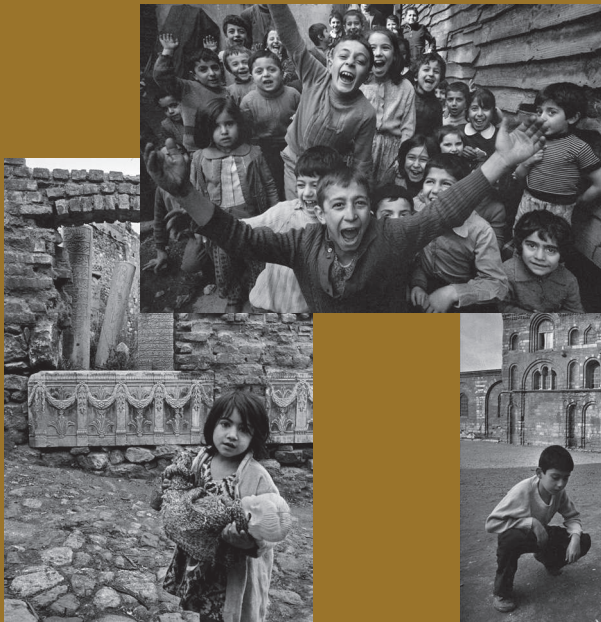


Türkiye Çocuk Yılığı 2023

100 Yılın Çocukluk Tarihi



TÜRKİYE
ÇOCUK YILLIĞI 2023
-100 Yılın Çocukluk Tarihi-

Yayına Hazırlayan

Mustafa Ruhi Şirin

Salih Pulcu

Turgay Öntaş

Memduh Cemil Şirin

Yasemin Ünal

Çocuk Vakfı Yayınları



Çocuk Vakfı Dijital Yayınları 1

Türkiye Çocuk Yıllığı 2023

-100 Yılın Çocukluk Tarihi-

Genel Yayın Yönetmeni **Mustafa Ruhi Şirin**

Yayın Koordinatörü **Doç. Dr. Turgay Öntaş**

Yayın Öncesi Hazırlık **Yasemin Ünal**

Yayın Öncesi Son Kontrol **Dr. Memduh Cemil Şirin**

Kitap Tasarım ve Uygulama **Salih Pulcu**

Kapak Fotoğrafları **Ara Güler**

Açıklama

1. Türkiye Çocuk Yıllığı 2023'te *TDK Yazım Kılavuzu* uygulanmıştır.
2. Yıllıkta yer alan yazı, söyleşi ve görüş mülakatlarındaki düşünce ve görüşlerin sorumluluğu ve telif hakları yazarlara aittir.

Son Okuma

Doç. Dr. Atıf Akgün

Ayşegül Sözen Dağ

Doç. Dr. Burcu Tümer Öztürk

Dr. Devrim Murat Güzelkücü

Elif Konar Özkan

Hakkı Yanık

Mahmut Yıldırım

Doç. Dr. Meryem Arslan

Muhammed Gümüş

Murat Acele

Dr. Mustafa Gazioğlu

Doç. Dr. Mustafa Said Kıymaz

Doç. Dr. Neslihan Öksüz Karakuş

Doç. Dr. Şener Şükrü Yiğitler

Doç. Dr. Yasemin Baki

Züleyha Er

Dijital yayın: **Abdullah Emin Esen**

ISBN: 978-975-552-105-3

Yayın Tarihi: Temmuz 2024

ÇOCUK VAKFI YAYINLARI

Zafer Sokağı No 17

34371 Nişantaşı-İstanbul

Telefon: 0 212 240 41 96 -240 23 83

E-posta: turkiyecocukyilligi@cocukvakfi.org.tr

Ülkemizin ilk çocuk yillığı
Türkiye Çocuk Yillığı 2023'ü haklarını yaşayamamış,
yoksul büyümüş, zekâ ve yeteneği öldürölmüş
çocuklarımıza adıyoruz.



ÇOCUK VAKFININ TEŞEKKÜRÜ

Türkiye Çocuk Yıllığı 2023'ün Bölüm Editörleri

Çocuk ve Cumhuriyet, Prof. Dr. Süleyman İnan;

Çocuk Hukuku ve Çocuk Hakları, Dr. Memduh Cemil Şirin;

Aile ve Çocuk, Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın;

Çocuk Sağlığı Politikaları, Prof. Dr. Bumin N. Dünder;

Çocuk Eğitimi (Örgün, Yaygın, Sargın Eğitim), Doç. Dr. Turgay Öntaş;

Özel Eğitim, Doç. Dr. A. Faruk Levent;

Çocuk Refahı ve Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetler, Prof. Dr. Oğuz Polat;

Çocuk, Mimari, Yaşama ve Eğitim Mekânları, Dr. Muhammed Öz;

Çocuk Kültürü ve Sanat, Doç. Dr. Sedat Karagül;

Okuma Kültürü ve Çocuk Edebiyatı, Dr. İbrahim Kıbrıs;

Çocuk Yayınları ve Çocuk Kütüphaneleri, Doç. Dr. Burcu Tümer Öztürk,

Doç. Dr. Şener Şükrü Yiğitler;

Çocuk ve Medya (Geleneksel Medyadan Dijital Medyaya), Prof. Dr. Adnan Altun;

Sayılarla Türkiye'nin 2000 Sonrası Çocuk Karnesi, Doç. Dr. Esat İpek,

Dr. Ülkü İstiklal Ortakaya.

Türkiye Çocuk Yıllığı 2023

Yazı Kurulu

Doç. Dr. A. Faruk Levent

Prof. Dr. Adem Aydın

Prof. Dr. Adnan Altun

Doç. Dr. Ahmet Dağ

Doç. Dr. Ahu Öztürk

Prof. Dr. Alev Sınar Uğurlu

Dr. Öğr. Üyesi Apak Kerem Altıntop

Prof. Dr. Arzu İçağasioğlu Çoban

Ayşegül Sözen Dağ

Aziz Söğütlü

Araş. Gör. Berkay Ayverdi

Dr. Beste Özgüven Öztornacı

Prof. Dr. Betül Çotuksöken

Prof. Dr. Bumin N. Dünder

Burçak Evren

Büşra Gizem Yılmaz

Can Soysal

Prof. Dr. Cemal Kurnaz

Doç. Dr. Cihan Şule Külük

Prof. Dr. Derya Yıldız

Doğan Gündüz

Uzm. Ebru Aracı

Dr. Ebru Eskici

Doç. Dr. Eda Karadağ Öncel

Prof. Dr. Emine Akyüz

Dr. Ercem Erkul

Dr. Erdal Yıldırım

Doç. Dr. Erhan Şen

Doç. Dr. Esat İpek

Prof. Dr. Esin Küntay

Dr. Esra Ardahan Akgül

Prof. Dr. Esra Dalkıran

Ezgi Akkurt

Dr. Fazilet Dalfidan

Doç. Dr. Funda Bulut

Doç. Dr. G. Şule Tepetaş Cengiz

Doç. Dr. Gonca Özyurt

Prof. Dr. Gözde Ekşioğlu Çetintahra

Dr. Gülçin Karadeniz

Dr. Öğr. Üyesi Güler Göl Özcan

Prof. Dr. H. Seval Köse

Prof. Dr. Hakan Acar

Prof. Dr. Hakan Sunay

Dr. Öğr. Gör. Hamide Kılıç

Prof. Dr. Hasan Meydan

Öğr. Gör. Dr. Hasret Kökten

Prof. Dr. Hatice Ayataç

Prof. Dr. Hatice Yıldırım Sarı

Prof. Dr. Havise Çakmak Güleç

Öğr. Gör. Dr. Havva Ergür

Prof. Dr. Hikmet Sivri Gökmen

Uzm. Adli Psk. Hilal Karayazı

Dr. İbrahim Kıbrıs

Doç. Dr. Jülide Gülizar Yıldırım

Doç. Dr. Kamuran Şimşek

Prof. Dr. Kemal İnal

Dr. M. Sinan Karabıyık

Uzm. Psikolog Mahi Aslan

Doç. Dr. Mahmut Çitil

Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın

Prof. Dr. Mehmet Ali Akkaya



Prof. Dr. Mehmet Ali Dombaycı
Dr. Mehmet Özbek
Prof. Dr. Mehmet Zeki Aydın
Dr. Araş. Gör. Melek Öztürk
Dr. Memduh Cemil Şirin
Dr. Meral Kaya
Meryem Maide Ağalday
Dr. Öğr. Üyesi Metin Türkteş
Prof. Dr. Muhammet Fatih Genç
Dr. Muhammet Oğur
Mustafa Ruhi Şirin
Prof. Dr. Muzaffer Tolga Akbulut
Prof. Dr. Müjgan Yıldırım
Prof. Dr. Nebi Özdemir
Dr. Necmettin Turinay
Doç. Dr. Neval Akça Berk
Nihat Tanmeri
Prof. Dr. Nilgün Sazak
Prof. Dr. Nilüfer Pembecioğlu
Prof. Dr. Oğuz Polat
Oğuzhan Akgül
Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan Hazır
Doç. Dr. Olgun Gündüz
Dr. Araş. Gör. Onur Aycan
Rıdvan Gençer
Doç. Dr. Rıdvan Karabulut
Av. Seda Akço
Dr. Seda Çarıkçı
Doç. Dr. Sedat Karagül

Dr. Öğr. Gör. Selçuk Abdullah Evliyaoğlu
Prof. Dr. Selda Bülbül
Av. Selmin Cansu Demir
Prof. Dr. Semih Aktekin
Doç. Dr. Serdar Derman
Doç. Dr. Sevgi Usta
Prof. Dr. Süleyman İnan
Doç. Dr. Şahin Şimşek
Doç. Dr. Şener Şükrü Yiğitler
Doç. Dr. Tacettin Şimşek
Doç. Dr. Taner Artan
Doç. Dr. Taner Atmaca
Dr. Tekin Özertem
Doç. Dr. Turgay Öntaş
Tuğba Çapar
Dr. Öğr. Gör. Umut C. Karadoğan
Dr. Ülkü İstiklal Ortakaya
Ümit Kireççi
Arş. Gör. Ümran Altundal
Dr. Öğr. Üyesi Ümran Cihan Dündar
Uzm Dr. Yasemin İmrek
Doç. Dr. Yasemin Mamur Işıklı
Yavuz Kaş
Yavuz Yıldırım
Araş. Gör. Yusuf Asım Söylemez
Doç. Dr. Yusuf Öztürk
Prof. Dr. Zihni Merey



Teşekkür ve Saygı ile

Birinci Dünya Savaşı sonrası Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılması sürecinde başlayan Millî Mücadele Hareketi sonrası Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün öncülüğünde kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk gününden bu yana doğmuş ve doğacak çocuklarımız için her alanda çocuğa ve çocuk onuruna saygı ilkesinden hareketle 100 yıl boyunca çocuk ödevleri hayal eden, gerçekleştiren ve emeği geçen çocuk öncülerine teşekkür ediyor ve saygılarımızı sunuyoruz.



İçindekiler

Sunuş 32

I. ÇOCUK VE CUMHURİYET

Editör

Prof. Dr. Süleyman İnan

Bir Güldür Cumhuriyet / İlhan Geçer 42

Çocukluğun Yüz Yıllık Tarihi / Umut C. Karadoğan 43

100 Yıl İçinde Çocukluğun Değişen Yüzü / Kemal İnal 62

Çerçeve Yazı

Nüfus Politikalarında Çocuk / Yavuz Yıldırım 67

Çocuk Vatandaş -Gülbüz Çocuktan Hakbilir Çocuğa- / Süleyman İnan 75

Cumhuriyet'in İdeal Çocuğu / Hamide Kılıç 90

Çerçeve Yazılar

Atatürk'ün Çocukluk ve Gençlik Anlatıları / Havva Ergür 118

19 Mayıs'ın Bayramlaşması / Süleyman İnan 128

Resmî Hafızada Çocuk Bayramı -23 Nisan'ın resmî hafızası- / Onur Aycan 132

Çerçeve Yazı

23 Nisan'ın Bayramlaşması / Süleyman İnan 144

Çocuğun Politik Sosyalleşmesi -Türkiye Üzerinden Bir Değerlendirme- /
Turgay Öntaş - Erdal Yıldırım 148

Çerçeve Yazı

Çocuk Makamları: Bir 23 Nisan Ritüeli / Onur Aycan 166

Çocuk ve Anayasa Üzerine Değerlendirmeler / Selçuk Abdullah Evliyaoğlu 178

Çerçeve Yazılar

Karabekir'in Çocuk Davası -Kazım Karabekir Paşa'nın Yetim Çocukların
Korunması ve Eğitime Yönelik Çalışmaları- / Yavuz Kaş 190



- Ağlayan Çocuk Posteri / Serdar Turgut 197
- Ağlamayan Çocuklar Bankamatik Kulübelerinde / Kürşat Bumin 201
- Bekir Onur: Çocuk ve Çocukluk Tarihi / Hasret Kökten 204

II. ÇOCUK HUKUKU ve ÇOCUK HAKLARI

Editör

Dr. Memduh Cemil Şirin

- Birleşmiş Çocuk Ruhları Örgütü / Hüsrev Hatemi 216
- Cumhuriyetimizin İkinci 100 Yılı İçin Çocuk Hakları
8-15 Yaş Grubu Çocuk Görüşleri 217
- Çocuk Hukukunun Gelişimi ve Çocuk Hakları / Emine Akyüz 231
- Suçta Sürüklenmiş Çocuklar: Yaşamdan Bir Kesit (Anlatılar-Anılar) /
Esin Küntay 251
- Çocuk Adalet Sisteminde 100 Yıl / Seda Akço 279
- Çocuk Hakları Penceresinden Cumhuriyet Dönemi Kanunlarında
Çocuk Anlayışı / Memduh Cemil Şirin 291
- Çocuk Hakları ve Kamu Yönetimi / Yasemin Mamur Işıkcı 317
- Velayetin Yüz Yılı / Sevgi Usta 333
- Dijital Çocuk Hakları / Nilüfer Pembecioğlu 349
- Çocuk İstismarının Kısa Tarihçesi / Oğuz Polat 368
- Çerçeve Yazılar*
- Çocuk Koruma ve Çocuk Adalet Sistemlerinin Değerlendirilmesi /
Emine Akyüz 381
- Sosyal Çalışma(ma) Görevlisi! Gelecek Yüzyılda Çocuklar İçin Bir Dur Demeli...
Ama Nasıl??? / Nihat Tarımeri 387
- Çocukların Katılım Hakkı / Zihni Merey 397
- Engelli Çocukların Hakları / Selda Bülbül 409
- Necip Ali Küçüka'nın 'Çocuk Hukuku' Kitabı / Süleyman İnan 417
- "Sesimizi Kim Duyacak!.." / Ayşegül Sözen Dağ 422
- Lütfen Bizi Dinleyin! Kitabı / Sevgi Usta 426

Görüş Mülakatları



İşe Sorunların Varlığı Kabul Edilerek Başlanmalıdır / Esin Küntay 432

**Çocuğu Güçlendiren, Yetişkinle Eşitleyen Politikalar Üretilmelidir /
Yasemin Mamur Işıkçı 438**

Birçok Sorun Hâlâ Çözüm Beklemektedir / Pelin Taşkın 440

III. AİLE VE ÇOCUK

(Aile ve Çocuğun İyilik Hâli Endeksi Sistemi Analizi)

Editör

Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın

Çocukluğumuz / Sezai Karakoç 444

Sosyal Yapı, Aile ve Çocuk / Fazilet Dalfidan 446

Çocuk, Aile ve Kültür / Gülçin Karadeniz 467

Çocuk Politikalarının 100 Yılı / Olgun Gündüz 494

Çocuğun Aile İçi Roller ve Konumu / M. Sinan Karabıyık 516

**Cumhuriyet'in 100. Yılında Toplumsallaşma, Aile ve Çocuk /
Mahmut Hakkı Akın 526**

Değişen Çocuk ve Çocukluk: Çocuğun Değeri/ Ahu Öztürk 540

Ailenin ve Çocuğun Değişimini Veriler Üzerinden Okumak / Ebru Aracı 558

Çerçeve Yazı

**Türkiye, İran ve Pakistan'da Geleneksel Köy Ailesinin Özellikleri /
Aygen Erdentuğ 581**

Türkiye'de Çocukluğun Tarihi / Bekir Onur 583

**İkinci Dünya Savaşı Yıllarında Türkiye'de Toplum, Aile ve Nüfus Politikaları /
Necmettin Turinay 588**

Aileye Dair Kabullerin Ezber Bozumu / Beylü Dikeçligil 604

Türkiye'de Değişen Aile ve Çocuğun Değeri / Çiğdem Kağıtçıbaşı 607

Çocuk, Ergen ve Gençlik Komisyonu Raporu 610

**Mülteci/Geçici Sığınmacı Çocuklar ve Ailelerinin Uyumu / B. Dilara Şeker -
Gülten Uçan 612**

Toplumsal Değişme ve Türkiye'de Aile / Nur Vergin 616

Doğu Anadolu Çocuk Bakımı İle İlgili Kültür Kalıpları / Orhan Türkdoğan 621



Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendisini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi /
Yıldız Kuzgun 625

Aile ve Çocuk / Turgut Uyar 628

Her Bir Aile Bir Ağaç / Ümit Meriç Yazan 630

Görüş Mülakatları

Batı Kültürüne Öykünen Nesiller Yetiştiriyoruz / Nevzat Tarhan 636

Cumhuriyet Dönemi'nde Aile ve Çocuk Olmak / Mehmet Teber 641

Söyleşi

“Çocuk Merkeze Değil, Aile Bağlamında Olması Gereken Yere
Yerleştirilmelidir.” / Mustafa Aydın / söyleşen Mahmut Hakkı Akın 643

IV. ÇOCUK SAĞLIĞI POLİTİKALARI

Editör

Prof. Dr. Bumin N. Dündar

Kızamuk Ağıdı / Ceyhun Atuf Kansu 656

Cumhuriyet'in 100. Yılında Çocuk Sağlığı / Bumin N. Dündar 658

Türkiye'de Kadın Sağlığı / Adem Aydın 671

Bağışıklama / Eda Karadağ Öncel 684

Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı / Güler Göl Özcan - Yusuf Öztürk 701

Engelli Çocuklar / Hatice Yıldırım Sarı 711

Çocuk ve Ergenlerde Madde Kullanım Bozukluğu / Yasemin İmrek -
Gonca Özyurt 733

Çocuk Hemşireliği / Beste Özgüven Öztornacı 745

Türkiye'nin 100 Yılında Depremlerin Çocuk Sağlığı Üzerindeki Etkileri /
Esra Ardahan Akgül 759

Cumhuriyet'in 100. Yılında İstatistik Verilerle Çocuk Sağlığı /
Jülide Gülizar Yıldırım 775

Söyleşi

“Türkiye'de Çocuk Hastalıklarının Derecesini Bilmiyoruz.” / Olcay Neyzi /
söyleşen Bumin N. Dündar 816



V. ÇOCUK EĞİTİMİ

(Örgün, Yaygın, Sargın Eğitim)

Editör

Doç. Dr. Turgay Öntaş

Tahta, Kürsü, Çocuklar / Behçet Necatigil 830

Cumhuriyetimizin İkinci 100 Yılı İçin Nasıl Bir Eğitim Almak İstiyorsunuz?

8-15 Yaş Grubu Çocuk Görüşleri 832

Erken Çocukluk ve Temel Eğitim / G. Şule Tepetaş Cengiz 848

Temel Eğitim Politikaları (MEB ve Talim ve Terbiye Kurulu Uygulamaları) /

Taner Atmaca 881

Örgün Eğitimde Türkçe Öğretiminin 100 Yılı / Serdar Derman 909

Cumhuriyet Dönemi'nde Çocuğun Din ve Değer Eğitiminin Serencamı /

Hasan Meydan - Yusuf Asım Söylemez 930

Türkiye'de Mesleki Eğitimin Serencamı: Türkler Okur İşsiz Kalırlar /

Necmettin Turinay 951

Çocuk ve Bilim Eğitimi / Seda Çarıkçı 960

Çocuk, Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi (Değerlerin Yok Olduğu Dünyada Değerler

Eğitimi) / Mehmet Zeki Aydın - Muhammet Fatih Genç-

Oğuzhan Akgül 984

Türkiye'de Tarih Eğitimi / Semih Aktekin 997

Çocuk Ekseninde Beden Eğitimi ve Spor Politikalarının Değerlendirilmesi /

Hakan Sunay-Berkay Ayverdi 1013

Cumhuriyet'ten Günümüze Ders Kitaplarında Köy Çocukları /

Hamide Kılıç 1045

Çocuklar ve Felsefe ya da Felsefe ve Çocuklar / Betül Çotuksöken 1071

Çocuk ve Felsefe Eğitiminin Dünü, Bugünü, Geleceği /

Mehmet Ali Dombaycı 1086

100. Yılda Türkiye'de Felsefe ve Çocuk / Ahmet Dağ 1098

Çerçeve Yazı

Zengin Mektep / Ahmet Haşim 1112

Çocukları Sevmiyoruz / Peyami Safa 1113



Çocuk Üzerinde Dikkatler / Ahmet Hamdi Tanpınar 1116

İlk Öğretim / Nurettin Topçu 1123

Kırk Dakika Koridoru / Hüseyin Akın 1126

Türk Pedagojisinde Emile Figürü / Kudret Aykırı 1129

Görüş Mülakatı

Sömürgecilik ve Kültür Temelli Eğitim / İsmail Aydoğan 1140

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Miras / Mustafa Gündüz 1146

Dijital Çağda Eğitim / Necmettin Turinay 1150

Veriye Dayalı Eğitim ve Kalkınma / Selçuk Şirin 1154

Çocuk ve Tahakküm / Selçuk Uygun 1159

Söyleşi

"Acaba Türk Toplumunu Geçmişteki Çocukla İlgili Birikiminden Yeterince Yararlanıyor mu?" / Yahya Akyüz / söyleşen Turgay Öntaş 1163

VI. ÖZEL EĞİTİM

Editör

Doç. Dr. A. Faruk Levent

Çocuk / Necip Fazıl Kısakürek 1182

Engelli Çocukların Eğitimi: Dün, Bugün ve Yarın / Mahmut Çitil 1183

Söyleşi

"Her Ne Kadar Kapsayıcı Eğitime Geçilmesini Önersem de Ülkenin Yapısı Gereği Ayrı Okullara İhtiyaç Var." / Ayşegül Ataman / söyleşen Mahmut Çitil 1215

Cumhuriyet Dönemi'nde Üstün Yetenekli Çocukların Okul Öncesi Eğitimi / Rıdvan Karabulut 1228

Söyleşi

"İyi ve Nitelikli Eğitimin Olmadığı Yerde Üstün/ Özel Yetenekli Eğitimi Olmaz." / Füsun Akarsu / söyleşen Mustafa Ruhi Şirin 1240

Türkiye'de Üstün Yetenekliler Eğitiminin 100 Yılı / A. Faruk Levent 1257



Çerçeve Yazı

Bence, Biz: Üstün Yetenekli Çocuk Görüşleri Kitabı / Mahmut Çitil 1271

**Türkiye’de Üstün Yetenekler Eğitimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Öneriler /
Tuğba Çapar 1276**

**Dışlanmadan Kapsayıcılığa Türkiye’de Paradigma Değişimi /
Oğuzhan Hazır 1290**

VII. ÇOCUK REFAHI VE ÇOCUKLARA YÖNELİK SOSYAL HİZMETLER

Editör

Prof. Dr. Oğuz Polat

Merhaba Çocuklar / Nâzım Hikmet Ran 1298

Türkiye’de Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetlerin 100 Yılı / Hakan Acar 1299

**Korunma İhtiyacı Olan Çocuklara Yönelik Cumhuriyet Öncesi ve Sonrası
Kurulan Kuruluşlar ve Sunulan Hizmetler / Ercem Erkul 1309**

100. Yılında Türkiye’de Çocuk Koruma Politikaları / Aziz Söğütü 1324

**Çocuklar İçin Korunmanın Yolları: Kurumsal Bakım, Koruyucu Aile ve
Evlad Edinme / Taner Artan - Ümran Altundal 1347**

Engelli Çocuklar ve Sosyal Hizmet / Kamuran Şimşek 1365

Çocuk Yoksulluğu ve Sosyal Hizmetler / Arzu İçağasıoğlu Çoban 1376

**Suç Mağduru ve Tanığı Olan Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetler /
Selmin Cansu Demir 1390**

Çocuk İstismarı / Oğuz Polat - Hilal Karayazı 1406

Sokak Çocukları ve Çalışan Çocuklar / Oğuz Polat - Mahi Aslan 1419

**Göçmen, Geçici Koruma ve Uluslararası Koruma Altındaki Çocuklara Yönelik
Sosyal Hizmetler / Apak Kerem Altıntop 1435**

**Çocuk ve Aile Refahında Sosyal Hizmet Politikaları /
Ümran Cihan Dündar 1451**

Çerçeve Yazı

Çocuk Davamız / Remzi Oğuz Arık 1473

Köprü Altı Zavallıları / Behçet Edip (Behçet Necatigil) 1478

Çocuk Esirgeme Kurumu / Melek Öztürk Kökpınar 1481



VIII. ÇOCUK, MİMARİ, YAŞAMA VE EĞİTİM MEKÂNLARI

Editör

Dr. Muhammed Öz

Çocuk ve Şehir / Ülkü Tamer 1492

**Cumhuriyetimizin İkinci 100 Yılı İçin Yaşayacağımız Ülke ve Dünya
8-15 Yaş Grubu Çocuk Görüşleri 1493**

**Eğitim Mekânlarının Tarihsel Süreç İçindeki Değişimi ve Gelişimi, Geleceğe
Yönelik Öngörüler / Muzaffer Tolga Akbulut - Ezgi Akkurt 1510**

Çocuk ve Yerel Yönetimler / Gözde Ekşioğlu Çetintahra 1534

Değişen Şehir ve Çocuk Dostu Şehirler / Hikmet Sivri Gökmen 1545

**Sürdürülebilir Kalkınma Gündeminde Çocuk ve Şehir / Hatice Ayataç -
Büşra Gizem Yılmaz 1563**

Köyde Çocuk Olmak / Cemal Kurnaz 1576

Söyleşi

**“Çocuğun Üstün Yararını Gözeten Bir Anlayış Ülkemizde Yeşerememiştir.”/
Şengül Öymen Gür / söyleşen Mustafa Ruhi Şirin 1606**

Değişen Çocuk ve Oyun Kültürü / Erol Erdoğan / söyleşen Muhammed Öz 1620

IX. ÇOCUK KÜLTÜRÜ VE SANAT

Editör

Doç. Dr. Sedat Karagül

Çocukluğum / Fazıl Hüsnü Dağlarca 1640

Çocuk Kültürü Politikaları / Nebi Özdemir 1641

Çocuk ve Sanat Eğitimi / Cihan Şule Külük 1671

Çocuk Tiyatrosu / Tekin Özertem 1688

**1923-1950 Türk Çocuk Tiyatrosunda Cumhuriyet Çocuğu İmajı /
Funda Bulut 1697**

Türk Sinemasında Çocuğun Temsili / Burçak Evren 1716

Çocuk ve Müze / Neval Akça Berk 1731



- Ayşecik, Ömercik: Yeşilçam'ın Çocuk Figürü / Muhammet Oğur 1749
- Çocuk ve Müzik Eğitimi Ekseninde Müzik Öğretim Programları / Esra Dalkıran 1757
- Cumhuriyetimizin 100. Yılında Çocuk ve Müzik (100 Yılın Çocuk Şarkıları) /
H. Seval Köse - Nilgün Sazak 1776
- Çocuklarda ve Gençlerde Müzik Eğitiminin Önemi / Mehmet Özbek 1808
- Türkiye'de Oyuncak Müzeleri / Metin Türkteş 1813

Çerçeve Yazı

- Çocuk ve Sanat / Sabahattin Eyuboğlu 1822
- Çocuklara Oyun Yazabilmek / Haldun Taner 1830
- Barış Manço / Beşir Ayvazoğlu 1833

X. OKUMA KÜLTÜRÜ VE ÇOCUK EDEBİYATI

Editör

Dr. İbrahim Kıbrıs

Çocuklar Uzundurlar / Turgut Uyar 1838

Cumhuriyet'in İlk Yüzyılından Türk Çocuk Edebiyatı İle İlgili Görünümler /
İbrahim Kıbrıs 1839

- Okul Öncesi Çocuk Edebiyatının 100 Yılı / Havise Çakmak Güleç 1867
- 1923-1940 Arasında Yayımlanan Telif Çocuk Romanları / Alev Sınar Uğurlu 1883
- Okuma Kültürünün 100 Yıllık Görünümleri / Erhan Şen 1890
- Cin Ali'nin Bağına Bir Gül / Şener Şükrü Yiğitler 1909
- Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürüne Bir Bakış / Meral Kaya 1917
- Çocuk Edebiyatı Öğretimi / Sedat Karagül 1924
- Kemalettin Tuğcu Romanlarında Köy Çocukları / Şahin Şimşek 1935

Çerçeve Yazı

- Köprü Altı Çocukları / Doğan Gündüz 1944
- Çocuklukta Yazına / Ceyhan Atuf Kansu 1948
- Çocuk Edebiyatımız Nasıl Okunmalı? / Mustafa Ruhi Şirin 1952
- Cumhuriyet'in 100. Yılında Çocuk Edebiyatı / Tacettin Şimşek 1959
- Çocuk Kitaplarında Çeviri / Fatih Erdoğan 1965



Görüş Mülakatı

(Türkiye’de Çeviri Çocuk Edebiyatının Çocuk Edebiyatına Etkileri)

**Çeviri Çocuk ve Gençlik Edebiyatının Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı ve
Yayıncılığına Etkileri / Medine Sivri 1971**

Çeviri Çocuk Edebiyatının Önemi / Asalet Erten 1976

Cumhuriyet Dönemi Çocuk Edebiyatımızda Tercüme / Zeki Gürel 1980

Söyleşi

**“Fadiş misiniz?..” Diye Soruyorlar: Evet O Benim Diyorum.” / Gülten Dayıoğlu /
söyleşen Mustafa Ruhi Şirin 1984**

XI. ÇOCUK YAYINLARI VE ÇOCUK KÜTÜPHANELERİ

Editörler

Doç. Dr. Burcu Tümer Öztürk

Doç. Dr. Şener Şükrü Yiğitler

Eski Resimler / Ziya Osman Saba 2000

Türkiye’de Çocuk Dergiciliğinin 100 Yılı / Derya Yıldız 2002

Çocuk Kütüphaneleri / Mehmet Ali Akkaya 2024

Türkiye’de Çocuk ve Çizgi Romanın 100 Yılı / Ümit Kireççi 2049

**Türkiye’de Çizgi Romandan Eğitimde Yararlanma Geleneği
(Dünü, Bugünü ve Geleceği) / Genç Osman İlhan 2076**

Çerçeve Yazı

Eşekli Kütüphaneci: Mustafa Güzelgöz / Aydın İleri - Tayfun Talipoğlu 2081

Ali Okullarından Çocuk Kitaplarına / Doğan Gündüz 2084

Türkiye’de Resimkitapların Ortaya Çıkışı / Doğan Gündüz 2088

Çocuk Kitapları / Erol Güngör 2095

Piyasada Çocuk Dergileri / Hidayet Karakuş 2100

Tom Miks mi Öldü Romantik Çocukluk mu? / Mustafa Ruhi Şirin 2107

Yabancı Çocuk Kitapları / Mehmet Kaplan 2111

Söyleşi



“Çocuk Dergiciliğinde Eğlendirerek Satış Yapmaya Yönelik Bir Pazar Var.” /

Yalvaç Ural / söyleşen Derya Yıldız, Burcu Tümer Öztürk,

Şener Şükrü Yiğitler **2114**

Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Yayıncılığının 100 Yılı / Dr. Fatih Erdoğan /

söyleşen Doğan Gündüz **2131**

Türkiye’de Çocuk Kütüphaneciliğinin 100 Yılı / Bülent Yılmaz /

söyleşen Mehlika Karagözoğlu Ashyüksel - Mustafa Ruhi Şirin **2162**

XII. ÇOCUK VE MEDYA

(Geleneksel Medyadan Dijital Medyaya)

Editör

Prof. Dr. Adnan Altun

Çocukçada Ben Varım / Özdemir Asaf **2176**

Çocuk ve Medya (Geleneksel Medyadan Dijital Medyaya) / Adnan Altun **2177**

Çerçeve Yazı

Türkiye’de Çocuk TV Yayıncılığı Geleneği / Can Soysal **2236**

Canlandırma Sinemasının Türkiye’deki Yolculuğu / Müjgan Yıldırım **2243**

Cumhuriyet Dönemi Radyoda İlk Çocuk Programları / Ebru Eskici **2257**

Türkiye’de Medya Okuryazarlığının Tarihçesi / Rıdvan Gençer **2263**

Çocuk ve Medya Çocuk Görüşü Kitabı / Meryem Maide Ağalday **2271**

Modern Çocukluk ve Sanal Din / Mustafa Ruhi Şirin **2279**

Söyleşi

“Çizgi Filmcilikte ve İçerikte Bize Has Bir Tarzın, Üslubun Ortaya Çıkması

İçin İyi Yetişmiş En Az Bir Nesil Gerekmemektedir.” / Haşim Vatandaş /

söyleşen Mustafa Ruhi Şirin **2283**



XIII. SAYILARLA TÜRKİYE’NİN 2000 SONRASI ÇOCUK KARNESİ

Editörler

Doç. Dr. Esat İpek

Dr. Ülkü İstiklal Ortakaya

Çocuklar / Metin Eloğlu 2310

**Sayılarla Türkiye’nin 2000 Sonrası Çocuk Karnesi / Esat İpek -
Ülkü İstiklal Ortakaya 2311**

Çerçeve Yazı

Çocuk / Sâmiha Ayverdi 2407

Köy Çocuğu Üstüne Genel Bilgiler / İsmail Hakkı Tonguç 2411

Anadolu Çocuğu / Yaşar Kemal 2417

**Türkiye’de Çocuğun Geleceği: Çocukla İlgili Çalışmalarımdan Öğrendiklerim /
Çiğdem Kağıtçıbaşı 2421**

Çocuk Haftası / Abdülhak Şinasi Hisar 2428

Kayıp Çocuk / Mustafa Kutlu 2433

Türkiye Çocuk Yıllığı Yazım Yönergesi 2437

**100 Yılın Çocukluk Tarihi Notları -Türkiye Çocuk Yıllığı 2023 Günlüğü- /
Mustafa Ruhi Şirin 2441**



Türkiye Çocuk Yılığı 2023

-Bölüm Okuma Metinleri-

I. ÇOCUK VE CUMHURİYET

Anayasa Bir Ülkenin Nüfus Cüzdanıdır/ 9+ Çocuklar İçin 20 Soruda Anayasa

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/04/cocukvakfi-brosurr.pdf>

Çocuğun Görünür Olduğı Bir Anayasa/ Anayasa ve Çocuk Raporu/ Nisan 2012

<http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/8-anayasa-ve-cocuk-raporu.pdf?t=1540679179>

Anayasa ve Çocuk/ Gerekçeli Madde Önerileri Kılavuzu/ Haziran 2012

<http://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/Anayasa-ve-Çocuk-Gerekçeli-Madde-Önerileri-Kılavuzu-Haziran-2012.pdf>

TÜRKİYE CUMHURİYETİ AİLE VE SOSYAL HİZMETLER BAKANLIĞI 2023-2028 ÇOCUK HAKLARI STRATEJİ BELGESİ VE EYLEM PLANI

<https://www.aile.gov.tr/media/132816/turkiye-c-ocuk-haklari-strateji-belgesi-ve-eylem-planı-2023-2028-dijital.pdf>

II. ÇOCUK HUKUKU VE ÇOCUK HAKLARI

I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi 2010 Çocuk Görüşü Raporu/ Sesimizi Kim Duyacak?

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/43k.pdf>

I. İstanbul Çocuk Kurultayı Çocuk Görüşü Kitabı: Lütfen Bizi Dinleyin!

http://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/lutfen-bizi-dinleyin_202101280802.pdf

Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi ve Uygulama Planı (2013-2017)

<http://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/1-STRATEJİ-BELGESİ.pdf>

2023-2028 Çocuk Hakları Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı

<https://www.aile.gov.tr/chgm/yayinlar/2023-2028-c-ocuk-haklari-strateji-belgesi-ve-eylem-planı/>



Uluslararası 24. Çocuk Forumu Sonuç Bildirgesi

https://www.aile.gov.tr/media/146029/forum_bildirge.pdf

Türkiye Dördüncü ve Beşinci Periyodik Rapor (Çocuk Hakları Sözleşmesi Ülke Raporları)

<https://www.aile.gov.tr/media/45125/birlestirilmis-4-ve-5-periyodik-rapor-17-094-kelime-2.pdf>

Türkiye Çocuk Hakları Anlayışı İçin Ön Söz Yerine: Mevcut Düzen İçinde Uygarlık Dışı, Uluslar Ötesi Yeni Bir Kategori Olarak Çocukluk mu? Yoksa Uygarlık Krizini Aşacak Yeni Bir Dünya mı?/ Ertan Eğribel, I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı/2

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/37k.pdf>

Çocuk Hakları Özel Bülteni/ 2020

<https://www.aile.gov.tr/media/63308/cocuk-haklari-bulteni.pdf>

DİSİPLİNLERARASI ÇOCUK HAKLARI ANSİKLOPEDİSİ

<https://cohum.giresun.edu.tr/tr/announcement-detail/disiplinlerarasi-cocuk-haklari-ansiklopedisi/5347>

ÇOCUK HAKLARI SÖZLÜĞÜ

<https://www.cocukhaklarisozlugu.com/maddeler>

<https://www.cocukhaklarisozlugu.com/anasayfa>

Her Çocuk Haklarıyla Doğar!.. –Resimli Çocuk Hakları Kültürü Kitabı-/ 2011

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/39k.pdf>

Güzel Bir Dünya Yaşama Hakkım Var!.. –Hakları Çalınmış Çocuklar Fotoğraf Sergisi-/ 2011

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/40k.pdf>

Bir Dakika Bir Dünya/ Türkiye Çocuk Hakları Kongresi

Çocuk Hakları Kültürü Dizisi

1. Bölüm

<https://www.youtube.com/watch?v=CMZo1B7eRHw&list=PLs55SI0ftuQarBZIU050iFnfd7d27XLsd&index=5>

2. Bölüm

<https://www.youtube.com/watch?v=ZPzg0MdTtJ0&list=PLs55SI0ftuQarBZIU050iFnfd7d27XLsd&index=6>



III. AİLE VE ÇOCUK

Aile Şûrası Kararları (I-II-III-IV-V-VI)

<https://www.aile.gov.tr/athgm/yayin-kaynak/suralar/>

On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028) (Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı)

(Bölüm 3.3. Nitelikli İnsan, Güçlü Aile, Sağlıklı Toplum)

https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf

IV. ÇOCUK SAĞLIĞI POLİTİKALARI

Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması Ön Raporu

https://dosyasb.saglik.gov.tr/Eklenti/5139/0/acsap4pdf.pdf?_tag1=8C9A47252F553D1B44AA86F908EA35E9ECF36921

Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü Sağlık Arama Davranışı Araştırması Ana Raporu

https://dosyasb.saglik.gov.tr/Eklenti/5143/0/acsap10pdf.pdf?_tag1=5C4897BF58106D4FA2F442093C6B2C63E3E82C77

Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü Türkiye Üreme Sağlığı Programı Hizmet Çerçevesi Raporu

https://dosyasb.saglik.gov.tr/Eklenti/5150/0/hizmet-cercevesi-dokumanpdf.pdf?_tag1=C6F5EBCE853FF76A7314137D2956C2CDE0CEF844

Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü Türkiye Ulusal Anne Ölümleri Çalışması/ 2005/ Ana Rapor

https://dosyasb.saglik.gov.tr/Eklenti/5148/0/anneolumpdf.pdf?_tag1=5FDACDACF1DDBC02BC640708812FA80E71826B3B

12. 5 Yıllık Kalkınma Planı Çocuk Sağlığı Raporu

On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028) (Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı) (Bölüm 3.3. Nitelikli İnsan, Güçlü Aile, Sağlıklı Toplum)

https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf



V. ÇOCUK EĞİTİMİ

On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028) (Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı) (Bölüm 3.3. Nitelikli İnsan, Güçlü Aile, Sağlıklı Toplum)

https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf

Milli Eğitim Şûraları Kararları

<https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>

20. Millî Eğitim Şûrası Görüş ve Öneriler/ 2021

<https://www.ebs.org.tr/storage/publication/SC0BrWrGZ7FbBW0mjQrrJ8wcZvBuNBeoAE0ioOUw.pdf>

Türkiye’de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi Raporu/ 2021

<https://www.ebs.org.tr/storage/publication/zOPDqPsN0gSQhtIcbAjIPWefdtx3V0Ujtg51MBBh.pdf>

Eğitim ve Öğretim Hareketine Çağrı/ Broşür

<https://www.cocukvakfi.org.tr/calisma-alanlarimiz/egitim-ve-ogretim-hareketi/gerekce-amac-ve-oneri/>

VI. ÖZEL EĞİTİM

I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Çocuk Görüşü Kitabı: Bence Biz...

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/20k.pdf>

TBMM Üstün Yetenekli Çocuklar Araştırma Komisyonu Raporu/ Kasım 2012

<http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss427.pdf>

I. Türkiye Yeteneklerin Geliştirilmesi Stratejisi ve Uygulama Planı (2012-2016)

<https://www.cocukvakfi.org.tr/calisma-alanlarimiz/ozel-yetenekli-cocuklar-arastirma-merkezi/rapor-calistay-strateji-belgesi/>

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Yetenekliler Eğitimi Çalıştay Raporu/

21-22 Ocak 2019, Ankara

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2020/12/CALISTAY-RAPORU.pdf>



Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N. & Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirilmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.

https://www.researchgate.net/publication/289991950_Turkiye'de_Ustun_Yeteneklilerin_Egitiminin_Elestirel_Bir_Degerlendirmesi_Gifted_and_Talented_Education_in_Turkey_Critics_and_Prospects

Anne-Baba ve Öğretmenler için El Kitabı: Üstün Yetenekli Çocukların Hakları

<https://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/33k.pdf>

Bilim ve Sanat Merkezlerinde Eğitim: Mevcut Durum ve Politika Önerileri

https://ilke.org.tr/images/yayin/pn_16/ilke_pn_16.pdf

VII. ÇOCUK REFAHI VE ÇOCUKLARA YÖNELİK SOSYAL HİZMETLER

Çocuğun Cinsel İstismarı –Ceza Kanunu Maddesi- Raporu/ Çocuk Hukuku Bakışıyla Cinsel İstismar/ Ekim 2016

http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/raporlar/1_cocugun_cinsel_istismari_ceza_kanunu_maddesi%20_raporu.pdf

Türkiye’de “Uyuşturucu” ve Çocuk/ Genel Değerlendirme ve Öneriler/ Nisan 2021

<http://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/Turkiyede-Uyusturucu-ve-Cocuk-Genel-Değerlendirme-ve-Öneriler.pdf>

12. 5 Yıllık Kalkınma Planı Çocuk Refahı ve Sosyal Hizmetler Raporu On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028) (Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve Bütçe Başkanlığı) (Bölüm 3.3. Nitelikli İnsan, Güçlü Aile, Sağlıklı Toplum)

https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf

2030 Engelsiz Vizyon Belgesi

https://www.aile.gov.tr/media/94718/2030_engelsiz_vizyon_belgesi.pdf

Sosyal Hizmetler Alanında (Engelliler ve Yaşlılar) Türk İşbirliği Modeli/2017

<https://www.aile.gov.tr/media/9333/sosyal-hizmetler-alaninda-engelli-ve-yasli-lar-tuerk-isbirligi-modeli-proje-kitabi.pdf>

Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme Kapsamında Engelli Hakları Ulusal Göstergeleri Kitabı

<https://www.aile.gov.tr/media/5599/engellilerin-haklarina-iliskin-sozlesme-kapsaminda-engelli-haklari-ulusal-gostergeleri-kitabi-turkce.pdf>



Sosyal hizmetlerde Yanlış Uygulamalar, Etik İhlaller ve Sorunlara İlişkin
Bir Araştırma/ 2017

https://tfk.org.tr/files/arastirma_sosyalhizmetteetik_reducedsize.pdf

On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) Çocuk ve Gençlik Özel İhtisas
Komisyonu-Çocuk Çalışma Grubu Raporu/ 2018

<https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Cocuk-ve-Genclik-Ozel-Ihtisas-Komisyonu-Cocuk-Calisma-Grubu-Raporu.pdf>

Hak, Engel Tanımaz/ Engelli Çocuk ve Ergenleri Hakları/
I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/32k.pdf>

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı- Aile, Çalışma ve Sosyal
Hizmetler Bakanlığı'nın Çocuk İhmali ve İstismarı Konusuna Kurumsal Yaklaşımı
- Çocuk Politikaları Serisi/ 1

<https://www.aile.gov.tr/media/72849/cocuk-politikalari-serisi-1.pdf>

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı- Çocuk Hakları ve
Türkiye Uygulaması - Çocuk Politikaları Serisi/2

<https://www.aile.gov.tr/media/75943/cocuk-politikalari-serisi-23-nisan-ozel-yayini.pdf>

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı- Aile Odaklı Hizmet
Modeli Olarak Koruyucu Aile Uygulaması- Çocuk Politikaları Serisi/3

<https://www.aile.gov.tr/media/78342/cocuk-politikalari-serisi-3.pdf>

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı- Türkiye'de Çocuk
Hizmetlerinin Tarihsel Süreci- Çocuk Politikaları Serisi/4

<https://www.aile.gov.tr/media/88094/cocuk-politikalari-serisi-4.pdf>

Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018) Çocuk Çalışma Grubu Raporu/ 2014

<https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Cocuk-ve-Genclik-Ozel-Ihtisas-Komisyonu-Cocuk-Calisma-Grubu-Raporu.pdf>

On İkinci Kalkınma Planı (2024-2028) –(Bölüm 3.3.6. Çocuk)

https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf



Çocuğun İyi Olma Hali İstanbul Araştırması Bulguları Bilgi Notu-21 Haziran 2023

<https://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2023/06/Cocugun-Iyi-Olma-Hali-Istanbul-Arastirmasi-OZETBULGULAR.pdf>

https://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2023/06/Sunum-CWB_21.June.pdf

(Unicef Raporları)

Building the Future Children and The Sustainable Development Goals in Rich Countries

https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC14_eng.pdf

Fairness For Children: A League Table of Inequality in Child Well-Being in Rich Countries

https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/RC13_eng.pdf

Children of The Recession: The Impact of the Economic Crisis on Child Well-Being in Rich Countries

<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc12-eng-web.pdf>

Measuring Child Poverty: New League Tables of Child Poverty in the World's Rich Countries

https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc10_eng.pdf

The Children Left Behind: A League Table of Inequality in Child Well-Being in the World's Rich Countries

https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc9_eng.pdf

Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-Being in Rich Countries

https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf

Child Poverty in Rich Countries 2005

<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/repcard6e.pdf>

A League Table of Child Poverty in Rich Nations

<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/repcard1e.pdf>



VIII. ÇOCUK, MİMARİ, YAŞAMA VE EĞİTİM MEKÂN LARI

Türk Köyünde Modernleşme Eğilimleri Araştırması/ Rapor I

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2024/04/Türk-K.-M.-Eğilimleri-Araştırması-Rapor-I.pdf>

Türk Köyünde Modernleşme Eğilimleri Araştırması/ Rapor II

(Köy Araştırmaları İzahlı Bibliyografyası)

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2024/04/Türk-K.-M.-Eğilimleri-Araştırması-Rapor-II.pdf>

Türk Köyünde Modernleşme Eğilimleri Araştırması/ Rapor III

(Orman Köylerinin Sosyo-Ekonomik Durumu)

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2024/04/Türk-K.-M.-Eğilimleri-Araştırması-Rapor-III.pdf>

Çocukların Şehri Üzerine/ 2015

<https://marmara.gov.tr/UserFiles/Attachments/2020/04/23/23c7e878-008b-4257-ab37-e189e007c185.pdf>

Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar/ 2004

<https://kitaplar.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/4885/T%C3%BCrkiye%E2%80%99de%20%C3%87ocuk%20Oyunlar%C4%B1%20Ara%C5%9Ft%C4%B1rmalar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mekân Sahipliliği İçin Mekânı Çocuklarla Birlikte Ütermek:

Eskişehir Odunpazarı İçin Bir Model Önerisi (Açalya Alpan, 2015)

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/464451>

IX. ÇOCUK KÜLTÜRÜ VE SANAT

III. Millî Kültür Şûrası Çocuk ve Kültür Komisyonu Raporu/ 2017

<https://kultursurasi.ktb.gov.tr/Eklenti/50571,raporsurasonucpdf.pdf>

Çocuklarla Sanat Çalışmalarının Çocuk Hakları Kültürüne Katkısını

Değerlendirme/Araştırma Raporu/ 2020

<https://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2023/11/Cocuklarla-Sanat-Calismalarinin-Cocuk-Haklari-Kulturune-Katkisini-Degerlendirmek-Arastirmasi.pdf>



Erken Çocukluktan Gençliğe: Sanatla Büyümek/ 2019

https://www.iksv.org/i/content/11754_1_erken_cocukluktan_genclige_sanatla_buyumek_2019_TR.pdf

X. OKUMA KÜLTÜRÜ VE ÇOCUK EDEBİYATI

Çocuk Edebiyatımızın 100 Yılı Üzerine Notlar/ Doç. Dr. Zeki Gürel

<http://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2024/05/%C3%87OCUK-EDEB%C4%B0YATIMIZIN-100-YILI-%C3%9CZER%C4%B0NE-NOTLAR.pdf>

“Okuyan Türkiye” Ön Bilgi Raporu

http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/raporlar/15_Okuyan_Turkiye_Projesi_Raporu%20_Temmuz2003.pdf

Çocuk Vakfından YÖK’e Gönderilen Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Öğretimi Raporu (2018)

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/Cocuk-ve-Ilk-Genclik-Edebiyatı-Ogretimi-Raporu.pdf>

6. Ulusal Yayın Kongresi Sonuç Bildirgesi- Okuma Kültürü Komisyonu Raporu / 2018

<http://www.ulusalyayinkongresi.gov.tr/Eklenti/58772,6ulusal-yayin-kongresi-sonuc-bildirgesipdf.pdf?0>

XI. ÇOCUK YAYINLARI VE ÇOCUK KÜTÜPHANELERİ

Çocuk Kütüphanesi Hizmetleri İçin İlkeler

<https://repository.ifa.org/bitstream/123456789/278/1/guidelines-for-childrens-libraries-services-tr.pdf>

Çocuk Kütüphaneleri Çalıştayı Sonuç Raporu/ 2017, Ankara

https://www.academia.edu/35594839/%C3%87ocuk_K%C3%BCt%C3%BCphaneleri_%C3%87al%C4%B1%C5%9Ftay%C4%B1_Sonu%C3%A7_Raporu

IFLA/ UNESCO Okul Kütüphanesi Rehberi

https://www.ifa.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/ifa-unesco-okul_kutuphanesi_rehberi.pdf



Bebekler ve Küçük Çocuklar İçin Kütüphane Hizmetleri Rehberi

<https://www.ifa.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/100-tr.pdf>

Uluslararası Çocuk ve İlk Gençlik Kitapları Forumu Sonuç Raporu

<https://cocukkitaplariforumu2019.ktb.gov.tr/Eklenti/72711,forum-sonuc-raporupdf.pdf?0>

XII. ÇOCUK VE MEDYA

I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Çocuk ve Medya Görüşü Kitabı/
Önüm Arkam Sağım Solum Medya: Sobelenmeyeceğiz!

https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/10k_2.pdf

I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildirileri Kitabı 1

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/8k.pdf>

I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildirileri Kitabı 2

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/9k.pdf>

Türkiye’de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması/
RTÜK, Eylül 2013

http://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/RTÜK”-Türkiyede-Çocuklar1n-Medya-Kullanma-Al1_kanl11-Ara_t1rmas1-Eylül-2013.pdf

I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve
Uygulama Planı 2014-2018/ Aralık 2013

https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/Strateji_Kitabi_Taslak_Metin.pdf

Sağım Solum Arkam Medya: Sobelenmeyeceğiz: Çocuk ve Medya Kültürü Dizisi/
I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi

https://www.youtube.com/watch?v=Bc_UpAYjOYw&list=PLs55SI0ftuQaZN9KzR8HJkln_HnvWTgMq

Dijital Dünyada Çocuk Hakları ve Çocuk Katılımı Bilgi Notu
(Uluslararası Çocuk Merkezi)

<https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2024/04/Dijital-Dünyada-Çocuk-Hakları-ve-Çocuk-Katılımı-Bilgi-Notu.pdf>



Çocukların, Ebeveyn/ Bakımverenlerin Dijital Ortamlara İlişkin İhtiyaç Değerlendirmesi

https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2024/04/Ihtiyac_Degerlendirilmesi.pdf

XIII. SAYILARLA TÜRKİYE’İNİN 2000 SONRASI ÇOCUK KARNESİ

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Yayınları (geçmiş yıllar)

https://hips.hacettepe.edu.tr/tr/1968_turkiyede_aile_yapisi_ve_nufus_sorunlari_aras-689

Türkiye’deki Çocuk Araştırmaları Üzerine Sistemantik Bir İnceleme- Araştırma Raporu/ 2021

<https://www.aile.gov.tr/media/92196/cocuk-pol-serisi-5.pdf>

TÜRKİYE ÇOCUK ARAŞTIRMASI, 2022

https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/turkiye_cocuk_arastirmasi.pdf

YOKSULLUK VE YAŞAM KOŞULLARI İSTATİSTİKLERİ, 2023

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2023-53713>

İstanbul Külliyyatı Cumhuriyet Dönemi İstanbul İstatistikleri 1 -2 Nüfus ve Demografi 1/ 1927-1990 2 1930-1995

<https://katalog.sbb.gov.tr/vufind/Record/47252>

Sosyal Hizmetlerin Yakın Tarihinden Sayfalar: Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu 1917-1983 - Turgay Çavuşoğlu

https://books.google.com.tr/books/about/T%C3%BCrkiye_sosyal_hizmetler_tarihi.html?id=kKc-jwEACAAJ&redir_esc=y



100 YILLIK ÇOCUK POLİTİKALARININ “BÜYÜK RESMİ”

-Türkiye ocuk Yıllığı 1923-2023-

ocuk Vakfının, “Önce ocuk Cumhuriyeti Ödevi” yaklaşımıyla, *Türkiye ocuk Yıllığı 2023*’ü niçin hazırlamaya karar verdiğini kısaca açıklamak gerekecek: Türkiye’de henüz ocuk ve medeniyet fikri çerçevesinde “büyük sorular”ın sorulmadığı kanaatindeyiz. Cumhuriyet Dönemi ya bütün yönleriyle yüceltilmiş ya da kökten eleştirilerin odağına yerleştirilerek bugünlere gelinmiştir. Hiç kuşku yok ki 19. yy’da başlayan medeniyet ve modernleşme tartışmaları her iki görüşü etkilemiş, Türkiye’nin yeni “Kızılması”nın yönünün Batı olması sebebiyle, medeniyet ve modernleşme tartışmalarının genişleyerek günümüze kadar sürmesine ortam hazırlamıştır. Türkiye’nin sosyal, kültürel ve siyasi tarihi, bu bakımdan kutuplaşmaların tarihidir. Cumhuriyet Dönemi devrimlerini yücelten çevrelerle eleştiri odaklı yaklaşımı sürdürenler arasındaki tartışmalara karşın, ocuk modernleşmesi paradigması yaygınlaşarak yoluna devam etmektedir.

Cumhuriyet Dönemi, Aydınlanma ve Rönesans sonrası ortaya çıkan süreçle birlikte, İmparatorluk Dönemi’nde Batı’ya yöneliş sonrası gelişen Tanzimat Dönemi’nde yapılan tercihlerin sonucudur. TBMM başkanı ve Cumhuriyet’in kurucusu Gazi Mustafa Kemal’in 28 Ekim 1923’te karar verdiğı ve 29 Ekim’de, “Türkiye devleti bir Cumhuriyettir” hükmünün 1921 Anayasası’na dâhil edilmesiyle devletin rejiminin değışmesi yüzyıllık rejim değışikliği tartışmalarının da miladı kabul edilir. Cumhuriyet Dönemi’nde kültürel devamlılıktan kopma, resmî tarih anlayışı, aile ve sosyal hayatın modernleşmesi, maarif ve Cumhuriyetçi seküler pedagoji ve eğitim sistemine yön vermesi, harf



devrimi ve “muasır medeniyet” tercihleriyle birlikte ortaya çıkan yeni sosyoloji, “Cumhuriyet çocuğu” inşasının başat belirleyicileri kabul edilirler.

Türkiye, 1839 Tanzimat Fermanı’ndan bu yana iki farklı medeniyetin hayat çemberlerinin modernleşme sarmalıyla kuşatılmış bir ülke görünümünü vermektedir. Aile ve çocukluk tarihinde değişimin üç başat öznesi olan çocuk, gençlik ve kadın mitine yön veren politikaları, yerli kültür-medeniyet birikimi ile Batı uygarlığı savunucuları arasındaki gerilim hattının daha da yoğunlaşmasına yol açmaktadır. Söz konusu gerginlik çocuk, gençlik ve kadın miti ekseninde günümüzde de sürüp gitmektedir. Ülke ölçekli “resmî ideoloji” ve değişen günlük vasat, siyasetin yön verdiği med ve cezirler arasındaki dalgalanmaya yön verdikçe, bundan en çok etkilenen alanın çocukla ilgili hayat çemberi olacağı kaçınılmaz bir gerçektir. Bu yüzden yakın bir gelecekte çocukla ilgili kök sorunların çözüm ihtimali ufukta görülmediği için, Türkiye’de çocuk meselesi birincil sorun alanıdır.

Türkiye’de çocuk meselesine, genel çerçevede iki farklı zihniyete göre yaklaşılmaktadır. Çocuğu tanımaya ve anlamaya kültür ve medeniyetimizin ölçüt ve değerlerine göre yaklaşanların açmazı, gelecekteki çocukluğu ve kültürel mirası olduğu gibi yaşamayı önermeleridir. Yönü Batı modernleşmesine dönük ikinci çevre ise, seküler modernleşmeyi savunmayı ısrarla sürdürmektedir. İkinci çevrenin en yaman çelişkisi ise modern uygarlığın merkez üssü Batılı bilgi ve kuramlara dayalı bir anlayışla çocuk gerçeğimize eğilmeleri, bu anlayışı örgün eğitimden üniversiteye kadar dayatmalarıdır. Hiç kuşkusuz bu çelişkinin temel nedeni Cumhuriyet Dönemi’nin tek tip insan yetiştirme anlayışından düşünme eğitimi aşamasına geçilemeyeşidir.

Cumhuriyet Dönemi’nde çocukla ilgili bilim insanı ve çocuk entelektüel yetişememesinin birinci nedeni düşünme eğitimi geleneğinin kurulamayışı, ikincisi de çocuk gerçeğinin kökenine dair büyük soruların henüz sorulamayışdır. Hiç kuşku yok ki, yüzyılın okullaşma başarısı unutulmadan, ana sorunlardan biri de hızlanan “farklılığın bedeli döngüsü” karşısında Türkiye’nin zekâ ve yetenek mezarlığına dönüşmesi, son çeyrek yüzyılda “çocuk beyin göçü veren” ülkeler arasında ilk sıralarda yer almasıdır.

Türkiye’nin dünü, bugünü ve geleceğiyle ilgili büyük resim üzerinde medeniyet fikri temelinde özgün ve özerk düşünme geleneği kurulmadıkça, felsefe ile düşüncenin, sosyoloji ile toplum gerçeğinin disiplinlerarası bir kapsayıcılıkla kuşatıcı ve bütüncül bir eleştiri ortamının ortaya çıkarılması ihtimali de yoktur. Bu bağlamda Türki-



ye'nin cılız, kültür ve medeniyetimizin bilgi kilerinden uzak, yönsüz ve özerk düşünceden yoksun eleştiri alanı çocukluk alanıdır.

Türkiye'de çocuk ve çocukluk gerçeğinin kavranamayışı yanında çocuk sorunlarının çözülemezinde eleştiri ortamından yoksunluk, sözünü ettiğimiz ilk iki temel neden kadar önemli ve belirleyicidir. Eleştiri geleneğinin olmayışı Cumhuriyet Dönemi'yle sınırlandırmak, önceki yüzyıllarda eleştiri geleneğinin var olduğu anlamına gelmemelidir. Cumhuriyetimizin birinci yüzyılında eleştirinin cılızlığı, "devlet" merkezli kalıplı aydın-entelektüel tavırlarla yakından ilgilidir. Buna rağmen niçin *Türkiye Çocuk Yılı 2023*'ü hazırlama cesareti göstermemiz gerekiyordu? Toplumcu bir eleştiri-den yoksunluk yanında çok yönlü geç kalınmışlıklara rağmen çocuk, toplum, dünya ekseninde büyük soruları sorma cesareti göstermede daha fazla geç kalınmaması ve 100 yılı değerlendirecek bir yıllık hazırlama cesareti de gösterilmesi gerekiyordu. Bu cesareti dört kavram üzerinden açıklayabiliriz: Özgürlük, özgünlük, özgüven ve özeleştiri kavramlarını merkeze alarak, çocuk ve çocukluğun büyük resmine bütüncül bakmaya yönelerek 100 yıllık çocuk gerçekliğiyle yüzleşmek!..

Sosyal Bilimler ve Sosyal Politika Açmazı

Türkiye'de uygulanan sosyal politikanın temel açmazını, sosyal bilimlerin dünya, toplum ve yaşama biçimlerini çok alanlı beşeri ilişkiler boyutuyla ve çok bileşenli inceleme geleneğinin yoksunluğuyla açıklamak gerekmektedir. Bunun nedeni sosyal politikanın siyaset bilimi tartışmaları çerçevesinde yapılamamış olmasıdır. Bu gecikmenin nedeni ise "Cumhuriyet rejimi"nin dünden bugüne, "parti devleti" anlayışı üzerine kurulması ve yönetilmesidir. Aradan geçen yüzyıla rağmen çözülmesi gereken kök sorunlar karşısında sosyal bilimler, modernleşme ve kalkınma dilemması sarmalına dönüşmekten öteye gidememiştir. Çünkü ülkemizde sosyal bilimleri ve entelektüel aklı yedeğinde tutmayı tercih eden siyasi mühendislik anlayışı hâlen egemen durumdadır.

"Sosyal bilimlerin mevcut sorunlara önerdiği Batı merkezli çözümlerle ülke oyalanırken, ortaya çıkan sosyo-politik kakafoniden iki sonuç doğmaktadır: Sosyal bilimler hiçbir sorunun kökten çözümlenmesine odaklanmadığı gibi, politika yapıcılar da Batı merkezli "aynı okyanusta yüzmek" ve "reel politik" söylemi tekrarlamaktan öteye geçememektedirler. Bütün toplumlar için geçerli sosyal politika ölçeklerinden söz edilemeyeceğine göre, her toplum kendine özgü



modeller geliştirmedikçe, sosyal politikanın “ideolojik referans” kuşatmasından kurtulma ihtimali de bulunamaz. Politik ve ekonomik alanın sosyal alanı denetlediği anlayıştan, sosyal bilim ile sosyal politika ilişkisinin kurulması öngörölen 5 Yıllık Kalkınma Planı Dönemi sonrası da yeni bir açılım ortaya çıkmamıştır. Türkiye için de geçerli olan sonuca gelince; sonuca gelince: Sosyal politika ile sosyal bilimlerin ilişkisini kuramamış toplumlarda “refah devleti” anlayışı gerçekleşmediği gibi aile ve çocuğa yönelik sosyal hizmetler dengesi de kurulamamaktadır.

Türkiye’nin yüzyıllık birinci evresi için şu değerlendirme yapılabilir: Sosyal politikaya “hak temelli” sosyal hizmet yerine, maddi destek ağırlıklı bir anlayış egemen olmaktadır. Güç koşullardaki grupların sorunlarının ertelenmesinin nedeni ise sosyal refah hizmetlerine ağırlık verilememesidir. Sosyal politikanın öncelikli amaçlarından olan sosyal refah hizmetlerine dayalı geniş anlamda sosyal politika yaklaşımına hiçbir dönemde cesaret edilemediği gibi hiçbir iktidar, ölkede kaynaklarını yoksullarla paylaşma anlayışını hayata geçirmeye ihtiyaç duymamıştır.

Yüzyıllık sarmalın bir diğer nedeni ise sosyal politika alanında belirleyici olanın sosyal bilimlere değil, devlet merkezli ekonomik programa öncelik verilmesidir. Bu anlayış sonucu sosyal politikaya ayrılan pay, dar veya geniş anlamda sosyal politika ihtiyaçlarına göre değil, dünya sistemi ve ölkede ekonomisinin göstergelerine göre belirlenmeye devam edilmektedir. Çocuk nüfusu özelinde vurgulanması gereken gerçeke ise şudur: Hiçbir dönemde toplumsal yapı incelemelerinden yola çıkılarak oluşturulan sosyal politikalar çocuk gerçeğiyle yüzleşmeyi sağlayamadığı gibi ekonomi politikasının önceliği de çocuk gerçeğine göre ihtiyaçlardan pay ayrılması yönünde öngörölmemektedir. Sonuç olarak, Cumhuriyet Dönemi’nde çocukla ilgili sağlık ve eğitimle ilgili kazanım ve birikimlerde olumlu bazı göstergelere karşın, Türkiye çocuğa özgü sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi ve hukuki programlar çerçevesinde dünya ortalamasının altında kalmıştır.

Türkiye’de sosyal politikanın en zayıf halkası ölkede ölçekli Çocuk Refahı, Sosyal Hizmetler, Sosyal Politika ve Sosyal Program ilişkisinin kurulamayışından kaynaklanmaktadır. Sosyal Politika uygulamalarının açmazlarından biri ise Merkezî Hükümet’le Yerel Yönetim ilişkisinden yoksun olmasıdır. Çocuk Vakfının otuz yıl boyunca icracı Aile ve Çocuk Bakanlığı kurulmasını önermesinin nedeni kurulacak Bakanlığın bir yandan Merkezî Hükümet’in Sosyal Politika ve Sosyal Programı’nı Bakanlıklar nezdinde koordine etmesi, öte yandan Yerel



Yönetimler'in önündeki engellerin aşılmasına yönelikti. On iki yıl önce kurulan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı "hak temelli" icracı Bakanlık işlevi yerine, "yardım"la sınırlı kaldığı gibi Aile ve Çocuk Koruma Sistemi'ni de belirsizliğe itti. Böylece Türkiye, Aile ve Çocuk Refahı ile Sosyal Hizmetler'in bütün bileşenleriyle Sosyal Politika ilişkisini kuramadan ikinci yüzyılına girmiş oldu.

100 Yılım Çocukluğuna Yönelmek

Bir ülke, çocuğu ve çocukluğu anlamaya yönelirken "çocukluk sosyolojisi"nin iki öncülünden hareket etmesi gerekir: Kültürel devamlılık ve değişen çocuk ve çocukluk algısı!.. Cumhuriyet Dönemi'nde üzerinde en az çalışma yapılmış alanlardan biri de çocukluk tarihidir. Çocukluk tarihini ve kültürünü Cumhuriyet Dönemi ile sınırlandırmak, gerek önceki yüzyılları gerekse son üç yüzyıllık medeniyet krizinin çocukluğa etkilerini göz ardı etmek çocukluk tarihimizin hem açmazı hem de çelişkisidir. Çünkü çocukluk tarihi kozasının temel özelliği kültürel gerçekliğin dikkatlerden uzak tutulması ve kültürel devamlılık fikrinin yokluğudur.

Gerek kültürel gerçeklik gerekse kültürel devamlılığın merkez kavramı "çocukluk sosyolojisi"dir. Cumhuriyet Dönemi'nde "Cumhuriyet çocuğu" odaklı "yeknesanlık tuzağı"na düşürücü "tek sesli" anlayışın egemenliğini sürdürmesi ise çocuk politikalarının sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi boyutlarını belirlediği gibi, bu egemen politik söylem çocukluk tarihine de yön vermiştir. Buna karşılık yüz yıl boyunca sosyal, kültürel ve ekonomik programa hiçbir dönemde çocuk nüfusuna göre öncelik verilmemiş ve pay ayrılmamıştır.

Türkiye'nin yüzyıllık çocukluk tarihi sosyal tarihin kırılğan olduğu kadar en hızlı değişen yüzüdü. Bunun nedeni bütün coğrafya ve medeniyet çevrelerinde çocuk ve çocukluğun, değişimin öznesi kabul edilmesidir. Türkiye'nin açmazı ise "resmî ideoloji"ye dayalı çocuğu politik anlayışa göre inşa sürecini güncellemek ve "medeniyet fikri"yle çocuk felsefesini geliştirmek yerine; Batı kaynaklı çocuk modernleşmesini taklitten öteye geçilemeyen politik tercihlere ısrar edilmesidir.

Cumhuriyetin ilk yüzyılında çocukluğun büyük resmine bakarken üzerinde düşünülmesi gereken bir başka önemli parantez de şudur: İkinci Dünya Savaşı sonrası "refah devleti" ve liberal politika tartışmalarında Türkiye gecikmiştir ve ülkemizde Batılı modern değerlerin yükselişe geçtiği aşama etkin duruma gelmiştir. Cumhuriyet Dö-



nemi'nin kuruluşunda temellendirilen yurt sevgisi, yerli değerler, iradeli çocuk ve idealizm yerine bireyci, yurtsuz, yerli değerlere atıfta bulunmayan ve dünya yurttaşı anlayışının yaygınlaşarak resmî çocuk politikasına dönüşmesiyle “Cumhuriyet çocuğu” politikası modern popüler çocuk kültürüne göre yapılandırıldı. İkinci evrede “Cumhuriyet çocuğu” aşamasının en önemli ilk sonucu hiç şüphesiz ülkemizde Batıcı tek uygarlığın egemen duruma gelmesidir. Liberal politikalarla birlikte ortaya çıkan ve yaygınlaşan “evrenselci çocuk” söyleminin diğer önemli ikinci sonucu ise Cumhuriyet Dönemi çocuk politikalarına ve medeniyetimizin ölçüt ve ilkelerine itiraz edenlerle, “Cumhuriyet çocuğu” tezini savunanların giderek birbirine yakınlaşması olduğu söylenebilir... Kültür ve medeniyet değerlerimize dayalı ve kendi modernliğimizi bütün bileşenleriyle “medeniyet fikri”ne göre yapılandıracak toplumsal muhalefet harekete geçmedikçe Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında çocuğun örşelenmesine seyirci kalmanın ötesine geçemeyeceğiz.

Çocuk Hakları Anlayışı

Dünyada yaygın olarak iki çocuk hakları anlayışından söz edilebilir. Bunlardan ilki, çocukların ilgi ve koruma gerektiren özel durumlarına ağırlık verilmesine yöneliktir. İkinci anlayış ise çocuklarla yetişkinlerin eşit haklarını savunan çocuk hukuku ağırlıklı anlayıştır. Birinci grup çocuk hakları çocuğa medeni, sosyal, kültürel, ekonomik hakların tanınmasını temsil ederken, ikinci grup özgürleştirici politik haklara çekinceli yaklaşmaktadır. Çocuk hakları kültürü çerçevesinde bu iki görüşü birbirine yaklaştırmadıkça sağlık, koruma ve bakılma hizmetlerine öncelik verilse de adalet ve sosyal koruma sistemleri zayıf ve yetersiz ülke görünümü değişmeyecektir.

Türkiye uluslararası bütün sözleşmelere taraf olsa da ve çocuk hakları kültürünün geliştirilmesi yönünde hiçbir yasal engeli bulunmasa da uygulamada çocuk sorunlarını çözme pratiği oldukça zayıf bir ülkedir. Niçin?.. Birinci neden, Türkiye’de Özel Koruma Anayasa anlayışından (1921, 1924, 1961, 1982) Çocuğun Görünür Olduğu Anayasa evresine geçilememesidir. Türkiye, *çocuğa ve çocuk onuruna saygı* ilkesinden hareketle, erken çocukluk döneminden başlayarak çocuk-yetişkin ayrımı gözetmeksizin *yüzde yüz çocuk hakları* anlayışını hayata geçirmedikçe, ne çocuğun bütün haklarıyla görünür olacağı çocuk hukuku merkezli anayasa fikrine ulaşabilir ne de “ihtiyaç temelli” yaklaşımdan “hak temelli” yaklaşıma geçerek çocuk sorunlarını çözmeye yönelebilir. Bunun nedeni ise şu iki ana sorunun ceva-



bının verilememesidir: Türkiye çocuk hakları alanında nerede olmak istiyor?.. Çocuk hukuku felsefesi yaklaşımını hangi kültürel temele dayandıracak ve hangi örgütlenmeyle buna ulaşabilecektir?..

Çocuk hakları tartışmalarında yaşadığımız açmazlardan biri de, çocukla ilgili her türlü tartışmanın evrensellik boyutuna taşınması, ayrıca tartışmaların Batı merkezli kavram ve gündemlere göre yapılmasıdır. Oysa çocuk konusu Batı merkezli tek bir evrensel medeniyet yaklaşımına indirgenemez. Bir kültür ve medeniyetin hayat çemberi devam ediyorsa o kültür ve medeniyet kendi şartları içinde çocuk sorunlarını çözmekle yükümlüdür... Öyleyse nereden başlamalı?.. Türkiye medeniyet fikrinden hareketle çocuklarla birlikte öğrenerek ve çocuk ödevlerine yönelme iradesi ortaya koyarak çağdaş bir çocuk politikası geliştirmedikçe çocukla ilgili büyük sorularına cevap bulamaz...

Yıllığın İçerik Çerçevesi

Bu yıllıkta Türkiye'nin yüzyıllık çocuk gerçeğini, çocukluk tarihi bağlamında bütün bileşenleriyle belgelemek yerine, çocuk ve çocukluk merkezli ana temalardan hareket etmeyi tercih ettik. Yıllıkta sorun değil sorumluluk, yük değil yükümlülük ve çözüm odaklı yazılarla Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yüzyılını değerlendirirken, ikinci yüzyılı için de bazı öneriler geliştirmeyi denedik. Bu yüzden yıllığın içerik mimarisi dolayısıyla yazarların çoğunluğu değerlendirme ağırlıklı metinlerden oluştu. Bunun nedeni ise Türkiye'de çocuğa yönelik gerek felsefi, gerekse düşünce yazıları yazacak yetkinlikte kalemlerin ve çocuk entelektüellerinin azlığı, daha önemlisi de bu alanlarda yetkinliği bilinenlerin görüş açıklamaktan imtina etmeleridir.

Türkiye, kültürel kodlara dayalı çocuk ve çocukluk kuramları geliştirememiş ve çocukla ilgili temel soruları soramamış bir ülke görünümü içindedir. Bu kopuş kültürel devamlılığa ve gerçekliğe dayalı kavramlardan giderek uzaklaşmasından ileri gelmektedir. Bu da egemen modern kültürün geliştirdiği terminoloji, kuram ve literatürle çocuğu anlamaya çalışıldığı anlamına gelmektedir. "Medeniyet fikri"nden yoksun ülkelerde, ileride tek boyutlu Batılı çocuk modernleşmesinin daha karmaşık durumlara bürünmesi de gecikmeyecektir. Ne yazık ki bu tuzağı "evrensel çocuk paradigması" üzerinden açıklamaya çalışan akademik dünya çocukla ilgili bilgi üretimi ve araştırmalarını, çocuğu ve çocukluğu bu yabancılaştırıcı düşünce evreni içinde tanıma ve anlamayı tekrara düşerek oyalanmaktadır.



Bir yandan “resmî ideoloji”, öte yandan bütün medeniyetlerin çocuk anlayışlarını dışlayıcı “tek modern uygarlık” ve “evrensel çocuk” söylemlerini sürdüren üniversite çevrelerinin açmazı dikkate alındığında, Türkiye’de çocuk ve çocukluğun toplu fotoğrafının çıkarılmasının hiç de kolay olmadığının farkındayız. Buna rağmen de ilk kez aile, çocuk ve toplum sarmalının sınırlarını belirlemeye yönelme cesaretinin de önemli olduğunu düşünüyoruz.

Çocukluğun yüzyıllık büyük resmine bakmadan ve işlev değişimi kavramının etkileri araştırılmadan bir ülkenin aile ve çocukluk tarihi yazılamayacağı kanaatindeyiz. Çocukla ilgili yüzyıllık süreçte başta eğitim olmak üzere, sosyal ve kültürel kurumların işlev değişimi henüz yazılamamış bir ülkede çocuk ve çocukluk üzerine konuşmanın zorluğu tahmin edilebilir. Bu manada Cumhuriyet Dönemi çocukluk tarihini, dönem ilişkisi ve geleneksel çocuk medyaları ile modern ve postmodern medya ilişkileri üzerinden de açıklamaya yönelmek medya odaklı bir çocukluk tarihi yazılmasını gerektirir. Medya-çocuk ilişkisinin tarihi süreçleri dikkate alındığında karşımıza çıkan ve yüzleşmemiz gereken merkezî kavram ise yeni “çocukluk sosyolojisi”dir. Bu yönü ile de *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023*, yüzyılın yeni “çocukluk sosyolojisi”nin büyük resmine bakmayı amaçlayan ilk deneme sayılabilir.

Çocuk ve “çocukluk sosyolojisi”nin dört temel kavramı ise kültür, medeniyet, değişen çocuk kültürü ve zihniyettir. İlk ana sorumuz şöyle: Cumhuriyet Dönemi’nde yaşanmış çocukluğun büyük resmini hangi kavramlar, ölçekler ve sorularla anlamaya yöneleceğiz?.. *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023* için yola çıkarken ideoloji-doktrin yazıları yerine, yüzyıl boyunca yaşanmış çocukluğun büyük resmini kronolojik arka planı ile tespit ederek çocuk gerçeğiyle yüzleşmeyi tercih etmenin daha nesnel ve kuşatıcı olacağını öngörmüştük. Bu öngörünün gerçekleşip gerçekleşmediğine ise okurların karar vereceğini umuyoruz.

Önce Çocuk Cumhuriyeti Ödevi

Türkiye Çocuk Yıllığı 2023’ün en önemli eksikliğine gelince: Yıllığın bölümleri öngörülürken yazı ve söyleşiler yanında, birkaç bölümde çocuk görüşlerine de yer verilmesi düşünülmüştü. Bu amaçla çocuk hakları, eğitim ve yaşama ortamları için, 8-17 yaş grubu çocuklarının görüşlerinin alınacağı duyurulmuştu. O bakımdan çok özel çabalarla alınan çocuk görüşleri yıllığa yansıtıldı. Ayrıca yıllık için gerçekleştirilen söyleşilerin, çocuk sorularıyla başlamasına da özen gösterildi.



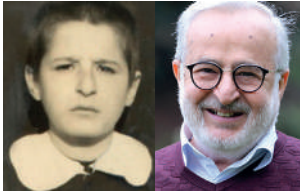
Yıllıktaki yazılarda çocuk hakları ölçüt ve ilkelerine uyulsa bile, mevcut yazılara önceki yıllarda alınmış çocuk görüşleri yeterince yansıtılamadı. Bunun nedeni şudur: Türkiye henüz çocuklar için yazmakla, çocuk hakkında yazmak arasındaki ayrımı yeterince kavrayamadığı gibi, çocukları dinleme ve çocuklardan öğrenmenin anlamını da fark edebilmiş değildir. Ülkemizde çocukları ilgilendiren konularda görüş alınması anlayışı ve kültürü gelişmediği gibi, çocuk alanında yazı yazarların çoğu da bu geleneğin henüz çok uzağında. Oysa çocuklardan öğrenme çağına evrilen dünyada, çocukları anlamanın biricik yolu, çocuklarla geleceğe yönelmek değil de nedir?..

Türkiye Çocuk Yılığ 2023, çocuk ve çocukluğun yüzyıllık hayat çemberi içine girmiş, çok yönlü ve renkli, güncel bir yorumu şeklinde okunabilse bile şu parantezi gene de not etmemiz gerekir: Türkiye aile, çocuk ve çocukla ilgili sosyal bilim alanlarında nicel ve nitel araştırma sayılarının çokluğuna karşın, bu araştırmalar aile ve çocukla ilgili büyük resmin göstergelerini yansıtmaktan oldukça uzaktır. Yıllığın bir yıl gibi kısa bir süre içinde hazırlanarak bu sonucu ortaya çıkarması ise yıllığın yayınlanmasının en önemli başarısıdır. Eğer bu çocuk yıllığı geleneği sürdürülebilirse; özellikle genç kuşak araştırmacı ve çocuk entelektüeli adayları için cesaretlendirici rolü oynayabilir. Ayrıca çocuk merkezli büyük resme bakma geleneği, ülke ölçekli çocuk araştırma ve politikalarına yön verecek bir olgunluğa da ulaşabilir diye düşünüyoruz.

...

Ana fikri Çocuk Vakfı tarafından geliştirilen “gönüllü çocuk ödevi” *Türkiye Çocuk Yılığ* 2023 için Ocak 2023’ten Mayıs 2024’e kadar özel çabalar gösteren ve yıllığı sahiplenen editör ve yazarlara; son okuma, yayın öncesi hazırlık, tasarım ve dijital yayın aşamalarında emeği geçen her isme içtenlikle teşekkür ediyoruz.

Nişantaşı, 23 Ekim 2023



MUSTAFA RUHİ ŞİRİN



Çocuk ve Cumhuriyet



İllüstrasyon:
ŞAFAK TANER
TAVKUL

Editör
Prof. Dr. Süleyman İnan

BİR GÜLDÜR CUMHURİYET

Bir yediveren güldür Cumhuriyet
Ülkemin eskimeyen bahçelerinde
Doğan günle yenilenir şavkı vurur geceye
Büyür yıldızların rüzgârların elinde

Pembe şafakların özlemidir
Güç veren yaşantısına
Yalpa vurmayan gemi
Koşar güvenle yarına

Yolunda bitse de bazı
Dikenler ısırganlar
Susturamaz gür şarkısını
Akordu bozuk kemanlar

Sarıp sarmaladı yaralarımızı
Sürüp gidiyor bu kutsal nöbet
Mutluluğa açılan tek kapı bizde
Vazgeçemediğimiz Cumhuriyet



İLHAN GEÇER

(1917-2004)

ÇOCUKLUĞUN YÜZ YILLIK TARİHİ



UMUT C. KARADOĞAN*

Türk tarihinin çocuk algısı yoklamasında hep olumlu çağrışımla gelen bir kültürel birikimden söz edebiliriz. Ailenin kutsanması, nesillerin devamı, kızların korunması gibi gelişmelerle kendini belli eden bu repertuar Birinci Dünya Savaşı ve Milli Mücadele sonrasında çocukların ayrıca sahiplenilmesi çabaları ile romantik bir değer kazanır. Erken Cumhuriyet devrinden itibaren çocuklar için yapılacak her olumlu işte siyasi yönetimlerin ve kurumların fazladan ve özel gayreti fark edilir. Gelinek noktada çocukla ilgili sorunlar, her şeyi ile aşılmadıysa da çözüm için iyi niyetin devam ettiği söylenebilir.

Giriş

Geçmiş dönemlerden itibaren günümüze gelinceye kadar Türk toplumu açısından değerlendirildiğinde evlenen şahısların, mutlak surette kısa bir süre içerisinde sağlık sorunları da yoksa çocuk sahibi olmaları, aileleri ve çevreleri tarafından beklenirdi. Çünkü Türk toplumunun zihniyetinde “*aile*” olabilmenin öncelikli şartı çocuk sahibi olmaktı. Bu durum çiftlere toplumsal mana da bir statü

43



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü.



İstanbul Resim ve Heykel Müzesinden

ve saygınlık kazandırma vesilesi olduğu gibi aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk yüklemenin de yoluydu. Sözü edilen nitelikteki toplumlarda çocuk sahibi olmayan kadına bakış da oldukça sertti. “*Oğul ya da kız sahibi olmayan avrattansa eski hasır sahibi olmak yeğdir.*”, “*Çocuksuz kadın meyvessiz ağaç gibidir*”, tarzında söylemler Anadolu coğrafyasında kadınların çocuk sahibi olmak noktasında maruz kaldıkları sosyal baskıyı göstermesi açısından da son derece önemlidir. Elbette bu söylemler Türk toplumunda çocuksuz evliliklerin devam etmediği sonucunu çıkarmamıza sebep değildir. Fakat özellikle yüzyıl öncesindeki toplum yapısında kadının öncelikli vazifesinin çocuk doğurmak olduğu algısının ne denli kuvvetli olduğunun

anlaşılması için yapılan bu türden açıklamalar çocuğa verilen değerın fark edilmesi noktasında kıymetlidir.

Türk toplumunda çocuk ya da çocukların doğumu çoğu zaman büyük bir sevinçle karşılanırdı. Hatta doğan erkek bebekse kutlama türü de ailenin maddi durumu, toplumsal statüsüne göre değişiklik göstermek suretiyle gösterişli yapılırdı. Bu tip ataerkil toplumlarda erkek bebek doğurma arzusu tüm kadınların üzerinde ağır baskı unsuruordu. “*Oğlan doğuran öğünsün kız doğuran dövünsün.*” tarzında söylemler erkek çocuk isteğinin aleni ifade edildiği söylemlerdir (Şinâsi, 1302: 98). Bunun ötesinde Evliya Çelebi, Eyüp semtinde “*Can kuyusu*” adındaki bir mesire yerine giden gebe kadınların “*karnımdaki erkek midir*” diye sorduklarını dahi aktarmaktadır (Evliya Çelebi, 1996).

Çocuk denildiğinde Türk toplumunda erkekler için sagır (küçük) kızlar için sagire” kelimeleri kullanılırdı. Bu iki kelimeye çocukluk yıllarının belli başlı dönemlerini ifade etmeye yarayan ve oldukça zengin bir söz dağarcığı da eşlik etmekteydi. Örneğin, çocuğun anneye bağımlı, eve dönük hâline sabi veya “sabiye”, “oğlancık” ya da “uşak” gibi kelimeler kullanılırken; evden uzaklaşmaya başlandığı, anneye bağımlılığın iyiden

iyiye azaldığı dönemlerdeki kız ve erkek çocukları için kullanılan emred oğlan, şabb-ı emred, mümeyyiz, mümeyyize, murahık, murahıka gibi kelimeler cinsiyet farklarını ortaya koyan, kültürel ve dinsel zenginlikleri yansıtan, yaşanılan coğrafyalara uygun sesleniş tarzlarıydı (Araz, 2013; Aydın, 1993). Bununla birlikte tarihsel süreçte çocukluk iki aşamada değerlendirilmiştir. Doğumdan sonraki doğruyu ya da yanlış ayırt etmenin pek imkân dahilinde olmadığı ilk yedi yıl “gayr-i mümeyyiz” ve ergenlik vaktine kadar süren iyiye veya kötüyü ayırt edebildiği, cinsel, zihinsel, fiziksel olgunluğa eriştiği dönem ise” mümeyyizik” olarak adlandırılmıştır. (Şimşek, 2012; BOA.DH.İD.217.1.1-12; BOA.DH. HMŞ.17.62.1-2 BOA. DH. HMŞ. 29.35.1; BOA. TFRI.MN.97.9649.1-3; BOA DH. ŞFR.299.11.1-2).

Türklerin anane ve örfleri açısından bakıldığında Osmanlı'nın son dönemlerinden Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar değişmeyen bir çocuk algısı mevcuttur. Örneğin, bebeklerin kırk uçurması, diş buğdayı, ilk saç kesimi, ilk apalaması (sendeleyerek yürüme), erkeklerin sünnet hadisesi, toplumun bir araya gelerek ilişkilerini güçlendirmelerini sağlayacak derecede önemli faaliyetler olarak görülmüştür. Varlıklı ailelerin kendi çocuklarının yanında maddi anlamda güç durumdaki ailelerin çocuklarını da sünnet ettirmeleri dini ve örfi ritüel olarak kıymetli görülen toplumsal davranışlar arasındaydı. (Gerlach, 2007).

Yüzyıllar içerisinde devletlerin değişmesi gibi toplumlar ve refleksleri de az ya da çok değişim göstermiştir. Özellikle XIX. yüzyılın sonu XX. yüzyılın başlarında Balkan ve Anadolu coğrafyasında Batı'nın tesiriyle başlayan kültürel değişime rağmen çocukluğun sınırları İslâm hukuku anlayışıyla ve söz konusu hukukun beslediği geleneksel yapı içerisinde oluşan düşünce çerçevesinde şekillenmeye devam etmiştir. XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yapılan reformların ardından Osmanlı Türk toplumunda başlayan özgürleşme hareketleri içerisinde kadınların hayata katılımı, okullara kabul edilmesi aslında kız çocuklarının da özgürleşmesinin önünü açmıştır. Jön Türk hareketi ile XX. yüzyılın başlarından itibaren kızlar için yükseköğretim imkânının genişlemesi ve Birinci Dünya Savaşı yıllarıyla birlikte azalan erkek sayısı sebebi ile cephe ardında kadınların işgücüne duyulan ihtiyaç, kızların ve kadınların sosyal hayata çocuklarıyla birlikte katılımını da hız-

landırmıştır. Birinci Dünya Savaşı'nda cephe gerisinde olan destek, Millî Mücadele'de cephe sathına taşınınca kadın ile çocuklar da ateş hattının içerisinde ister istemez müdahil olmuşlardır.

Millî Mücadele döneminde çocuk olmak baştan aşağıya sorumlulukları üzerine almak ile eş değer bir durumdur. XX yüzyıldan itibaren sürekli savaşlar içinde ateşle sınıyan Türkler açısından bakıldığında Balkanlardan, Adalar Bölgesine, Kafkaslardan, Anadolu'ya tehcir, yokluk, hastalık ve salgınlarla mücadele eden yöre insanı, kendisine sahip çıkma noktasında gösteremediği hassasiyeti çocuğu için de gösterememiştir. Hatta öyle ki, Anadolu'da savaşın devam ettiği zaman diliminde kış aylarında çocukların üzerinden alınarak, top mermilerine serilen örtülerden bahsedildiği bilinmektedir.

Savaşlar toplum içerisinde en fazla çocukları, kadınları yıpratır. Özellikle Anadolu'da uzun süren savaşların ardından küçük insanların bedenleri ve akıl sağlıkları üzerinde yarattığı tahribatın tedavisi ise takdir edileceği üzere uzun yıllar almıştır. Savaşta kimi yaşamını yitirmiş, kimi ailesini kaybetmiş, kimi cinsel istismara uğramış, kimi sakat kalmıştır. Savaş bittiğinde ise yine aynı coğrafyadaki bahsi geçen bu çocuklar hastalığın, fakirliğin, kimsesizliğin, hastalığın pençesinde harap ve bitap durumda kalmıştır.

Cumhuriyet Rejimiyle Birlikte Çocuğun Değişen Makûs Talihi

Millî Mücadele yılları sebebi ile mevcut iktisadi durumun bozuk olduğu, bunun yanı sıra Duyun-u Umumiyye'nin (Genel Borçlar İdaresi) maddi baskısı sebebi ile demografik anlamda yoğun olan nüfusu besleyecek, barındıracak ve istihdam edecek bir devlet mekanizmasının kalmadığı ortamda çocukların maddi ve manevi açıdan yaşamlarını sağlıklı biçimde idame etmelerini beklemek zaten mümkün değildir. Beslenme, barınma bir yana bu süreçte yaşanan tehcir hadiseleri çocukların küçük dünyalarında karanlık birer dehliz oluşturmuştur. Onlarca yıl süren silahlı mücadeleler içerisinde evlerinden uzak kalan çocukların bir de ebeveysiz bir hayatı yaşamak zorunda olmaları yalnız dönemin çocuklarının değil, yeni kurulması hedeflenen toplumun sosyal sorununun başlangıcıdır

(Gürsoy, 2011; Naskali & Koç, 2003).

Geçmişten başlayarak Cumhuriyet toplumuna gelinceye kadar ki zaman diliminde ebeveynsiz çocukların durumu oldukça sıkıntılıdır. Çünkü toplumda özellikle dul kadın ve erkeklerin yeniden evlilikleri özendirildiğinden her iki taraf açısından var olan çocukların durumları zaman zaman sıkıntılı süreçlerin doğmasına da sebebiyet vermiştir. Tabidir ki bu durum eğitimsiz, belirli bir bilinçlenme seviyesinden mahrum üvey anne ya da baba elinden eziyet gören çocuklar sorununu da gündeme taşımıştır. Kaba dayaktan, cinsel istismara, angarya iş yaptırmaktan, öz ve üvey çocuklar arasında ayırım yapmaya, sahip olunan hakların dağıtımından, eğitim imkânına ulaşmaya kadar hemen tüm alanlarda sözü edilen eziyetler çeşitlilik göstermiştir. Elbette ifade edilen yanlış uygulamaları toplumun tamamındaki ebeveynlere yüklemek doğru olmayacaktır. Yeni çocukları ile iyi ve doğru ilişki kurabilen üvey yetişkinler açısından geçerli bir durum olmasa da Osmanlı'dan Cumhuriyet'e toplumsal dinamikler açısından değerlendirildiğinde yaşandığı bilinen durumlardır (Araz, 2013).

Bu bağlamda, XX. yüzyılın başlarında Anadolu'da yaşanan geri kalmışlığın izlerini en fazla kadın ile çocuklarda görebilmek mümkündür. Cumhuriyet rejiminin "kimsesizlerin kimsesi" (TBMM Tutanak Dergisi, 1928) olması, toplum yaşamını iyileştirmek yolunda yapılan her devrimin bireye, kadına, çocuğa fayda sağlamasına imkân vermiştir. Cumhuriyet yönetimi ile çocuğun bir değer olduğu tekrar anlaşılmıştır. Tekrar denmesindeki ana sebep kadim Türk topluluklarında çocuk, aile ve toplum için oldukça kıymetli bir varlıktır. Çocuğa değer veren her toplumun ilerlediğini bilen Atatürk, "*Küçük hanımlar, küçük beyler sizler geleceğin birer gülü, yıldızı, ikbâl ışığısınız. Memleketi asıl ışığa boğacak sizsiniz. Kendinizin ne kadar önemli, değerli olduğunuzu düşünerek ona göre çalışınız. Sizlerden çok şeyler bekliyoruz*" (Vakit, 19.10.1922) gibi veciz sözlerle çocuklara verdiği değeri zaten göstermiştir.

İşte bu bağlamda "*cumhuriyet çocuğu*" kavramının ortaya çıkmasında etkin olan unsurlar değerlendirilecek olursa; yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen masumiyetini kaybetmeyen, bir yandan oynayıp diğer yandan toplumsal davranışların ana iskeletini oluşturan ahlaki değerlere ve ulus kimliğine sada-

katle bağı, bunun bir gereklilik olduğu bilinciyle norm değerleri öğrenmek zorunda olduğunun farkında olan, okula, eve endekslenmiş yaşamıyla küçük bir yurttaş olarak romantize edilmiş bir ideal çerçevesinde kurgulanmış çocuk algısı vardır. Sözü edilen bu çocuğun toplum bünyesinde konumlandığı değer, gördüğü ilgi, karşı karşıya kaldığı muamele toplumun medeniyet düzeyi ile koleratif bağı ortaya koymaktadır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında çocukların savaş sonrasında hayatta tutunabilmesi adına ilk önce onlara ait şartların düzeltilmesi yoluna gidilmiştir. Çocuğun varlığını sürdürmesi için onlara özel sağlık, eğitim, kültür politikaları geliştirilmiş, çocuk ölümlerinin önüne geçebilmek için bulaşıcı hastalıklarla mücadele edilmiş, aşı kampanyaları başlatılmıştır. Bu dönemde açılan çocuk hastaneleri, bakımevleri, yetiştirme yurtları çocukların yaşam koşullarının iyileştirilmesine yönelik çabaların birer ürünüdür. Çocuklara yaşadıkları travmaları atlatabilmeleri adına dönemin psikologları, sosyologları eğitim kurumlarını ziyarette bulunmuşlar, gazetelerde, dergilerde yazılar yazmışlardır (Özüçetin & Sanatasan, 2021).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında çocuklara yönelik sadece fiziki şartlarda değil, güncel yaşamda da tesir edecek faaliyetlerde bulunmuş ve geleneksel terbiye anlayışlarının terkedilerek yerine çağın gereği olan terbiye kurallarının yerleştirilmesi hususunda çalışmalar yapılmış ve bu noktada önce ebeveynler aydınlatılmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet'in kurduğu okullarda, Halkevleri bünyesinde çocuğun yaşamsal mutluluğunun sağlanması, sosyalleşmesi hususunda öncelikle aile içerisinde uygulanan katı kuralların değiştirilmesi hedeflenmiş, ardından aile içinde çocuğa söz hakkı verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Ebeveynlerin çocuklarına sevgi, şefkat ile yaklaşması gerektiği aksi hâlde uygulayacakları şiddetin onların ileriki yaşamlarında, kendi iç dünyalarında ve toplum yaşamında yaratacağı tahribatı aktaran dersler verilmiştir (Çakır, 2023).

Yapılan tüm bu çalışmaların haricinde ülkenin ve rejimin istikbâli için çocuklara sahip çıkılmasının gereğine inanan dönemin yönetim kadroları zorunlu ve karma temel eğitimden başlayarak, hukuk sistemi içerisinde Medeni Kanun'a kadar çocuk ve aile ile ilgili düzenlemeler yapmış, bunu yanı sıra Diyanet İşleri Başkanlığı vasıtasıyla toplumun her kesimine

Himaye-i Etfal Cemiyetine (Çocuk Esirgeme Kurumu) bağlı yapılmasına dair fetva hazırlatmıştır. Yine Cuma hutbeleri dâhil çocuklara sevgi, şefkat gösterilmesini öğütleyen vaazlara varıncaya kadar türlü vasıtalarla, üzerlerinde hakimiyet kurmayı hedefledikleri geleneksel Doğu toplumlarının çocuk kavramına yükledikleri değer ve anlamı medeni kodlara dönüştürmek adına sıkı bir gayret içerisine girilmiştir (BCA, 4.32.22.1, BCA, 4.32.28.1, BCA, 4.32.30.1). Bu sebeple Cumhuriyet'in ilk yıllarında devlet yönetiminin çocuk ve çocukluk hususunda ürettiği repertuarın sadece çocuk ile ilgili olmadığı, geçmişten gelen birikimlerle faaliyet süreçlerinin kategorize edildiği tercihlerin, beğenilerin, farkındalıkların içselleştirildiği bir hayat inşası amaçlanmıştır.

Cumhuriyet çocuğunun inşası süreci aslında ivedilikle alınan bir karar olmayıp, uzun gözlem, deneyim, eğitim neticesinde kurgulanan bir yapıdır. Bunun ilk adımları da daha devletin resmî adı dahi konulmadan başlayan faaliyetlerde kendisini göstermiştir. 17 Şubat 1923 tarihinde İzmir'de toplanan Türkiye (İzmir) İktisat Kongresi'nde pek çok karar alınmış olmasına rağmen, toplumsal kalkınma ve bilinçlenme noktasındaki kararların en tesirlisi kongrenin 12 numaralı maddesinde yer alan "*Türk kadını ve kocası, çocuklarını iktisadi misaka göre yetiştirir*" kararıdır (İnan, 1989: 27). Bu durumda kastedilen yalnız yetişkinlerin değil, küçük yaştan itibaren gelecek nesillerin de ülkenin ikbâl ve istikbâline iktisadi manada sahip çıkmasını öğretmektir. Ayrıca ülkenin geleceğini daima çocuk ve gençlikte gören Atatürk, onların varlığına verdiği değeri şu veciz sözlerle ifade etmiştir: "*Vatanı korumak, İstikbâlin yıldızı olan çocukları korumayla başlar. Çocuklarımızı karşılaşma ihtimâli olan her türlü istismardan ve ihmâlden muhafaza etmeli ve onları yetişkinlere göre daha şahsa mahsus biçimde ele almalıyız.*" Atatürk'ün bu sözlerindeki maksat çağın gereği dinamik, farkındalığı yüksek, millet ve vatan bilinci olan, hazır almayı değil, üretmeyi tercih eden nesillerin yetişmesini temin etmektir (Hafızoğulları, 2000).

Yeni kurulmak istenen devletin ikbâl ve istikbâlini çocuklarda gören dönemin yöneticileri Büyük Millet Meclisi'nin faaliyete geçtiği yıldan itibaren çocuklara yönelik kararlar almayı kendilerine şiar edinmişlerdir. Bunun en kıymetli örneği Saruhan Mebusu Refik Şevket Bey ve arkadaşlarının, 23 Nisan gününün "Millî bayram" olması adına bir kanun önergesi sunması

ve teklifin “Millî bayram”¹ olarak kutlanmasına yönelik kabul görmesidir (BCA, HR İM.4.1.3.1; BCA.30.18.1.1.12.62.13.1-3 Dosya Ek (233- 8))². Ancak hatırlatmak gerekir ki teklifin kabulünün ardından ülkenin içerisinde olduğu hâl itibarı ile 1922 yılındaki ilk kutlama “Çocuk bayramı” olarak yapılmamıştır. Çocuk Bayramı fikrinin yaratıcısı ise yine Himaye-i Etfâl Cemiyetinin Müdürü Dr. Mehmed Fuat (Umay) Bey’dir. Konuyla ilgili olarak Dr. Mehmed Bey, çocuklara dair sorunları gündeme getirerek farkındalık yaratmak istemiş, çocuk sorunlarına ait çözüm yolları aramış, toplumsal duyarlılık yaratılmasına öncülük etmiş, kimsesiz çocuklar adına maddi yardımlar toplamış, çocukların mutlu olması için eğlenceler organize etmiştir.³

Dr. Mehmed Fuad Bey doktor olması hasebiyle üzerinde hassasiyetle durduğu bir diğer konu da çocuk ölümleridir. XX yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri’nin yaşadığı yüksek çocuk ölümleri sonrasında yönetimin konuya ilişkin acil politikalar üretmesi, çocukların yaşamının iyileştirilmesi adına çalışmalara hız verilmesi ve bir “çocuk” politikası geliştirmesi Dr. Mehmed Fuad Bey’in dikkatini çekmiş ve 1923 yılında ABD’ye giderek çocukların yaşam alanları olan okullarda, kamplarda, yetiştirme yurtlarında gözlemler yapmış, konuyla alakalı bir de rapor hazırlamıştır. Rapora göre, “ABD’de çocuklar saltanat sürerken, Anadolu’da sefalet içerisinde” şeklindeki ifadeler yer verilince, Ankara devreye girmiş ve Anadolu çocuğunun hak ettiği değeri bulması noktasında sosyal duyarlılık gösteren hekimler, akademisyenler, sanatkarlar, edebiyatçılar, öğretmenler, gazeteciler ve siyasetçiler bir araya getirmek suretiyle çalışmalara başlamışlardır (Çiçek, 2020).

Yapılan çalışmalarla Cumhuriyet’in ilk yirmi yılında faaliyetleri ile öne çıkan kurum Himaye-i Etfal Cemiyeti olmuştur (Çocuk Esirgeme Kurumu). Başlangıçta kimsesiz çocuklara sahip çıkmaya, korumaya yönelik faaliyetler yürüten, çocuk hakları konusunda toplumu bilinçlendirmeyi hedefleyen bir kurum olarak Dr. Mehmed Fuad (Umay) tarafından Ankara’da çalışmalarına başlayan cemiyet; kimsesiz çocukların yanı sıra Cumhuriyet Türkiye’sinin belki de dönem itibarı ile en büyük sorunlarından birisi olan ve %25 seviyelerinde seyreden bebek ölümlerine de çözüm bulmak adına faaliyetler yürütmüştür. Cemiyetin bir diğer çalışma alanı ise ebeveynsiz kalmış çocuklara kendilerini koruyabilecekleri sıcak bir

ev ortamı sağlamaktır. Çocuklara yuva bulma gayreti aslında Türk toplumu için dönem itibari ile bir farkındalık meydana getirmiştir (Deniz & Öztaş, 2020; Malkoç, 2018). Bu sayede çocuğun doğuştan gelen en temel hakkı barınma, beslenme, korunma ve nihayetinde yaşama hakkı da devletin güvencesi altına alınmıştır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında çocuklar adına yaptığı başat faaliyetlerle öne çıkan cemiyet, toplumun çocuğa olan farkındalığını da artırabilmek adına 1927 yılından itibaren Merkez Umumisi tarafından yayınlanan bir beyanname ile "23 Nisan" tarihinin ülkenin her yöresinde "Çocuk Günü" olarak kutlanacağını halka ilan eden duyurmuştur. Bu gelişmenin akabinde Atatürk, söz konusu günde çocukların emrine makam otomobilini tahsis etmiş, Meclis'te Cumhuriyet Bandosunu "Çocuk Günü" için görevlendirmiştir. Bu gelişme, Hâkimiyet-i Milliye gazetesinin 23 Nisan 1927 tarihli sayısında "*İlk Çocuk Bayramı bugün sevinçle tesit edilecektir*" manşetiyle verilmiştir (Cumhuriyet, 7 Mayıs 1340/1924). Bu bayram sebebi ile Türk inkılabının ve Cumhuriyet'in tek varisi olan çocukların devlet ile halk nezdinde hak ettiği değeri alması, beklediği fırsatları daha çabuk elde etmesi hususunda etkin bir duruma gelmesi de sağlanmıştır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren günümüze değin çocuklar adına yapılan ya da yapılması planlanan tüm faaliyet, iyileştirme ve çalışmalar sözü edilen "Çocuk Bayramı" sayesinde gerçekleştirilmiştir (Sarıkaya, 2009).

Cumhuriyet'in yine ilk yıllarında sunulan bir diğer hizmet ise gündüz bakımevleri açma girişimi ve bu yerlerde çocuğa değer veren personelin yetişmesi noktasında eğitim verecek Çocuk Bakıcı Ortaokulunun hizmete alınması hadisesidir (Acar, 2011).

Atatürk, dünya üzerinde çocukların değerini en önce fark eden ve haklarının teslim edilmesi hususunda hassasiyet gösteren liderlerden birisidir. Dünyada ilk defa Viyana'da ardından da Budapeşte'de düzenlenen "Çocuk Kongresi"ne Türkiye'den bir resmî heyetin katılmasına dahi öncülük etmiştir. Bilindiği üzere Cenevre Beyannamesi (26 Eylül 1924) dünya çocuklarının hakları olduğunu kabul eden bir belge olup, dünyanın pek çok ülkesi tarafından imzalanmıştır. 1928 yılında geldiğinde ise Atatürk, "Türk çocukları adına" Cenevre Be-

yannamesi'ni de imzalayarak çocuk üzerindeki hassasiyetini alenen bir defa daha ortaya koymuştur.

Atatürk'ün direktifleriyle devletin temel sorunu olarak kabul edilen eğitim konusunda bir hedef belirlenmiş ve kimsesiz, maddi imkânlardan yoksun fakat yetenekli çocuklara ücretsiz eğitim fırsatı sağlamak, burs, giyecek, yiyecek yardımı yapmak üzere günümüzdeki adı Türk Eğitim Derneği olan Türk Maarif Cemiyeti 1928 yılında faaliyete geçirilmiştir. Cemiyet, açtığı dil kursları ile okuma-yazma seferberliği faaliyetleriyle toplumun kültürel ihtiyaçlarının karşılanması noktasında üzerine düşeni önemli ölçüde yapmıştır.

Atatürk devletin istikbâlinin teminatı olan çocukların ve gençlerin sorunlarının daha önemli olduğunu düşünmektedir ki çocuk sağlığı, çocuk hakları, çocuk eğitimi ve nihayetinde çocuk işçiler konusunu sürekli gündemde tutmuştur. Özellikle ailelerinin geçimine yardım edebilmek adına eğitim haklarından feragat ederek yoğun olarak tarım ve tekstil endüstrisinde çalışmak zorunda olan çocukların sayısı Cumhuriyet'in ilk yıllarında on binlerle ifade edilirken buna çözüm bulunmasını da isteyen yine Atatürk olmuştur (Quataert & Zürcher, 2017). 1936 yılında ülkenin ilk İş Kanunu'nda çocuk işçiler konusu da düzenlenmiştir (Quataert & Zürcher, 2017).⁴

Cumhuriyet Türkiye'sinde çocuklar konusunda faaliyet yürüten bir diğer kurum da Hilal-i Ahmer Cemiyetidir. Temel kitlesi çocuk olan cemiyetin ilk çalışma sahası sosyal faaliyetler, yardımlar, yeteri kadar gıda alamayan, aç kalan çocuklara hizmettir ve 1936 yılından itibaren zayıf, bakımsız, fakir çocukların tabii ortamda sıhhat bulmaları adına gençlik ve sağlık kampları açmıştır (Akgün, 2001). Burada hedeflenen, toplumun tüm kesimlerinden gelen nesillerin gürbüz, sıhhatli, insanlığa, vatanına, milletine sadakatle bağlı "*Türk devriminin ideal çocuğu*" nu ortaya çıkarmaktır.

Adı geçen kurumlar vasıtasıyla fiziki ve ruhi açıdan sağlıklı bireyler yetişirken, Cumhuriyet nesilleri için medrese eğitimi dönemi kapatılmış, çağın gereği olan modern tarzda eğitim veren okulların açılmasına öncülük edilmiştir. Bu bağlamda Cumhuriyet'in Millî Eğitim politikası değerlendirildiğinde esas maksadın; "Türk toplumunu çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne taşıyacak gençleri yetiştirmek ve millî, manevi, mede-

ni hislerle donatıp çalışmaya teşvik etmek” olduğu biçiminde açıklamalar yapılmıştır. Eğitim sisteminde cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin ve bireylerin bunu elde etmesinin en doğal hakkı olduğu bilinerek, “Hayattaki en hakiki mürşidin eğitim” olduğu düsturundan yola çıkarak ülkenin istikbâlinin eğitim ve öğretim ile kurtulabileceği bizzat ülkenin banisi tarafından ifade edilmiştir (Koç, 2010). Kız-erkek ayırt etmeksizin en temel hak olan eğitim hususunda Atatürk’ün gösterdiği hassasiyet sayesinde kızlar çalışma ve toplum hayatının birer parçası hâline gelmişlerdir. Atatürk sözü edilen bu hassasiyeti ilk kendi kızlarında göstermiş, manevi kızları Sabiha hanımın (Gökçen) pilot, A. Afet hanımın (İnan) akademisyen olmalarını sağlamıştır. Meslek edinme bağlamında Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren kız çocuklarına pozitif ayrımcılık yapıldığını söylemek de yanlış olmayacaktır.

Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren uygulanan sosyal politikalar sayesinde ikinci ve üçüncü on yıllarda güçlü bir toplum ortaya çıkaran Türkiye, Dünya’nın yaşadığı ikinci büyük savaş felâketini bu sayede en az hasarla atlatabilmiştir. 1939-1945 yılları arasında Avrupa’da çocuklar silahla ölümün haricinde himayeden uzak, her türden müteceviz fiile açık, sosyal anlamda yalnız bırakıldıkları gibi salgın hastalıklar, gıdasızlık ve eğitimsizlikle de mücadele etmek zorunda kalmışken, Anadolu çocukları temelleri sağlam atılmış olan Cumhuriyet kurumları sayesinde hem himaye edilmiş hem salgın hastalıklardan uzak kalabilmiş, hem doğru bir gıda politikası sayesinde açlık tehlikesi yaşamamış hem de bilinçli ve doğru bir eğitim formasyonu almıştır (Duyar & Özner, 2003).

Bunun yanı sıra dönemin yönetimi 1949 yılında özellikle dünya savaşı hadisesinin ardından çocuklara yönelik kanunlar yapmak gereğini düşünerek harekete geçmiş ve 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Kanunu’nu yürürlüğe koymuştur. Söz konusu görevin yürütmesini de Milli Eğitim Bakanlığının uhdesine terk etmiştir. Fakat bakanlık verilen görevi yerine getiremediği gibi mahalli idarelerin süreç içerisinde maddi imkânlarının da yetersiz kalması sebebiyle devlet söz konusu kanunu sadece yedi yıl yürürlükte tutabilmiştir (Serozan, 2005:30). 1957 yılına gelindiğindeyse, yürürlükten kaldırılan adı geçen kanunun yerine 6972 sayılı Kanun getirilmiş ve 1983 yılına kadar kimsesiz ve savunmasız çocuklara

verilen hizmetlerin dayanağını teşkil etmiştir (Elmacı, 2007). 24 Mayıs 1983 tarihinde ise Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile yeni bir kamu tüzel kişisi devreye sokularak korunmaya muhtaç çocuklara yönelik hizmetlerin SHÇEK bünyesine devredilmesi ve bu sayede çocukların ihtiyaç duyacağı hizmetlerin gönüllü kuruluşlarla birlikte devlet eliyle verilmesi istenmişse de sonuç beklenildiği gibi olmamıştır.

Bu bağlamda Cumhuriyet Türkiye'sinde çocuklara yönelik takip edilen politikalardan birisi de sağlık hizmetleridir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında salgın hastalıklarla ilgili gösterilen başarı 1950'lerde kesintiye uğramış, 1970'lerde dünya standartlarının altında kalmıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde yeniden ivmelenen sağlık sistemi özellikle özel sağlık kurumlarının da sayısının artmasıyla devletin üzerinden yükün bir kısmını almıştır. Fakat Türkiye'nin engelli çocuklar ve bireylerin yaşam standartlarını yükseltme noktasındaki karnesi 2000'li yıllarda dâhil olmak üzere zayıf olmuştur. Sağlık birimleri noktasında değerlendirilecek olursa dışsal faydası yüksek olması sebebi ile devlet eliyle verilmesi gereken hizmetin, günümüzde bir kâr ve rant aracı hâline getirilerek halka yüksek meblağlarda sunulması, toplum içerisinde sağlık hakkına ulaşmada bir eşitsizlik meydana getirdiği gibi düşük gelir grubuna mensup aileler ve onların çocukları aleyhine de zaman içerisinde derinleşecek sosyal bunalım alanı yaratmıştır ve sistem değişmediği müddetçe de yaratmaya devam edecektir.

Cumhuriyet Türkiye'sinde sosyal hizmetler, eğitim ve sağlık dışında hukuksal alanda çocuğun yerine bakılacak olursa; önce 7 Kasım 1979 tarih ve 2253 sayılı Çocuk Mahkemelerinin Kuruluşu, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkında Kanun ve sonra 2005 yılında çıkarılan 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu bu alanda bulunan boşluğu doldurmaktadır. Bunun yanında çocuklarla ilgili bir başka sorunlu alan da çocukların yönetime katılım haklarıyla ilgilidir. Geleceğin yöneticileri olacak genç nesillerin sahada yetişmesi için Avrupa Birliği projeleri kapsamında yerel yönetimlerin teşkilat yapılarında çocukların rolünün artırılması ve yönetime aktif olarak katılabilmeleri için çocuk meclisleri oluşturulması gündeme getirilmiştir (İçel, 1981; Hodgkin & Newell, 2003).

Değişimler ve Yönelimler

Eğitimden sağlığa, sosyal hizmetlerden, yönetime katılmaya ve oradan hukuka kadar Cumhuriyet'in süre gelen yüz yıllık süreci içerisinde çocuğa verilen değer her geçen zaman diliminde artmış, ebeveynler gibi çocukların da hayata bakış açıları bu sayede değişip, gelişmiştir. Elbette yıllar içerisinde tüm canlı unsurların değişimi tabiidir. Yüzyıl önceki çocuk ile çağımızın çocuğunu bir tutmak mümkün değildir. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren çocuk için terbiye ve ahlâk eğitimi anlamında daha dar, sıkı ve sert bir ortam varken, günümüzde ise dış dünyanın hemen tüm tesirlerinden izole, fakat ahlâk ve terbiye anlamında daha serbest nesiller yetişmeye başlamıştır. Bunda teknolojik gelişmelerin insanları birbirine yaklaştırması ve toplumlar arasındaki bilinmezlikleri azaltmasının da tesiri vardır. Çağımızda bir devletten, bir toplumdan ya da bir bireyden istenildiğinde hızla haber ve bilgi alınabilmektedir.

Teknoloji, tek başına bir dünya hâlini alarak artık insanların ceplerine kadar girmiştir. İşte bu durum toplumun en değerli bireyleri olan çocukları hem olumlu hem olumsuz bağlamda etkilemiştir. Cumhuriyet Türkiye'sinde özellikle 2000'li yıllardan itibaren gelişmeye başlayan bilgisayar, internet ve iletişim araçları insanların çocuk yetiştirme şekillerine, aile kurma düşüncelerine kadar tesir etmeye başlamıştır. Tipografik (Ambrose & Harris, 2014) kültürden elektronik kültüre geçilmesiyle yetişkinler dünyasına ilişkin sınırlar hızla ortadan kalkmaya başlamış; çocukluk ile yetişkinler arasındaki sınırlar belirsizleşmiş, çocuklar başta olmak üzere bireyler tüketime yönlendirilerek ya da tüketimin bir parçası hâline getirilerek nesneleştirilmiş ve masumiyetlerini kaybetmişlerdir.

Günümüzde dijitalleşmenin faydaları bilinmekle birlikte zararlarından bahsedilmesi en azından yüz yıllık devlet tarihinin ikbâli ve istikbâli açısından son derece önemlidir. Özellikle 2000 yılının ilk çeyreğinde dijitalleşen çocuklar eksik, yanlış elde ettikleri bilgiler vasıtasıyla yetişkinlerin dünyasına denetimsiz müdahil olmuş ve bu sayede onların sahip olduğu hemen her şeye rahatlıkla sahip olabileceklerini düşünmeye başlamışlardır. XXI. yüzyılın çocukları dijitalleşme sayesinde yetişkinlerin sınırlarına erişmeye başlayınca hak edilmemiş bir

özgüvenin sahibi olmuş, yetişkin olmadan büyüyerek söz konusu kavramın saygınlığını da ortadan kaldırmışlardır.

Günümüzde eğitimde, sağlıkta, sporda, sosyal hizmetlerde maddi ve fiziki imkânlar artmasına rağmen toplumsal anlamda yaşanan bu “dijital yozlaşma” hayatın her kademesinde kendini iyiden iyiye hissettirmeye başlamış, nicelik artarken nitelik kaybedilmiştir. Bunun en önemli sebebi “dijital okuryazarlığın” eksikliği ya da dijital dünyada yaşanan kavram kargaşasıdır. Çünkü bilgi çağında dijitalleşmenin yararlı mı ya da zararlı mı olduğuna karar veremeyen ebeveyn, kendisinin de çözemediği dijital dünyanın içerisinde kaybolmuştur. Bu sebeple Türkiye’de eğitimde gelinen nokta kitabın, kalemin, defterin yerini tabletlerin, cep telefonlarının, akıllı tahtaların almış olması ve okuyarak-yazarak yapılan klasik eğitimden uzaklaşılmasıdır. Belli ki bu durum yüzyıllık ülke tarihini bekleyen en önemli sorunlardan birisidir. Okuyup, yazarak anlaşılan nesillerin yerini dijital araçlar üzerinden cümle kurmadan, kelimelerin sesli harflerini atarak iletişim kuran nesiller almıştır. Çünkü kitap okumak zahmetli, dikkat gerektiren, emek isteyen bir aktiviteyken, küçük cep bilgisayarları olan telefonlardan, tabletlerden ya da televizyonlardan akıp giden anlık görüntüleri takip etmek daha işlevsiz bir eylemdir. İşte bu durum yeni nesil Türk çocuklarının önündeki en sıkıntılı süreç olan “dijital cehaleti” körüklemektedir.

Bu çocuklar baktıkları görüntülere inanan, sorgulamak ya da öğrenmekten uzak yalnızca izledikleri veya takip ettikleri kişi ya da olguların tesirinde kalan, sosyalleşme becerisini yitirmiş, millet, memleket, vatan bilincini beyaz camın arkasından öğrenen ya da öğrenemeyen bir nesil hâlini almıştır. Televizyon, internet gibi unsurlar kitabın oluşturduğu entelektüel ve zihinsel birikimi yavaş yavaş körelttiğinden, çağımızın çocukları meşhur *klasikleri* sadece televizyona uyarlanmış dizi filmlerden öğrenebilmektedir. Günümüzde çocuklukla yetişkinlik arasındaki mesafe azalmış, “çocukluk kavramı” toplumdan biraz daha uzaklaşmıştır. Bu ortaya çıkan yeni çocuk nesli ise “Ekran çocuğu” olarak adlandırılmaktadır. İşte yüzyılım Türkiye’sinin çocuk yetiştirme hususunda karşı karşıya kaldığı mevcut sorunun çözümü için yeniden Cumhuriyet’in ilan edildiği yıllardaki gibi sosyologların, psikologların, eğitimcilerin, pedagoğların ve akademisyenlerin bir araya gelmesine ihtiyacı vardır.

Sonuç: Tartışma ve Öneriler

Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte çocuğu tanıma, anlama, koruma ve geleceğini hazırlama düşüncesi devletin beka sorunu olarak görülmüş ve ona dair çözüm önerileri geliştirilmiştir. Cumhuriyet'in idealize ettiği yeni nesil çocuk profilinde geçmişini tanıyan, kendisi ile barışık, dünyadaki çağdaşlarıyla temas kurabilen, toprağına ve bayrağına bağlı, medeni toplumun tüm değer yargılarına vâkıf fakat kültüründen uzak olmayan bir yapı öngörülmüştür.

Devlet idealize ettiği bu insan profilinin gerçekleşebilmesi adına adeta seferber olmuş, okulların modernize edilmesinden, sağlık sisteminin güçlendirilmesine, toplumsal yapının değişiminden, hukuk sisteminin medeni seviyeye taşınmasına kadar pek çok sahada inkılaplar yapmıştır. Yapılan inkılaplar sonuçları itibari ile başarılı olmuş ve yeni yetişen nesiller ülkenin kalkınmasında, medeni dünya ile her sahada mücadele edebilmesinde etkin vazifeler üstlenmiştir.

Bu düşünceden hareketle dünya üzerinde çocuğa bir bayram armağan eden yegâne millet Türklerdir. Bu bayramı daha da anlamlı kılan ise halkın en zor zamanında meclisin açılış gününü kendi istikbâline hediye etmesidir.

Dünya üzerinde çocuk haklarına dair yapılan düzenlemelere hızlı reaksiyon gösteren yeni Cumhuriyet yönetimi, çocukların yaşam koşullarının iyileştirilmesi adına da hukuki düzenlemeler yapmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki önemli sorunlardan olan çalışan çocuk, işçi meselesini tam anlamıyla dönemin yöneticileri çözümlemeseler de hayatın zorlu koşullarına karşı onların direncini artıracak kanunların yürürlüğe girmesini sağlamışlardır. Ayrıca salgın hastalıklarla mücadele noktasında Hıfzıssıhha devreye alınmış, kimsesiz çocuklara sahip çıkma hususunda Himaye-i Etfâl devreye girmiş, barınma, yemek gibi ihtiyaçların karşılanmasında muhtaç olanlara sosyal devlet anlayışı içerisinde devletin şefkat eli uzatılmıştır.

Devletin Umumi Hıfzıssıhha, Belediye ve Korunmaya Muhtaç Çocuklar Kanunu ile medeni anlamda sergilediğı yapı, II. Dünya Savaşı gibi bir felaketin içerisinde daha güçlü biçimde çıkılmasını sağlamıştır. Buna müteakip iktidar değişimiyle birlikte politikalar da değişmiş ve çocuğa yönelik faaliyetler-

de bir gerileme yaşanmıştır. Sanayileşme sürecinin başlamasıyla birlikte köyden kente göçle artan nüfus, var olan şehrin potansiyelini zorlayınca alt yapıdaki yetersizlikler hemen her alanda kendisini göstermiştir. Eğitim sorunlarından, sağlık hizmetlerinin verilmesine, hukuk sisteminin kilitlenmesinden, sosyal hizmetlerden istifade etmeye kadar öncelikle büyükşehirlerde başlayan problemler ülkenin geneline yayılmıştır. 2000'li yılların başından itibaren kısmen çözülen sınıktularla birlikte bu sefer de lokal meseleler gündeme gelmiştir (Işıkcı & Karatepe, 2016).

XXI. yüzyıl ile değişen hayat algısı, dijitalleşmeyle birlikte kabuk değiştirmiş ve insan ilişkilerinden, eğitime, aileden, hukuka sistemsal bir değişim meydana gelmiştir. Dijital dünya, her alanda milletler açısından kontrol edilemez ise ciddi bir tehdit ve tehlike olarak karşımızda durmaktadır. Çocukun fiziksel gelişiminden, ruh sağlığının korunmasına kadar tüm riskleri dijital ortam beraberinde getirmektedir. Riskler hakkında bilgi sahibi olmak, çocukların bilgilenesinden önce ebeveynlerin, öğretmenlerin konu hakkında yeterli bir seviyeye gelmelerinin temini şarttır. Söz konusu âlem sadece çocukları değil, toplumun genel ahlâk yapısından, sosyal yapısına, kültürel değer yargularından hayata bakış açısına değin genel insan yaşamındaki tüm figürleri etkilemektedir. Bu sebeple yeni yüzyılların devamlılığı açısından ülkeyi bekleyen en büyük sorun, dijital dünyanın fütursuzca Türk aile yapısına dolayısıyla geleceği olan çocuklarına müdahalesidir. Bunun için devletin sistemli ve bütüncül bir politika benimsemesi gerekmektedir.

Günümüzde gelişmiş tüm ülkelerin sağlık, eğitim, sosyal politikaları mevcuttur. Fakat sahip olmadıkları politikalar hayatımıza hızla giren dijital dünyanın tehdit ve tehlikelerine karşı alınacak tedbirlerle alakalı olanlardır. Bu anlamda Avrupa ülkelerinde çocuklara yönelik dijital kullanım adına EUkids Online (AB Çevriçi Çocuklar) projesi gibi ulusal projeler geliştirilmesi faydalı olacağı gibi sanılanın aksine gelecekte ülkelerin devamlılığı noktasındaki en önemli yatırımı olacaktır. Çocukların siber zorbalıktan korunması, özel yaşamın gizliliği, kişisel verilerin korunması, çevrimiçi oyunlara bağımlılık gibi sorunların çözümüne ilişkin üretilecek politikalar ülkelerin dünya platformunda bundan sonraki gücünü ve varlığını belirleyecektir.



UMUT C. KARADOĞAN

Dipnotlar

- 1 Budapeşte Türk Cemiyeti “23 Nisan Millî Bayramı”nı kutlamış, Gazi Paşa da teşekkür etmiştir.
- 2 29 Ekim ile 23 Nisan tarihlerinin birlikte Millî bayram kabul edilmesi için verilen kanun teklifidir.
- 3 Çocuk bayramında büyüklerin onlar adına yazdıkları, “Kavgasız ve kaygısız bir dünya”, “çocuk oyun bahçeleri”, “temiz hava, su, gıda”, “dispanserler”, “sıhhi süt”, “sevgi ve şefkat”, “mektep”, gibi çocuk taleplerini içereni dövizleri taşımışlardır. Bu dövizler ebeveynleri ve siyasileri göreve çağırırmaktaydı.
- 4 Türkiye’de de II. Dünya Savaşı’nın olumsuz etkileri olmuştur. Millî Koruma Kanunu ile çalışma hayatında çocukları koruyan hükümler kaldırılmış ve çalışma saatleri 8’den 11’e kadar yükselmiştir. Bu çalışma saatleri sadece yetişkinler için değil, çocuklar içinde geçerlidir.

Kaynakça

- Acar, H. (2021). *Cumhuriyet’in çocuk refahı politikasını yapılandıran bir sivil toplum örgütü: Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu (1921-1981)*. Ankara: Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı.
- Akgün, S. K. (2001). *Hilal-i, Ahmer’den Kızılay’a II*. Ankara: Türk Hava Kurumu Basımevi İşletmeciliği.
- Ambrose, G., & Harris, P. (2014). *Grafik tasarımda tipografi* (B. Bayrak, Çev.). İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Araz, Y. (2013). *16. yüzyıldan 19. yüzyıl başlarında Osmanlı toplumunda çocuk olmak* İstanbul: Kitapevi Yayınları.
- Aydın, M. Â. (1993). Çocuk (Fıkıh). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 8/361-363. İstanbul: TDV Yayınları.
- Cumhuriyet Gazetesi. (7 Mayıs 1340/1924).
- Çakır, G. (2023). <https://www.akademiktarihtr.com/ataturkdoneminde-cocuk/> (Erişim Tarihi: 04.08.2023).
- Çiçek, N. (2020). Erken Cumhuriyet döneminde kimsesiz çocuklar olgusuna dair bir vaka takdimi ve analizi. *DTCF Dergisi*, 60(2), 962-964.

- Elmacı, D. (2007). *Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarının yerinden yönetim birimlerine devri konusunda çalışanların görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Deniz, B., & Öztaş, S. (2020). Dr. Fuad Umay ve Çocuk Esirgeme Kurumu faaliyetleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 570-572.
- Duyar, İ., & Özner, B. (2003). *Çocuk işçiler*. Ankara: Ütopya Yayını.
- Evlıya Çelebi. (1996). *Seyahatnâme C.1* (O. Ş. Gökyay (Haz.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gerlach, S. (2007). *Türkiye Günlüğü 1577-1578 C.2* (T. Noyan, Çev.). İstanbul: Kitapevi Yayınları.
- Gürsoy, B. (2011). 100. Yılında Düyun-u Umumiye idaresi üzerinde bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 40(1-4), 17-59.
- Hafızoğulları, Z. (2000). İzmir iktisat kongresi görüşler ve değerlendirmeler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XVI(46).
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2003). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme uygulama elkitabı*. New York: UNICEF House.
- İçel, K. (1981). Çocuk Mahkemeleri Kanunu hakkında düşünceler. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 45(1-4), 277-288.
- İnan, A. A. (1989). *İzmir iktisat kongresi, 17 Şubat-4 Mart 1923*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Işıkçı, Y., & Karatepe S. (2016). Türkiye'de çocuğa yönelik sosyal politika uygulamaları ve tarihsel analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 69-100.
- Koç, E. (2010). Atatürk, Cumhuriyet ve çocuk ruhu. *Atatürk Yolu Dergisi*, (45), 71-82.
- Malkoç, E. (2018). 1927 Yılında Hararetili Bir Tartışma Türkiye'de Çocuk Ölümünün Oranı. *Toplumsal Tarih Dergisi*, (290), 40-49.
- Naskali, E. G., & Koç A. (Ed.). (2003). *Savaş çocukları öksüzler ve yetimler*. İstanbul: Kitapevi Yayınları.
- Özüçetin Y., & Sanatasan, Ş. (2021). Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'de çocuk korumasına ilişkin yaklaşımlar ve yasal gelişmeler. *ASOS JOURNAL*, (120), 1-24.
- Quataert, D. & Zürcher, E. J. (Ed.). (2017). *Osmanlı'dan Cumhuriyet Türkiye'sine işçiler*. İletişim Yayınları.
- Sarıkaya, M. (2009). Cumhuriyet Türkiye'sinin İlk Çocuk Haftası. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 25(75), 469-470.
- Serozan, R. (2005). *Çocuk hukuku* (2. bs.). İstanbul: Vedat Kitapçılık.
- Şimşek, M. (2012). İslâm hukuku ve pozitif hukuk açısından çocukta ceza ehliyeti. *İnsan ve Toplum*, 2(3), 139-164.
- Şinâsi. (1302). *Durûb-ı Emsâl-i Osmâniyye* (Haz. Ebüzziyâ Mehmed Tefvik). İstanbul: Ebuzyiya Matbaası.

TBMM Tutanak Dergisi. (1 Kasım 1928). TBMM Açılış Konuşmaları.
C.5, D.3, T.2.

Vakit Gazetesi. (19.10.1922).

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi

BOA.DH.İD.217.1.1-12; BOA.DH. HMŞ.17.62.1-2; BOA.DH. HMŞ.
29.35.1; BOA. TFR.I.MN.97.9649.1-3; BOA DH. ŞFR.299.11.1-2;
BCA, 4.32.22.1; BCA, 4.32.28.1; BCA, 4.32.30.1; BCA, HR. İM.4.1.3.1;
BCA.30.18.1.1.12.62.13.1-3 Dosya Ek (233- 8).



100 YIL İÇİNDE ÇOCUKLUĞUN DEĞİŞEN YÜZÜ

KEMAL İNAL*

Erken Cumhuriyet devrinde ideal çocuk ütopyası ve onun çağrışım dünyası, şimdilerde neo-liberal etkilerle salt öz çıkara yatırım yapılan ebeveyn projelerine evrilmiş durumda. Ütopyadan projeye bir dönüşüm...

Türkiye’de çocukluk, bir yaş dönemi, değerler dünyası ve kültürel yapı olarak yüzyıl (1923-2023) içinde pek çok değişim yaşadı ve yeniden inşa edildi. Bu değişim ve inşaların izini, devlet katındaki eğitim bağlamında resmi çocukluk ideali ve projesinden toplumsal kattaki sınıfsal, kültürel, bölgesel, kimliksel, dinsel ve cinsel olmak üzere çeşitli düzeylere değin farklı bağlamlarda takip etmek mümkün. Cumhuriyet’in geleceğe gönderimli ‘ideal Türk çocuğu’nu (yarının büyükleri, geleceğin yurttaşları, vb.) inşa etme çabası, tipik bir ulus-devlet menşeli modernleşme hamlesinde yerini alırken ana kodlar, daha ziyade ‘millî ahlak’ (Türklük töresi) diyebileceğimiz bir alanda ifadesini buldu. Ahlaken olgun, değerler bakımından terbiyeli, kendini milletine feda etmesi beklenen, Türklük içinde erimesi istenen bir ‘nesne çocuk’ anlayışında çocukluk, Cumhuriyet’in erken yıllarında bir yandan kalkınmakta olan ülkenin umutlu geleceği, öte yandan da o günün yoğunlaşması gereken bir kültürel yapısıydı. Nitekim bu dev-

* Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İletişim Fakültesi.





23 Nisan töreninde şiir okumalar, 1983
(Mihriban Talancı Albümünden)

let dolayimli ideal proje olarak çocukluk inşası, aile, eğitim ve sosyal alanlarda (izcilik, kültür çalışmaları, pedagojik faaliyetler, sanatsal/kültürel performanslar vb.) devletin mutlak gücünü gösterirken beklendiği gibi köylünün yüzyıllar içinde cisimleşmiş gelenek-göreneği ise bildik çocuk algısı ve çocukluk inşasını kendi imgesine göre üretmeye devam etti. Cumhuriyet, köylü çocuklarını tipik birer orta sınıf bireyi düzeyine getirecek modernleşme hamlelerine soyunurken süreklilikli olarak gelecek nesiller vurgusunda bulundu. Dolayısıyla yarına göndermeler, çocuğu da yarının bir çocukluk dünyasına göndermek anlamına geliyordu. Beklenti, ufuk ve çaba hep, modern 'Türk' çocuğunun bugünde(n) inşa edilerek ancak yarınlarda olabileceği yönündeydi. Bu millî çocuk inşası modeli Cumhuriyet döneminde, Halkevlerinde, Köy Enstitülerinde başta olmak üzere, ağırlıkla okul-

larda ve çeşitli kolektif/bireysel sanatsal-kültürel performanslarda gerçekleştirilmeye çalışıldı.

Ne var ki sınıfsız, kaynaşmış ve ortak kimlik içinde inşa edilmeye çalışılan bu millî çocuk modeli on yıllar içinde sınıfsal, dinsel, kültürel, ekonomik ve teknolojik hatlara çarparak paramparça oldu. Zira devlet dolayimli inşa modeli, sosyal alandan gelen yeni ve güçlü direnç hatlarıyla karşılaştı ki bu direnç hatlarının başında tüm toplumsal kesimleri ortak bölen piyasadır; giderek yapısal/kurumsal, sosyal ve sınıfsal farklılaşmalara uğrayan Türkiye'de artık farklı çocukluk modelleri değişik saiklerle çeşitli bağlamlarda üretildi. Laik/seküler çocukluk ve dinsel çocukluk gibi çatallanmaların dışında tüm çocukluğu popüler alanlarda, piyasa değerlerinde ve moda eğilimlerde birleştiren ortak paydalar da 1950'lerden itibaren çeşitli sembolik alanlarda -kimi popüler çocuk dergileri, Kemalettin Tuğcu romanları, Yeşilçam'ın çocuk kahramanları, geleneksel veya modern oyunların kodları, medya izler-kitleleri, zamane moda oyuncularını, çizgi filmler- oluşabildi. Dolayısıyla dönemin değişen trendleri içinde çocukluk aynasında herkesin kendine dair inşa ettiği bir çocuk modeli

olsa da ortak çocukluk algısı ve imgesi de ortaya çıkabilirdi. Örneğin bugün çocukluğu üst belirleyen eğitim kurumu, çocuğu akademik başarı için bir sermaye/yatırım programı olarak düşünen her sınıf ve çevreden ebeveyn için başarının gerçekleşmesinin anahtarı olarak görülüyor. Bu aslında, Cumhuriyetçi aydınlanmanın içinde harmanlandığı kapitalist değerler çerçevesinde eğitim üzerinden soyunduğu modernleşme hamlelerinin bir bakıma başarısını da gösterir: Okullu olmaya mutlak inanç, eğitimin statü/sınıf atlatıcı değerine olan güven, diploma ile mesleki başarı arasında var olduğuna inanılan korelasyonu kabul etme vb. Cumhuriyet'in başında çocuk, ülkenin yarınlarda kendisine emanet edileceği bir ulusal-politik misyona gönderilirken bugün ise çocuğun yarını, öncelikle okul üzerinden elde edilecek akademik başarının ekonomik refaha ve sosyal konfora yol açacağı beklentisine göre düşünölmekte ve dizayn edilmektedir. Geçmişte çocuk bir milletin geleceğiyken, günümüzde artık her ebeveyn için çocuğu, kendi bireysel idealleri içinde sınırlanan bir özel yatırım projesidir. Bu bakımdan Cumhuriyet için çocuk(luk) meselesi az-çok bir ütopyayken, bugünse piyasa parametrelerine göre bir projedir. Ütopyadan projeye doğru değişim, pozitivist idealizmden kapitalist pragmatizme doğru dönüşümü imler. Kamusal felsefeden özel çıkara doğru olan bu yapısal değişim, çocukluğun artık devlet değil, piyasa katında idealize edildiğinin tipik bir göstergesidir. Cumhuriyet ulusal düzeyde de olsa az-çok evrensel bir çocukluk modeli (yurttaş-çocuk) peşindeydi; ülkenin kalkınması ile evrensel medeniyet algısı arasında köprü, pek çok modernleşme hamlesiyle kurulmaya çalışıldı; bugün ise modern olmak, çaba isteyen bir şey değil zira her çocuk az-çok modern bir çevreye doğuyor ama devlet, kapitalizm/piyasa ve toplumsal sınıf sacayağı sonraki aşamaları (okul, statü, semt, konut, arkadaşlık, tatil, kültür ve sanat vb.) belirliyor. Bütün çocuklar aynı çizgi filmin kahramanına gülebildi/gülebiliyor ama okul kaliteleri farklı olabildi/olabiliyor. Dolayısıyla değişim, farklılıkları artırır, yoğunlaştırırken farklı çocukluk inşalarına yol açar. Öyle olunca da çocuk olma ve çocukluk deneyim ve algılanışı dönüşümler geçirir. Osmanlı'nın son döneminde dersliklerde "padişahım çok yaşa!" diyen öğrenciler, sonrasında "Mustafa Kemal Paşa çok yaşa!" dediler; bugünlerde ise kendini milletine feda etme, liderlik kültürüne bağlanma ve kamusal felsefe içinde yoğrulma etkisiz bir söylemdir ve müfredat ve kimi velilerin beklentilerinin ötesinde bir gerçekliğe sahip değildir.



Türkiye’de çocukluğun uzun yüzyılının, Cumhuriyet’ten günümüze çeşitli alanlarda yaşanan değişimlerin izinin belli temalar üzerinden sürülerek anlatılması mümkün. Bu temalar çok ve değişimler de boyut olarak devasadır. Zira toplum değişirken çocukluk algısı, inşası ve beklentisinin değişmemesi düşünülemez. Karmaşık, farklı ve değişken bir toplumsal yapı içinde, tarihsel dönemlere göre yapılacak analizlerde de bir biçimde kimi önemli temaları, başlıkları ve olguları/olayları ayırıp seçmek zorundayız. Cumhuriyet’in ‘misyon yüklenmiş çocuğu’ndan günümüzün çeşitli hatları (toplumsal sınıf, dinsel çevre, kültürel ortam vb.) üzerinden özel ‘bireyci yoğun çocuğu’na giden yolda çocukluğun her dönemde çeşitli toplumsal güçler tarafından nasıl da günün trendlerine göre ve fakat yapısal belirleyicilerin etkisi altında yeniden inşa edildiğini ele almak mümkün. Kuşkusuz geçmişe göre daha bir birey hâline gelen çocuğun özneleşip özneleşmediği yani çocuğun “söz-karar-yetki” sürecinde bir rol alıp almadığı, kendi çocukluğu üzerinde insiyatif elde edip edemediği, kısaca nesneleştirmeye direnip direnmediğini de sorgulamak lazım. Artan demokratik temsil, rol ve statülere rağmen çocuğa ilişkin paternalist kültürün modern formlarda hâlâ sürdüğünü iddia ederek “çocuğun yüksek yararı”nın pek de dikkate alınmadığını iddia edebiliriz. Onca çağdaş çocuk hakları hareketi, sivil insiyatifler, sözleşme ve uluslararası anlaşmalar, “akıllı çocuk” söylemi, artan eğitim imkânlarına rağmen, Cumhuriyet döneminin aydınca idealleştirilmiş çocuk beklentisinin modern kapitalist toplum yapısı içinde giderek başka türlü beklentilere, idealizasyonlara, projelendirmelere ve yatırımlara doğru farklılaştırıldığını belirtmek lazım. Örneğin Köy Enstitülerinin zorlu eğitim koşullarında okuyan, araştıran ve üreten çocuk modeli bugün bambaşka bir güzergâha evrildi: İnternet teknolojisi ve sanal âlemde usta, küresel bağlantılara sahip, yabancı dil bilen, soyutlama yeteneği gelişmiş çocuk. Ancak aynı zamanda kompozisyon yazmakta zorlanan, olayları sosyal bağlamına oturtmakta güçlük çeken, kitap okuma ve araştırma becerileri giderek gerileyen bir çocukluk kuşağı da söz konusu. Dolayısıyla değişim rüzgânı, çocuğu da çocukluğu da pek çok parametre (eğitim, bilgi, bilinç, moda, trend, teknoloji, sanal alem, internet, piyasa, para, mezuniyet, kariyer vb.) çerçevesinde dönüştürürken çocuğa ve çocukluğa dair ilgi, beklenti ve algılar da değişmektedir. Cumhuriyetçiler, çocukluğu öncelikle etik bağlamda idealize ederlerken beklenti hep yarının yurttaşları olacak çocuklara ülkeyi emanet etmekte;



bugünse “Z Kuşağı” adı altında yeni bir çocukluk neslinin beceri, bilgi ve potansiyellerini tartışıyoruz. Yani artık çocukluğu ne yarına gönderen bir gelecek tasarımı var ne de idealizasyonlar içinde onu yücelten bir söylem; var olan şey, kuşak formülasyonları içinde mevcut çocukluğun yeti, yetenek ve becerilerini ele almak. Mevcudu (çocukluğu) modernleştirip geleceğin yurttaşlığı içinde idealize eden bu az çok ütopyacı anlayıştan kapitalist piyasaların, reel politikanın ve teknolojik becerilerin pratik usamlamasına doğru geldik. Yüzyıl içinde çocuklarımızı çok sevdik, epey yücelttik, hatta şefkat nesnesi yaptık ama onun hak ve özgürlüklerine riayet ettik mi, orası çok tartışmalı. Hepimizin anavatanı çocukluktur ancak kendi çocukluğumuzu hatırlayıp içimiz sevinç dolarken acaba günümüzün çocuklarına onların hak ettikleri bir dünyayı sunabildik mi? Çocukları sevmek yetmez, eğitmek de yeterli değil; asıl olan, onlara sevgi kadar saygı da duymak olmalıdır.



KEMAL İNAL

NÜFUS POLİTİKALARINDA ÇOCUK

YAVUZ YILDIRIM*

Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra sıhhatli nesillerle nüfus büyümesini hedefleyen Türkiye'nin bu yöndeki resmi politikaları, 1960'dan sonra önce aile planlaması ve 2000 sonrasında da çocuk hakları ile birlikte düşünölmeye yüz tutar.

“Her çocuk bir nur topudur,
Paçavralar içine bile düşse
Bir nur topudur.”

Behçet Necatigil

Giriş

6, 2 ve 3 sayıları tek başlarına pek bir şey ifade etmeyebilir ancak 100 yıllık Cumhuriyet tarihimizde aile başına çocuk sahibi olmanın değişimini ifade eden bu değerler resmi nüfus politikasının en kestirme özetidir. Sadece bu veri ile aile başına düşen çocuk sayısı ortaya konulabilir ancak durum görüldüğünden daha karmaşıktır.

Nüfus konusu; ülke siyaseti, ekonomisi ve sosyal-kültürel dinamiklerden bağımsız değerlendirilemez. Tarih boyunca askeri ve politik açıdan nüfusu korumak ve yeni nesiller yetiştirmek devlet gücünün göstergelerinden biri olmuştur. Modern devlet an-

* Uzm. Öğr., Millî Eğitim Bakanlığı.





Kâzım Nami Beyin yazısı, "Sağlam Çocuk İstiyoruz"

layışıyla üretim, üretim döngüsünün devamlılığı için üremek ve üretirmek; nüfus sorunsalının yeni bir amacı olmuştur. Sanayi devrimi ile başlatılabileceğimiz modernizmle devletlerin gündelik hayatı şekillendirme çabasında olduğu görülmektedir. Bu çerçevede yeni nesillerin belirli sosyal ve kültürel çizgide yetiştirilmesi ve bu doğrultuda aparatlar geliştirilmesi moderniteyle normalleşmiştir. Çocuk sahibi olmak, çocuk sayısı-sağlığı-egitimi-hakları gibi konular modern devletlerin politika yapmada yeni temaları olduğu gibi ülkelerin de gelişmişlik endeksinde kriter hâline gelmiştir.

Cumhuriyet Öncesi Dönemde Nüfus Politikaları

Nüfus politikaları bağlamında, Geç Osmanlı döneminde başlayan modernleşme çabalarının bir uzantısı olan ilk nüfus sayımı (Karal, 1995) son derece kıymetlidir. Sadece erkek nüfusunun kayıt altına alınması, bu sayımın günümüzde anlaşılması zor olan karakteristik özelliklerinden biriydi. İlerleyen yıllarda nü-

fus sayımları devam ettiği gibi, çocuklar için eğitim kurumlarının açılması yenileşme hareketlerinin bir parçası oluyor (Akyüz, 2015: 151), çocuk eğitimi artık devletin el attığı bir konu hâline geliyordu (Ergin, 1977).

Cumhuriyet öncesi nüfus politikalarında nüfusu arttırmaya yönelik özendirme (BOA, A. MKT. / Yer: 30.10. H. 06.11.1261-06.11.1845), bölgesel tutumlar (BOA, DH. MKT. /Yer: 1485.68. H. 02.06.1305-15.02.1888) ve zımnilere yönelik (BOA, DH.MKT/ Yer:123.49. H. 24.01.1326-27.02.1908) değişkenlik gösteren bazı hükümler konulduğu görülmektedir. Ancak Geç Osmanlı döneminde konulan bu hükümlerden önce genel bir nüfus politikası ve çocuk üzerine bir yaklaşımdan söz etmek zordur. Bununla beraber tabii olarak nüfusun arttırılmak istenmesi, Osmanlı askeri-ekonomik ve sosyal yaşamının önemli bir ögesi olan tımar düzeni bağlamında son derece önem arz etmekteydi. Hâl böyleyken bile belirli dönemlerde nüfus artışında iklim ve isyan gibi nedenlerden dolayı azalmalar olduğu bilinmektedir (White, 2020). Türk-İslam devletlerindeki vakıf müessesesi anlayışı gereği çocuklara yönelik yürütülen toplumsal hizmetler; Cumhuriyet öncesinde okul, hastane, yetimhane, esirgeme kurumu vb. şekilde kurumsallaşmaya başlamıştır. Devletin, çocuğa verdiği önemi ortaya koyması bakımından çok değerli bu girişimlerin nüfus politikalarıyla paralel olduğunu söylemekse hayli güçtür.

Çocukları önemseyen yenilikçi gelişmelerin yansira Osmanlı-Türk toplumunda aile-çocuk anlayışında yer yer bozulmalar da görülmekteydi. Pek tabii ki bozulmanın kaynağı pek çok nedene bağlı olduğu gibi Mütareke dönemi çözümlerin yaşanması, ekonomik sıkıntılara bağlı olarak çocuk sahibi olmama yönünde eğilim vardı (Toprak, 2019: 194). İşte bu noktada aile kurumunu yüceltmek, çocuk sahibi olmak, sağlıklı nesiller yetiştirmek ve ülkeye yararlı evlatlar yetiştirmek genç Cumhuriyet'in misyonu olacaktı.

Nüfus Artışının Özendirilmesi: 1923-1963

Yeni Türk Devleti kurulduğunda insan kapasitesini herhalde şu şekilde tarif etmek yanlış olmayacaktır. Yaklaşık on yıllık savaşlar neticesinde nüfus kırımına uğramış, erkek nüfusu azalmış, aileler dağılmış ve bu dönemin çocukları açlık, sefaletle birlikte pek çok hastalıktan mustarip hâle gelmişlerdi. Bir başka yönüyle Millî Mücadele dönemi koşullarında kavileşen Anadolu'nun Türk





Tekçe ailesi,
Nizip (1942)

yurdu bilinci ve yurdun Türklük ile doldurulması inancı, arka planda işleyen bir husus olmuştur. Netice itibarıyla nüfusun arttırılması, sağlıklı ve gürbüz çocuklar yetiştirilmesi bir zaruret olarak uzun yıllar süregelen bir politika olacaktı.

Cumhuriyet Dönemi'nde, siyasi ve askeri bir güç olabilmek, tarımda makineleşme açığını kapatmak, iş gücü kapasitesini arttırmak amacıyla çocuk sahibi olmanın özendirildiği bir döneme girilmiştir. Çocuk sayısını arttırmak ve dünyaya gelen çocukların sağlıklı olması özellikle 1930'lı yılların öne çıkan nüfus politikası olmuştur. Bu kapsamda çocuk sağlığını (Resmî Gazete, Kanun No: 1593 Umumi Hıfzıssıhha Kanunu, Kabul Tarihi: 24.4.1930. Sayı: 1489, Yayın Tarihi:06.06.1930, s. 8895-8910) öne çıkaran yasal düzenlemeler yapılmış, çocuk sahibi olmaya özendiren yasal düzenlemeler arasında fazla çocuk sahibi olanların yol vergisinden muafiyeti (Resmî Gazete, Kanun No: 1525 Şose ve Köprüler Kanunu, Kabul Tarihi: 2.6.1929. Sayı: 1214, Yayın Tarihi:

12.06.1929, s. 7523-7527), altı ve üzeri çocuklu annelerin para ve madalya ile ödüllendirilmesi (Son Posta, 16.11.1930) bu dönemin nüfus politikasının önemli bir parçası olmuştur. Yasal düzenlemelerin yanında bu dönemde çocuk sahibi olma ve sahip çıkma (Vakit, 17.08.1932) ve çocuk sevgisi (Tan, 24.07.1935) gibi konular basında da yer bulmaktaydı. İyiden iyiye devletin ve basının sahiplendiği çocuk meselesi, resmi ağızlardan da "Gürbüz Çocuk" yetiştirmek olarak dillendiriliyor ve sıklıkla işleniyordu. Bu doğrultuda Himaye-i Etfal Cemiyeti 1926-35 yıllarında *Gürbüz Türk Çocuğu Dergisi*'ni yayımlamış ve dönemin önemli pek çok aydınlarından örneğin; Dr. Fuad Umay, Abdülfeyyaz Tevfik Yergök, Selim Sırrı Tarcan, Ağaoğlu Ahmed, Yusuf Akçura, Aka Gündüz, İbrahim Alaaddin Gövsa, Sabiha Zekeriya Sertel, Falih Rıfki Atay, ... vd. bu dergide kalem oynatmıştır (Çılgın, 2004: 100-101). Bu dönemde beden terbiyesi konusu da atlanılmaması gereken bir başka husus olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nın ayak seslerinin duyulduğu 1930'ların ikinci yarısında Ulus'un

yeni nesillere ihtiyacı sürekli gündemi meşgul eden konu olmuştur. Bu kapsamda Medeni Kanun'da bir düzenlemeye gidilerek evlenme yaşı erkekler için 17, kadınlar için de 15'e düşürülmüş, hatta gerek görülürse bir yaş daha indirime gidilmesi (TBMM, 31.5.1938), konunun önemini göstermesi bakımından ilginçtir. Tüm düzenlemelere karşın bu dönemde nüfus artışında gözle görülür düşüş yaşanmıştır (Dirican, 1998: 98).

Aile Planlaması Yılları: 1963-2000

1950 sonrası Türkiye'nin Batı kampında yer almasıyla başlayan ekonomik kalkınma ve büyüme çizgisi yön değiştirmiş, buna bağlı olarak kırsaldan kentlere göç hareketleri yaşanmıştır. Türkiye sosyolojisinin değişmeye başladığı bu dönemde ekonomi-politik gerekçelerle çok çocuk yerine gerektiği kadar ve bakılabilecek kadar çocuk sahibi olmanın öneminin altı çizilmekteydi. Bu politika değişiminin anahtarı olarak da Nüfus Planlaması Kanunu çıkarılmış ve Nüfus Planlaması Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Ercins vd., 2016: 282). 1980'lere kadar nüfusu kontrol altında tutma bağlamında sağlık ve eğitim hizmetleri sunulması bu dönemin belirleyici özelliği olmuştur. 1950-1980 arası dönemde toplam nüfus oranında çocuk sayısı %46,1'in altına düşmemiş, 1975 yılı %48,5 ortalaması (TÜİK, 2022b) egale edilememiş, çocuk nüfus sayısı yüksekliğini korumaya devam etmiştir. Kent nüfusunun kır nüfusunu aştığı, okullaşma oranının arttığı bu yıllarda aile planlaması hizmetleri yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu dönemin evli kadınlarının sahip olmak istedikleri çocuk sayısı ortalaması üç (Dilekçiliğil & Tokuroğlu, 1991: 382) olması değişimin zihinsel yönünü gösterirken aşı kampanyaları, anne-çocuk sağlığı programları (Özbay, 2015: 257) değişimin somut tarafını oluşturmuştur. 1983'te revize edilen Nüfus Planlaması Hakkında Kanun (Resmî Gazete, Kanun No: 2827 Nüfus Planlaması Hakkında Kanunu, Kabul Tarihi: 24.5.1983. Sayı: 18059, Yayın Tarihi: 27.5.1983, s. 5795-5798) ile 80'lerden itibaren resmi söylemde çocuk sayısının iki olarak idealize edildiği görülmektedir.

Nüfus Yaşlanmasına Bir Anti Tez: 3 Çocuk Yaklaşımı

Kamu gücü ve teşvikleriyle düzenlenmeye çalışılan çocuk politikaları, 90'lardan itibaren kendiliğinden gelişen daha az çocuk sahibi olma eğilimi şeklinde görülmeye başlandı. Şüphesiz ki bu durumun gelişmesinde ailelerin çocuklarına daha iyi imkân



sunma isteği, ekonomik kaygılar, kent yaşamının olumsuz getirileri ilk akla gelenler arasında sayılabilir. Bunun yanında boşanmalardaki artış, kadınların çalışma hayatına daha fazla katılım sağlanması ve bireylerin konfor alanlarını daraltmak istememesinin etkili olduğu pek çok çalışmada görölmektedir. Bu durumun getirdiği bir açmaz olarak çocuk sayısının genel nüfusa görece azalması ve ülkenin dinamik nüfus yapısını kaybetme riski belirmiştir. 2019 itibarıyla çocuk bulunan hane halkı sayısı %47,39'a gerilemiştir (TÜİK, 2022a). 2022 yılı verilerine göre dünyada toplam doğurganlık hızı 2,31 iken, Türkiye'de 1,62 (TÜİK, 2023) seviyesinde kalması çarpıcı seviyeler olarak değerlendirilmektedir. Türk insanının daha az çocuk sahibi olması durumuna devletin en tepesinden itirazlar yükselmiş ve pek çok ortamda üç çocuk sahibi olunması gerekliliği (İnan, 2014: 30) dönemin Başbakanı Recep Tayyip Erdoğan tarafından şöyle açıklanmıştır: "Bir çocuk iflas, iki çocuk iflas, üç çocuk ise yerinde saymaktır. Bizim artış hızımız ikinin üzerinde üçlere ulaşması lazım. Bunu başarmamız gerekiyor" (Milliyet, 02.01.2013) söylemi güncelliğini hâlâ korumaktadır.

Sonuç

Toplumun temelini oluşturan ailenin korunması, güçlendirilmesi ve sürdürülebilirliğinin artırılması nüfus politikaları açısından önemlidir. Bu bağlamda sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi ve ailelerin bakabileceği oranda çocuk sahibi olması bugün önemi daha çok artan bir konu hâline gelmiştir. 21. Yüzyıl Türkiye'sinde çocukların eğitim hakkından yararlanması, kalifiye meslek edinmesi, kültürel ve sportif etkinliklerle desteklenerek çok yönlü yetişmeleri; çocuk, aile ve ülke geleceği için son derece yararlı olacaktır. Cumhuriyet Dönemi'nde genç nüfusuyla öne çıkan bir ülke olarak bilinmenin yanında günümüzde bu özelliğini yitirmeye doğru ilerlemesi elverişsiz bir durum hâline gelebilir. Cumhuriyet'in 100. yılında küresel manada güçlü olmak adına nüfus piramidinin zinde tutulması ve gelecek nesillerin güçlü yarınlara hazırlanması hem devlet politikası hem de aileler açısından nazik bir konudur.





YAVUZ YILDIRIM

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2015*. PEGEM Akademi.
- Ercins, G., & Çoban M. (Ed.). (2016). *Türkiye'nin toplumsal yapısı*. Lisans Yayıncılık.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi C I-II*. Eser Matbaası.
- Dirican, M. R. (1998). *Prof. Dr. Nusret Fişek'in kitaplaşmamış yazıları II*. Türk Tabipler Birliği Yayınları.
- Dilekçiliği, B., Çiğdem, A., & Tokuroğlu, B. (Der.). (1991). *Aile yazıları 6 nüfus ve aile planlaması*. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- İnan, S. (2014). *Gündem yazıları politika, tarih ve eğitim üzerine*. Gökçe Yayınevi.
- Karal, E. Z. (1995). *Osmanlı İmparatorluğunda ilk nüfus sayımı 1831*. Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Milliyet. (02.01.2013). *Erdoğan neden 3 çocuk istediğini açıkladı*. <https://www.milliyet.com.tr/siyaset/erdogan-neden-3-cocuk-istedigini-acik-ladi-1650260> , Erişim Tarihi: 21.07.2023, 19.02.
- Özbay, F. (2015). *Dünden bugüne aile, kent ve nüfus*. İletişim Yayınları.
- Toprak, Z. (2019). *Türkiye'de yeni hayat inkılap ve travma 1908-1928*. Doğan Kitap.
- White, S. (2020). *Osmanlı'da isyan iklimi erken modern dönemde Celali isyanları*. Alfa Yayınları.
- Çılgın, A. S. (2004). Genç Cumhuriyetin ütopyası: "Gürbüz Türk Çocuğu". *U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(6), 97-119.
- Son Posta. (16.11.1930). Çok çocuklulardan haklarını almak isteyenler. s. 5.
- Tan. (24.07.1935). Koca sevgisi mi evlat sevgisi mi (Halit Ziya Uşaklıgil). s. 1, 3.
- TBMM. (31.5.1938). *Türk Kanunu Medenisi 88.nci Maddesinin Değiştirilmesine Dair Kanun Layihası ve Adliye Encümeni Mazbatası*. <https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d05/c026/tbm-m05026076ss0260.pdf>, Erişim Tarihi:14.08.2023.
- TÜİK. (2022a). *Çocuk bulunan hane halkı sayısı*. <https://www.aile.gov.tr/chgm/istatistikler/turkiye-de-cocuk-istatistikleri/>, Erişim tarihi: 20.07.2023.
- TÜİK. (2022b). *Çocuk nüfus ve toplam nüfus içindeki oranı, 1935-2080*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Co-cuk-2022-49674>, Erişim Tarihi: 20.07.2023.

TÜİK. (2023). *Toplam doğurganlık hızının en yüksek ve en düşük olduğu 10 ülke, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2023-49688>, Erişim tarihi: 20.07.2023.

Vakit. (17.08.1932). Kimsesiz ve gayrimeşru çocukları ne yapmalı. s. 1, 2.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Osmanlı Arşivi Belgeleri

BOA, A. MKT. / Yer: 30.10. H. 06.11.1261 (06.11.1845).

BOA, DH. MKT. /Yer: 1485.68. H. 02.06.1305 (15.02.1888).

BOA, DH.MKT/Yer:123.49. H. 24.01.1326 (27.02.1908).

Resmî Gazete

Resmî Gazete, *Kanun No: 1593 Umumi Hıfzıssıhha Kanunu*, Kabul Tarihi: 24.4.1930. Sayı: 1489, Yayın Tarihi:06.06.1930, s. 8895-8910.

Resmî Gazete, *Kanun No: 1525 Şose ve Köprüler Kanunu*, Kabul Tarihi: 2.6.1929. Sayı: 1214, Yayın Tarihi: 12.06.1929, s. 7523-7527.

Resmî Gazete, *Kanun No: 2827 Nüfus Planlaması Hakkında Kanunu*, Kabul Tarihi: 24.5.1983. Sayı: 18059, Yayın Tarihi: 27.5.1983, s. 5795-5798.



ÇOCUK VATANDAŞ

-Gürbüz Çocuktan Hakbilir Çocuğa-



SÜLEYMAN İNAN*

Çocuğun vatandaşlık bağı, ulus-devletçi anlayışı içererek erken Cumhuriyet devrinde pedagojinin gergefinde örülür ve beliren motif ana desen olarak önemini uzun yıllar korur. 1990'lara girerken çocuk vatandaşlığı, çocuk hakları ile yeni boyut kazanır. Şimdilerde ise "çocuk vatandaşı", bir dizi etkinliği yapabilen bir kavrama karşılık gelirken çağrışım dünyası da her geçen gün büyümektedir.

"Her hak, bir vazife karşılığıdır."

Abdülkadir Gölpınarlı, Yurt Bilgisi (1929)

"Büyükler biraz daha yorulsun

(...)

Çocukları düşünsünler

Çocuklar iyi gün görsünler."

Behçet Necatigil, Dünya Çocuk Yılında-I
şiirinden (1979)

Giriş

Felsefeci ve şair Rıza Tevfik, daha 1914'te, çocukların "Türk vatandaşı" olmasından söz ederken bu tabiri o za-

75



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü.



Ünlü grafik sanatçısı İhap Hulusi'nin yaptığı iki ayrı afişin kolaj çalışmasıyla yeniden uyarlanması

manın çerçevesinde Osmanlı anlamında kullanır (Tevfik, 2012: 203). Sultanı devlet başı olarak tanıyan, Türklük bilinci uyanık, devleti için çalışan Meşrutiyetçi anlamda bir Osmanlı tanımıdır, bu (A.Ziya & A. Haydar, 2017: 75-77). Tebaanın yalnızca Osmanlı (Osmanlı hanedanı) için hizmet etmesiyle tanımlanan klasik dönem Osmanlı kimliğinin, bu Meşrutiyet zamanında değişmeye yüz tuttuğunun, özellikle İttihatçıların iktidarında Türklere hemen her alanda “kapıların açılmaya” başlamasıyla Türklüğün öne çıkmaya başladığını gösterir. (Emiroğlu, 2015: 20) Meşrutiyetin vurguladığı ana akım değerlerde, Türk(çü)lüğün güçlü emaresi görülür. Müslüman (Türk, Kürt, Çerkes vd.) ve Ortodoksların (Rum ve Ermenilerin) oluşturduğu Osmanlı tebaası, “Türk milleti” olarak isim değiştirir.

Devletin adeta milletleşmesinde Osmanlı devleti, Türk kimliğine güçlü biçimde -üstelik yeni keşiflerle- meyleder. Bu minvalde Rıza Tevfik'in yetiştirecek çocuklar için bir önerisi dikkat çeker. Toplumun amaçlarının belirlenmesi ve yükseltilmesi için çocukların hayallerini çöştürmek ve çoğaltmak yanında kişi ve toplum ahlakının da sağlanması gerektiğinden söz eder. “Millî bir ideal göstermekle” ancak yek-vücut bir millet olunabileceğinin altını çizer (Tevfik, 2012: 203-204). Hamaset, ahlaklılık, millî ideal, birlik; Tevfik'in anahtar kelimeleridir ve bunlar, duygu dünyasına hitap eden soyut bağımlık kementleridir. Bu sözlerde, halkın dolaylı olarak yönetime katıldığı Meşrutiyette, çoğu köylü, göçebe ve okumaz-yazmaz kitle olarak bakılan Türklerin (eski kayıtlarda Etrak'ın) daha erken dönemden (çocukluktan) itibaren “devletine sahip çıkma” kapsamında siyasi bilinçlerinin yükseltilmesi istenci sezilir.

Elbette bu gelişmeler, Meşrutiyet'in ve Erken Cumhuriyet'in politik değerleri ile temas kurar. Ayrıca henüz Birinci Dünya Savaşı bitmeden önce belirginleşen ulus-devlet (milletler)

anlayışının devletçi anlayışta yeni bir paradigmayı işler hâle soktuğu açıklamasını da anlamlı kılar. Tüm bunları belli başlıklar hâlinde ve kendi içinde belirli bir kronoloji ile değerlendirmek bize çocuk vatandaşa dair fikir verecektir.

Müstakbel Vatandaş

“Gelecek çocuklarımız!” özünde giden söylem deposunun kapısı İkinci Meşruiyet devrinde açılır. Dönemin tek bir kitabına bile göz atıldığında şu hitaplara rastlanır: “Ey istikbalin nurlu çiçekleri olan Osmanlı yavruları”, “İstiklal bizim, yavrularımız!”, “Şanlı istikbal kahramanları” (A. Ziya & A. Haydar, 2017: 53, 69, 131). Diğer kitaplarda da benzer örnekler bulunabilir. Çocuk vatandaşın, bir emel olarak yetiştirilmesi de bu evrenin getirdiğidir.

Meşrutiyet’in politik ikliminde Fransız ihtilalinin kardeşlik, eşitlik, özgürlük (fraternité, égalité, liberté) ilkeleri yeni dönemin anlayışı olarak gelecek vatandaşın benimseyeceği değerleri olsun istenir. Esasen bu niyet, nihayetinde temenniyelerle sınırlıdır ve olabilecek pratikleri fazla içermez. Ütopya ile harmanlı bazı değerlerin içselleşmesi her şeyden önce uzun bir süreç ister. Kalıcılaşması içinse vicdanı ve aklı ikna eden (inandıran değil) değerlerin somut düzlemde faydasının görülmesi beklenir. Rousseau’nun klasik olmuş ve Türk pedagojisini etkileyen Emile romanı da temelde çocuk eğitime eğilirken geleceğin vatandaşını tasavvur eder ancak realist bir eğitim modellemesi sunamaz; kitabın önemi, insan (çocuk) doğallığının özgül bağlamda ele alınması ilkesini çıkartıyor oluşudur. Dolayısıyla istenen geleceğin inşa edilmesinin zaman alacağı bellidir.

Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren günümüze gelinceye dek özellikle millî bayramların kutlamalarında çocuk ve gelecek irtibatı resmi söylemin vazgeçilmez unsuru olur. Atatürk’ün 1927’deki Nutuk’un sonunda biten ve bugün ayrı bir parça olarak bilinen *Gençliğe Hitabe*, vatandaşlık yükümlülüğünü öngörülebilir bir geleceğe bağlamanın zirve örneği sayılır. Sonraya taşınan tartışmalar bir yana, varlığı kabul edildiğinde, 1933’teki Bursa Nutku da öyledir. Daha öncesine gidildiğinde İstiklal Marşı’nın kimi mısralarında “gençliğin sorumluluğu ve gençliğe emanet” örüntüleri yer alır (Doğan & Alkayış, 2021: 532). Özellikle gençlik kitlesine teyakkuz hâli



telkin eden bu konuşma ve metinler özünde devlet varlığının korunmasını amaçlar. Bu söylemle, aktif politikliğin ancak rejimin korunması söz konusu olduğunda müsaade edilebileceğini anlarız. ‘Görev’ duygusuna yaslanan bir kamusal iş yüklemek de denebilir buna. Çocuk ve gençliğin böylelikle devletin bir ögesi olduğu ilan edilir. Çocukluk döneminin mecazi anlatımındaki maya, cevher, tazelik, temiz olmak, saflık gibi kelimelerle bu kitlenin ‘işlenmesi’ gerektiği vurgulanır. Yeni ortak bellek için çocukların temiz bir sayfayı temsil ettikleri siyasi elitin farkında olduğu bir durumdur. Aksi bir durumun nelere mal olacağını, dönemin etkili aydınlarından Ahmet Ağaoğlu’nun *Üç Medeniyet*’indeki şu satırlardan çıkartabiliriz: “Ta çocukluktan ortak heyecanlar, duygular aşılacak amillerden yoksunuz; ayrı ayrı yaşamaya, kendi kınlarımıza sokulmaya, kendimizi içimizden yemeye alışmış olduğumuzdan, aramızda dostluk, birleşmeler olmuyor.” (2013:77).

“Bugünün çocukları, yarının büyükleri” retoriği, 1930’dan itibaren, 23 Nisan bayramında resmi makamları çocuklara devretme (çocuk makamları) ritüelinde kendini yaşatır. O tarihten sonra 1980’e kadar kesintilerle sürer, sonra hemen her yıl 23 Nisan gününün alışkanlığı olur. Uygulamanın başından itibaren uzun yıllar yalnızca vali ve belediye başkanlarına yerine geçmelerle sürüp giderken, 1984’ten itibaren cumhurbaşkanı, başbakan ve hükümet üyeleri de makamlarını çocuklara bırakmaya başlar. Heyecanı belli eden ve ne söyleneceği önceden ezberletilmiş konuşmalar biraz ‘soğuk’ geçse de, gazetecilerin çocuklara yönettiği soru-cevap kısmı daha samimi olur. Futboldan yemeğe, kabine değişikliğinden seçimlere kadar geniş konularda siyasilerden laf çalma dakikalarına dönebilen bu ritüel, bazen muzip cevaplarla oradakileri gülümseten bir ana eşlik eder. Bu anlar, geniş tebessüm ve içten gülümsemelerle ciddi ve asık suratlı bilinen siyasiler için bir diyastol seansı olur. Bu uygulamanın, törensel özelliği öne çıkan hatıralık bir an olarak toplum ve birey hafızaların parçası olarak yer ettiği ortadadır.

Yine Meşrutiyet ve Erken Cumhuriyet Dönemi’nin gelecek kaygısında ahlaklı nesiller yetiştirmenin derdi sezilir. Basitçe, ahlaklı insan, iyi insandır; iyi insan, iyi vatandaşır önermeleri geçerlidir. Bencil çıkarlar yerine genel yarar için işleyecek ahlaki ilkelerin bir ve “biz” olmada etkisini Rıza Tevfik de -yazının girişinde belirttiğimiz gibi- altını çizer. Hatta

ahlaken dejenere olmuş olanların dışlanması tasvip eden yazılarla karşılaşılır. Pedagoglar için vatandaşlık dersi, işte bu nedenle ahlak bilgisi ile birlikte anılır. Dr. Mehmet Hazık'ın 1912'de ortaokul için hazırladığı kitapta "Çocuklar, büyük adam olmak isterseniz ta küçükten büyüklük yolunu tutmalısınız." denildikten sonra kimi karakter özelliklerinden söz edilir; ciddiyet ve çalışkanlık istenir, kibir ve riyakârlık yerilir, yumuşak huyluluk öz saygıyı korumak kaydıyla övülür (2020: 120). Cumhuriyet rejimi de, geleceğin sağlanması için uzun yıllar iyi vatandaşla ahlaklılık arasındaki ilişkiyi muhafaza eden eğitimden yanadır.

İyi Vatandaş, İyi Çocuk...

Meşrutiyetin fikri birikimi 1920'lere de taşınır; çocukların geleceğin vatandaşı olacağı bilincine sarılımlır. Çocuk-gençlikten devlete (rejime) bağlı bir kitle olsun istenir. Bu açıdan bir on yıl öncesinden değişmeyen anlayış, devlet çıkarlarını önceleyen hikmet-i hükümettir. 'Önce devlet' diyen anlayışı çocukla anılacak her bir eğitsel içerikte görmek mümkündür. Sözgelimi 1929'daki *Yurt Bilgisi* kitabında devlete karşı ilk ödevin kanunlara "boyun eğmek" olduğu vurgulanır (Rona, 1939: 30). İstemeyerek uymak, katlanmak anlamındaki boyun eğmek sözünün tercihi zorlamanın tonunu açıklar. 25 yıl sonra çıkan Hasan Âli Yücel'in kitabında da vatandaştan milletine, devletine, içinde yaşadığı topluma inanç beklenir. Özellikle tek parti döneminde rastlanılan "Cumhuriyet(çi) vatandaş" kavramı ile vatandaş devletle bir gören anlayışı, adeta devlette yok olmayı (fenâ fi'd devlet) görürüz. Bu ayrıca, çocuklara, devletle varsın mesajını açıkça telkin eder. Hâkim olan bu anlayışın etkisiyle "çocukları okutmak" devletin doğal işlevlerinden sayılır (Muallim Abdülkadir, 1929: 5). Kimsesiz çocukların babası ve hamisi de devlet olurken dönemin en önemli kurumlarından Himaye-i Etfâl Cemiyetinin (Çocuk Esirgeme Kurumunun) yaptıklarına devletin asli işi olarak bakılır. Füsun Üstel'in 2004'te ilk baskısı yapılan kitabında, devlet eksenli bu vatandaş tanımını "militan yurttaş" diyerek irdelemesi bu yüzdendir (2016: 323-324).

Cumhuriyet'in çocuklarından beklediği, yeni rejime sahip çıkacak erdemlerle donatılmasıdır. Nihayet milliyetçi coşku ve heyecanlar, Cumhuriyet'in erdemleriyle güçlenir. En başta Türk



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
RIYASETİ
MÂRİFİ
UMUMİSİZİ

Bağvekil İsmet Paşa Hz.ne

Vatan çocuklarını iyi vatandaş olarak yetiştirmek için klasik tahsil programları arasında yer alan yurt bilgisinin ehemmiyeti mslumdur. Yurt bilgisi notları olarak muallim Afet Hanım tarafından şimdiye kadar negredilen intihap, vergiler, askerlik ve vatandaş için medeni bilgiler kitaplarının lüzumlu kısımlarını bir araya getirerek ve (vatandaş için medeni bilgiler) kitabının birinci cildi olarak yeniden bastırılmak üzere tertibini tavsiye ettim.

Devlet teşkilatının, Türkiye Büyük Millet Meclisinin, Hükümetin, Hususi idareler ve belediyelerin nasıl kurulup, nasıl işlediğini, şirketler ve bankalarla eski kapitülasyonlar, siyasi farklar ve aile bahislerini ihtiva eden ve Recep Bey tarafından yeni yazılan kitap da aynı kitabın ikinci cildini teşkil eder.

Bu iki kitabın Mसरif vekâletince tesbit edilmiş olan mekteplerin müayyen sınıflarında okutulması ve birinci kitabın bir senede ikincisinin de her kısmının bir senede olmak üzere iki senede okutulması muvafık olur. Ders programlarına ilave edilmek üzere her iki kitabın fihristleri bağlı olarak tekdin edilmiştir.

Her iki kitap hiç bir şey mukebilinde olmaksızın sahipleri tarafından Mसरif vekâletine terk edilmiştir. Kitaplar yazılırken ve yazıldıktan sonra bizzat slâkeder oldum; bunların, yazılmalarında takip edilen maksatlara hizmet edecek kıymet ve mahiyette olduklarını bilhassa kaydederim.

Atatürk'ün "Medeni Bilgiler" dersinin okutulmasıyla ilgili Başbakan İsmet İnönü'ye yolladığı tezkere (18 Eylül 1931)

inkılabını benimsemiş çocuk-geçlik hedeflenir. Bu yüzden köklü inkılâpların yapıldığı 1920'leri izleyen özellikle 1930'lar da Cumhuriyet'in erdemleri olarak inkılâp hareketleri didaktizmin temel öğesidirler. Yalnızca okulda değil, Halkevleri başta olmak üzere devletin tüm kurumlarıyla yayılan sosyal bir didaktizmdir, bu. Çocuklardan yetişkinlere hemen herkesin "öğrenci" hâline geldiği/getirildiği (Öztan, 2009: 45) geniş bir vatandaşlık eğitiminin seferberliği de denebilir buna. Bu süreç-



te düzenli ve programlı okul ortamı sayesinde çocuk-geçliğin inkılâp bilgilerinde büyüklerine göre daha malumatlı oldukları söylenebilir. Şu durumda öğretmen de, yalnızca cehaletle savaşmaz, “irfan ordusunun” bir ferdi olarak sözü edilen inkılâpların benimsetilmesinden sorumlu olur (Meşeci Giorgetti, 2016: 309). Eğitimin temel işlevinin “bir rejim propagandacılığına” dönuştüğü yıllardan bahsediyoruz (Tunçay, 1981: 237). 1939’daki bir *Yurt Bilgisi* kitabında, İstiklal Savaşını anlatan tarihi girişten sonra “Cumhuriyet bize ne bağışladı” başlığı altında inkılâpçı hamleler övölür: Köylünün ağır vergilerden kurtularak “gamsız” yapılması, yurdun caddelerinin demiryolları, şose, asfaltlarla “örümcek ağı” gibi örölmesi, “kafes arkasındaki” Türk kadının toplumda yükselmesi, bu minvalde olanlardır (Rona, 1939: 17-20). Aynı yerde, tek parti olarak CHP’nin altı ilkesi, ilerleyişin yolu olarak sunulurken “Çocuklar, Altı ok, hepimizin canıdır” denir (24). Çocuk-geçlerin “Cumhuriyetçi, Milliyetçi, Halkçı, Devletçi, Laik ve İnkılâpçı” birer vatandaş olması, “Altı ok vatandaşlığının” bir anlatımı olarak revaç bulur (Üstel, 2016: 255).

Erdemlilik kavramı, 1990’lar Türkiye’sinin yaygın kullanımında “Cumhuriyet’in kazanımları” olarak yer değiştirir. Bununla kastedilen, o güne dek Cumhuriyet rejiminin olumlu hanesine giren tüm iyiliklerin kazanımlar listesinde olmasıdır. Dışa açılma, ticari hacmin büyümesi, gelişen Avrupa ilişkileri, kadınların eşit haklara erişmesi ve elbette çocuk-geçlerin göze çarpan başarıları... Kazanımlarla inkılâp hareketlerinin uzun süreli sonuçlarının altı çizilirken bütün bunlar Atatürk’ün vizyonu ile birleştirilir. Sözelimi uluslararası her bir başarı “Atatürk’ün çocukları” başlığı ile sunulur.

Cumhuriyet rejimi, ayrıca medeni vatandaşı tasavvur ederken muasır medeniyet olarak yön çizilen Batının insan ilişkileri ve davranışlarını telkin eder. Çağdaşlaşma özünde giden bu anlayış, vatandaşlığın yalnızca siyasi-hukuki bir aidiyet bağı olmadığını ayrıca bir hayat standardı olduğunu gösterir. Burada toplumun, “ortak iyiliği” paylaşan vatandaşlardan kurulu olduğu inancı vardır. Vatandaşlar arasında Nuri Bilgin’in deyişiyle “örtük bir ahlak kontratının” olduğundan söz edilebilir (1998: 149). Sözelimi boş zaman kullanımını tembellik olarak yerilir. Halkın aydınlandığı yerler olarak, sinema, tiyatro ve konserlerden söz edilir (Muallim Abdülkadir, 1929: 9). Devlete yardımcı olan bazı sivil oluşumların varlığı belir-



tilir. 1943'ten 1948'e kadar ilkokullarda okutulan bir ders kitabında, şehirde yaşayanların "aydın" olup olmadıklarının ölçütü belirli işlere bağlanır: "İnsanlar sokakta yırtık ve kirli kılıkla dolaşmamalı, tiyatro, sinema gibi yerlerde şapka ile oturulmamalı, buralarda yüksek ses çıkartılmamalı, mağaza alışverişinde sıraya girilmeli ve mağaza sahibi lüzumsuz yere lafa tutulmamalı, tramvaya arka kapıdan binilmeli, ön kapıdan inilmeli, vapur sırasında gişe memurunu rahatsız etmemek için bilet parası önceden hazırlanılmalı, sokaklara tükürülmemelidir" (Ermat & Ermat, 1948: 52). Vatandaşlığın, hâlâ toplum içinde bir dizi olumlu davranışa karşılık geldiği anlayışı yaygındır.

Bütün bunlar nihayetinde "iyi vatandaş" kavramıyla özetlenirken, iyi ile yan yana gelen nitelemelerin çağrışım dünyasını genişletir. Eğitimci Mitat Sadullah (Sander), Cumhuriyet'in "iyilikleri" olarak vatandaşa sunduklarını şöyle sıralar: Yönetim hakkında açıkça fikir söyleme, zulme uğramama, cezanın herkese eşit uygulanması, reysiz (Meclis onayı olmadan) vergi almama, basın özgürlüğü, halkın şikâyet hakkı olması (1929: 218-220). Bu iyiliklerin eski rejim olarak Osmanlı devrinin kötülenmesi ile öne çıkartıldığı bellidir. Atatürk 1931 Eylül'ünde Başbakan İsmet Paşaya yolladığı yazıda "vatan çocuklarının" devletini kurum ve kuralları ile tanımasının "eyi [iyi; yazım böyle] vatandaşlık" yolunda olacağını söylerken onların bu sayede iyi insan olabileceği imasını da yansıtır (İnan, 1998: XVII). İbrahim Hilmi, 1933 baskılı ders kitabında iyi vatandaş tanımlarken onun özelliklerini şöyle sıralar: -Yurdu çok iyi tanımak, -vatan aşkı duymak, -adalete saygı, -kanunlara uymak, -aileye karşı fedakârlık (4). 1935'teki başka bir kitapta da "ak alınlı insan" olmaktan söz edilerek ahlaklı vatandaş tanımı üç kelime ile hulasa edilir (Akagündüz, 2017: 75). İyi vatandaşın aynı zamanda iyi insan olduğu formülünü açık olarak Hasan Âli Yücel çıkartır. Onun 1956'da çıkan İyi Vatandaş İyi İnsan kitabı, bilinen "adamlık hikâyesine" benzer biçimde vatandaşlığın da bir kültürel gelişim merhalesi olduğunu işler. Ancak vatandaşlığa giren mükelleflerin yerine getirilmesiyle, en önemlisi ahlaki ilkelerle o kimsenin iyi insan olacağı belirtilir. Nihayet 1969'da yeni ihdas edilen bir ders olan *Sosyal Bilgiler*'in amacı da çocukların "iyi vatandaş" olarak yetiştirilmesi olarak belirir (Tebliğler Dergisi, 1969: 436). Böylelikle iyi vatandaşlık, resmi eğitimin işlevlerinden biri hâline gelir.

Demokrat Vatandaş (Çocuk)

Âfet İnan, 1930'lar başında girdiği tüm sınıflarda Medeni Bilgiler dersi içinde oy sandığı getirterek bir seçim denemesi yaptırır. Henüz kadınların 'milletvekili' seçme-seçilme hakkının tanınmadığı bir sırada bu ders içi etkinliği ile sınıftaki öğrenciler, kendi aralarından bir kız arkadaşı faraza "belediye başkanı" olarak seçerler. (Türkiye'de kadınlara 1930'da belediye seçimlerinde, 1934'te de milletvekili seçme-seçilme hakkı verilir) Âfet İnan, bir erkek öğrencinin itirazı ile karşılaşır: "Mevcut kanununun bize öğrettiğine göre kadınların rey verme hakkı olmadığı gibi, seçilemezler de". Âfet İnan da öğretmenlik otoritesini kullanarak onların öğrendiklerinin "ileride" gerekli olacağını söyleyerek bu soruyu geçiştirmeyi yeğler (1998: 3). Peki, ne kadar zaman sonra? Bu sorunun genel cevabı, -istisnaları hariç bıraksa da- 1945 sonrasına işaret eden çok partili süreçle başlamak olur.

Çok partili hayata geçildiği 1945 sonrası iç gelişmeler dış etkilerin izlerini taşır. Özellikle 1948'den sonraki eğitim program ve toplantılarında demokrasi ve eğitimi zorunlu bir konu olarak dâhil edilir. İlkokullarda demokrasi, topluluk hâlinde yaşayanların birbirine gösterecekleri saygı değeri ile işlenir. 1949 ortaokul öğretim programına giren okulda demokrasi ile çocukların kendilerini ifade edebilmeleri, sorumluluk almaları, demokrat vatandaşlığın işleri olarak sıralanır. Tarih-coğrafya öğretmeni Fikriye S. Arsan'ın 1950'de basılan ders kitabında anlatılan demokrat öğrencinin (çocuğun), başkalarının hakkına saygı göstereceği, hoşgörülü olacağı, baskıyı kabul etmeyeceği, ailede ve okul idaresinde görüş bildirebileceğinden söz edilir (29-30). Bu sayede, demokrasinin yalnızca siyasi yönetim biçimi olarak açıklanamayacağı, ondan öte daha geniş bir bilinci içerdiği söylenmiş olur.

Ancak bu, ilk sıralarda demokrat vatandaş profilini belirgin olarak çıkartmaz. Hâlâ eski anlayışların devam ettirildiği bir vatandaş tipi öndedir: Sadık, itaatkâr ve fedakâr. Demokrasi tanımı, 'nizam' içinde olan birden çok partinin varlığı ile yapılır. Ayrıca siyasi iktidarın belli sürelerle seçildikleri bilgisi aktarılır. Bu düzenin aleyhine, bir çeşit düzen bozucu hareketi akla getirebilecek davranışlar istenmez. Hasan Âli Yücel'in Ragıp Çalalpa ile 1955'te basılan bir ders kitabında, sözgelimi bir kimsenin "bağırıp çağırmadan tartışabilmesi", demokrasi



terbiyesinin bir gereği olarak belirtilirken yalnızca medeni insandan beklentiyi değil, ‘aslında’ huzurlu bir demokrasinin arzusu yansıtılır (105). Yetiştirilecek çocuk vatandaşlardaki fikir ayrılığının hoş görülmesinin millî birlik esasını bozmasına bağlanması, bu hoşgörünün “milliyetçi korporatist” yorumla sınırlandırılmışı gösterir (Kaplan, 2013: 213). Bu yıllarda bile demokrasi eğitimi denilince ilk akla gelen isimlerden John Dewey’in demokrasiye içkin görüşlerinden çok onun “toplumun yeniden yapılanması” ile eğitim arasında kurduğu bağın öne çıkartıldığını not düşelim (İnan, 2022).

1960 sonralarına kadar temkinlilikle giden demokrasi açıklamaları tek partiden çok partiye geçişin gelgitlerini taşır. Ancak bahsedilen bu on yıl içinde özgürlükler tüm dünyada etkisini gösterirken Türkiye’de de özellikle sendika ve dernekler olmak üzere sivil örgütlerin talepleri ile geniş demokrasi bilinci artar. Bunun yansıması olarak 1968 ve 1969’da sırayla ilkökul ve ortaokul müfredatında yapılan değişikliklerle demokrat çocuk-öğrencinin yetiştirilmesi niyeti –en azından formel düzlemde- güçlü biçimde sezdirilir. “Birey-yurttaşın”, ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olunmaktan, donanımı geliştirmekten, eleştirilerin yararlı etkisinden, görüşlerin cesaretle söylenmesinden söz edilir. Bu yazılarla, demokrasinin siyasi karşılığında başka ayrıca bir yaşam tarzı olduğu fikrinin işlendiğini anlarız. Yine de çocuklara sorgulamayı, itiraz etmeyi, ‘hayır’ diyebilmeyi, karşı gelmeyi öğretecek veya özendirerek gerçekçi demokratik pedagojiden şimdilik söz edilemez.

1970’lerde başta Birleşmiş Milletler’in (BM’nin) metinleri olmak üzere ‘insan haklarının’ geçtiği her yerde zımnen demokrasi de anılır. Nihayet BM’nin alt kuruluşu olan UNESCO (Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü), 1974’te uluslararası barışı ve işbirliğine katkı sağlayacağını belirterek insan hakları eğitimini -dolaylı olarak demokrasi eğitimini,- tavsiye kararı olarak çıkartır. Bu gelişmeler Türkiye dâhil çoğu ülkeyi bu yönde adım atmaya zorlar. Dolayısıyla demokrat vatandaş sıfatlarının insanın temek hak ve özgürlükleriyle eş tutulduğu bir evreye (aşağıda göreceğiz) geçilir.



Hak Temelli Çocuk Vatandaşlığı

Tarihin şöylece eşelenmesinde çocuk hakkı konusuna girebilen bazı belirtilerden (pekâlâ kıpırtı da diyebiliriz) söz edile-

bilir. 1911’de çıkan *Yeni Malumat-ı Medeniye*’de “Çocukların Hukuku” başlığı ebeveynle birlikte anılarak koyulur ve bu başlık altında çocukların ebeveynlerin esiri olmadıkları vurgulanır. Eskiden çocukların satıldığı veya öldürüldüğü bilgi notuyla verilen bu yargı, ebeveynin çocuklar üzerindeki hakkını yalnızca (aile) terbiyesi ile sınırlar. Anne babalar, çocuklarını cahil bırakmayacak, fena muamelede bulunmayacak, işret ve sefahate alıştırmayacak, mirastan mahrum etmeyecektir. (A. Ziya & A. Haydar 2017: 31-33) Burada çocuk hakkı kavramı; çocuğun, ailenin kölesi olmaması üzerine içeriklerdir.

Erken Cumhuriyet devrinde çocuk hakkı, ayrı bir kategoriye karşılık gelmez. Çocuk, herkes içinde bir unsurdur sadece; çocuk hakkı olarak anılan her ne ise o da ancak yapılacak görevlerden sonra düşünülür. Abdülbaki Gölpınarlı’nın 1929’daki kitabında çocuklara hatırlattığı söz, bir levha yazısı gibidir: “Her hak, bir vazife karşılığıdır” (Muallim Abdülkadir, 1929: 98). Özel olarak çocuk hakkından ilk bahsediş, 1936’da Necip Ali Küçüka’nın kaleme aldığı *Çocuk Hukuku* kitabı ile mümkün olur. Bu da nihayetinde çocuklarla ilgili o zamanın hukuki davalarının etrafında literatürden ve mevzuattan devşirilen konulardır: Fuhuş, koruma, çocuk işçiliği, suçlu çocuklar... (İnan, 2013:33-37). Yine de bu çalışma, kimi hakları çocuklara bağlayarak ayrıca çocuk hukukundan söz etmesiyle ayrışır.

Hasan Âli Yücel de, 1956’da çıkartacağı kitabında, hakkın “bilinirliğinden” ama vazifenin “yapılabilmesinden” söz eder. Hak olanın yalnızca bilinir bir şey olması, fakat alınması gereken veya istenilen bir şey olması ‘vazifeyi’ önceler. Yücel, kitabının bir yerinde çocuğun yaşama hakkının devamını, “babanın, yakınlarının ve cemiyetin” vazifelerini yapmalarına bağlar (2017: 250). Hak-görev ikiliğinde ikincisini öne çeken bir anlayıştır bu. Başka deyişle haklar, önce görevler yerine geldikten sonra tanınan bir şeydir. Elbette bu, Füsün Üstel’in deyişiyle “vazifelerle borçlu” vatandaşı işaretler (2016: 323).

1960 sonlarında bile eğitim içeriklerine yansıyan katılımcı vatandaş bilgisinin zayıf kaldığını belirtelim. Ancak çok partili yaşamın kamuoyuna yansıyan açık tartışmaları, çocukları bile dolaylı biçimde siyasi gündemin içine çeker. Çocukların, hak arayışı için siyasi yönetime yönelebilecekleri naif çıkış “Bizim vergilerimizle...” diye başlayan kalıp söz olur. Esasen 1930’dan itibaren Medeni Bilgiler’in klasik üç görevinden

biri olan vergi vermek (diğer ikisi askere gitmek ve seçimde oy kullanmak), sonraki yıllarda da vatandaşlığın değişmeyen teması olduğunu hatırlayalım. Bizim vergilerimizle köprü ve yol yapılyordur; bizim vergilerimizle maaşlar ödeniyordur... Ve bu yüzden devlet hazinesinden çıkan her bağış, destek, harcırah elbette çocuk nezdinde de sorgu alanına girer. Bundan sonra “Bizim vergilerimizle!..” diye başlayan her cümle, yeni hak talebinin basit ve tipik bir söylemi hâline gelir. Daha çok masumane sitem içeren bu söylemin, bugün dahi bilinçlilikle söylenmediğinde, hak arayışında çocukluktan gelen bir ezber olduğunu belirtelim. Böylesi bir vergi sorgulaması, nihayet hak bilincinin vardığı eylemliliğin sınırını gösterir.

Yukarıda andıklarımız, çocuk hakkına giren küçük izlerdir. Asıl hak temelli çocuk haklarından söz edeceğimiz dönem, 1990’lardır. 1989’da Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin ilanı ve bir yıl sonra da Türkiye’nin bu sözleşmeyi kabul etmesiyle çocuk haklarının ayrıca bilinirliği artar. Sözleşme’nin ilan edilen günü olan 20 Kasım’da, çocuk hakları özel olarak hatırlanır. Bu yönde farkındalığı artıran sosyal projeler ve etkinlikler görünmeye başlar. Büyüklerin yazdığı sözleşmenin çocukçasının çeşitli versiyonları basılır. Bu haklar arasında oyun hakkı, dinlenme hakkı, gelişme hakkı, fikrini söyleme hakkı -basit gözlemlere bakılırsa- çocukların dağarcığına kolayca girerken onların özgüvenlerini de artırır. Böylelikle hak bilirlikle, pasif vatandaştan aktif vatandaşa geçişin belirtileri sayılabilecek duyarlılıklar gözlemlenir.

Birleşmiş Milletler nezdinde vatandaşlığın insan hakları ile birlikte güçlü biçimde anıldığı 1970’leri izleyen on yıllarda yavaş da olsa daha somut adımlar atılır. 2010’da, Avrupa Konseyi (AK) tarafından yayınlanan Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi’nde, insan hakları eğitiminin “hayat boyu” devam etmesi gereken bir süreç olduğu vurgulanır. Hayat boyu vurgusu, çocukluk dâhil bir sürecin de hatırlatıcısıdır. Sözünü ettiğimiz gelişmelerin hem BM hem de AK’ye üye olan Türkiye’ye de etkileri olur. Örneğin okullu çocukları ilgilendiren bir eğitim pratiği olarak Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi ya da kısaca DEOMP hayata geçer. TBMM ve MEB’in ortak protokolüyle 2004’te başlayan bu proje ile daha çok seçim kültürü ile demokrasi bilincinin yayılması amaçlanır. Sınıf temsilcisi, okul meclisi, Türkiye Öğrenci Meclisi; bu projenin gözde kelimeleri olarak



akılda kalır. 2019’da sona eren bu uygulamanın çocukların siyasi hak bilincini yükselttiği söylenebilir. Geldiğimiz noktada kimi araştırmaların da gösterdiği gibi (örneğin; Gürtan & Tüzün, 2005: 89-90; Çotuksöken & Erzan & Silier, 2003) demokrasi kültürü ve insan haklarına ters gelecek “kafa karışıklıkları” yaşadığımız gerçeğini es geçmemeliyiz.

Sonuç Yerine

“Çocuk vatandaşı”, esasında bu yazı kapsamında tarihsel yoklamanın çıkarttığı kavramsallaşmadır. Bir yerde çocuk ve vatandaşlığın birlikte arandığı ve ikisinin birlikte bizi yeni anlama götürüp götürmediği tartışmasıdır. Çocukları, ayrı bir özne kabul eden şimdiki yaygın anlayışların -özellikle çocuk merkezliliğin (benim ifadeyle veledşahiliğin)- çocuk vatan-daşa anlamlı bir karşılık sunabildiğini söyleyebiliriz. Kimileri için çocuk vatandaşı, hâlâ, daha çok ‘çocuk hakları’ ile birlikte düşünülse bile bundan sonra yeni bir kavram olarak başka başka çağrışımları uyandırıyor (uyandırmalı!). Çocukla ilgili her aşamadaki ilerlemenin getirdiği noktada, “çocuk vatan-daşı” kavramı, hakkını bilen-arayan, talep eden, soran-sorgulayan, katılımcı aktif vatandaşlığa gönderme yapmaktadır. Şu durumda, görev, ödev ve sorumluluklar ‘zaten’ zarfı kullanılarak -Zaten biliyoruz! anlamında- bu hakların önbilgisini oluşturmakta; “çocuk vatandaşı” ile asıl onun etkinliğine vurgu yapılmaktadır.

Bağlarken bir çıkarımın da altı çizilmelidir. Birol Çaymaz’ın vatandaşlık çalışmalarında “zorunlu başlangıç” dediği Thomas H. Marshall’ın 1950’de basılan Citizenship and Social Class (Vatandaşlık ve Sosyal Sınıflar) kitabında, vatandaşlığın temelde üç gelişim evresinden geçtiği ileri sürülür (2007: 157-158): 1-Hukuki evre (18. yüzyıl; mülk edinme, adil yargılama vb.), 2-Siyasi evre (19. yüzyıl; seçme ve seçilme hakkı gibi), 3-Sosyal evre (20.yüzyıl; eğitim, sağlık hakkı gibi). Türkiye ölçeğinde çocuk vatandaşlığına odaklandığımızda bu boyutların sırası değişerek şöyle olduğunu söyleyebiliriz: Önce devletin ve onun etkisinde sivil oluşumların (vakıf veya cemiyetlerin) çocuklar için yaptıkları işler (barınma, sağlık işleri) ile sosyal boyut; sonra bazı kanuni düzenlemeler ve çocuğu koruyan normlarla (çocuk mahkemeleri, çocuk suçları) hukuki boyut; en sonda da çocuklara ayrıca katılım hakkı, kendini ifade etme gibi tanınan haklarla siyasi boyut gelişir. Bir tarihlendirme



denemesi yaparsak da başlangıç ve yoğunlaşmaların olduğu bu dönemlerin kronolojisi şöyle akar: Sosyal evre (1920'ler), hukuki evre (1930'lar), siyasi evre (1990 sonrası). Nokta koyarken belirtelim ki bu evrelerde yapılmaya başlanan her adım ilerleyerek günümüze taşınır. Bütün bunlar, çocuk vatandaşlığı kavramının çağrışımları ile birlikte düşünüldüğünde gürbüz çocuktan hak bilir çocuğa geçişin hikâyesi gibidir.



SÜLEYMAN İNAN

Kaynakça

- Ağaoğlu, A. (2013). *Üç medeniyet*. İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Ahmet Ziya & Ali Haydar (Günver). (2017). *Yeni Malumat-ı Medeniye* (Haz. M. İçen). İstanbul: Dün Bugün Yarın Yayınları.
- Akagündüz, S. Y. (2017). *Ahlaklı yurttaş*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Arsan, Fikriye S. (1950). *Yurttaşlık bilgisi*. İstanbul: Tan Matbaası.
- Bilgin, N. (1998). Cumhuriyet fikri ve yurttaş kimliği. *75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a doğru* içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çaymaz, B. (2007). *Türkiye'de vatandaşlık-resmî ideoloji ve yansımaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Çotuksöken, B., Erzan, A., & Silier, O. (2003). *Ders kitaplarında insan hakları: tarama sonuçları*. İstanbul Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Doğan, Y., & Alkayış, M. F. (2021). İstiklal Marşı'nın kabulünün 100. yılında Türk millî marşlarının dil ve ortak değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 518-543.
- Doktor Hazık. (2020). *Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye* (Haz. M. İçen). İstanbul: Dün Bugün Yarın Yayınları.
- Emiroğlu, K. (2015). *Kısa Osmanlı-Türkiye tarihi-padişahlık kültürü ve demokrasi ülküsü*. İstanbul İletişim Yayınları.
- Ermat, B., & Ermat, K. (1948). *Yurt bilgisi dersleri IV. sınıf*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gürtan, K. R., & Tüzün, G. (2005). *Öğretmen ve öğrencilerin gözünden ders kitaplarında insan hakları: anket sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- İbrahim Hilmi. (1933). *Millî mekteplerine ve halka mahsus yurt bilgisi*. İstanbul: Marifet Matbaası.
- İnan, A. Â. (1998). *Medenî bilgiler ve M.Kemal Atatürk'ün el yazıları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnan, S. (2013). *Necip Ali Küçükka*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- İnan, S. (2022). *Demokrasi eğitimi ve John Dewey*. donkişotça blog (31 Ocak 2022). <https://medium.com/@donkisotca.blog/demokrasi-e%C4%9Fitimi-ve-john-dewey-e80bea12749f>
- Kaplan, İ. (2013). *Türkiye'de millî eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Meşeci Giorgett, F. (2016). *Eğitim ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Mitat Sadullah (Sander). (1929). *Yeni yurt bilgisi. İlk mekteplerin dördüncü sınıflarına mahsus*. İstanbul: Tefeyyüz Kitaphanesi.
- Muallim Abdülbaki (Gölpınarlı). (1927). *Yurt bilgisi-sınıf 5*. İstanbul: Türk Neşriyat Yurdu.
- Orta Okul Programı*. (1949). Ankara: Bakanlık- Millî Eğitim Basımevi.
- Özkan, G. G. (2009). *Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Rona, T. E. (1939). *Yurtbilgisi dersleri-ilkokul V. sınıf*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. (1 Aralık 1969). 32 (1583).
- Tevfik, R. (2012). *Rıza Tevfik'in mektupları* (Haz. A. Uçman). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Tunçay, M. (1981). *Türkiye Cumhuriyeti'nde tek-parti yönetiminin kurulması (1923-1931)*. Ankara: Yurt Yayınları.
- Üstel, F. (2016). *"Makbul Vatandaş"ın peşinde, II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yücel, H. Â. (2017). *İyi vatandaş, iyi insan*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yücel, H. Â., & Çalapa, R. (1955). *Yurttaşlık bilgisi-ilkokul V*. İstanbul: Atlas Yayınları (Güven Basımevi).



CUMHURİYET'İN İDEAL ÇOCUĞU



HAMİDE KILIÇ*

İdeal çocuğun nasıl olması gerektiği erken Cumhuriyet devrinin özellikle ders kitaplarındaki didaktik ve normatif öğelerden çıkartılabilir. Bu idealin günümüze taşındığı söylenebilirse de, hâkim siyasi görüşün etkisinde ve pedagojinin el verdiği ölçüde yeniden yorumlandığına da şahit oluruz.

*“Türk çocuğu kalmaz darda,
Dağda, kırdan, kışta, karda,
Tunçtan aslan gibi yarın
Bekleyecek sınırlarda.”*

G. N. Arı, (İlköğretim Dergisi, 1940).

Giriş

Çocuk; sevimliliğin, sevginin, şefkatin, masumiyetin, saflığın, neşenin, yarının ve umudun sembolüdür. Üzerine titrediğimiz, koruyup kolladığımız, gelecek ile ilgili tüm planlarımızı onlara göre yaptığımız çocuklarımızın toplumun bir üyesi olarak kimlik kazanması modern toplumlar ile başlar. Çocukluğun keşfi ve çocukluk kavramı modern toplumlar ile ortaya çıkmıştır. Çocukluk kavramı biyolojik çocuğa, sosyolojik ve siyasi özellikler atfeder. Modern devletler çocukların korunması, beslenmesi, eğitilmesi

90



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü.



TÜRK ÇOCUĞUYUM!..

Bütün bir yıl okuduğum bu derslerle, yurdumu çok daha yakından tanıdım. Yurt ve milleti sonsuz bir yükselmeğe ulaştırmak için bana düşen ödevlerin çoğunu artık anlamış ve öğrenmiş bulunuyorum. Bunun için çok bahtiyar bir Türk çocuğuyum.

Yurt bilgisi bana; beni yaşatan en değerli, en sevgili üç varlık tanıttı : YURDUM, MİLLETİM VE CÜMHURİYETİM!..

Damarlarımda binlerce yılın eşsiz milleti olan yüce Türkün kanı, gönlümdede Türk erinin sonsuz güveni, tüklenmez inanı var.

En değerli üç varlığını canından çok üstün tutarak her zaman onlar için durmadan, yorulmadan çalışmağa and içen bir Türk çocuğuyum: Bununla öğreniyorum!..

Yurtbilgisi Dersleri IV. Sınıf, Tank Emin Rona, 1940, s.81

amacıyla farklı koruma kanunları yaparken eğitimi yaygınlaştırarak ülkedeki her çocuğa ulaşmayı amaçlamışlardır.

Çocuk, bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan olgunluğa ulaşmamış bireydir. Çocuk tanımı üzerine farklı birçok görüş bulunmaktadır. *Divânü Lugâti't Türk'te* "bala", "çocuk", "tun", "keç" gibi ifadeler çocuk anlamında kullanılırken (Batur & Beştaş, 2021: 249), *Osmanlıca-Türkçe Lûgat'ta* ise çocuk kelimesini karşılayan "sabî", "beççe", "sıbyân" "kerime" gibi kelimeler karşımıza çıkmaktadır. UNICEF ise çocuk tanımı yaparken yaş ekseninde yapmış ve "on sekiz yaşına kadar her insan çocuktur." ifadesini kullanmıştır. 2005 tarih ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda da çocuk tanımı, "on sekiz yaşını doldurmamış kişi" olarak yine yaş üzerinden yapılmıştır (Resmî Gazete, S.25876/15.07.2005). Bu nedenle çocuğun tanımını yapmak fizyolojik, psikolojik ve yasal açılardan tartışmalı bir durum hâlini alır. Çocukluk dönemi kültüre ve topluma göre değişiklik gösterebildiği gibi çocukluk yaşı da yasal olarak sorun yaratabilmektedir. Öyle ki evlenme ya da cezai ehliyet yaşı gibi yasal durumlar çocuk ve yaş ayrımı konusunda sorun teşkil etmektedir (İpek, 2012: 151). Çocuk, bir bakıma yetiş-

kin olmayan kişidir. Yetişkin dünyasına ait olmayan, yetişkinlerin sahip olduğu nitelik ve yetkinliklere hâkim olmayan çocuk tanımı aslında eksiklikler üzerinden yapılır. Yetişkinler gibi yaş, deneyim ve bilgi yönünden donanımlı olmayan çocuk, tüm iktidar ilişkilerinde de dışlanan grup olmuş ve yetişkinlere bağımlı olarak tanımlanmıştır (İnal, 2018: 66).

Philippe Ariès'in 1960'ta yazdığı *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien regime* adlı eserin 1962 yılında *Centuries of Childhood* adıyla İngilizceye çevrilmesiyle çalışma büyük ses getirir. Çünkü bu kitap çocukluk tarihini ortaya koyan ilk çalışmadır. Çocukla ilgili var olan örneklerde Ariès tarihte çocuğun "Küçük yetişkinler" olduğunu belirtir. Tarihsel süreçte çocuğa her toplumda farklı anlamlar yüklenmiştir. Çocukluk yetişkinlikten bir önceki aşamadır (Onur, 2005, 20) ve sosyo-kültürel bir yapıya sahiptir. 20. yüzyılın başlarında ilk taht konuşmasını yapan İtalya Kralı III. Emmanuel, başlayan yeni yüzyıla birlikte yeni kavramlardan bahseder ve "Çocuğun Yüzyılı" ifadesini kullanır (Montesseori, 2015: 11). 19. yüzyılın son on yılında da sağlık, sosyoloji ve psikoloji alanında yaşanan gelişmeler çocuk çalışmalarının da önem kazanmasını sağlamıştır. Heywood (2003: 31) bu gelişmeleri "teorik seviyede çocuk olmanın anlamını çözebilme" olarak açıklamaktadır.

Modernite ile çocuğun sosyal statusünde büyük bir değişim olmuştur. Daha öncesi dönemlerde temel görevi "nesli" devam ettirmek olan çocuk; modernleşmeyle kendi özelinde incelenmeye başlanır. Çocuğa yönelen ilgi çocuk alanında yapılan çalışmaları ve tanımlamaları da beraberinde getirmiştir. Çocuklar daima vardı ancak çocukluk bir kavram olarak sosyal bilimler alanında yeni bir konu olarak günümüz modern dünyasının önemli bir ögesi olmuştur. Postman'a (1995) göre ekonomide yaşanan gelişmeler, matbaanın keşfi ile basılan kitap sayısındaki artış, Reform hareketleriyle Orta Çağ Hristiyanlık düşüncesinde yaşanan değişimler, burjuva sınıfının güçlenmesi, Fransız Devrimi, Sanayi Devrimi ve ulus devletlerin kuruluşu sonrasında okullaşma oranının büyümesi, "çocukluk" kavramının betimlenmesine ve bu kavramın da kendi içinde kategorileşmesine neden olmuştur. Locke'nin çocukluğu "Tabula Rasa" olarak görmesi bir anlamda Orta Çağ düşüncesi olan günah-çocuk ikilisinin yıkılmasını sağlamış ve çocuğa "potansiyel yurttaş" anlamını vermiştir (Heywood, 2013: 30-38). Fransız Devrimi'nin ortaya çıkardığı temel kavram-



lardan biri olan milli devlet olgusu çocuğun devlet tarafından fark edilmesini sağlamıştır (Bumin, 1998: 60). Böylelikle devlet çocuk için görevler üstlenmiş ve çocuğa roller biçmiştir. Dönemin düşünür ve devlet adamlarının gündemi eğitim olmuştur. Devletin bekası ve devamlılığı için ihtiyaç duyduğu vatandaş modelini yetiştirmek amacıyla eğitim aileden alınmış; devletin görevi hâline gelmiştir. İyi vatandaş yetiştirmek eğitimin temel amaçlarından olmuş, devletlerin ideolojilerini ve yaratmak istedikleri vatandaş modeli için ise eğitim temel araç olarak kullanılmıştır.

1933 yılında dönemin Millî Eğitim Bakanı Reşit Galip tarafından yazılıp 23 Nisan kutlamalarında bizzat okuduğu *Andımız* yıllarca ilkokullarda okutulmuş ve 2013 yılında tartışmalar eşliğinde kaldırılmıştır. *Andımız*'ın içeriği Cumhuriyet'in ideal çocuğunun dile geldiği bir yemindir. Cumhuriyet'in ideal çocuğu, 1923 sonrası erken Cumhuriyet Dönemi'nde ders kitaplarında açık şekilde yer bulmuş, Cumhuriyet'in kurucu kadrosu nasıl bir Türk çocuğu/vatandaşını istediğini eğitim aracılığıyla vatandaşına ulaştırmaya çalışmıştır. Bu dönemin ders kitaplarında çocuğa kim olduğu, nereden geldiği, görev ve sorumluluklarının neler olduğu, Cumhuriyet'in ondan neler beklediği tek tek sıralanmıştır. Ders kitaplarında yaratılan çocuk prototipi günümüzde yaratılmak istenen ideal Türk çocuğu ile benzerlik göstermektedir. Bu bakımdan çalışmada 1923-1950 yılları arasındaki ders kitaplarından hareketle Cumhuriyet'in ideal çocuğunun prototipi çizilmeye çalışılacaktır.

Ne Mutlu Türküm Diyene

Kimlik, kendini tanımlama ve kim sorusuna cevap verme sürecidir. Bireyin kimlik kodlarına göre tanımlanmasında görece bir öteki bulunur. Mucchielli'ye göre kimlik, bir özneyi tanımlamak için gerekli olan unsurların tümünü ve buna ek olarak aynılıkla ilgili olan ve içten gelen bir duyguyu ifade eder (Akt. Vatandaş, 2010: 14). Hall (1996: 4) ise kimliği bir sunum ve söylem yapılandırıcılığı olarak tanımlar. Kimlik inşa sürecinde tarih, dil ve kültür öğelerinin kullanılarak kimliğin içselleştirildiğini belirten Hall, kimlik için “kim olduğumuzu ya da nereden geldiğimizi değil ne olabileceğimize, nasıl temsil edildiğimize ve bunun kendimizi nasıl temsil edebileceğimize dair durumu” tanımını verir.

Birey kendini tanımlama sürecinde yaşadığı toplumun değerlerini de tanımına katarak kimlik inşa sürecini oluşturur. Bu süreç bireysel kimlik olduğu kadar grup kimliği, etnik kimlik, ulusal kimlik, medeniyet kimliği gibi farklı kimlik türlerini de içermektedir (Anık, 2012: 9). Bilgin (1998: 145) etnik, millî ya da dini kimliklerin birer kolektif kimlik olduğuna ve bunlar ile ilgili tüm temsil öğelerinin günlük söylemde yer almasının önemine vurgu yapar. Bu temsil öğeleri grup üyelerinin aidiyetlerini bildikleri metaforlar, semboller, değerlerle bir grup düşüncesini oluşturmaktadır. Grup aidiyeti ile grup düşüncesi arasındaki ilişki kolektif kimliğin temel koşuludur. Bu ilişkiyi vatan kavramı ekseninde şöyle açıklayabiliriz: Türkiye Cumhuriyeti bir imparatorluğun peşinden kurulmuş modern devlet anlayışına dayalı bir devlettir. Yeni kurulan devlette, kurucu aktörler kurtarılan Türk vatanı kavramı üzerinden hareket etmişlerdir. İmparatorluk döneminde Dâr'ül İslam ve Dâr'ül Harp olarak ayrılan devlet toprakları; yeni Türkiye devletinde birlikte yaşadığı, hiç tanışmadığı hatta belki de hiç tanışamayacağı ulusal kardeşlerinin yaşadığı "geo-gövde" olarak Türk milletine sunulmuştur (Özkan, 2019: 11-12). Üstel de vatan kelimesinin semantik olarak topraksal, kökensel ve kolektif/ulusal üç farklı boyutundan bahsederek geo-gövde kavramına vurgu yapmaktadır (2011: 159).

Millî kimlik, eğitim ve sosyalleşme yoluyla bireyin kişiliğine, düşünce, tavır ve davranışlarına yansır. Millî karakter olarak nitelendirilebilecek insani özellikler o kültüre ait kişilerde tezahür eder (Kösoğlu, 1995: 47). Cumhuriyet'in oluşturmak istediği insan modelini Mustafa Kemal Atatürk'ün Cumhuriyet'in 10. yıl kutlamalarında söylemiş olduğu "Ne mutlu Türküm diyene!" ifadesi ile açıklayabilmek dönem koşulları açısından önemlidir. Cumhuriyet kimliği ulusal sınırlar içerisinde din ve etnik köken gözetmeksizin Türklük üst kimliğinde bir araya getirilmek istenmiştir. Bu Türklük ne etnik ne de millî bir kimliktir. Vatanseverlik ekseninde ulusal sınırlar içinde yurt milliyetçiliği benimsenerek toplumu oluşturan kesimler arasında bir fark gözetmeksizin -müslim/gayrimüslim; yerli/göçmen- kurulan Cumhuriyet çatısı altında birlikte var olmayı ve dayanışmayı esas kılan bir halkçılık politikası izlenmiştir (Çeçen, 1997: 167).

Mustafa Kemal Atatürk, Türk milletini kavramlaştırırken bir ulusu oluşturan unsurları siyasi varlıkta birlik, dil birliği, yurt



birliği, ırk ve k3ken birliği, tarihî birlik ve ahlakî birlik şeklinde sıralamıştır (Gazi Mustafa Kemal, 2017: 30). Bu kurgu d3nemin ders kitaplarında da yer bulur. 3rneğin Cumhuriyet D3nemi ders kitaplarından 1927 tarihli *Yurt Bilgisi*'nde T3rk milleti ve bu milleti oluşturan unsurlar "Ben T3rk3m, vatanım, T3rklerin yaşadığı topraklardır... T3rk3e konuşuluyor; oradaki kardeşlerimin çıkarı ile benim çıkarım bir, duygularımız bir, isteklerimiz bir... Milletim, yalnız askerlikte değil, medeniyette de ilerlemiş bir millettir. Avrupa'da papazlar, din kuvvetiyle milleti eline almış, cahil bırakmışken, T3rk ilinde bir3ok kitaplar yazılıyor, 3limler yetişiyordu. T3rk'3n ayak bastığı her yere bilim nuru gitmiş, medeniyet g3neşi doğmuştur..." şeklinde belirtilerek Mustafa Kemal Atat3rk'3n sıraladığı 3gelerin ders kitabına yansdığı anlaşılmaktadır (Muallim Abd3lbaki, 1927: 12). Cumhuriyet 3ocuğunun konuşturulduğu bu 3erikte 3ocuğun ait olduğu millet T3rk milleti olarak ifade edilmiştir. T3rk milleti T3rkiye -vatan sınırları 3indeki topraklarda yaşar ve T3rk3e konuşur. T3rk 3ocuğu 3lkenin d3rt bucağında yaşayan kardeşleri -geo-g3vde- ile hareket etmektedir. T3rk 3ocukları d3şman karşısında birlikte m3cadele verir.

T3rklerin 3zellikleri d3nemin tarih ders kitaplarında da yer bulur. *Yavrumun Tarih Kitabı*'nda T3rklerle ilgili bilgi verilirken *Yaradılış, 3guz Kağan ve Ergenekon* destanları T3rk 3ocuğuna sunularak 3ocuklara o tarihte kullanılan paraların 3zerinde kurt fig3r3 ile atalarımıza bağlılığımızı sunduğumuz belirtilir. T3rklerin 3zellikleri ise kahramanlık, cesaret, d3nya h3kimiyeti, temiz ruh, g3zel huy, kahramanca ve insanca gelenekler olarak sıralanır (Muallim Abd3lbaki & Sabri Esat, 1930: 97). D3nemin *Yurt Bilgisi* kitapları T3rk milletin ve mevcut devlet dokusunun tanıtılmasına y3nelik gerekli t3m bilgilerle donatılmıştır.

Kimlik kavramının vatan (yurt) kavramı ile ilişkili olduğuna değinmiştik. 1934 yılına ait *Yurt Bilgisi* ders kitabında da yurt tanıtılır ve b3y3k T3rk yurdunun da tanımını verilerek bu yurta yaşayan t3m bireylerin b3y3k bir aile olduğu ifade edilerek 3ocukların da onay vermesi istenir (Mithat Sadullah, 1934: 7-9): "Bilirsiniz ki Yurt diye doğup b3y3d3đ3m3z, rahat rahat yaşadığımız, yerlere denir. Evimiz, tarlamız, bah3emiz, k3y3m3z yurt olduğu gibi, komşularımızın evleri, k3yleri de



“Yurt”tur. Sonra kasabalar, şehirler hepsi ayrı ayrı yurtlardır... Çocuklarımız, görüyoruz ki bir Büyük Türk Yurdu var. Bir de içinde doğup büyüdüğümüz aile yurdu var, değil mi?”

Kültür Bakanlığı tarafından Türk Tarih Kurumunun yazmış olduğu tarih kitapları esas alınarak hazırlanan ilkököl 4.sınıf Tarih ders kitabında ise Türk milleti öğrenciye tanıtılarak Atatürk’ün “Ne mutlu Türküm diyene!” sözü gerekçelendirilir. Metinde Mustafa Kemal Atatürk’ün “Ne mutlu Türküm diyene!” sözünü çocukların mutlaka duydukları belirtilerek Türkiye’nin öz yurt ve ana dilin Türkçe olduğu ve kendilerine de Türk denildiği ifade edilir. Türklerin birlikte aynı duygudaşlıkta yaşadıkları - milli duygu- ve düşmana karşı birlikte savaştıkları anlatıldıktan sonra ise Mustafa Kemal Atatürk’e vurgu yapılır (Kültür Bakanlığı, 1936: 11-12): “Atatürk’ün ‘Ne mutlu Türküm diyene!’ demesi ne kadar yerinde değil mi? Bereket versin Atatürk’ün gür sesi, Türk milletini uyandırdı, ona benliğini ve öz adını hatırlattı. İğreti ad atıldı. Çünkü iğretilikler içinde göçmeğe başlayan iğreti Osmanlı milleti yerine Türk milleti yükseldi, kalkındı.” Metin boyunca “biz” söyleminin hâkimiyeti dikkat çeker. Türk milleti, ülkenin adı, dili, ataları, önderi tanıtılır ve bir düşman varlığından bahsedilir. Türk olmanın bir övünme unsuru olduğunun vurgulandığı metinde Mustafa Kemal Atatürk ve Osmanlı tezatlığı vurgulanır. Türk milletini uyandıran, ona liderlik eden Mustafa Kemal Atatürk’tür. Türk çocuğu 1948 yılında da Türklüğü ile övünür (Ermat & Ermat, 1948: 14): “Türk doğmak, Türk yaşamak, Türk olarak ölmek ve arkasında kendi soyundan çocuklar bırakmak ne mutludur. Türklüğümle ne kadar öğünsem azdır. Ne mutlu Türküm diyene!”

Türk çocuğunun övünmesi 1949 yılı kitabında da devam eder (Ermat & Ermat, 1949: 2): “Ne mutlu bize! Tarihi şanlı, şerefle dolu olan Türk milletinin çocuklarıyız. Yurdumuzu, vatanımızı canımızdan çok sever, milletimiz için gerektiği gün canımızı veririz.” Türk çocuğu mutludur çünkü Türk’tür. Türk milletinin çocuğudur. Her şeyden çok sevdiği yurdu, milleti ve Cumhuriyet’i için ölmeye hazırdır. Cumhuriyet Dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları çocukların yaşadığı ülkenin tanıtımını yapmak, Türk’ün kim olduğu, neden övünülmesi gerektiği, Türk milletinin özellikleri, tarihsel ve kültürel değerleri ve günümüz dünyasındaki yeni Türk devletinin temel



ögelerini tanıtmaya görevi görmüştür. Bu bilincin oluşturulmaya çalışıldığı okullarda Türk çocuklarına düşen temel görevler ne şekilde tanıtılmıştır?

Cumhuriyet'in Türk Çocuğu

Resmî tarih ve eğitim politikaları, ideoloji ve modernleşme anlayışıyla yakından ilgilidir. Bu bağlamda kimlik oluşturma sürecinde eğitimin rolünü belirleyebilmek adına Cumhuriyet ideolojisi ve temel ilkelerini incelemek gerekir. Türkiye Cumhuriyeti devletin resmî ideolojisi, liderliğini Mustafa Kemal Atatürk'ün yaptığı yönetici kadronun Kemalist ilkeler çerçevesinde yürüttüğü modernleşme hareketidir (Yıldırım, 2014: 31). Bu ideolojinin temel amacı imparatorluktan ulus devlete dönüşümün sağlanmasıydı.

Son 12 yılı (1911-1923) art arda savaşlarla mücadele ederek geçen Türk milletinin yeniden doğuşu olan Cumhuriyet rejimi, yeni bir yapılanmayı ve yeni değerler sistemini de beraberinde getirmiştir. Bu değerlerin toplum nezdinde benimsenmesi bağlamında yapılan tüm inkılaplar yeni toplum inşası sürecidir. Cumhuriyet'in değerlerinin yılmaz bekçileri ise geleceğin sembolü Türk çocuğudur.

Cumhuriyet'in ilanından on dört yıl önce iptidai mektepler için *Malumat-ı Medeniye* (1909) ders kitabını yazan Mehmet Hazik, kitapta çocuklara “vatanın ümid-i istikbalı” diyerek seslenir. Doktor Hazik çocuklara çok iyi çalışmalarını, körü körüne inanmamalarını, iyiliği, doğru yolu ve akli kullanmalarını söyler. Aslında dönemin en önemli sorusu Cumhuriyet öncesinde başlayan “nasıl bir insan, nasıl bir vatandaş” yetiştirilmesi gerektiği sorusudur. Savaş döneminin Maarif Nazırı Şükrü Bey memlekete “her manasıyla adam yetiştirmek” gâyesinden hareketle “nasıl”lığı noktasında bu adamın niteliklerini şöyle ifade eder: “...bence onun dinine merbut, vatanını sever, milliyetini tanır, yani muhtelif namlarda zikrolunan şu vezâifi hüsn-i ifâyâ gayret eder bir adam olması lazım gelir. İşte biz tam adamı bu suretle yetiştirmek, dinini sever, dinine riayetkâr olur, vatanını sever ve kendisine bir vahdet-i siyasiye veren milliyetini hisseder bir adam olmak üzere yetiştirmek gâyesini programlarda takip ettik.” (Muallim, 1917-1918). Şükrü Bey'in ifadelerinde din, millet ve vatan birleşimi ekseninde yetiştirilecek bir anlayış yerini almaktadır. Şimdi

sıra Cumhuriyet'in aradığı ya da inşa etmek istediği Türk çocuğunu bulmaktır.

Mustafa Kemal Atatürk'ün 25 Ağustos 1924 tarihinde Ankara'da Muallimler Birliği kongre üyeleri şerefine verdiği ziyafetteki konuşmasında öğretmenlere şöyle seslenmektedir (1946:19): “Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek seciyeli muhafızlar ister. Yeni nesli bu evsaf ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir...Yeni Türkiye'nin birkaç seneye sığdırdığı askerî, siyâsî, idarî inkılâbat çok büyük, çok mühimdir. Bu inkılâbat, sizin, muhterem muallimler, sizin; içtimaî ve fikrî inkılâptaki muvaffakiyetinizle teyit olunacaktır. Hiçbir zaman hatırınızdan çıkmasın ki, Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister.”

Erken Cumhuriyet Dönemi kadrosunun temel meselelerinin başında kimlik sorunu gelir. “Türk kimdir?” sorusu Mustafa Kemal Atatürk'ün Cumhuriyet'in 10. yılı münasebetiyle yapmış olduğu “Ne mutlu Türküm diyene!” sözüyle açıklanmaya çalışılsa da dönemin en temel sorusu kimlik oluşumu üzerine olmuştur. Bu süreç içerisinde Cumhuriyet kadrosunun en önemli aracı eğitimidir. Cumhuriyet nasıl bir insan modeli istemektedir? Bu insanın biyolojik özellikleri nelerdir? Bu insan hangi değerleri taşımaktadır? Bu insanın hangi davranışları yapması istenmektedir? Cumhuriyet'in istediği insan prototipinin temel kodlarını dönemin ders kitaplarından ve yayınlarından çıkarmak mümkündür.

Cumhuriyet rejiminin Türk milleti için ne kadar önemli olduğu ders kitaplarında vurgulanır. 1939 tarihli *Yurtbilgisi* ders kitabında da Türk milletinin büyük mücadelelerle “Türk Yurdu”nu kazandığı ve kendi kendini yönetmek amacıyla Cumhuriyet'i kurduğu anlatılmaktadır. Metinde Cumhuriyet'in bir halk hükümeti olduğu, Cumhuriyet'in yaptığı kanunlara tüm vatandaşların itaat ettiği, tüm faaliyetlerin halkın istek ve talepleri ile yapıldığı belirtilir. Metin içinde dile gelen Cumhuriyet'in Türk çocuğu; yurdunda huzur içinde yaşadığını, seçimlerin onun yerine onun güvendiği kişiler tarafından yapıldığını ve Cumhuriyet'in her gün bağımsız Türk milletini daha da yükselttiği ve yücelttiğini ifade eder (Rona, 1939: 5): “Müstakil Türk Milleti, bütün dünya milletlerinden daha yüksek, daha verimli bir yaşama durumuna kavuşuyor. Yaşasın milletim, yaşasın canımdan sevgili CUMHURİYET'im.”



Aslında metin Cumhuriyet yönetiminin ne olduğunun tanımını niteliğindedir ve Türk çocuğu “Cumhuriyet’im” diyerek aidiyet yüklenmiştir.

Cumhuriyet Türk milleti -dolayısıyla çocuklar- için en uygun yönetim şeklidir. Cumhuriyet Dönemi öncesinde Türk milleti dönemin yöneticilerden zarar görmüştür (Rona,1939: 5): “Cumhuriyet hükûmetinde artık millete zarar verecek, halkı felaketselere sürükleyecek, ona zulmedecek kral yoktur.] Cumhuriyet halk için en uygun yönetim şekli olduğundan, bu hükûmetin hazırladığı her türlü kanuna halk büyük bir zevkle uyacaktır. Cumhuriyet, [bizi işığa götüren en güvenilir, en hayırlı bir yoldur!” (Rona, 1939: 5).

1940 tarihli ders kitabında kendini Türk çocuğu olarak tanımlayan mutlu çocuğun en önem verdiği unsurlar, Türk yurdu, Türk milleti ve Cumhuriyet’tir. Türk çocuğu bu üç varlık için çalışır, üzerine düşen tüm sorumlulukları yerine getirir. Tarihsel geçmişinde güçlü bir millet vardır ve gücünü bu millettten alır. Türk olmak övünmesinin temel nedenidir. Bu ders kitabında Cumhuriyet vurgusu dikkat çekicidir. Cumhuriyet Türklüğe kavuşmanın eşığıdır. Metin içinde Türklük ve Cumhuriyet eşleştirilmiştir. Cumhuriyet, Türk milletini esaretten kurtarmış, Türk milletinin bağımsızlığa ulaşmasını sağlamıştır. “Cumhuriyetim” denilerek çocuğun sahip çıkmasının istenildiği içerikte çocuk hem Türklüğü hem de Cumhuriyet’i ile övünür ve Mustafa Kemal Atatürk’ün “Ne mutlu Türküm, diyene!” sözü tekrarlanır (Rona, 1940: 78). Cumhuriyet kolay kurulmamıştır, Cumhuriyet’e kavuşmak için büyük sıkıntılar çekilmiş çok kan dökülmüştür. Canlar feda edilmiş, atalar Türk yurdu ve Cumhuriyet için şehit olarak görevini yapmış ve Türk çocuğuna Cumhuriyet’i hediye etmişlerdir. Bu nedenle çocukların Cumhuriyet’e sahip çıkması istenir (Ermata & Ermata, 1949: 5-6).

Uğruna can verilesi Cumhuriyet’in Türk halkına kattıkları “Cumhuriyet’in İyilikleri” ile sunularak ülke kalkınması bağlamında yapılan işler sıralanmıştır. Öncelikle Cumhuriyet, yabancı ülkelerden Türk vatandaşlarının gelmesini sağlayarak “harap yurdu şenlendirmiş”tir (Ermata & Ermata,1949: 16). Köylü halkını rahata kavuşturmuştur. Askerlik süresi belirlenmiştir. Ülkede demiryolları yapılmış, yollar ve köprüler inşa edilmiştir. Batakliklar kurutulmuş, fabrikalar kurulmuş,

yurdun her yerinde hastaneler, bakım evleri açılmıştır. Sal-tanat kaldırılarak okullar açılmıştır. Cumhuriyet ile birlikte yapılan devrimler sıralanmış, Türk diline ve Türk kadınına da vurgu yapılmış, Cumhuriyet ve Mustafa Kemal Atatürk eşleştirilmiştir. Artık Türk çocuğundan istenen Mustafa Kemal Atatürk'ün emanet ettiği Cumhuriyet'e sahip çıkması ve Türk milletini daha iyi duruma getirilmesidir (Ermata & Ermata,1949: 20).

Türk Çocuğunun İlk Ocağı: Aile

Cumhuriyet'in çocuğunun Türk milletinin değerlerini ilk öğ-rendiği yer aile ocağıdır. Bu ailede çocuk görevlerini, dayanış-mayı, sorumluluğu, toplum için ne ifade ettiğini öğrenmeye başlar. 1929 tarihli *Yurt Bilgisi* ders kitabında aile tüm aile üyelerinin birlikte yaşadığı, birbirlerine destek olduğu, tüm üyelerin mutlu olduğu bir yapı olarak sunulmaktadır. Sunu-lan aile profilinde geniş aile yapısı yer almaktadır. Görevini bilen aile üyelerinin birincil amacı birbirlerini mutlu etmek için çalışmaktır (Mithat Sadullah, 1929: 32-33). Bu ailede sevgi, saygı ve dayanışma içinde yaşayan Türk çocuğu görev ve sorumluluklarını bilir (Mithat Sadullah, 1934:10-11): "Ço-cuklar da annelerini, babalarını severler, onların sevindir-mek için evde ve mektepte çalışırlar."

1929 ve 1934 *Yurt Bilgisi* kitaplarında geniş aile modeli tanı-mı verilmişken, bu tanımlama zaman içerisinde çekirdek aile yapısına dönmüştür. 1940 tarihli *Yurtbilgisi Dersleri* ders ki-tabında çekirdek aile tanımı verilerek aile üyeleri anne, baba ve çocuklar olarak sunulmuştur. Aile yerine "aile ocağı" ifa-desinin kullanıldığı kitapta aile ilişkilerine vurgu yapılmakta ve aile üyelerinin ilişkileri tanımlanmaktadır. Akşam saatle-rinde evde aile üyelerinin birbirleriyle konuştukları ve itaat edilecek aile üyesi olan babanın öğütlerinin dinlenildiği ifade edilmektedir (Rona, 1940: 6-7).

1929, 1934 ve 1940 *Yurt Bilgisi* ders kitaplarında Türk çocu-ğunun aile yapısı geniş ya da çekirdek aile olarak verilmiş, aile ile eşleştirilen değerler saygı, sevgi, iş bölümü, dayanışma ve itaat olarak sıralanmıştır. Bu ailede her üyenin bir görevi var-dır ve aile üyeleri bu görevi yapılarak birbirine fayda sağlar. 1948 tarihli 4.sınıf *Yurt Bilgisi Dersleri* adlı ders kitabında ise bu defa aile üyesi olan çocuk dile gelerek aile üyelerine söz ve-



rir (Ermata & Ermata, 1948: 3): “Annemize, babamıza yardımında bulunduğumuz zaman çok seviniriz! Büyüdüğümüz, iş gücü sahibi olduğumuz zaman, anamız gibi, biz de yuva kurmaktan insanca yaşamaktan, geri durmayacağız; o zaman anamızı, babamızı unutmayacağız.”

Dönemin koşullarına bakıldığında kadın ve erkek rollerinin net ayrıştığı bu metinlerde çocuk sadece ailesinin üyesi değil aynı zamanda gelecekte anne ve babasının bakıcısıdır. Türk çocuğu yardımsever ve ailesine bağlıdır. Anne ve babasının onun için yaptıkları fedakârlıkların farkındadır ve bunu unutmayacak kadar da vefakârdır. *Yurt Bilgisi Dersleri*'nde (Ermata & Ermata, 1948: 44) ise çocuğun ailedeki görevi net olarak anne babasına yardım etmektir: “Kasaba ve şehirlerdeki aile hayatında herkesin işi ayrı ayrıdır. Baba dışarda, ana evde çalışır. Çocuklar okul saatlerinin dışında analarına ve babalarına yardım ederler.”

Türk Çocuğunun Cumhuriyet İle Tanıştığı Yer: Okul Ocağı

Dönemin ders kitaplarında köyde ya da kentte betimlenen Türk çocuğu için en önemli mekân okuldur çünkü Türk çocuğunun Cumhuriyet'in değerlerini öğrenebileceği yer olarak öne çıkmaktadır. 1929 tarihli *Yeni Yurt Bilgisi* ders kitabında “aziz bina” ifadesi kullanılarak kutsallık atfedilen okul, öğrenciler arasında iş birliğinin yapıldığı yerdir. Okulda çocukların birincil görevi okumak, öğrenmek, kendi hayatları ve vatanların saadeti için çalışmaktır. Okul düzenin olduğu yerdir ve bu düzeni sağlayan okul idaresidir. Düzenin sağlanmasında gerekli olan bazı kurallar vardır. Bu kurallara uymak ise çocukların görevlerindedir (Mithat Sadullah, 1929: 56): “Mektepte her şeyden evvel büyük bir intizam bulunmalıdır. Bunu mektep idaresi temin eder. Mektep idaresi mektepteki topluluğun intizamla, ahenkle çalışabilmesi için lazım gelen vasıtaları arar. Mektepte derslere muayyen saatte girilir... Çocuklar, mektepte topluluğun icap ettiği birtakım kaidelere tabidirler. Bunlara riayet etmek her talebe için vazifedir.”

Tarık Emin Rona'nın yazdığı *Yurtbilgisi Dersleri* ders kitabında “Okulumuz” başlığı altında öğrencilere okul tanıtılmaktadır. Burada “Okulumuz” ifadesinde yer alan “biz” söylemi okulun öğrenciye aidiyeti noktasında düşünülebilir. Okul da “ocak” olarak tanımlanmıştır. Buradaki “ocak” ifadesi “aile



ocağı”na atıftır (Rona, 1940: 8): “Biz okurların toplu olarak yaşadığımız en sevgili bir ocak da okulumuzdur.” Okulda birçok yurt çocuğunun olduğu ve bunların birbirleriyle arkadaş oldukları vurgusu yapılır (Rona, 1940: 8). Arkadaşlar ve sınıftaki tüm çocuklar birbirlerini çok severler ve derin bir bağ ile birbirlerine bağlıdırlar (Rona, 1940: 8-9): “Sınıfımızın bütün çocukları birbirimizi o kadar severiz ki... birbirimizin bir yeri incinse bu ağrıyı hepimiz yüreğimizin ta içinde duyarız. Bizim bir şeye sevindi mi hepimizin gönlüne bir bayram sevinci dolar. Uzunca süren tatil zamanlarında sanki anamızdan, babamızdan ayrılmış gibi birbirimizi özleriz. Bu eşsiz sevgimize Arkadaşlık duygusu denilir. Bize bu sevgiyi duyuran, bizi toplayarak birbirimize bu kadar kaynaştıran varlık, sevgili okulumuzdur.”.

Dönemin 4. sınıf ders kitaplarında okul ile ilgili içerikleri bağlı olarak Türk çocuğunun görevlerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

Tablo 1: 1923-1950 yılları arasında okutulan ilkokul *Yurt Bilgisi* ders kitaplarında öğrenciden beklenen davranışlar

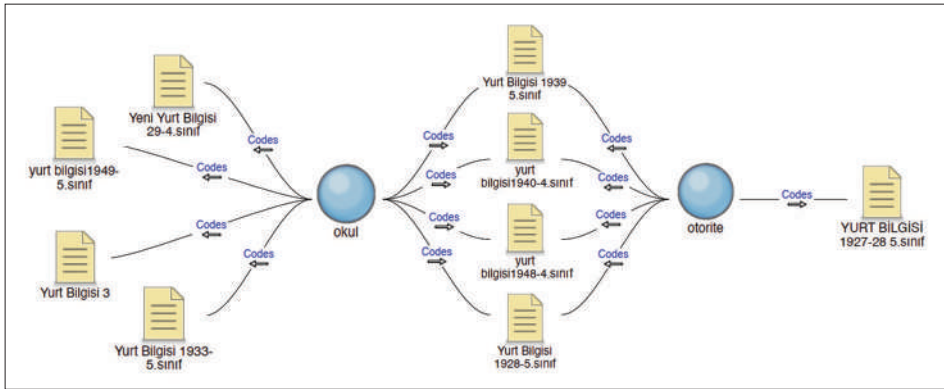
Ders Kitabı	Türk çocuğunun görevleri
Yurt Bilgisi (1927)	İtaat etmek.
Yeni Yurt Bilgisi (1929)	Kurallara uymak, Okul idaresine itaat etmek, Okumak, öğrenmek (kendi yaşamını temin etmeyi ve vatanının refahı için çalışmayı, iyi olmayı, para kazanmayı, sağlıklı olmayı, vatana hizmet etmeyi), Arkadaşlarıyla iyi geçinmek, arkadaşlarına daima nazik, terbiyeli ve iyi kalpli olmak.
Yurtbilgisi Dersleri (1940)	Yurdunu tanımak, yurt işlerini öğrenmek, Öğrenmek (okuma yazmayı, hastalıklardan korunmayı, doğadaki varlıklardan yararlanmayı, yurdu düşmanlardan korumayı, yurdun yükselmesi için çalışmayı), Eşyaları korumak ve yaşadığı alanı güzelleştirmek, Okulunu sevmek, Okul kurallarına uymak, Öğretmenlerini dinlemek, Derslerini çalışmak.
Yurt Bilgisi Dersleri (1948)	Ders çalışmak, Arkadaşlarıyla oynamak, Öğretmene saygı göstermek ve onu dinlemek.

Yukarıdaki tabloda Cumhuriyet Dönemi *Yurt Bilgisi* ders kitaplarında Türk çocuğundan okulda beklenen davranışlar özetlenmiştir. Esas olarak beklenen en önemli faaliyet kurallara uyması olarak görünen Türk çocuğunun görevleri yıl-

lar ilerledikçe çeşitlenmektedir. 1930'ların başında okumak, öğrenmek, vatani için çalışmak, arkadaşları ile iyi geçinmek gibi davranışlar; 1940'larda yurdunu tanımak, ülkeyi korumak ve çalışmak olarak çeşitlenmiştir. 1950'lere doğru ise Türk çocuğundan ders çalışması ve öğretmenini dinlemesi birincil görev olarak tanımlanmıştır. Bu görevler ekseninde bakıldığında aslında Türk çocuğunun görev silsilesi ortaya çıkmış durumdadır. Küçücük bedeniyle birçok görevi üstlenen Türk çocuğu ders kitapları boyunca bu görevleri yapmaktan da mutluluk duymaktadır.

Aşağıdaki şekilde 1923-1950 yılları arasında ilkokullarda okutulan *Yurt Bilgisi* ders kitaplarında okul ve otorite kavramlarının ders kitaplarında dağılım şekli görülmektedir. Otorite kavramının okul haricinde tek sunulduğu kitap 1927 tarihli 5. sınıf *Yurt Bilgisi* kitabı iken her iki kavramın kesiştiği ders kitapları ve sadece okul başlığı altında farklı kavramların olduğu kitaplar da bulunmaktadır. Ancak yine de her dönem için de gerek otorite gerekse okul kodlamalarının iç içe geçtiği ders kitaplarının da varoluşu Tablo 1'in doğruluğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 1: Yurt Bilgisi ders kitaplarında otorite ve okul karşılaştırması (1923-1950)



tim vermektedir. 1936 tarihli *Tarih* ders kitabındaki yer alan görsel bir yandan Cumhuriyet rejiminin yüceltilmesi iken diğer taraftan da eski-yeni kıyaslamasının ve geçmişin kötülenmesinin tipik bir örneğidir.

Görsel 1: Cumhuriyet Dönemi öğrencisi (Tarih, 1936:83)



Cumhuriyet'in Türk çocuğuna hediyesi olan bu modern okulu, Türk çocuğu kendi evi kadar sever ve yuvası olarak benimser. Okul idaresinin tüm isteklerini ise sanki babasının istekleriymiş gibi benimseyen Türk çocuğu öğretmenini can kulağıyla dinler ve derslerine çalışır (Rona, 1940: 11): "Türk çocuğuyum: Okulum, aile ocağım kadar sevgili yuvamdır. Onu, kendi evim kadar sever okul idaresinin dileklerine babamın öğütleri gibi boyun eğirim. Yurdumun yükselmesi için gereken bilgileri bana sunan öğretmenlerimi can kulağıyla dinler, derslerime var kuvvetimle çalışırım." Okulun eve benzetildiği metinde okul idaresi ve baba arasında da benzerlik kurulmuştur. Burada Türk çocuğundan istenilen evde olduğu gibi okulda da itaat etmesidir. Çocuk tüm yıl okuyarak yurdunu daha yakından tanır. Yurdu, milleti ve cumhuriyeti için neler yapması gerektiğini okulda öğrenmiştir. Artık Türk çocuğu, yurdu, milleti ve cumhuriyeti her şeyden üstün tutacak ve bu üç varlığı yükseltmek ve yüceltmek için durmadan çalışacaktır.

Türk Çocuğunun Karakter ve Ahlakı

1943 tarihli *Türk Ahlâkının İlkeleri* adlı yardımcı ders kitabı Türklerin ilkelerini 54 maddede sıralamıştır. Bu yardımcı kitap 1950 sonlarına kadar okutulmuştur. Kişisel bakımdan arkadaş ilişkilerine, ailedeki görevlerinden ülke için yapması gereken davranışlara kadar birçok eylem hakkında görevlerin sıralandığı maddelerde Türk çocuğu söz vermektedir. Bu ilkelere dikkat çekici olanlar şu şekilde sıralanmaktadır (Taşkiran, 1943: 22-26): “Temiz olacağım, vücudumu, elbiselerimi, eşyayı temiz tutacağım, kirden kaçacağım, her türlü hastalığın en kötü yuvası olan kirden herkes gibi ben de öğrenirim. Her gün açık havada gezeceğim, oynayacağım, vücudumu işleteceğim. Verdiğim sözü mutlaka yerine getireceğim, yapmayacağım şey için asla söz vermeyeceğim. Evvelce söz verip sonra yapamayacağımı anladığım bir hâl olursa bu yanlışımı söz verdiğim insandan özür dileyerek düzeltereğim. Korkak olmayacağım, her güçlüğü cesaretle yeneceğim. Oynarken arkadaşlarıma, nazik, terbiyeli ve doğru davranacağım. Kazanırsam böbürlenmeyeceğim. Kaybedersen yaygara yapmayacağım. Daha iyiye, güzele, doğruya doğru gideceğim. Fenadan, çirkinden, kötüden sakınacağım. Büyüklerimi sevecek ve dinleyeceğim. Daimen benim iyiliğimi düşünen büyüklerime itaat borcumdur. Evimde, anneme, babama, büyüklerime elimden gelen hizmetleri yapmaktan sevinç duyacağım. Yurdumu ve bütün Türkleri seveceğim. Bayrağımı seveceğim. Türk gibi büyük, şerefli bir ulusun çocuğu olduğum için daima göğsüm kabarcaktır. Bütün hareketlerimle bu büyük ulusun evladı olduğuma hak kazandığımı göstereceğim. Yurdumun nizamlarına ve kanunlarına seve seve itaat edeceğim, diğer çocukların da aynı yoldan yürümesi için çalışacağım. En çok sevdiğim, bana en çok sevinç veren şey çalışmaktır. Onun için her türlü ödevi seve seve yapacağım. Arkadaşlarıma ve bütün insanlara karşı kalbimde iyilik duyguları taşıyacağım.” İfadeler incelendiğinde gerçekten de Türk çocuğu yakın çevresinden uzak çevreye tüm mekanlarda yapması gerekenleri tek tek sıralamaktadır. Bedensel görevlerinden aile üyelerine, çevresindeki arkadaşlarından milletine kadar bir görevler silsilesine maruz kalan Türk çocuğu bu durumundan hiç de şikayetçi değildir.

Tezer Taşkiran'ın sıraladığı bu maddeler ile 1943 yılında toplanan Maarif Şûrası Ahlâk Komisyonundaki maddeler benzerlik göstermektedir. Ahlâk Komisyonu tarafından okunan



rapora göre Ahlak İlkeleri şu şekilde belirlenmiştir: Türklük idealine bağlı; çağdaş milletlerde kabul edilen ahlak ilkelere bağlı, kendine ve diğer bireylere saygı gösteren, namus, şeref ve haysiyet sahibi bireyler yetiştirmek (II. Maarif Şûrası 1943: 104). Bu komisyonun yaptığı çalışmalar sonucunda yetiştirilmek istenen ideal Türk çocuğunun özellikleri; çalışmak, sorumluluk sahibi olmak, kanunlara uymak, iyi ve doğru olmak, dayanışmaya önem vermek, geçmiş ve geleceği korumak, olarak özetlemek mümkündür. Her iki çalışmadan hareketle Türk çocuğuna atfedilen nitelikler şu şekilde sıralanmıştır: Bağımsızlığa düşkünlük, bilimsellik, cömertlik, Cumhuriyetçilik, çalışkanlık, dayanışma, doğruluk, fedakârlık, görgülü olmak, hoşgörülü olmak, itaat etmek, iyi kalpli olmak, kötü alışkanlıkları olmamak, millî menfaati düşünmek, kendine güvenmek, sağlıklı olmak, saygılı olmak, sorumluluk sahibi olmak, tutumlu olmak, şerefli olmak, vatansever ve yardımsever olmak.

“Ben bir Türküm” diye başlayan ve hür olduğuna vurgu yapılan 1927 *Yurt Bilgisi* ders kitabında çocuk özgürlüğünü Türkiye Cumhuriyeti’ne borçludur (Muallim Abdülbaki, 1927: 20). Ders kitabının ilerleyen sayfalarında Türk çocuğunun özellikleri de sıralanmaktadır. Türk çocuğu medeni, kurallara uyan, yere ve mekâna göre toplumda nasıl davranması gerektiğini bilen, kişisel ve çevre temizliğine özen gösteren, çalışkan, itaatkâr, azimli, iyi kalpli, şerefli cumhuriyeti ve yurdunu seven, özgüveni yüksek bir çocuktur (Muallim Abdülbaki, 1927: 188-190): “Türk çocuğu medenidir. Medeniyetin kurallarına uyar, üstü başı temizdir... Türk çocuğu sokaklara tükürmez, yerlere bir şey atmaz, sınıfını temiz tutar. Türk çocuğu itaatlidir. Annesine, beybabasına, öğretmenlerine, büyüklerine saygı gösterir, onları sever, sözlerinden çıkmaz. Türk çocuğu çalışkandır, düşüncelidir, iyi kalplidir. Kötülük yapmaz, kötülere uymaz. İçki, sigara kullanmaz, beden eğitimini sever. Büyük sporlara, vatanını korumaya hazırlanır. Türk çocuğu, şerefini düşmanlarına çığnetmez. Naziktir, kimseye hakaret etmez... Türk çocuğu terbiyelidir. Kalabalık yerlerde kimseyi rahatsız etmez.... Davetsiz bir yere gitmez. Yemeklerde terbiyesini korur. Türk çocuğu hür fikirlidir. Batıl şeylere inanmaz. Cinlerden, cadılardan korkmaz. Muskalara, üfürüklere güler. Onun yardımcı melekeleri; fikri, gücü, kuvvetidir. Türk çocuğu Cumhuriyetçidir. Yurdunu sever, milletine bağlıdır.



Hiçbir şeyden yılmaz. Türk çocuğu, milletini yükseltmeye, geleceğe hâkim olmaya yeminlidir. Kuvvetine güvenir.”

Türk çocuğu medeni, kanunlara itaat eden ve uyumlu bir bireydir. Türk çocuğundan istenilen kişisel bakımına ve kılık kıyafetine dikkat etmesidir. Türk çocuğu itaatkârdır, büyüklerinin sözlerini dinler, büyüklerini sayar. Türk çocuğu çalışkan, düşünceli ve iyi kalplidir. Kötü alışkanlıkları yoktur. Spor yapar çünkü vatanını savunmak için güçlü olması gerekir. Türk çocuğu şerefli, nazik, terbiyeli, kadınlara saygılıdır. Türk çocuğu bilime inanır, batıl inançları yoktur. Türk çocuğu düşüncesi, gücü ve kuvvetiyle her türlü zorluğun üstesinden gelir. Türk çocuğu Cumhuriyetçidir, yurdunu sever, milletine bağlıdır. Milletini yüceltecek gücü vardır. Buna benzer başka bir metin de 1933 tarihli 5. sınıf *Yurt Bilgisi* ders kitabında yer alır. Türk çocuğunun sahip olması gereken nitelikler kitapta şöyle sıralanmıştır (Maarif Vekaleti, 1933: 63-66): “Temiz, çalışkan, yurdunu ölesiye seven, hakikatli vatandaşlar olmak için bilinmesi lazım gel en şeylerin hemen hepsini öğrendik. Hayatta hangi yolu tutarsak tutalım, daima temiz yürekli, sadakatli, milletini, yurdunu sever, ak alınlı, yüksek vicdanlı bir Türk, bir insan olmağa çalışmalıyız. Temelinde yüksek olan Türk adını sonsuz zamanlarına doğru şerefleştirmeliyiz; bizden sora geleceklere Türk adını daima temiz ve daima yüksek olarak bırakmalıyız. Milletimizi çok sevmeliyiz. Hep onun iyiliğini düşünmeliyiz. Bir ambar buğday içinde tek bir buğday ne ise, biz de millet içinde öyleyiz. Bizim iyiliğimiz, rahatımız, milletin iyiliğine, rahatına bağlıdır. Onun için kendimizden ziyade milletimizi düşünmeliyiz. Milletimizin zararına olarak kendi menfaatimize çalışmaktan sakınmalıyız. Millî menfaati her şeyden yüksek tutmalıyız. Benliğimizi Türk benliği içinde hamur etmeliyiz. Kendimizin menfaatlerimizi millî menfaat önünde feda etmeliyiz. Türk milleti hep böyle millî fedakarlıklar yapmıştır; bir Türk, menfaatini hep milletin menfaatine feda etmiştir. Biz de böyle menfaat arkasından koşmayan, milletin menfaatini her şeyden yüksek gören, vatansever, millettever Türk yurttaş olmalıyız.” Bir bakıma ders kitabının özeti niteliğindeki bu metin “biz” diye yazılmıştır. Metnin temel yapısı incelendiğinde fedakârlık duygusunun ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Yurdunu ölesiye sevmek, milletini sevmek, milletin menfaatini kendi menfaatinin üstünde tutmak...



Dönemin gerçekliğine bakıldığında ilkokul mezunu olacak olan bu çocukların eğitim hayatlarına devam edip etmemeleri göz önünde bulundurularak yaşadıkları toplumun tüm unsurları tanıtılarak özet yapılmış başka bir ifade ile dönemin ilkokul eğitimin temel amacı dile getirilmiştir. “Temiz, çalışkan, yurdunu ölesiye seven, hakikatli vatandaşlar olmak için bilinmesi lazım gelen şeylerin hemen hepsini öğrendik.” (Maarif Vekaleti, 1933: 63) ifadesi ile Türk vatandaşı olma bilincine gelmiş olan bu çocukların neler öğrendiği kısaca çocukların “biz” söylemiyle ifade edilmiştir. Burada da Türk çocuğunun iyi kalpli, sadakatli, milletini seven, alını ak, vicdanlı Türk olması istenmektedir. Bu Türk çocuğu milleti için her şeyi yapmalı, millet için fedakâr olmalıdır. Fedakârlık vatanseverlik ve milletseverliğin göstergesi olarak sunulmuştur. Fedakârlığın en önemli göstergesi ise “ölmek”tir. Ölüm, fedakârlık ile bağlantılı bir yapıdır. Türk çocuğunun fedakârlık yapacağı değerler çok nettir. Bunlardan biri de Cumhuriyet’tir. 1939 tarihli *Yurtbilgisi Dersleri* ders kitabında çocuk Cumhuriyet uğruna canını adamaktan (feda etmek) bahsetmektedir (Rona, 1939: 16): “Bugün adını söyledikçe göğsümüz kabaran, Türkiye Cumhuriyeti, böyle çok çetin boğuşmalarla kurulmuştur. Bizi düşman köleliğinden ve ölümden kurtaran Cumhuriyeti yaşatmak için canımızı, kanımızı onun uğruna adıyoruz.”

Cumhuriyet “bizim canımızdır” diyen Türk çocuğu hergün onu yüceltmek için söz vermektedir. Daha da ileriye giderek Cumhuriyet’i korumak için ant içilir. Buradaki rehberleri ise Mustafa Kemal Atatürk ve İsmet İnönü’dür (Rona, 1939: 48): “Çocuklar! Her zaman sevgisi gönlümüzde yaşayan Ata’mızın ne bizi her gün biraz daha yükselten İnönü’nün açtığı nurlu yollarda var kuvvetimizle çalışmalıyız. Onların ölümden kurtararak bu kadar yükselttikleri bu yurt, bizlere emanet edilmiştir. Canımızdan kat kat sevgili olan bu varlıkları sonsuz bir gayretle koruyacağımıza geliniz bir defa daha and içelim!..”

Türk çocuğu Cumhuriyet’in adaletine de sonsuz güvenmektedir ve vatanın korunması için de büyük bir güce sahiptir. Bunlar, kalbindeki inanç, kolundaki güç ve Türk adındaki şandır (Rona, 1939: 62). Bu ders kitabının ilerleyen sayfalarında Türk çocuğu dile gelerek onun için kutsal olan millet, yurt ve Cumhuriyet kavramları üzerinden çalışmak ve ilerlemek noktasında ant içer (Rona, 1939: 108): “Türk çocuğu! Büyük-



lerinin bin bir yokluk, sıkıntı ve acı içerisinde kurarak sana armağan ettikleri bu yurt ve Cumhuriyet'in ne eşsiz bir varlık olduğunu öğrendin ve anladın. Bu sevgili Cumhuriyet'in ne kanlı savaşlar ne çetin boğuşmalarla kurulabildiğini hiçbir zaman unutmayacaksın. Atatürk ve İnönü gibi en büyük kurtarıcıların, bu kadar ileri bir duruma kavuşturdıkları milleti, her gün bir parça daha yükseltmeğe çalışmak senin biricik ödevindir. Türk çocuğu! Bu milleti her gün bir parça daha yükseltecek olan varlık; sonsuz bir millet sevgisi, tükenmez bir istiklal duygusu ve dinmeyen bir çalışma hırsıdır. Bu üç kuvveti her zaman kendinde bulur ve Cumhuriyet'i korumak için aldığın öğütleri tutarsan, Türklüğünle övünmekte yerden göğe kadar haklı olursun. Türk'sün! Sana gereken kuvveti bağışlamak için bu ad bile yetişir!.. Ne mutlu, Türküm! diyene.”

Mustafa Kemal Atatürk'ün “Ne mutlu Türküm diyene!” ifadesinin kullanıldığı bu metinde artık seslenilen bireyin Türk Çocuğu olduğu kesindir. Daha önceleri metin içerisinde geçen “Türk çocuğu” ifadesi bu defa bizzat seslenilen birey, bu ders kitabını okuyan öğrenci yani “Türk çocuğu”dur. Metinde Cumhuriyet, Atatürk, İnönü, atalar önemli özneler olarak öne çıkmaktadır. Diğer iki metinden başka bir fark ise metinde kişisel özelliklerden ziyade Türk milleti için çalışmak, Türk kimliği ile övünmek gibi ifadeler dikkat çekmektedir.

Ant içmek ve Türklükle övünmek 1940 *Yurtbilgisi Dersleri* ders kitabında da devam eder. Daha kitabın ilk sayfalarında çocuk atalarına seslenerek yurdu için canını vereceğini ifade eder (Rona, 1940: 3): “And içerim büyüklerim: Yurdumu her zaman öz canımdan çok seveceğim. Yurdu korumak, Türk'ü yaşatmak için vakti gelince canımı vermeğe severek koşacağım. Sevgili yurdum! Beni besliyen o cömert toprakların, şırıldayan derelerin, cıvıldaayan kuşların, meleyen kuzuların, bulutları delen dağlarınla ne güzel, ne şirinsin... Seni kendimden değil, anamdan bile çok seviyorum!”

Yukarıdaki metinde çocuk büyüklerine yurdunu ve Türk milletini korumak uğruna canını vermeye yemin eder. Çocuk değil kendinden, kendinden daha üstün tuttuğu annesinden de daha çok yurdunu sevmektedir. Yurt sevgisi kitap boyunca devam eder. “Gönlü yurt sevgisiyle çarpan Türk çocukları” (Rona, 1940: 9), aynı zamanda yardımseverdir. Türk çocuğunun yaşadığı yer Türk yurdudur. Çocuk bu ülkede yaşadığı



için çok mutludur ve “Türküm, diyene ne mutlu!” diyerek seslenmektedir (Rona, 1940: 14). Bu ders kitabının da son sayfasında Türk çocuğu dile gelir ve tüm kitap boyunca ara ara verilen tüm yeminlerin bir özetini sunar. Bu defa metnin başlığı “Türk Çocuğuyum!”dur (Rona, 1940: 81): “TÜRK ÇOCUĞUYUM!.. Bütün bir yıl okuduğum bu derslerle, yurdumu çok daha yakından tanıdım. Yurt ve milleti sonsuz bir yükselmeye ulaştırmak için bana düşen ödevlerin çoğunu artık anlamış ve öğrenmiş bulunuyorum. Bunun için çok bahtiyar bir Türk çocuğuyum. Yurt bilgisi bana; beni yaşatan en değerli, en sevgili üç varlık tanıttı: YURDUM, MİLLETİM VE CUMHURİYETİM!.. Damarlarımda binlerce yılın eşsiz milleti olan yüce Türkün kanı, gönlümde Türk erinin sonsuz güveni, tükenmez inanı var. En değerli üç varlığını canından çok üstün tutarak her zaman onlar için durmadan, yorulmadan çalışmağa and içen bir Türk çocuğuyum! Bununla öğrenüyorum!”



Şekil 2: Yurt Bilgisi ders kitaplarında “çocuk” kavramına bağlı oluşan kelime bulutu (1923-1950)

Bugünkü huzurlu rahat günler şehitlerin armağanıdır. Bu nedenle de öğrencilerden tembellik etmeden görevlerini yerine getirmelerini, fedakârlıkta bulunmaları, şehitleri asla unutmamaları istenmektedir (Ermat & Ermat, 1949: 6-7). Cumhuriyet’e kavuşmak kolay olmamıştır. Atalarımız büyük mücadelelerle Cumhuriyet’i elde etmiştir. Bu nedenle Cum-

huriyet ile ne kadar övünülse azdır. Çocuklar Cumhuriyet için fedakârlık yapmaya söz vermektedir (Ermata & Ermata, 1949: 16): “Atamızın emaneti olan cumhuriyeti yaşatmak için, kanımızı, canımızı onun uğruna feda etmekten çekinmeyeceğiz. Ne mutlu bize, yürüdüğümüz yol cumhuriyetin ışıklı yoludur. Bu yol bizi iyiliğe, güzelliğe kavuşturan yoldur.”

1939 ve 1940 tarihli ders kitaplarında beliren “Türk çocuğu” Cumhuriyet döneminin önemli Maarif Vekillerinden Hasan Âli Yücel’in 27 Mayıs 1941 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde bakanlık bütçesi görüşülürken yaptığı konuşmada vücut bulur. Maarif Şûrasına atıfta bulunarak Türk çocuğunun özelliklerini Hasan Âli Yücel şöyle sıralamaktadır (1946: 363-364): “Türk çocuğu doğru sözlüdür. Yalandan nefret eder. Türk devletinin kanunlarına, Türk cemiyetinin ahlak kaidelelerine, okulun nizamlarına içinden gelerek ve bunları severek itaat eder. Öğretmenini de ana ve babası gibi aziz ve kutsal tutan ananesine sadık kalır ve minnettarlık duyguları içinde öğretmenini sayar. Bütün arkadaşlarının da kendisi gibi aynı büyük varlığın, Türk milletinin ve Cumhuriyeti’nin evladı olduğunu hatırlar; onları çıkarmaz; onların haysiyet, şeref, sıhhat ve haklarına riayet eder. Müşterek hayatın icap ettirdiği muşeret ve nezaket kaidelerine uygun hareket eder. Milletinin malını, kendisinin de içinde yetiştiği mukaddes ocak olan okulunu ve eşyasını korur. Yurt ve millet hizmetine adanmış olan sıhhat ve kuvvetini zehirli ve zararlı maddelerle tahrip etmez. İyi işler başarmak ve bunların yanında da dinlendirici ve neşe verici faaliyetlerde bulunmak için çok vakte muhtaç olduğunu unutmaz. Vakit kazandırmayıp kaybettiren ve insanı kötü akıbetlere sürükleyen kumar oyunlarından uzak kalır. Okulda geçecek zaman dışında kalan vakitlerini aile ocağında, spor alanlarında, halkevlerinde, kırdaki bahçede güzel piyese ve filim seyrinde geçirir. İçki yerleri, sefahatle sefaletin karşılaştığı mahaller, tembellik yuvası olan kahveler onun gidebileceği yerler değildir.”

Hasan Âli Yücel’in bu konuşmasında vurgulanan içki, kumar gibi kötü alışkanlıklar dönem ders kitaplarında da yer alır. Örneğin 1934 tarihli köy mektepleri için hazırlanan ders kitabında içki ve sigaradan uzak durulması istenmektedir. Sarhoş bir adamın hikâyesinin anlatıldığı ders kitabında hikâyeyi anlatan çocuk şehirdeki amcasından gelen Ahlâki Konuşmalar adlı kitaptan bahseder. Ders kitabında *Cigara İç-*



menin Fenalıkları hikâyesi konulmuştur. İçki ve ahlak kavramı aynı metinde dile getirilerek bunlar arasındaki bağlantının çocuk tarafından kurulması istenmektedir. Ders kitabında yazar, hikâye sonunda çocuğa şöyle seslenmektedir (Mithat Sadullah, 1934: 109): “Çalışkan ve akıllı Türk çocukları cigara, rakı gibi fena şeylere alışmazlar ve nasılsa alışmış olanları da bu fena huylardan vazgeçirmeğe çalışırlar.”

1939 tarihli *Yurtbilgisi Dersleri* ders kitabında da çocuktan içkiden uzak durulması istenmektedir (Rona, 1939: 96): “Türkün: Yurdumuz bizden kuvvet, sağlam kafa ve dinç bir vücut bekliyor. Alkollü içkilerden her zaman uzak yaşayacağız.” 1949 tarihli ders kitabında da Türk çocuğu içkinin düşmanı, Yeşilay dostu olarak tanıtılmıştır (Ermata & Ermata, 1949: 70). Ders kitaplarında “biz” söyleminin karşısına öteki ekseninde düşman kavramları oluşturulur. Savaştan çıkan ve hafızasızda savaş ve mücadele olan bir milletin düşman kavramı genelde ülke savunması bağlamındadır. Dönemin ders kitaplarında ise iki türlü düşman bulunmaktadır. Dış düşmanlar ülke savunması için çarpışılan kişi ya da ülkeler iken iç düşmanlar ise kaçakçılar, vergisini vermeyenler ve Türk çocuğunun sağlığına zarar veren her türlü üründür. Türk çocuğunun bedensel ve ruhsal sağlığı ile ilgili dönem çocuk dergilerinden *Gürbüz Türk Çocuğu* (1926-1935) ve *Çocuk Sesi* dergileri dikkat çekici mahiyettedir. Türk çocuğu sadece içki ve sigara ile mücadele etmez. “Bağımsız Türk Devleti”nin vatandaşı olmasının mutluluk verici olduğu Türk yurdunda “Türk çocuğu”ndan dış düşmanlarla mücadele ettiği gibi kaçakçılarla da devletle el ele vererek mücadele etmesi istenmektedir (Rona, 1939: 36). Çünkü Türk çocuğu yurdun biricik ve yegâne destekçisi, koruyucusu ve askeridir. Türk çocuğu kuvvetlidir (Rona, 1939: 107): “Türk çocuğu! Yurdun biricik varlığı, biricik kuvveti, biricik desteği sensin. Türk çocuğu! Bu milleti her gün bir parça daha yükseltecek olan varlık; sonsuz bir millet sevgisi, tükenmez bir istiklal duygusu ve dinmeyen bir çalışma hırısıdır. Bu üç kuvveti her zaman kendinde bulur ve Cumhuriyeti korumak için aldığın öğütleri tutarsan, Türklüğünle övünmekte yerden göğe kadar haklı olursun. Türk’sün! Sana gereken kuvveti bağışlamak için bu ad bile yetişir!..”



Türk çocuğu, halk sağlığını tehlikeye sokan davranışları yapmaz. Yerlere tükürmek, sokaklara çöp atmak Türk çocuğunun yapmayacağı davranışlardandır. Türk çocuğu sağlığına dikkat

eder. Türk çocuğu Türklüğe yakışan davranışlar yapar, bu davranışlar Türk çocuğunun yurtseverlik göstergelerindedir (Rona, 1939: 83, 96).

Sonuç

Cumhuriyet, Balkan savaşlarından itibaren yaklaşık 12 yıl boyunca aralıksız askeri mücadele eden Türk milletinin umudu, yaşama dönüşü ve yeniden şahlanması olmuştur. Savaş meydanlarında yaşanan mücadeleler ve çarpışmalar artık siyasi, toplum ve eğitim alanında yaşanmaya başlamıştır. İşte böyle bir koşulda milletin ve yeni rejimin umudu çocuklar olmuştur. Cumhuriyet'in erken dönemlerinden birçok görevle karşı karşıya kalan Türk çocuğu aydınlık günlerin devam ettiricisi olmuştur. Erken Cumhuriyet döneminde belirgin olmasa da görevler silsilesi içinde yaşamına devam eden çocuğun 1940'lı yıllarla birlikte artık adı vardır. O, artık "Türk çocuğu"dur. Ders kitaplarında dile gelen, yeminler eden Türk çocuğunun milliyeti Türk, yaşadığı yurt ise Türk yurdudur. Sadece ailenin değil aynı zamanda da milletin çocuğudur. Cumhuriyet çocuğunun üzerinde bir milliyet kimliği kurgulanmıştır. Bu çocuklar Türkçe konuşur, birbirlerini tanımasalar dahi aralarında müthiş bir dayanışma bulunmaktadır. Türk çocuğu için en önemli üç şey vardır: Türk Yurdu, Türk milleti ve Cumhuriyet. Yukarıda sunulan örneklerden hareketle Türk çocuğu medeni, görgülü, terbiyeli, kişisel temizliğe ve sağlığına önem veren, itaatkâr, çalışkan, düşünceli, iyi kalpli, şerefli, nazik, hür fikirli, Cumhuriyetçi, kendine güvenen, sadık, fedakâr, Türk olduğu için ve bağımsız bir devlette yaşadığı için mutlu, kuvvetli ve gürbüz, yurtsever özelliklere sahiptir. Bu çocuğunun görevleri kanun/kurallara uymak, görgü kurallarına uymak, nazik olmak, zararlı alışkanlıkları edinmemek, spor yapmak, sağlığına dikkat etmek, bilime inanmak, yurdunu sevmek, milletine bağlı olmak, yurdunu korumak, Cumhuriyet'i ve milletini yükseltmek için çalışmak, canını feda etmek olarak sıralanabilir.

Türk çocuğu ailesinde mutlu ve güvendedir. Anne, baba ve kardeşleri ile mutluluk içinde yaşayan çocuk bu ailede üzerine düşen görevleri yerine getirir. Aile üyeleri birbirleri ile dayanışma hâlinindedir. Anne ve babasını çok sever ve onların kendisi için yaptığı fedakarlıkları bilir. Titizlikle ayrılmış bir



iş bölümü içinde Türk çocuğunun en önemli görevi evde ve okulda çalışmak ve anne ve babasına yardım etmektir.

Türk çocuğunun diğer Türk çocuklarıyla bir araya gelerek arkadaşlık duygusunu geliştirdiği mekân ise okuldur. Okulda Cumhuriyet rejiminin ona sunduğu modern imkanlarla eğitim gören Türk çocuğunun birincil görevi çalışmak ve Cumhuriyet'i yükseltmektir. Öğretmenin sözünü dinleyen, okul idaresine itaat eden Türk çocuğu yurdu, milleti ve Cumhuriyet hakkında bilgi edinir. Bu öğrendikleri sayesinde de yurdu, milleti ve Cumhuriyet için nasıl çalışacağını, onları nasıl yücelteceğini bilir. Türk çocuğu yurdunu ve milletini yükseltmek ve yüceltmek için hiçbir şeyden kaçınmaz. Gerekirse canını bile feda edebilir.

Türk çocuğunun en kıymetli varlığı olan Cumhuriyet onun güvenli ve huzurlu yaşamasını sağlamaktadır. Ataları sayesinde bağımsız bir Türkiye'de yaşayan Türk çocuğu atalarının armağanı olan yurdunun ve Cumhuriyet'in yılmaz bekçisidir. Daha küçük yaşına bakmadan her türlü görevi üstlenebilecek olan Türk çocuğu sağlıklı, güçlü ve dinç bir yapıya sahiptir. Zihninin berraklığı ile birlikte sağlam bir vücuda sahip olan Türk çocuğu tüm gücünü Türklüğünden almaktadır. Türk çocuğunun birincil söylemi "Ne mutlu Türküm diyene!" dir. Türk çocuğu Türklüğü ile övünür. Türk olmak onda köklü bir geçmiş, sarsılmaz bir inanç ve güç vermektedir. Yaşamı için gerekli olan tüm ihtiyaçlarını Türklük sayesinde karşılayan Türk çocuğunun küçük yaştan itibaren rejimin en önemli muhafızı, çalışanı ve yükselticisidir. Türk çocuğu üzerine yüklenen sorumluluk ve görevlerin bilincinde hareket etmekte, yurdunun ve milletinin yüceltilmesi bağlamında çıkış yolunun çalışmak olduğunun da farkındadır. Çalışmak ve yurtseverlik kavramları dönem insanlarının tüm dünya algısıdır. Mücadele verilerek kurulan Cumhuriyet'in mücadele verilerek yüceltileceğini bilen kurucu kadro Türk çocuğunun bu mücadeleyi vermesi bağlamında tüm argümanları oluşturmuştur.

"Ne mutlu Türküm diyene!" ile başlayan ve devamında "biz" söylemi ile oluşturulan Türk çocuğunun mücadelesi dış düşmanların yanı sıra tembellik, kötü alışkanlıklar, ülkesi için çalışmayan ya da vergi vermeyen insanlarla mücadele olarak sıralanabilir. Bu mücadele sırasında Türk çocuğu ona verilen görevleri yerine getirmekte, kurallara uymakta ve sorumluluklarını bilmektedir. Çalışmak-vatanseverlik-canını ver-



mek-fedakârlık kavramlarının birbiri ile bütünleştiği Türk çocuğu imgesinin yemin ettiği, söz verdiği, dile geldiği her cümlede üst duygu fedakârlık olarak görülmektedir. Türk çocuğu Türk milleti gibi fedakârdır. Onun için en değerli olarak sunulan ailesi ya da okulu yeri geldiğinde milleti ve yurdu için ve onu değerli kılan Cumhuriyet'i için vazgeçebileceği kavramlardır. Bu nedenle mutluluğunun temel ifadesi de "Ne mutlu Türküm diyene!" söylemidir.

Günümüz Türk çocuğunun inşasının yapıldığı 1923-1950 yıllarının devamında bugüne baktığımızda Türk çocuğundan beklenen davranışlar yine çalışmak, Türklüğü ile övünmek, Cumhuriyet'i ileriye taşımaktır. Bu kavramlar dün olduğu gibi hâlâ güncelliğini korumakta ve yeni nesillerden beklenen davranışlar da 21. yüzyıl ekseninde Cumhuriyet'in 100. yılında da Cumhuriyet'i korumak, Türk milleti için çalışmak ve Türk devletini çağdaş uygarlıklar düzeyine çıkarmaktır. Aradan geçen yüzyıllık süreçte Türk çocuğunun tüm özellikleri ile oluşturulduğu bu kimliğin devamlılığı Cumhuriyet ile eşleştirilmiş; Türk çocuğu Cumhuriyet rejiminin yılmaz bekçisi olmuştur.



HAMİDE KILIÇ

Kaynakça

- Ali Seydi. (1928). *Yurt bilgisi 5.sınıf*. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
- Anık, M. (2012). *Kimlik ve çok kültürcülük sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- An, G.N. (1940). Türk çocuğu. *İlk Öğretim Dergisi*, 2(40), 342.
- Ariès. P. (1962). *Centuries of childhood. A social history of family life*. Translated by R. Baldick. New York: Vintage Books.
- Batur, Z., & Beştaş, M. (2011). Divanu Lugat'it Türk'te çocuk dünyası ve çocuk eğitimi. *Turkish Studies*, 6 (11): 247-262.
- Bilgin, N. (1998). Cumhuriyet kimliği ve yurttaş kimliği. A. Ünsal (Ed.), *75 Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* içinde (ss.139-150). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- Bumin, K. (1998). *Okulumuz, resmî ideolojimiz ve politikaya övgü*. İstanbul: Patika.
- (1946). *Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Millî Eğitim Bakanlarının Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri I-II*. Ankara: Türk Devrim Tarihi Enstitüsü.
- Çeçen, A. (1997). Türkiye'de Cumhuriyet kimliği. N. Bilgin (Ed.), *Cumhuriyet, demokrasi ve kimlik* içinde (ss.165-170). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Ermat, B., & Ermat, K. (1948). *Yurt bilgisi dersleri IV. sınıf*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Ermat, B., & Ermat, K. (1949). *Yurt bilgisi dersleri V. sınıf*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gazi Mustafa Kemal. (2017). *Medeni bilgiler* (Ed. Ö. A. Uğurlu) (8.bs.). İstanbul: Örgün Yayınevi.
- Hall, S. (1996). Who Needs Identity?. S. Hall, & P. de Gay (Ed.), *Question of cultural identity* içinde (ss. 1-16). London: Sage.
- Heywood, C. (2003). *Baba bana top at! batı'da çocukluğun tarihi* (E. Hoşsucu, Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- İnal, K. (2018). *Çocuk hakları ve siyaset* (2. bs.). İstanbul: Yeni İnsan.
- İpek, A. (2012). Çocuk haklarının gelişimi ve karşılaştırmalı olarak anayasal açıdan değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 20(1), 151-173.
- Kösoğlu, N. (1995). Kültür/kimlik üzerine. *Türkiye Günlüğü*, (Mart-Nisan 33), 41- 47.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *Tarih IV. sınıf*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Mehmet Hazık. (1909). *Malumat-ı medeniye, birinci kısım*. Dersaadet: İkdam Matbaası.
- Maarif Vekaleti. (1933). *Yurt bilgisi 5.sınıf*. İstanbul: Türk Kitapçılığı Limited Şirketi.
- Melucci, A. (2014). Süreç olarak kolektif kimlik (Ö. Mollaer, Çev.). F. Mollaer (Ed.), *Kimlik politikaları: tanınma, özdeşlik ve farklılık* içinde (ss. 79-104). Ankara: Doğu Batı.
- Mithat Sadullah. (1929). *Yeni yurt bilgisi. İlk mekteplerin dördüncü sınıflarına mahsus*. İstanbul: Tefeyyüz Kitaphanesi.
- Mithat Sadullah. (1934). *Yeni yurt bilgisi sınıf 3 (köy mektepleri için)*. İstanbul: Türk Kitapçılığı Limited Şirketi.
- Montessori, M. (2015). *Çocukluğun sırrı* (S. Bilgin, Çev.). İstanbul:Kak-nüs.
- Muallim Abdülbaki. (1927). *Yurt bilgisi ilkokul 5*. İstanbul: Türk Neşriyat Yurdu.
- Muallim Abdülbaki & Sabri Esat. (1930). *Yavrumun tarih kitabı ilkmektep 4.kitap*. İstanbul: Şirketi Mürettebiye Matbaası.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Özkan, B. (2019). *Türkiye'de millî vatanın inşası Dâr'ül İslam'dan Türk vatanına* (D. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Kırmızı Kedi.



- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluğu*. İstanbul: İmge.
- Rona, T.E. (1939). *Yurtbilgisi dersleri ilkokul V. sınıf*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Rona, T.E. (1940). *Yurtbilgisi dersleri ilkokul IV. sınıf*. İstanbul Maarif Matbaası.
- Şükrü Bey. (1333/1917-1918). Maarif Nazırının beyanatu, *Muallim*, 9 (1), 257- 259.
- Taşkıran, T. (1943). *Türk ahlâkının ilkeleri*. Maarif Vekaleti. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Üstel, F. (2011). *“Makbul Vatandaş”ın peşinde, II. Meşrutiyet’ten bugüne vatandaşlık eğitimi* (5. bs.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vatandaş, C. (2010). *Ulusal kimlik Türk ulusçuluğunun doğuşu* (2. bs.). İstanbul: Açılım Kitap.
- Yıldırım, E. E. (2014). *İnönü döneminde tarih ve eğitim*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.



ATATÜRK'ÜN ÇOCUKLUK VE GENÇLİK ANLATILARI

HAVVA ERGÜR*

Atatürk'ün çocukluk-gençlik anlatıları, onun kurucu-lider oluşundan sonra geriye dönük hatırlanan, kendi kişilik-karakter özelliğinin öne çıkartıldığı ve genel olarak Türk çocuklarına/gençlerine mesaj anlamı taşır.

Giriş

Bir milletin hafızasının oluşumunda, yaşamında yaptıklarıyla iz bırakan, kamuoyunda tanınmış kişilerin anlatıları her zaman önem taşır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Atatürk'ün de yaşamöyküsü her açıdan merak edilir ve onun başarıları kadar çocukluğu da ilgi görür. Atatürk'ün çocukluk-gençlik anlatılarına odaklanıldığında, bu bilgilerin kendisi tanındıktan sonra derlenmeye başlandığı, kaynakçalarda yer alan anıların genellikle ölümden sonra yazıldığı fark edilir. Hakkında bilinenler, Mustafa Kemal'in yazılı ve sözlü anlatılarıyla, tanıkların anlatımlarıyla bugüne kadar gelmiştir. Her önemli lider gibi hayatı didik didik edildiğindedir ki hakkında çokça bilgi vardır. Ancak internet başta olmak üzere, birçok mecrada kaynağı belirsiz veya zayıf anılara da rastlanır. Güçlü kaynaklarda var olan, çocukluğunu ve gençliğini kendisi anlatırken sıkça tekrar ettiği 7, kardeşi Makbule Hanım'ın anlattığı 6, annesinin 2 anlatısı bizim bu incelememiz-

* Öğr. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü.





Atatürk anlatılarının iki sahil kaynağı, anne Zübeyde Hanım ve kardeş Makbule Atadan

de tercih edilmiştir. Atatürk'ün çocuk-geçlik dönemlerine ait, 20'ye yakın anının yazıya daha çok geçirildiği görölür.

Bu yazıda, ayrıca Atatürk'ün çocukluk ve gençlik dönemlerine ait bildiğimiz anılardan yola çıkarak çocukluğuna ait çıkarımlar ele alınmıştır. Bu anıların her biri onun Atatürk oluşunun basamaklarıdır. Nitekim Atatürk "Türk çocuğu ecdadını tanıdıka daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır" (İnan, 2019: 297) sözünü sarf ederken tarih bilincinin çocuk yaşta başladığını altını çizer.

Atatürk'ün anlatıları çerçevesi içinde yapılan çıkarımların çıkış kaynakları şöyle sınıflandırılabilir: 1. Kendi çocukluğuyla, gençliğiyle ilgili kendi ağızından anlatıları 2. Atatürk'ün çocukluğunu, gençliğini öğrendiğimiz birincil kişilerden anlatılar 3. Atatürk'ün çocuklarla/gençlerle yaşadığı olaylarla ilgili yakın çevresinden alınan anlatılar 4. Atatürk'ün doğumundan ölümüne kadar yaşadığı olaylardan çıkan, çocuk ve gençlere mesaj nitelikli anlatılar. Bu yazının sınırında yalnızca ilk ikisi üzerinde durulmuştur.

Atatürk yaşamı boyunca tüm sevdiklerine, yaşı ne olursa olsun "çocuk!" diye seslenir. Bu sesleniş, o günlerde çocuğa bakış ve çocuğa verilen değer düşünülürse çok özel bir sesleniştir. Bu seslenişte sevgi, saygının yanında, nükteli, anlamlı bir incelik vardır. Bir seslenişle bile etrafındakilere çocuğa verilmesi gereken önemi ve değeri hissettirmeye çalıştırdığı düşünülebilir.

Atatürk'ün çocukluk anlatıları, çocukluğuna dair üstün vasıflar bulmak iddiası taşımadan yetişkinlik dönemiyle ilişkilendirilmiş-

tır. Seçilen anılarda onun başarıları düşünülerek yorumlar yapılmaya çalışılmıştır. Atatürk kendisinin çocukluğundan itibaren insanüstü bir varlık gibi görülmesini ve böyle anlatılmasını istememiştir. Kendisini böyle tanıtan sözlere ve tavırlara da hep karşı çıktığını anlıyoruz. “Paşam, kim bilir çocukluğunuzda ne müstesna bir insandınız. Kim bilir ne eşsiz anılarınız vardır, sözü üzerine Atatürk: Bana, insanlar üstünde bir doğuş affetmeye kalkışmayınız. Doğuşumdaki tek olağanüstülük Türk olarak dünyaya gelmemdedir” cevabını vermiştir (Egeli, 1965: 5).

Çocukluk Anlatıları

Atatürk'ün çocukluk yılları (1881-1893) yılları arasındadır. Okula başlamadan önceki erken çocukluk dönemine ait anlatıya rastlanmamıştır. Burada öne çıkan unsur çoğunlukla eğitimiyle ilgili anlatıların oluşudur. Mustafa Kemal'in kendi çocukluğuyla ilgili kendi ağzından anlatıların ilki, eğitim hayatıyla ilgilidir. Hangi okula gideceği konusundaki meselede, sınıf arkadaşı Ali Fuat Cebesoy'a, halasına ve diğer akrabalara bile sorulduğunu ama “Benim fikrimi soran olmadı” serzenişiyile ifade etmiştir. Bu sözle, bir yerde çocuk da olursa fikrinin alınması gerektiğini vurgular. Atatürk, kendi haricinde okul seçiminin anne-baba meselesi olduğunu Ahmet Emin Yalman'a şöyle anlatır: “Çocukluğuma dair ilk hatırladığım şey, okula gitmek meselesine aittir. Bundan dolayı anamla babam arasında şiddetli bir çatışma vardı. Annem, ilahilerle okula başlamamı ve mahalle okuluna gitmemi istiyordu. Gümrükte memur olan babam, o zaman yeni açılan, Şemsi Efendi'nin okuluna gitmemi ve yeni yöntemlere göre okumamı yeğ tutuyordu. Nihayet babam işi ustaca çözdü. İlk önce bilinen törenle mahalle okuluna başladım. Böylece annemin gönlü yapılmış oldu. Birkaç gün sonra da mahalle okulundan çıktım; Şemsi Efendi'nin okuluna yazıldım.” (İğdemir, 1988: 3). O denli yer eden bir mesele ki, Atatürk bunu çocukluğuna dair “ilk hatırladığım şey” diye anar.

Mustafa Kemal'in yaklaşık bir buçuk ay gittiği Mahalle Mektebi'nde -Fatma Molla Kadın Mektebi'nde- yaşadığı olayı, Şapolyo şu şekilde yazıya geçirir: “Hafız Emin Efendi bütün çocukları yere oturarak dizlerinde yazı yazdırıyordu. Mustafa (Kemal) buna bir türlü tahammül edemiyordu. Bir gün birdenbire ayağa kalktı. Hocası Çopur Emin Efendi: Niçin oturmuyorsun? -Dizlerim Ağrıyor! -Sana otur diyorum deyince... küçük Mustafa'nın yüzü kıpkırmızı olarak: -Oturmayacağım diye bağırdı. Hocasının: -Bana



isyan mı ediyorsun? Demesi üzerine Mustafa Kemal: –Evet isyan ediyorum. Der demez, bütün çocuklar da hep bir ağızdan, –Biz de isyan ediyoruz diye bağırıldılar. Hoca bu hareket karşısında kabahatini anlayarak meseleyi kapattı.” (Şapolyo, 1967).

Şemsi Efendi Okulu’nda iken 9- 10 yaşlarında yetim kalmasından hemen sonra köy hayatı başlar. Mustafa, dayısının çalıştığı çiftlikteki tarlayı kargalardan koruma görevini severek ve ciddiyle yerine getirir. Ali Fuat Cebesoy’a “Dayım Hüseyin Ağa, bu gibi işleri sırf biz meşgul olalım diye buluyordu” (Cebesoy, 1967) şeklinde açıklamıştır. O günleri kendisi şöyle anlatır: “Babam öldükten sonra annem ile dayımın köyüne gittik ve oraya yerleştik. Dayım tam manasıyla bir köy hayatı geçiriyordu. Çocukluk bu ya, ben de o hayata derhal karıştım ve çok da hoşuma gitti. Dayım çiftlikte kâhyalık ediyordu. Bana da vazife verdi. Benim başlıca işim tarla bekçiliği idi. Kardeşim Makbule ile bakla tarlasının kulübesinde oturur, tarladan kargaları kovmakla meşgul olurduk. Hatta bir gün, hiç unutmam, Makbule ile yoğurt yiyorduk. Aramızda kavga çıktı. Makbule’nin başını tuttum, yoğurt çanağının içine soktum. Yüzü gözünü yoğurt olmuştu!” (Kılıç, 1955: 15-16). Bu vazifenin daha çocukluk döneminde -dar ve geniş anlamı ile- vatan topraklarını koruma konusunda onda hassasiyet oluşturduğu söylenebilir.

Çiftlikte iken Makbule Atadan bir anısında ağabeyinin yaralı bir karga bulduğundan bahseder. Bir yandan kargaları tarladan kovmaya çalışırken hayvan sevgisi ve merhametiyle, “Hacı” adını verdiği karganın da iyileşmesi için çaba gösterişi umutsuzluğa kapılmayışının örneği olarak kabul edilebilir.

Atatürk’ün çocukluğuna dair bilgilerin en güvenilir kaynağı şüphesiz annesi ve kardeşinin anlattıklarıdır. Annesi Mustafa’nın, kibar, saygılı herkesin sevdiği bir çocuk olduğunu söyler. Küçük yaşta yetim kalır ve içe dönük bir insan olarak yetişir. Annesinin anlatısından onun hem çekingen olduğu hem de beden diliyle etrafını etkilemeyi başaran, başı hep yukarıda, büyük hayalleri olan bir çocuk oluşunun tasviri vardır. Elleri cebinde oluşu- günümüzün beden dili yorumuyla- bir sıkıntıya işaret ya da çevreye üstünlüğünü hissettirmeye çalıştığıındandır. Tavırları ve konuşmasının büyükler gibi olduğunu söyleyen Annesi Zübeyde Hanım, oğlunun çocukluğuna ait gözlemlerini şöyle anlatır: “Mustafa’m küçük çocukken bile gayet temiz giyinirdi. Adeta büyük bir adam gibi tavırlar alır, herkesle büyümüş gibi konu-



şurdu. Mahalle çocukları sokakta oynarlarken onların taş, sapan gibi sokak oyunlarına, ayak atlamalarına, koşmacalarına iltifat etmez, onlara bir nevi istihfafla [önem vermeme] bakardı. O'nun kendisine mahsus bir benliği vardı. Ellerini pantolonunun cebine koyarak ve başını yukarıya dikerek konuşması daima hepimizin nazarı dikkatini celbederdi. Ne kadar nazik ne kadar sıkılgan bir çocuktuktu, size tarif edemem. Konu komşu herkes O'nu çok se verdi. Çok zeki bir çocuktuktu.” (Kılıç, 1955: 25-26).

Kardeşi Makbule Atadan, dayısının çiftliğinde Atatürk'ün, sürekli kendisine meşgul olacak bir şey bulduğunu anlatır. Atatürk'ün çiftlikte geçirdiği yaklaşık altı ayda yaptıkları onun yaratıcılığını ortaya koyar. Doğal malzemelerden bir eser ortaya çıkaracak kadar da yeteneklidir. Müziğe olan sevgisindedir ki, doğal malzemelerle bir müzik aleti yapar. Hayvanlara olan sevgisi ve merhametiyle güvercinlere yuva yapmayı dener. Makbule Hanım, “Tahtaları keser, küçük çiviler çakar ve bu çivilere incecik saz telleri gererek tambura yapar ve çalardı. Ben de kendisine tahta kesme güvercin yuvası yapma gibi meşguliyetlerinde ona yardım ederdim” diye anlatır. Makbule Hanım, Atatürk'ün el becerisinin de ne kadar iyi olduğunu gösteren bu çocukluk anlatıları arasında, çiftlik bostanına yaptığı bir çardaktan da bahseder. “Çardağa karpuz ve kavun dilimlerini sıralayarak yarıcılardan küçük çocuklarına yedirir, bana da ayrıca ikramda bulunurdu.” (Atadan, 1952-1953).

Atatürk'ün çocukluk anlatılarındaki meşgul olduğu işlere bakılırsa bedensel ve zihinsel yeteneklerini birlikte kullandığı söylenebilir. Oynadığı oyunlar, hayal gücünü, yaratıcılığını geliştirmiş, yardımlaşma becerisini de ortaya koymuştur. “Atatürk'ün çocukluğunda, gençliğinde ele aldığı işler hep faydalı işler, sosyal randıman verici işlerdir, kafa işleri, gönül işleridir. Marangozluk, çiçekçilik, hayvancılık hep böyledir. Sosyal kişiliğin var olmasına yarayan işler işte bu gibi işlerdir” (akt Aslan, 2009; Baltacıoğlu, 1973: 12).

Atatürk, gözlem gücü yüksek bir çocuk olarak çevresindeki insanları da izler. Mahalledeki gördüğü çöpçünün neden yaşadığını sorar. Ardından da kendi doğru bildiği cevabını verir: “hayatını devam ettirmek için.” Bu sorusu ve cevabı onun, insanların yaşantılarının anlamını o yaşta bile sorguladığını gösterir.

Onun karakterinde çocukken bile uşaklığı kabul etmeme vardır, o yalnızca, milletin hizmetkârı olmayı ister. Makbule Hanım'ın



anlattığına göre, çiftlikte okuldan uzak kalan Mustafa'nın okuma arzusunu gören dayısı, 9 yaşındayken onu, halasının yanına Selanik'e götürür. Ancak daha ilk gün, gece simit alması için kendisini çarşıya gönderen halası, simitleri beğenmeyince çarşıya tekrar gönderir. Bu Mustafa'nın onuruna dokunur, duruma içerler. Birkaç gün sonra cuma namazı için gelen dayısına, Beni halama uşak mı verdiniz, diye sorar. Dayısı "Ne münasebet! O nasıl söz!" deyince de "Beni gece yarıları çarşılara gönderiyor. Ben orada oturamam" der (Seden, 1948). Ancak, kendini uşak gibi hissettiği anda da gururu ortaya çıkmıştır.

Selanik'e tüm aile birlikte dönmeye karar verdikten sonra Mustafa'nın düzenli tahsil hayatı da başlamış olur. 1894'te Selanik Mülkiye Rüştiyesine girer. Kendi anlattığına göre okuldaki bir arkadaşıyla kavga eder, olay o günlerin normal sayılan ceza yöntemi öğretmen dayığı ile sonuçlanır. Kendisine öğretildiği gibi öğretmene saygısızlık yapmaz, karşı çıkmaz. Ailesi bu olay sonunda çocuğu bu ortamdan uzaklaştırmak istemiş ve onun okulunu değiştirmeyi tercih etmiştir. Kendisi şöyle anlatır: "... Okulda Kaymak Hafız adında bir öğretmen vardı. Bir gün sınıfımızda ders verirken ben bir çocukla kavga ettim. Çok gürültü oldu. Öğretmen beni yakaladı, çok dövdü. Bütün vücudum kan içinde kaldı. Büyük annem zaten okulda okumamı istemiyordu. Beni derhal okuldan çıkardı" (İğdemir, 1988: 4).

Atatürk çocukken oyunlarında bile askercilik oyunu tercih eder, arkadaşları onu komutan yapar. Kendisi çocukluğunda, annesinin babası gibi tüccar olması isteğine karşı çıkmış ve "Ben mutlaka asker olacağım. Omzumda basma topu taşıyamam!" demiştir. Bu öngörü, onun gelecek planlarını daha çocukluğunda yapmaya başladığını gösterir.

Atatürk, 1893-1894 yıllarında 13- 14 yaşlarındadır. Mülkiye Rüştiyesindeki kötü olay onun için bir başlangıç sayılabilir, çok istediği askerlik mesleğine adım attığı Selanik Askeri Rüştiyede ortaokul eğitimine başlamış ve burada da başarılı bir öğrenci olarak dikkatleri üzerine çekmiştir.

Mustafa çocukluğunda insanların dış görünüşüne de dikkat eder. Çocukken gördüğü subayların üniforması onu askerliğe heveslendirmiştir. Bütün yaşamı boyunca giyimine özen gösteren, titiz, mekâna göre giyinmeyi bilen bir lider oluşunun işaretlerinin çocuklukta görüldüğü söylenebilir. Ve askerliği hem bedenem hem ruhen giyinmek istediğini daha çocukken kendisi



anlatmıştır. “Karşımızda Binbaşı Kadri Bey adında bir kişi oturuyordu. Oğlu Ahmet Bey Askeri Rüştiye’ye gidiyordu ve okul elbisesi giyiyordu. Onu gördükçe ben de böyle elbise giymeye hevesleniyordum. Sonra sokaklarda subaylar görüyordum. Bu dereceye ulaşmak için izlenmesi gereken yolun, Askeri Rüştiye’ye girmek olduğunu anlıyordum. O sırada annem de Selanik’e gelmişti. Askeri Rüştiye’ye girmek istediğimi söyledim. Annem askerlikten korkardı. Asker olmama şiddetle karşı çıktı. Giriş sınavı zamanı ona sezdirmeden kendi kendime Askeri Rüştiye’ye giderek sınav verdim. Böylece anneme karşı bir oldu bitti yapmış oldum.” (İğdemir, 1988: 4).

Çocukken kendini yetiştirmek için gösterdiği gayret ve öğrenme isteğindeki ciddiyet onun küçük yaşta çalışma disiplini oluşturmaya sebep olmuştur. Mustafa Rüştiye Mektebi’ne başlayınca, çalışırken düzeni seven Mustafa’ya ailesi özel bir oda ayırır. Onu iyi tanırlar ki çalışma ortamını, yalnızlığı ve istediği düzeni sağlarlar. Kendisi bu özelliğini şöyle ifade eder: “Yalnız ve bağımsız bulunmayı çocukluğumdan beri hep yeğlemiş ve sürekli olarak öyle yaşamışumdur.” (Şapolyo, 1954: 34).

Selanik Askeri Rüştiyesinde hem akademik başarısı hem de kişiliği ile diğer çocuklardan olgun oluşu sebebiyledir ki, matematik öğretmenini Yüzbaşı Mustafa Bey, Atatürk’e “Kemal” adını verir. Öğretmenine olan saygısı, sevgisi ve güveni tam olduğundan “olgun” anlamında olan “Mustafa” adına itiraz etmez. Ailesinin de bu ada karşı çıkmadığı, sonraki zamanlarda “Mustafa Kemal” ismini kullanmaya devam edişinden anlaşılır. Bu olay, Mustafa Kemal’in çocukluğu döneminde, öğretmene olan saygının ne kadar büyük olduğunu gösterir. Belki de adının anlamıyla “seçkin” olmanın ayrıcalığıyla başlayan yaşamı, “olgun” olarak devam etme zorunluluğuyla devam etmiştir.

Atatürk’ün Rüştiye Mektebindeki yaşadığı okuldaki şiddet olayını yine Makbule Hanım anlatır. Öğretmeninin Türkçe dersinde fiil çekimi yapamayınca kulağını çekmesi ve kanamasına sebep olmasından sonra, dört gün hiç kimseyle konuşmaz ve odasına kapanır. Ailesine bile söylemekten çekinir. Sorununu kendi çözmeyi tercih eder, olaydan hemen babasının arkadaşı Hüseyin Efendi’ye okulunu değiştirmek isteğini belirtir. Odasından çıkmamasının sebebi de sükûnetle bekleyişi denebilir. Bu olay, onun çocukken sorunlarını kendisinin çözmek istediği, çözüm yolu için hemen bir hamle yaptığını, ardından da sabırla beklediğini gösterir.



Gençlik Anlatıları

Lise öğrenime 13 Mart 1896 tarihinde Manastır Askerî İdadisinde başladı. Arkadaşlığı önemseyen ve fedakârlıktan çekinmeyen bir çocuktur. Burada arkadaşı Ömer Naci sayesinde Mustafa Kemal'in hitabet ve edebiyat sevgisi oluşur. Birbirleriyle okudukları kitapları değişen iki gencin arkadaşlığı Mustafa'nın farklı türdeki okumalarla karşılaşmasına sebep olur. Mustafa arkadaşının kendi okuduğu kitapları beğenmemesi üzerine -belki de onunla arkadaşlık için- Ömer Naci'nin okuduğu kitapları okumaya başlamış, şiire ve edebiyata meraklı hâle gelmiştir. Aslında ilgilendiği bu alanda da başarılıdır. Kitabet öğretmeni Asım Efendi, Mustafa'yı o kadar iyi tanır ki, duruma kayıtsız kalmaz, Mustafa'ya, geleceğine yön verecek bir konuşma yapar. Atatürk bu durumu şöyle açıklar: "O zamana kadar edebiyatla çok temasım yoktu. Merhum Ömer Naci, Bursa İdadisinden kovulmuş, bizim sınıfa gelmişti. Daha o zaman şairdi. Benden okuyacak kitap istedi. Bütün kitaplarımı gösterdim. Hiçbirini beğenmedi. Bir arkadaşın, kitaplarımdan hiçbirini beğenmemesi gücüme gitti. Şiir ve edebiyat olduğuna o zaman muttali oldum. Ona çalışmaya başladım. Şiir bana cazip göründü. Fakat kitabet hocası diye yeni gelen bir zat beni şiirle iştigalden menetti. 'Bu tarz iştigal seni askerlikten uzaklaştırır' dedi. Ne var ki, güzel yazmak hevesi bende baki kaldı" (Cebesoy, 1967) Okuduğu bu kitaplar edebiyat dünyasını küçük yaşta tanınmasına sebep olur. Bu, onun yazdığı kitaplarda, kitlelere yaptığı konuşmalarda da etkili olmuştur. "Nutuk" ve sonundaki "Gençliğe Hitabe" hatiplikte ve yazmadaki başarısının örneğidir.

Yazma hevesi ve alışkanlığı, çocuklara yazdırdığı notlarla da bugüne gelmiştir. Atatürk sofrasına çocukları çağırır, onlarla vakit geçirir, sabırla ilgilenir. Yaveri Cevat Abbas Gürer'in oğluna Mustafa Kemal adını vermiş, yıllar sonra da onu davet etmiştir. 18 Temmuz 1936'da, Cumhuriyet çocuklarına hatıra olarak 4 ayrı notu ona yazdırmıştır. "İlk notta" Ben bugünkü Cumhuriyet çocuğu, onun bayrağıyım. Ben ve benim gibiler onun bayrağı, onun sancağıdır" dikkati çeker. Yazdırdığı 2. notta, "Gurur, büyüklük sende zaten vardır. Bunu gösterme. Onu kendi yüksek enerjinin gizliliğinde sakla. Lazım geldikçe büyük alçak gönüllülük göster." sözüyle bugünün çocuklarına nasıl davranmaları gerektiğini gösterir. Ardından 3.not öncesinde gramofonda "Yanık Ömer" plağını çaldırır, Mehmetçikleri ve savaşı hissettiren bu şarkıdan sonra yine notlar tutturur. Güzel sanatlardaki başarısının önemi-



ni anlatır ve “çocuklarımız, gençlerimiz babalarından gördükleri noksanları, dünyaya bakarak çalışmalıdırlar” diyerek geniş ufuklu olmayı öğütler. 4. notta ise” Çok zekisin, malum. Fakat zekânı unut daima çalışkan ol!” sözüyle başarıya ancak çok çalışarak ulaşılabileceğini anlatır (Sönmez, 2004: 165-168).

Sonuç Yerine

Atatürk’ün çocukluğundan itibaren yılmadan, hep çalışarak başarıya ulaştığı çocukluk anlatılarından anlaşılır. Yaşadığı hiçbir olay, onun öğrenme hevesini kırmamıştır. Bu anıların mesaj evreni, genel olarak Türk çocuklarına ve gençlerine gönderiler içerir.

Atatürk’ün özellikle kendi anlatılarında, çocukluğuna özlemi yanında, dil ve anlatımda samimiyeti de hissedilmektedir. Anlatılar “lider Atatürk” etrafında, zaman zaman insanüstü vasıflandırmaya kayan bir şekilde yer almaktadır. Annesi ve kardeşinin de onu, çocukluğundan itibaren üstün vasıflarıyla ve diğer çocuklardan farklılıklarıyla anlattığı görülmektedir. Atatürk’ün hem ailesi hem de Türk milleti tarafından, övgüye değer yönlerinin öne çıkarılmak istediğini bu durum açıkça ortaya koyar. Bu tavır, bir milletin liderine karşı duyduğu gurur ve minnet duygusunun sonucudur.



HAVVA ERGÜR

Kaynakça

- Acar, D. G. (2005). Makbule Atadan’ın Atatürk’e ilişkin anlattıkları üzerine bir basın taraması. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 21(63), 1091-1111.
- Atatürk, M. K. (1945). *Atatürk’ün söylev ve demeçleri I*. N. Arsan (Der.). İstanbul: Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayını.
- Atadan, M. (1952, 11 Ocak). Büyük kardeşim Atatürk. *Yeni İstanbul Gazetesi*.
- Atadan, M. (1953, 22 Mart). Büyük kardeşim Atatürk. *Yeni İstanbul Gazetesi*.

- Atay, F. R. (1980). *Babanız Atatürk, bayrak, Atatürkçülük nedir, Atatürk ne idi*. İstanbul.
- Atay, F. R. (1984). *Çankaya*. İstanbul: Kral Matbaası.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1973). *Atatürk, yetişmesi, kişiliği, devrimleri*, Erzurum Atatürk Üniversitesi.
- Banoğlu, N. A. (1955). *Nükte, fıkra ve çizgilerle Atatürk*. İstanbul: Nurgök Matbaası
- Belli, Ş. (1955, 11 Kasım). Makbule Atadan Anlatıyor: Ağabeyim Mustafa Kemal. *Milliyet Gazetesi*.
- Belli, Ş. (1955, 24 Kasım). Makbule Atadan anlatıyor: Ağabeyim Mustafa Kemal. *Milliyet Gazetesi*.
- Aslan, T. (2009). Mustafa Kemal'de inkılap düşüncesinin oluşumu ve gelişimi. *Erdem Dergisi*, (53), 1-22.
- Cebesoy, A. F. (1967). *Sınıf arkadaşım Atatürk*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitapları.
- Ege, R. (1962, 10 Kasım). Rahmetli Makbule Atadan Anlatmıştı: Ağabeyim Atatürk. *Ulus Gazetesi*.
- Güler, A. (1999). *Manastır Askerî Lisesi ve Mustafa Kemal Atatürk'ün askerî lise öğrenimi*. Ankara: Kara Harp Okulu Yayınları.
- İğdemir, U. (1988). *Atatürk'ün yaşamı C. I*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnan, A. (1954). Atatürk'ü dinledim: Atatürk'ün bana yazdırdıkları. *Belleten*, (18), 72-73.
- İnan, A. (1968). *Atatürk hakkında hatıralar ve belgeler*. Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Kılıç A. (1955). *Atatürk'ün hususiyetleri*. İstanbul: Sel Yayınları.
- Seden, S. (1948, 8 Ocak). Atatürk'ün çocukluğu (Bayan Makbule'nin Büyük Adam için anlattıkları (Konuşan: Selime Seden). *Akın Gazetesi*.
- Sönmez, C. (2004). *Atatürk'te çocuk sevgisi*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Şapolyo, E.B. (1954). *Atatürk'ün hayatı*. Ankara: Güneş Matbaası.
- Şapolyo, E.B. (1967). *Mustafa Kemal Paşa ve Millî Mücadelenin iç âlemi*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitapları.
- Uca, A. (2006). Atatürk'ün doğumu ve çocukluk yılları (1881-1893). *A. Ü. Tarih Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (31), 1-13.



19 MAYIS'IN BAYRAMLAŞMASI

SÜLEYMAN İNAN*

19 Mayıs'ın tarihi bir olgu olarak bizler için ne anlam ifade ettiğini biliyoruz: Atatürk'ün Samsun'da Millî Mücadeleyi başlatması. Peki ya, o günün sonradan atfedilen anlamını hatırlıyor muyuz, yani gençlik ve spor bayramı denmesi niye?

Yıl 1936. Günlerden 19 Mayıs. Dolmabahçe Sarayında Atatürk, etrafındaki mutad kişilere sorar: “Bugün, günlerden ne?” Bu soruya şu an için alacağımız cevap kuşkusuz belli; Gençlik ve Spor Bayramı. 19 Mayıs denildiğinde, şimdi yediden yetmişe herkesin ilk anda verebileceği bu karşılık, o sıra Atatürk'ün yakın çevresindekilerin aklından dahi geçmemiştir: Önce haftanın denk gelen gününün adını söylediler; salı diye. Sonra, İzmir'in işgalinin üçüncü günü demişti biri; diğerinin cevabı ise İsmet Paşa'nın Lozan'dan Gazi'ye çektiği telgraf olmuştu. Bunları bize, 1916 doğumlu tarihçi İsmet Bozdağ, o sohbetle bulunan dönemin Dâhiliye Vekili Şükrü Kaya'dan aktarır.

Okullarda öğretmenin aktarmacı, öğrencinin pasif alıcı olduğu bir eğitim anlayışında hep öyle zannettiğimiz ezberlerin sorulmamasına şaşılmamalı. Düşünsenize, 19 Mayıs kutlama programlarında günün “anlam ve önemini” belirten protokol konuşmalarında çok tekrarlandığı için artık alıştığımız temel bilgiler bile sorgulanmaz. Bunun böyle olduğunu eminim çok kişi doğrulayacaktır. Dahası ilköğretim dönemindeki ders ki-

* Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.



taplarında geçen hani şu 19 Mayıs'ta Atatürk'ün "Anadolu'ya ayak basarak" Millî Mücadeleyi resmen başlattığı bilgisi dışın-
da o günün neden gençlik ve spor bayramı olduğu tam olarak
açıklanamaz.

İsterseniz biraz anlamlı kılmak adına önce kronolojik olarak bir-
kaç ham bilgiyi ortaya koyalım: i) Gençlik ve Spor Bayramı ilk
kez 1936'da fiilen kutlandı. ii) 19 Mayıs'ın resmen kutlanması
1939 yılında gerçekleşti. iii) "Atatürk'ü Anma" ibaresi sonradan
eklendi (1981). iii) Atatürk bu bayrama sadece bir kez katılabildi
(1938).

Tarihsel Arka Plan ve Bayramlaşma Süreci

Aslında bu bayramın başlangıcını Meşrutiyet yıllarındaki "İdman
Bayramı"na kadar geriye götürmek mümkün. 1916'da, hem de
Mayıs ayının ikinci haftası içinde, bugünkü Fenerbahçe Stadi'nin
olduğu yerde daha sonra Türkiye'nin Millî Olimpiyat Komitesi
başkanlığına seçilecek Selim Sırrı Tarcan'ın girişimiyle jimnastik
gösterisi yapıldı. Tarihsel kök arayışında, bir de tabii Samsunlu-
ların "Gazi Günü" törenleri var. İlk kez Cumhuriyet'in üçüncü yılı
1926'da Samsun halkı tarafından Atatürk'ün 19 Mayıs'ta Sam-
sun'a gelmesini hatırlamak adına o günü Gazi Günü olarak kut-
lanmışlardı. Sonraki yıllarda da kutlanmaya devam edildi ama bu
törenler yerel düzeyde kaldı.

19 Mayıs'ın ulusal bayramlar arasına girmesiyle ilgili teklif, il-
ginçtir, Beşiktaş Jimnastik Kulübü'nden (BJK) gelmiştir. Zaten
bu durum 19 Mayıs'la spor arasında bir bağlantı kurulmasına
hemencecik fırsat verir. 1936 Nisan'ında Ankara'da yapılan Türk
Spor Kongresi'nde BJK yöneticilerinden Ahmet Fetgeri Bey Ata-
türk'e olan sevgi ve saygıyı göstermek için, adına "Gençlik ve
Spor Bayramı" denilecek 19 Mayıs gününün tüm gençliğe mal
edilmesi ile ilgili teklifi kongre üyelerince kabul edilir. Bu açıdan
diğer spor kulüplerinde pek rastlanmayan BJK'deki jimnastik
kelimesi bize özel olarak 19 Mayıs bayramını hatırlatmalı. Be-
lirtmek gerekir ki, tek parti olan CHP'nin devletleştiği, başka de-
yişle devlet partisi hâline dönüştüğü o yıl içinde Türkiye'de spor
işleri hükümet partisinin yönetim ve denetimine girmiştir. Nite-
kim Cumhuriyet Bayramında tüm sporcular, düzenlenen tören-
lerle CHP'ye üye oldular. Bu kayıt sırasında sporcuların ellerinde
CHP flamaları dikkat çekmişti. Dolayısıyla sporun siyasetin içine
çekildiği bir sırada bu fikrin resmî makamlarca da benimsenme-
si artık kolaydır. Elbette, Dâhiliye Vekili Şükrü Kaya'nın, yazının
girişinde aktardığım Dolmabahçe görüşmesinde liderinin demek



istediğini sezdiğini ve bunu görev addederek ayrıca kişisel çaba sarfettiğini de ekleyelim.

19 Mayıs'ın bayram olması niyetinin belirmesinden sonra, şimdi sıra bu bayramın isimlendirmesine gelir. Tabii bunda teklifin geldiği Türk Spor Kongresi belirleyici olur. Yorumlar zorlansa da yavaş yavaş 19 Mayıs ile gençlik ve spor arasındaki ilişkiye dair açıklamalar peşi sıra gelir. Bunların başında gençliğin Osmanlı'dan kopan yeni Türkiye devletini sembolize etmesi vardır. Sonraları "Genç Türkiye Devleti" denmesi boşuna değil. Gençlik, geçmiş hatırlatan acizlik ve miskinliğe karşı yeniliği çağrıştıran hareket ve canlılığı ifade eder. Yani Cumhuriyet, Osmanlı geçmişini âdeta yok sayarak yepyeni bir dönemin imajını ortaya koyar. Bu, yıkılma dönemindeki Osmanlı Devleti için Batılı siyasilere daha o zaman ortaya attıkları "hasta adam" imgesine karşılık, sağlıklı nesiller yetiştirmeye yarayacak sporun çağdaşlaşmanın bir parçası olarak ele alınmasıyla pekiştirilir. Devletin, bu sıralarda daha çok dile getirilmeye başlanan "sağlam kafa, sağlam vücutta bulunur" deyişini sloganlaştırarak, sporu toplum sağlığı için kullanmak istemesi de ortadadır. Hatta sadece gençlerin değil, herkesin spor ve hareket yapması istenir. Öte yandan İkinci Dünya Savaşına doğru baş gösteren bazı tehlikeli gelişmeler karşısında sporcu gençliğin -kolay anlaşılır olmasa da- savaşa hazır zinde bir güç olarak düşünüldüğü de unutulmamalı.

19 Mayıs'ın bayramlaşmasında önemli başka bir durum elbette atlanmamalı. 1936'da kamuoyu haberdar edilmese de, Atatürk'ün yakın çevresi, onun hastalığının ciddi olduğunu bilmekte ve açıkça dile getirilmese bile yakın zamanda vefat edebileceğini tahmin etmekteydiler. Dolayısıyla ona ait her ne varsa daha da önemsenmeye başlanır. Bu ayrıntıyı dikkate aldıklarından mı bilinmez 12 Eylül döneminde bu bayramın ismine manidar bir ekleme yapıldı: "Atatürk'ü Anma". Atatürk'ün sağlığında onu anma işi tabii ki mantıklı olmazdı. Altını çizmek gerekir ki, Atatürk, bu bayrama, hayatında bir kez, o da 1938'de Ankara'daki kutlamalara üstelik kısa bir süreliğine katılmıştır.

Şu hâlde 19 Mayıs'ın bayramlaşması, 1930'lu yılların ortalarında Atatürk'ün bir sohbetinde sezilen isteği ve Türk Spor Kongresi'nin açık teklifi ile gerçekleşmiştir: Bunlardan ilki tarihî anlamına, diğeri de yeni atfedilen anlamına yöneliktir. Günümüzde bu bayram, ne yazık ki bilinçli olarak yeterince anlamlandırılmamaktadır. Hiç olmazsa o günün ayrıca geçmişle ilişkisinin bilincine varmak için bellek yoklaması yapmak gerekir.



Not: Bu yazı, Süleyman İnan'ın İstanbul Bilgi Üniversitesi yayını olan Bilgi & Bellek'deki (S.5/Ekim 2005) "19 Mayıs Gününün Bayramlaşması" başlıklı makalesinden derlenmiştir.



SÜLEYMAN İNAN

RESMÎ HAFIZADA ÇOCUK BAYRAMI

-23 Nisan'ın resmî hafızası-



ONUR AYCAN*

Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin ihtiyaç duyduğu Türk milletine kavuşmanın yolu, milli hakimiyet düzeninin resmi hafızasıyla yoğrulmuş, bilinçli, eğitilmiş, sağlıklı ve kalabalık bir çocuk nüfusu yaratmaktır.

Giriş

Toplum kavramı, aynı anda ve yerde bedensel olarak bir arada bulunan insanların oluşturduğu basit bir kalabalıktan fazlasını ifade eder. Zira bir toplum, üyelerini zamanda ve mekânda toplum olarak birleştiren, çok boyutlu ve bütünsel ortaklık biçimlerinin geçmişten geleceğe uzanan hafızasıyla vücuda gelen, kendine has bir gerçeklik evrenidir. Toplumu toplum yapan ortaklığın harcı; nesillerdir bitmeyen bir dönüşümle süregelen alışkanlıklar, âdetler, gelenekler, töreler, törenlerle bugüne kalan “hafıza mirasıdır”.

Toplumun güncel yaşamı, yapısı, düzeni, değerleri, kurumları, kuralları; iktidara ait bir zihniyet biçiminin hükümüyle şekillenir, işler ve anlam bulur. Toplumun siyasal, sosyal ve ekonomik yaşamını yöneten kurumsal iktidar, toplumdaki varlığını kendine has bir toplumsal ortaklık tecrübesiyle kutsayarak meşrulaştırmak zorundadır.

132



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Araş. Gör., Pamukkale Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü.



Cumhuriyet, 5 Temmuz 1933

Toplumun maddi gerçekliği üzerindeki hâkimiyetini, manevi gerçeklik üzerinde hâkimiyet kurarak tamamlamayan bir iktidar, kurumsal meşruiyete kavuşamaz. Kurumsal bir iktidar, toplum üzerindeki hâkimiyetinin şekil ve esaslarını, toplumsal geçmişe referansla temsil eden, tanımlayan, gerekçelendiren, anlamlandıran ve yücelten bir mitoloji ve bu mitolojiyi topluma telkin eden değerler, gelenekler, törenler, semboller aracılığıyla kurumsal meşruiyet, güç, istikrar ve süreklilik kazanır.

Toplumsal evrenin bileşenleri, maddi ve manevi dünyayla toplumsal yaşamı, bütünsel bağlantılarla birbirine bağlayan bir çarklı sisteminin iç içe geçmiş

çarkları gibidir (Aycan, 2023). İktidara meşruiyet veren hafızanın çarkları tutarlı ve dengeli bir süreklilikle işledikçe, iktidarın toplumla kurduğu kurumsal ve kültürel bağlantılar bilvasita sıklaşır, sıklaşır, güçlenir. İktidarın maddi ve manevi varlığı, böylece toplumsal evrenin tamamına nüfuz ederek kök salar. Öte yandan, iktidarın kurduğu hâkimiyetin istikrarı ve sürekliliği, iktidarın değişime uyum sağlama ve kendini yenileme konusundaki başarısına bağlıdır. Sistemsel tutarsızlıkları zamanında fark edip müdahale edemeyen bir iktidarın, toplumsal gerçeklikle kurduğu bağlantılar zamanla aşınır ve yozlaşır. Kurumsal iktidarın gerçeklik üzerindeki hakimiyetinin azar azar yitdiği bu süreç sonunda, maddi ve manevi evreni kendi iktidarına bağlama kapasitesini tamamen yitiren bir iktidar, iktidar olma niteliğini kaybeder. Ortaya çıkan iktidar boşluğu neticesinde, toplumsal evren kaçınılmaz bir çatışma, karmaşa ve belirsizlik dönemine sürüklenir. Sistemsel çözümün sancularıyla geçen bu kaos dönemi, rakip iktidar tasavvurlarından birinin üstün gelerek toplumsal sistemi kendi kurucu gerçekliğiyle örgütlenme gücü elde etmesiyle sonlanır. Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılması ve yerine Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması bu çerçevede değerlendirilmelidir.

133



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Kaostan Kurtuluşun Reçetesi: Karşı Hafızanın Zaferi

Osmanlı Devleti'nin uzun soluklu dağılma süreci Birinci Dünya Savaşı yenilgisiyle son buldu. İmparatorluktan arta kalan topraklar, devletsiz, sahipsiz ve savunmasız kaldı. Savaşın hemen ardından, Osmanlı başkenti İstanbul, savaşın kazananları tarafından işgal edildi. Başkentini işgali, uzun zamandır ağır aksak da olsa iktidardaki varlığını sürdüren Osmanlı yönetiminin, iktidar olma vasfını ve iktidar işlevini geri dönüşsüz şekilde yitirilişinin göstergesiydi. Öte yandan imparatorluğun çöküş sürecinde giderek yaygınlık kazanan pozitivist modernleşme, dayanışmacı toplum, milliyetçi devrim tahayyülü bir süredir geleneksel Osmanlı iktidarına karşı güç kazanmıştı. 19. yüzyılla İmparatorluğa yayılan modern tahayyül, bir yandan ayrılıkçı hareketlere ivme kazandırırken bir yandan askerlik, eğitim ve devlet yönetiminde yeni yapılanmaların önünü açmış, böylece modern yatılı okullarda yetişen yeni Osmanlı aydın ve yönetici sınıfının zihin dünyasına çoktan sirayet etmişti. 19. yüzyıldan beri Osmanlı aydınınının zihninde yeşerip gelişen bu hafıza evreni 20. yüzyıl başında Osmanlıcılıktan Türkçülüğe evrilmiş ve İttihat Terakki Cemiyeti (İTC)'nin iktidara gelişiyle toplumsal, simgesel ve kurumsal altyapısı hazırlanmıştı. Savaşın sonrasındaki üst yönetim kadrosu yurtdışına kaçan Osmanlı İttihat Terakki Cemiyeti'nin, savaş sonrasında varlığını devam ettiren örgüt ağı ve örgütlü kadroları, kaosa son verecek hafızanın yönünü işaret ediyordu.

Kaostan kurtuluş ve yeniden kuruluşun reçetesi, İTC geleceğinden gelen bir Osmanlı subayının önderliğinde yazıldı. 19 Mayıs 1919'da işgal altındaki İstanbul'dan orduyu denetlemekle görevli bir Osmanlı subayı olarak ayrılan Mustafa Kemal, yaklaşık bir yıl içerisinde direnişi örgütledi. Eski İTC taşra teşkilatlarından, eşraftan ve 1920 işgaliyle kapatılan Osmanlı Meclis-i Mebusan üyelerinden oluşan bir kadroyu, savaşı koordine etmek üzere, İç Anadolu'daki Ankara kasabasında bir araya getirmeyi başardı. 21 Nisan 1920 günü elde kalan tüm Osmanlı yönetim merkezlerine Heyet-i Temsiliye namına bir telgraf gönderen Mustafa Kemal, 23 Nisan Cuma günü, "Vatanın istiklali, makamı refii hilafet ve saltanatın istihlası gibi en mühim ve hayati vezaifi ifâ etmek" amacıyla Ankara'da toplanacak Büyük Millet Meclisi'nin törenle açılacağını bildirmişti (Atatürk, 1998: XXI). Büyük Millet Meclisi (BMM), 23 Nisan 1920 günü Hacı Bayram Veli Camiinde ka-



labalık bir cemaatle kılınan Cuma namazı sonrası, Osmanlı topraklarının, saltanatının ve hilafetin işgalden kurtuluşu için edilen dualar, kesilen kurbanlar eşliğinde yapılan bir törenle açıldı.

Ankara’da ilk Millet Meclisinin açıldığı gün, Osmanlı Devleti’nin maddi gerçekliği yeryüzünden silinmişti. Ne var ki Osmanlı Devleti’nin manevi gerçekliği, hâlâ halkın zihin dünyasında yaşamaya devam ediyordu. O gün Ankara’da bir araya gelen seçkin Osmanlı vatandaşları, henüz farkında olmasalar da “Millet Meclisi” adı altında bir kurtuluş misyonunun parçası olarak aslında Osmanlı’yı silmek üzere yola çıkan, kurucu nitelikli bir karşı hafızanın iktidarına, kurucu ortak olmuşlardı. Mustafa Kemal *Nutuk* adlı eserinde o günleri anlatırken; en baştan beri amacının önce işgalcilerden, sonra Osmanlı halifelik ve saltanat makamlarından kurtulmak olduğunu ama tepki çekmek istemediği için bu amaçlarını millî bir sır gibi gizlemek zorunda kaldığını belirtiyordu (Atatürk, 1951: 16).

Bununla birlikte, Mustafa Kemal’in önderliğiyle şekillenen bu sürecin, Osmanlı İmparatorluğu’nun yerine, yeni, modern, millî bir cumhuriyet yönetiminin kurulmasıyla sonlanacağını gösteren ipuçlarını izlemek mümkündür. Örneğin Meclisin açılışının ertesi günü kürsüde yaptığı konuşmada Mustafa Kemal; bir yandan saltanata ve hilafete sadakatini belirtiyor, bir yandan da yeni hükümet teşkilatının meşruiyetini ve gücünü milletten alması gerektiğinin altını çiziyordu (Atatürk, 2020: 78). Zaten Büyük Millet Meclisi, kuruluşunda benimsediği “hâkimiyeti milliye prensibi” dolayısıyla meclis hükümeti sistemiyle yönetilmeyi seçmişti. 20 Ocak 1921’de kabul edilen Teşkilatı Esasiye Kanunu, “Hâkimiyet kayıtsız şartsız milletindir!” ilkesini, açıkça vurguluyor ve temel kurucu ilke kabul ediyordu.

Tüm bunların yanında, kurulduğundan beri vergi toplayan, yasa çıkaran ve 1921’de bir de anayasası olan BMM; yetki, görev ve işlevleri bakımından bir devlet iktidarını andırıyordu. Bu doğrultuda 1932 yılı 23 Nisan’ında İstanbul Halkevi’nde yapılan törende konuşan, dönemin İstanbul Halk Fırkası reisi Cevdet Kerim Bey o günkü durumu şöyle anlatmıştı: “... Meclis hem teşrif hem icrai salahiyetleri nefsinde toplamıştı. Binaenaleyh ilk iş hükümet teşkili meselesi oldu. Bu mesele



oldukça nazikti çünkü velev hayal ve hülyada olsa henüz bile Osmanlı saltanatı ve bir İslam hilafeti ve onun ifai vazife eden bir hükümet i kabul edenler ve padişahı mağdur gösterecek sebepler yaratanlar halliceydi. Fakat gazinin verdiği bir takrir bu işi de halletmişti: Binaenaleyh bir hükümet teşkili zaruridir. BMM'nin fevkinde bir kuvvet mevcut değildir. BMM teşriyi ve icrai salahiyetleri kendinde toplamıştır. Meclisten ayrılacak bir heyet meclise vekil olarak hükümet işlerini görür. Meclis reisi, bu heyetin de reisidir, kayıtları dâhilinde devlet teşekkül etmişti...” (Cumhuriyet Gazetesi, 24. 4. 1932).

Kaosun Sonu

Kurtuluş Savaşı'nın zaferle bitmesiyle yaşanan gelişmeler, Osmanlı İmparatorluğu'nun yokluğunu ve Türkiye Cumhuriyeti'nin varlığını birdenbire inkâr edilebilir olmaktan çıkarmıştı. 11 Ekim 1922'de imzalanan Mudanya Ateşkes Antlaşması hem işgali hem Osmanlı Devleti'ni hukuken sona erdirdi. Üstünden bir ay geçmeden, BMM, Osmanlı Saltanatını lağvetti. 24 Temmuz 1923'te imzalanan Lozan Barışı'yla bağımsızlığı tanınan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, 29 Ekim 1923'te meşru varlığını dünyaya resmen ilan etti. Sonunda Anadolu'daki kaos ve savaş dönemi bitmişti. Böylece Mustafa Kemal ilk hedefine ulaşmış oluyordu; savaşı kazanmış, işgalcilerden de Osmanlı'dan da kurtulmayı başarmıştı. Yeni, modern, bağımsız, gelişmiş ve güçlü bir Türkiye Cumhuriyeti'nin önündeki siyasal ve hukuki engeller kalkmıştı. Geriye ekonomik ve toplumsal engeller kalmıştı. Ancak ekonomik engelleri kaldırmak için, önce toplumsal engelleri kaldırmak gerekiyordu.

Kurucuların arzuladığı gelişmiş ve güçlü Türkiye'nin kuruluşunun olmazsa olmazı; eğitilmiş, sağlıklı, çalışkan, disiplinli, bilinçli, Türk vatandaşlarından oluşan kalabalık bir nüfustu. Bununla birlikte, Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne kalan miras; devlet borçları, bakımsız ve çorak topraklar, travmalı garibanlardan oluşan küçük bir nüfus olmuştu. Osmanlı Devleti, Anadolu'ya yatırım yapmamış; Anadolu topraklarını tahıl ambarı, Anadolu halkını ise iş gücü ve asker olarak görmüş, bunun dışında Anadolu'yu kendi kaderine terk etmişti.

Dağılma sürecinin ardı arkası kesilmeyen savaşlarında, çoğu askere alınan yetişkin erkeklerin büyük kısmı evlerine bir



Çocuk haftasının ilk günü neş'e içinde geçti

Dün otomobillerle dolaşıldı, müsamereler yapıldı, bugün Maksim'de gürbüz çocuk müsabakası Gül - hane'de de eğlenceler yapılacak



Çocuklar Takım okullarına girerek gösterilerini



Bebek Müstefim müsamereler bayraklarla donatılmış 50 kadar otomobile bindirilen ilk mektep çocukları şehrin muhtelif (Mehmet 8 nisan 1932)

Çocuk Haftası haberi, Cumhuriyet, 24 Nisan 1932

daha geri dönemedi. Güç bela dönenlerse, cephede kaptıkları hastalıkları beraberlerinde getirdi. Anadolu'da kalan azıcık nüfus, frengiden sıtmaya çeşit çeşit salgın hastalığın pençesine düştü (Yanıkdağ, 2014). Birinci Dünya Savaşı bittiğinde İstanbul ve Anadolu sokakları, askerden dönen sakatlarla, hastalarla ve bir köşede ölüp kalan zavallıların cesetleriyle dolup taşmıştı.

Çoğunluğu öksüz, yetim, kimsesiz kalmış çocuk nüfusunun durumu da bir o kadar kötüydü. Bakım ve korumadan mahrum kalan çocuklar, hayatta kalabilmek için ya çok kötü koşullar altında çalışmaya ya suç işlemeye ya da dilenmeye mecbur kalmıştı. Zaten çok düşük olan doğum oranlarına, bebek ve anne ölümleri de eklenince, arkadan gelen yeni bir nesil umudu da kalmıyordu. Etrafı saran bu moral bozucu durum, gelecekteki *kurtuluş ve kuruluş* hedeflerini ekonomik ve toplumsal açıdan tehlikeye atmakla kalmıyor, aynı zamanda halkı ve hâlâ savaşılabilecek durumda olanları umutsuzluğa ve çaresizliğe sürüklüyordu.

Gürbüz Türkiye'nin Gürbüz Çocukları

Gençliğini Osmanlı topraklarındaki savaş bölgelerinde doktorluk yaparak geçiren Dr. Mehmet Fuat (Umay) Bey, kariyerini çok uzun zamandır kötüleşerek devam eden salgınlara ve kimsesiz çocuklar sorununa çözüm arayışlarıyla geçirdi. 1908 yılında memleketi Kırklise'de (Kırklareli), 1917 yılında İstanbul'da, 1921 yılında Ankara'da Himaye-i Etfal Cemiyeti açılmasına öncülük etti. Öte yandan nüfusla ilgili sorunların nihai çözümü için ödenek bulmak şarttı. Kurtuluş Savaşı ortamında dışarıdan borç alma, üretim ve ticaretten gelir elde etme imkânları olmadığı için, para bulmanın tek yolu halktan toplamaktı. Fuat Bey'in başkanı olduğu Himaye-i Etfal Cemi-

yeti, Kurtuluş Savaşı süresince bütün özel günlerde bağış topladı; şefkat pulları, rozetler, kartlar satarak gelir elde etmeye çalıştı. 1923 yılında ise meclis tarafından 23 Nisan gününün Himaye-i Etfal Cemiyetine yardım günü olmasına ve bu kapsamda bayram etkinliklerini, Himaye-i Etfal Cemiyetinin düzenlemesine karar verildi (Aslan, 2018: 94).

Himaye-i Etfal Cemiyeti tarafından düzenlenen 23 Nisan kutlamaları, özellikle 1920’li ve 1930’lu yıllarda çocuk ve anne sağlığı konulu bir yardım ve bilinçlendirme kampanyası niteliği kazandı. 23 Nisan’la başlayan hafta boyunca, tüm yurttaki anne ve çocuk sağlığını kontrol edebilmek, salgın ve hastalıklara karşı önleyici önlemler alabilmek, çocuk ve anne ölümlerine engel olmak, aileleri bilinçlendirmek ve çocuk yapmaya teşvik etmek amacıyla ödüllü “Gürbüz Çocuk Müsabakaları” yapılmaya, başlandı. Çocuklardan çok annelerin yarıştığı Gürbüz Çocuk Müsabakaları, çocukların muayene edilmesi, annelere eğitim verilmesi, bütün çocuklara süt dağıtılması ve en çok sayıda sağlıklı çocuğu olan anneye (para, yakacak, gıda vb.) ödül verilmesini içeriyordu. Sağlık hizmetlerine erişim olanağı olmayan yerlere gezici sağlık ekipleri gönderilerek yapılan “Gürbüz Çocuk Müsabakaları” 1960’a kadar yapılmaya devam etmiştir.

Bununla birlikte, 23 Nisan’ın “Çocuk Bayramı” oluşu sadece bir halk sağlığı meselesinden ibaret değildi. Kurucu kadrodan Yunus Nadi Bey, meclisin kuruluşuyla çocuk arasındaki kurucu hafıza ilişkisini şu şekilde açıklamıştı: “23 Nisan bundan 15 yıl önce, Türk ulusunun tarihe yeniden doğduğu günün yıldönümüdür. Sonradan bu 23 nisanı biz Türk çocuğunun büyük bayram günü de yaptık, iki iş arasında büyük bir benzeş olduğu için: 23 nisanı yeni Türk devleti doğmuştu. Çocuksa hayata her gün yeniden doğan, böylelikle ona süreklilik veren körpe bir varlıktır. Biz 23 nisanı aynı zamanda Türk çocuklarının bayramı yapmakla bu körpe varlığın, gürbüz bir varlık olması temelini de koymuş oluyorduk (Cumhuriyet, 23.4.1935)”. Başka bir deyişle, kurucu hedeflerin gerçekleşmesi ancak sağlıklı ve nitelikli bir nüfusla olacağından, “gürbüz Türk çocuğu” aynı zamanda “gürbüz Türk devleti” demektir.

1933’te Maarif Vekili Reşit Galip Bey, çocuklara “büyük Türk yarının yapıcıları” diye sesleniyor ve devam ediyordu: “Bugün kutladığımız 23 Nisan, 13 yıl önce çoğunuzun doğmadığı-



nız veya daha süt çocuğu olduğunuz zamanlarda yurdu kurtarmak için Türk budununu kurtuluşa erdirmek için, Büyük Millet Kurultayı'nın Gazi babanız eli ile açıldığı gündür. Bunu bayram edinmeniz, ey Türk çocukları, öz kurultayın açıldığı, öz devletin kurulduğu günü kendi bayramınız için seçmeniz ne mutlu buluş" (Cumhuriyet Gazetesi, 24. 4. 1933). Anlaşı-lacağı üzere yeni rejimin ilgisini çocuklara kaydırmasının bir diğer sebebi de yetişkinlerin aksine, çocukların hafızalarının yazılmayı bekleyen temiz birer sayfa olmasıydı. Kurucu seçkinlere göre, çocuklar "kanında imparatorluk aşısı bulunmayan, öz Türk olanlardı" (Cumhuriyet Gazetesi, 24.4.1933). Öyle ki Osmanlı Devleti yıkılmıştı ama Osmanlı kimliğiyle doğan, büyüyen, yaşayan yetişkinlerin Osmanlı gerçeklik evreniyle yoğrulan zihinleri, Osmanlı'nın kemikleşmiş hafıza kalıplarının dışına çıkamıyordu.

Hâkimiyet Milletindir: Osmanlı'nın Küllerinden Doğan Bir Türk Milleti

Yeni yapılan her şey, eski malzemeyi kullanarak yapılan bir yeniden yapım işlemidir. Bu doğrultuda hareket eden Kemalist kurucular; kendi iktidarlarının hafızasını inşa etmek için, yıkılan iktidarın hafıza evreninden toplumsal hâfızaya yadigâr kalan gelenekleri, törenleri ve simgeleri kendi kurucu mitolojisine uyarladı. Kemalist "millî hâkimiyet" rejiminin temel kurucu mitosunu inşa yönünde icat ettiği ilk gelenek; saltanatın lağvı kararının alındığı hicri 12 Rebiyülevvel gününü, yani Mevlit Gününü "Hâkimiyet-i Milliye Bayramı" ilan etmekte.

Mevlit Günü, 19. yüzyıl Osmanlı padişahlarının zayıflayan iktidarlarına meşruiyet kazanmak amacıyla geçit alayları düzenledikleri, camilerin yanında sarayları, gemileri, yalıları ve kent sokaklarını aydınlatmalarla süsledikleri, Tophane'den ve gemilerden top attıkları, halka hediyeler dağıttıkları, dağılma dönemine özgü törensel icatlardan biriydi (Pakalın, 2004: 521). Bu anlamda Kemalist iktidar, geçmiş düzenin meşrûiyet simgelerini kendi iktidarına uyarlayarak birbirine zıt, iki iktidar hafızası arasındaki geçişi yumuşatmak istemişti. Yeni düzenin anlam dünyasını, eskinin iktidar simgeleri, gelenekleri ve alışkanlıklarıyla harmanlayarak yaratılan süreklilik hissini, toplumun yeni düzeni içselleştirmesini kolaylaştıracadı



düşünülmüştü. İlâveten, Mevrit gününün Hz. Muhammet'in doğum günü olması, "Hâkimiyet-i Milliye Bayramı" ile temsil edilen yeni düzenin kurucu mitolojisi açısından kutsal bir başlangıcı temsil ediyordu. Mustafa Kemal'in dediği gibi "Hâkimiyet-i Milliye öyle bir nurdur ki onun karşısında zincirler erir, taç ve tahtlar yanar, tacıdırlar mahvolur." (Cumhuriyet Gazetesi, 7. 8. 1930).

Öte yandan miladi takvime göre her sene farklı tarihte kutlanan bir Hâkimiyet-i Milliye Bayramı'nın varlığı açıklamaya muhtaçtı: "Bugün Hâkimiyet-i Milliye Bayramı'na müsadiftir. 30 Teşrinievvel 1922 tarihinde büyük zaferi tetviç eden Mudanya mütarekesinin akdinden yirmi gün sonra BMM, saltanatın ilgasını ilan etmiş ve memleket mes'um ve matuh Padişahların idaresinden fiilen olduğu gibi resmen de kurtarılmıştı. Saltanatın ilgasını o sene Mevlidi Nebeviye tesadüf ettiği için Hâkimiyet-i Milliye Bayramı'nın veladet kandillerinde tesidi karar altına alınmıştır. Onun içindir ki Arabi aylarını takip eden Hâkimiyet-i Milliye Bayramı, 30 Teşrinievvelde değil, 12 Rebiülevvelde tes'it edilmektedir." (Cumhuriyet Gazetesi, 7. 8. 1930).

1930'lu yıllar geldiğinde 20'li yıllardaki çabalar meyvesini vermeye başlamıştı. Ankara'dan Anadolu'ya yayılan bir ulaşım, iletişim ve örgüt ağının alt yapısı kurulmuş; genel ekonomik ve toplumsal koşullarda gözle görülür bir iyileşme olmuştu. Yeni rejimin, ihtiyaç duyduğu bilinçli Türk vatandaşlarını yaratma zamanı gelmişti. Modern, seküler, akılcı, milliyetçi bir hafıza evreniyle kurulan Cumhuriyet'in, henüz toplumsal hafızayla bağ kuramadığı kuruluş ânı için kullanışlı bir seçim olsa da 30'lu yıllarda, hâlâ Mevrit gününü resmî bayram olarak ön planda kutlamaya devam etmek, rejimin kendi kendini inkâr etmesi olurdu. Bu nedenle 20'li yılların sonlarından itibaren 23 Nisan Bayramı resmen olmamakla birlikte fiilen Hâkimiyet-i Milliye Bayramı adıyla kutlanmaya başlanmıştı.

1933 yılına gelindiğinde; 23 Nisan Bayramı'nın da Hâkimiyet-i Milliye Bayramı olarak kutlanması açıklama ihtiyacını iyice arttırmış olmalıydı. Gazete bu durumu şöyle açıklıyordu: "Esasen Ankara'da BMM'nin açıldığı 23 Nisan 1920 gününden beri bilfiil mevcut olan millî hâkimiyet, saltanatın kaldırıldığı 2 teşrinisani 1922 günü padişahlık idaresinden ve belasından kurtulmuştur. Teşrinisaninin ikinci günü vuku bulan bu me-





1980'lerde Ege köylerinden birinde 23 Nisan Bayramı töreni

sut hadisenin 5 Temmuz'da tes'idi esbabına gelince, padişahlığın yıkıldığı ve millî hâkimiyetin ilan edildiği gün Mevlidi Nebeviye müsadif olduğu içindir..." (Cumhuriyet Gazetesi, 5. 7. 1933).

1935 yılında "Millî Hâkimiyet Bayramı" hukuki ve fiili olarak kaldırıldı. Yerine zaten bir süredir fiili olarak "Millî Hâkimiyet Bayramı" adıyla kutlanan 23 Nisan Bayramı "Ulusal Egemelik Bayramı" ilan edildi. Ek olarak belirtmek gerekir ki; 1935 yılına kadar biri hicri takvime göre, diğeri miladi takvime göre kutlanan iki tane "Millî Hâkimiyet Bayramı" olması, ilk bayram kaldırıldıktan sonra bile uzun süre kafaları karıştırmaya devam etti (Aycan, 2023: 172).

Sonuç

İktidar, toplumun gündelik ve geçimlik yaşamı üzerinde olduğu gibi manevi yaşamı üzerinde de belirleyici bir etki yapar. Bununla birlikte iktidarın toplumun maddi gerçekliği üzerindeki etkisi hemen ortaya çıkarken manevi gerçekliğe olan etkisi belirli bir sürecin ürünüdür. Bu doğrultuda, eski toplumsal gerçekliği yaratan hafızanın çarkları dağılırken toplumsal yapı, düzen, ilişkiler, kurumlar, kurallar... anlam ve önemini yitirse de onları var eden maneviyata ilişkin hafıza; toplumsal alışkanlıklarda, geleneklerde, törenlerde, simgelerde yaşamaya devam eder. Dolayısıyla yeni bir kurucu iktidarın ortaya çıkışı, toplumu hâkimiyeti altına alan bir gücün keskin

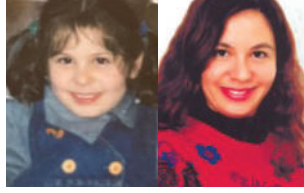
başlangıcını ifâde etmez. İktidar her zaman için toplumdaki varlığını kutsayan ve olağanlaştıran bir hafıza külliyyatına sırtını yaslamak zorundadır. Yıkılan bir iktidarın yerine geçen bir iktidar; toplumla bütünleşebilmek için eski iktidarın simgelerini, geleneklerini, törenlerini kendi iktidarına işlerlik kazandıran bir meşruiyet temelinde yeniden inşa etmek zorundadır. Osmanlı İmparatorluğu'nun yerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı İmparatorluğu'nun uzun süren dağılma süreci boyunca dağılan çarkları bir arada tutmak için kullanılan modern zihniyetin, imparatorluk geleneğine karşı kazandığı zaferi ifade eder.

Cumhuriyet kurulduğunda Osmanlı'nın yüzyıllara yayılan toplumsal gerçekliği dağılmış olsa da zihinlerdeki gerçekliği var olmaya devam ediyordu. 23 Nisan 1920'de kurulan meclisle benimsenen yönetimde "millî hâkimiyet" prensibi, Osmanlı zihin evreninde yaşamaya devam eden bir halka son derece yabancıydı. Dolayısıyla Kemalist kurucu iktidar, kendi hafızasını, eski iktidarın hafızasını temsil eden Mevlit kutlamalarının anlamını ters yüz ederek kurgulamıştır. Osmanlı saltanatını kaldırdığı 1 Kasım 1922 gününü özellikle mevlit gününe denk getiren Kemalist kurucular, aynı gün Mevlit Kandili'ni "Hâkimiyeti Millîye Bayramı" ilan etmiştir. Öte yandan 23 Nisan, modern Türkiye'nin ilk bayramıdır ve 1921 yılından bugüne değin kesintisiz kutlanmıştır. Kemalist iktidar, 23 Nisan'a 1935 yılına kadar resmen bir isim vermemekle birlikte Mevlit Kandili'nin yanında 23 Nisan'ı da "Hâkimiyeti Millîye Bayramı" adıyla kutlamıştır. 1935 yılında Mevlit Kandili bayram olmaktan çıkarılmış, 23 Nisan "Ulusal Egemenlik Bayramı" kabul edilmiştir.

Millî Hâkimiyet kavramına ilişkin hafızanın, bu iki anlamlı manevi inşa sürecine pratik amaçlar eşlik etmiştir. Kalkınma ve gelişme amaçlarını gerçekleştirmek için nitelikli ve kalabalık bir nüfusa ihtiyaç duyan kurucu iktidar, uzun zamandır savaşlarla boğuşan bir ülkenin kimsesiz kalmış çocuklarını, yeni kurduğu rejimin temeli olarak görmüştür. Çocuk ögesi kutlanmaya başladığı günden beri, 23 Nisan Bayramlarının bir parçası olmuştur. Bununla birlikte kurucu anlamların inşa sürecinde kullanılan ikili temsilin yarattığı kafa karışıklığı 23 Nisan gününün BMM'nin toplandığı ilk gün olarak yarattığı iktidar kırılmasının toplumsal hafızada pek de yer etmemesine neden olmuştur. Kurucu iktidarın kurucu amaçları aç-



sından kilit rol oynayan nüfus temelli çocuk vurgusu, Çocuk Esirgeme Kurumu (Himaye-i Etfal) tarafından düzenlenen 23 Nisan kutlamalarındaki ritüel temsillerin çocuk imgesini öne çıkarması, törensel gelenekte millî hâkimiyet esaslı kurucu mitolojinin geri planda kalmasıyla sonuçlanmıştır. Bu durum, 23 Nisan'ın, 1983 yılına değin resmen "Çocuk Bayramı" olmasına rağmen toplumsal hafızada "Çocuk Bayramı" olarak gelenekselleşmesine neden olmuştur.



ONUR AYCAN

Kaynakça

- Aslan, D. A. (2018). Gürbüz Türk Milleti İçin Gürbüz Türk Çocuğu: 23 Nisan Çocuk Bayramı. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, (63), 87-114.
- Atatürk, M. K. (1951). *Nutuk Cilt 1: 1919- 1920*. İstanbul: Türk Devrim Tarihi Enstitüsü, Millî Eğitim Basımevi.
- Atatürk, M. K. (1998). *Birinci Meclis* içinde (s. XXI). C. Koçak (Ed.). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Atatürk, M. K. (2020). *Meclis konuşmaları (1920- 1938)*. İstanbul: İnkılap Yayınları
- Aycan, O. (2023). *Modern Türkiye'de resmî hâfızanın inşası: icat edilen gelenekler ve hâfıza mekânları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Denizli.
- Cumhuriyet Gazetesi. (7. 8. 1930).
- Cumhuriyet Gazetesi. (24. 4. 1932).
- Cumhuriyet Gazetesi. (24. 4. 1933).
- Cumhuriyet Gazetesi. (5. 7. 1933).
- Pakalın, M. Z. (2004). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü 2. Cilt*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yanıkdağ, Y. (2014). *Millete deva olmak: Osmanlı savaş esirleri, tıp ve milliyetçilik 1914 – 1939*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

23 NİSAN'IN BAYRAMLAŞMASI

SÜLEYMAN İNAN*

23 Nisan şüphesiz tüm çocukların bayramı.
Ama bugün özellikle yetim ve yoksul çocuklar
unutulmamalı. Zira bayramın çıkış noktası bu...

İlköğretim çağındaki çocukların 23 Nisan'a ilişkin yaman sorusu, “egemenlik” ve “çocuk” kavramlarının yan yana getirilmesidir. Eminim ki, bugünle ilgili anısı olan çok sayıda yetişkin, bunun neden böyle olduğuna dair sorunun cevabını bulmak için birkaç saatini bile ayırmadı. Millî eğitimin onlara ezberlettirdiği kâfi cevap, ülkenin istikbalinin çocuklara bağlı olduğuydu. Bilinen ve alışılmış en mantıklı açıklama da buydu. Bu, gerçekte romantik bir açıklama olarak yanlış sayılmaz. Beylik bir söz olarak yerleşti artık; hani şu sözler: “Çocuklar büyüyerek geleceğimiz olacak”, “Çocuklar yarınlarımız olacak” vs. Belki de çocuk olarak o günün bizi ilgilendiren tek yanı sınıflarımızı süslemek, şiirler okumak, koro şarkıları dinlemek gibi eğlenceli işlerdi. Kısacası bayramı bayram gibi yani sevinç ve coşkuyla kutlamaktı. O sıralar soyut geldiği için algılamakta zorlandığımız “egemenlik” kavramı ise, bize TBMM'nin açılmasının sembolü olarak belletilse de büyüklerin işi olmalıydı. Temel siyaset bilimi kitaplarında bile onlarca sayfa yer ayrılarak üstelik giriş mahiyetinde açıklanmaya çalışılan egemenlik kavramını değerlendirdiğimiz, tıpkı Hans Christan Andersen'in Çocukça Sözler masalındaki çocuk kahramanlarının lakırdıları gibi safça oluyordu.

* Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.



Bakımsız Türk yavruları!..



Çocuk bayramı yapıyoruz, küçükleri sevindirmek, onların neşe hakkını vermek istiyoruz. Fakat, yavrularımızın ekseriyeti fakir, sefil, gıdasızdır. Müreffeh çocuklar eğlenirken on binlerce yavru da ya bir mezabelede unutulmuştur, yahut karnını doyurabilmek için ağır yükler altında ve dehşetli ıztıraplar içinde hayat yokuşunu tırmanmağa çalışıyor. Fakat yol o kadar sarp, zavallı küçükler o kadar bitkin ki kendilerine gülen hayata erişemiyorlar, her sene binlercesini mezara veriyoruz. Zavallı bakımsız Türk yavruları !

“Çocukların neşe hakkını vermek istiyoruz, ama...”

Cumhuriyet, 24 Nisan 1931

Peki nasıl oldu da egemenlik ve çocuk kavramlarını bir araya getiren bu bayram tesis edildi? Ve ne zaman? İyi ki toplumsal tarih çalışmaları var. Zira bu tip soruların cevaplarını siyasî tarihe ağırlık veren formel tarihin dışında örneğin bayramların da bir tarihi olabileceğini kabul eden işte bu toplumsal tarih araştırmalarında buluruz. (Bu konuda da özellikle Necdet Sakaoğlu ve Arzu Öztürkmen’in isimlerini zikretmeliyim).

Sözünü ettiğim çalışmaların çerçevesinden önce bir tespitte bulunalım: 23 Nisan’ın çocuk bayramı olması, aslında sonraki yılların bir gelişmesidir. 23 Nisan günü, başlangıçta sadece “hâkimi-

yet” bayramıydı ve ilk kez TBMM’nin açılmasından bir yıl sonra -1921’de- kutlanmıştı. Millet’in istiklâli için var olma mücadelesi verdiği 1920’li yılların başında, bu bayram törenleri oldukça sade geçmişti. Olağanüstü şartların yaşandığı böyle bir dönemde 23 Nisan’ı ayrıca çocuk bayramı yapmak pek çok kimsenin aklına gelmezdi ya da en azından öncelikli bir mesele değildi. O günün, çocuk bayramı olması ise biraz da öylesine gelişmişti hani. Cumhuriyet’in beşinci yılı 1929’da 23 Nisan’ı içine alan haftayı dönemin faal kurumlarından Himaye-i Etfal Cemiyeti (sonraki adıyla Çocuk Esirgeme Kurumunun) “Çocuk Haftası” olarak kabul etmesiyle çocuk bayramı fikri doğmuştu. 23 Nisan günü Çocuk Haftası kutlamalarının başlaması nedeniyle Çocuk Esirgeme Kurumunun yöneticileri ve bir grup çocuk, Gazi Paşa tarafından Çankaya’da kabul edilmiş ve o günün akşamında TBMM binasının hemen karşısındaki Ankara Palas’ta özellikle yetim ve yoksul çocukları sevindirmek için düzenlenen baloya en başta Reis-i Cumhur M. Kemal Paşa ve Başvekil İsmet Paşa olmak üzere diğer önemli devletlular katılmıştır. Yapılan program ve verilen hizmetin yüceliğinin etkisiyle bu fikrin devlet nezdinde benimsenmesi zor olmamıştır. Nitekim Çocuk Esirgeme Kurumu 1930 ve sonraki yıllarda aldığı resmî destekle çocuk haftası etkinliklerini sürdürmüştür. Böylelikle 23 Nisan günü sadece hâkimiyet bayramı olarak değil, aynı zamanda çocuk bayramı olarak da anılmaya başlanacak ve geçen zamanda giderek yaygınlaşarak zihinlere yerleşecektir. Bu durum, ilk çocuk haftası etkinlikleri için kurulan komitenin başkanı tarafından M. Kemal Paşa’ya yollanan telgrafta yazıldığı gibi “Bu mübarek hâkimiyet gününde çocukların da hâkimiyetini” kabul etmek olarak yorumlanacaktır. Kısacası çocuk haftası bir bayram günü olarak zamanla egemenlik bayramının ayrılmaz bir parçasına dönüşecektir. 1981’deki yasayla 23 Nisan günü “Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı” adını ikili bir biçimde resmen alsa da, belirtmeliyiz ki toplum nazarında bu günün çocuk bayramı olarak meşruiyeti zaten yıllar önce sağlanmıştı.

Peki Hangi Çocuklar?

Öte yandan çocuk bayramı derken kimlerin bayramı olduğunu iyice belirlememiz yararlı olur. Mevzuat açısından çocuk “eksi 18” demek, yani 18 yaşına erişmemiş tüm kişiler anlamında. Pedagoji de bunu doğrular; çünkü çocuğu, bebeklik ile erginlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan olarak



tanımlıyor. Bu bağlamda 19 Mayıs'ta onlar adına kutlanan bayramın unsuru ve ortalama 15-18 yaşlarındaki "gençler" de çocuk sayılmalı. Ancak biliyoruz ki, pek çoğumuzun belleğinde 23 Nisan ve 19 Mayıs, çocukluktan gençliğe adımın simgesi olarak kalmıştır. O hâlde çocuk derken daha çok "küçük çocukları" kastediyoruz. Kaşgarlı Mahmud da Divânü Lûgâti't-Türk'te çocuğu "her şeyin küçüğü" olarak açıklamış ki, bu şey günümüzde yalnızca insan için söyleniyor. Başka dil bilimcileri, -her ne kadar kendi muhitleri içinde tartışmalı olsa da- bir şeyin küçüğü veya onu andıran bir parçası anlamında "cücük" veya "cucuk" kelimeleriyle "çocuk" arasında bir bağ kuruyorlar. O hâlde çocuk derken niyetimiz çocukların küçükleri olmalı. Artık gelekselleştiği kabul edilebilecek bayram kutlama programlarına baktığımızda, böyle bir ayırımın kesinkes olamasa da kendiliğinden zaten yapıldığı söylenebilir. Çünkü ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencileri için 23 Nisan günü bir bayram; 19 Mayıs günü de bir tatil olarak düşünülüyor.

Son olarak şu da vurgulanmalıdır: 23 Nisan günü ulusal bayram sıfatıyla elbette ülkemizde tüm çocukların bayramı kabul edilmeli. O gün ayırsız ve farksız her yerde çocuklar mutlu kılınmalı: Bayramlıklar giyilmeli, törene hazırlanmalı vs. Ama o gün, özellikle, tarihî çıkış noktasından hareket edersek yetim ve yoksul çocuklar hatırlanmalı ve gözetilmelidir.



SÜLEYMAN İNAN

ÇOCUĞUN POLİTİK SOSYALLEŞMESİ

-Türkiye Üzerinden Bir Değerlendirme-



TURGAY ÖNTAŞ*

ERDAL YILDIRIM**

Türkiye'nin Erken Cumhuriyet devrinden itibaren yoğun ideoloji uygulamaları ile politik bilinçlenme, temelde sekülerizmin ve onun zıddına tekabül eden refleksif paradigmanın sarkacındaki eğitim içeriğinden etkilenir. Bu durum çocukların politik sosyalleşmesinde, ilk etki çevresi aileden sonra okulu, farklı ve güne doğru giderek önemi artan bir yere koyar.

Giriş

Türkiye, bir imparatorluk bakiyesi olarak kurulup, kendi varlığını sürdürmeyi milliyetçi ve üniter olmaya bağlayan bir ülkedir. Milliyetçi ve üniter olma vasfı, hemen hemen toplumun her alanını kontrol etmek ve düzenlemek ister. Bu bağlamda, çocuk da ifade edilen ideolojik sürekliliğinin hem çıktısı hem de koruyucusu olarak tahayyül edilir. Bu çocukluk ve ideal çocuk olma tahayyülünü anlamanın en somut ifadesi, Cumhuriyet'in yüzyıllık serüvenindeki modernizasyon sürecinin genel yapısında bulunabilir. Çocuk bu süreçte hem ideolojinin ürünü ve yılmaz bir savunucusu iken, aynı zamanda bakıma ve yardıma muhtaç dikkate alınmayan yetişkin taklitçidir. Çocuğa yönelik bu hâkim

148



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO Çocuk Gelişimi Programı.

** Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.

düşünce yapısı ve biçilen taklitçi rol, Cumhuriyet'in her döneminde farklı ifade biçimleriyle devam edegelmiştir.

Türkiye'nin nasıl yönetilmesi gerektiğine yönelik iki ana saik olan seküler ve muhafazakâr düşünce yapıları, tabii ki de süreklliliklerini ve baskınlıklarını çocukların yetiştirilme tarzlarına müdahaleleriyle somutlaştırmayı hedeflemektedir. Seküler düşünceden de esinlenerek Türkiye'de ortaya çıkan Kemalist paradigma, Türkiye'nin modernleşme serüveninin başarıya ulaşmasının ve Batıyla bütünleşerek bunun önünde olan farklılıkları eritmeyi hedeflerken; bu düşünce yapısının kültürel ve tarihsel gerçekliklerden kopuk olduğunu ve başarısız olmaya mahkûm olacağını iddia ederek toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasıyla Batılılaşmak gerektiğini ifade eden muhalif politik bir akım doğurmuştur. Türkiye'de her toplumsal kesim gibi, çocukluk da bu mücadeleden nasibini almıştır. Türkiye'deki seküler-muhafazakâr politik çatışma, rol karmaşası yaşayan ya da farklı gelecek tahayyüllerine konu olan bir çocukluğa dönüşmüştür. Türkiye'de çocukluk, rol karmaşası yaşayan ve aynı hedefe farklı yolları seçerek iyi ya da kötü, ideal ya da ideal olmayan, telkin ile pasif bir politik özneye dönüştürülmüştür. Kemalist politik paradigmayla batılılaşması ve bilimi rehber edinmesi neticesinde bir seçenek sunulmayan çocukluk, muhafazakâr politik hareketle dindarlaştırılması ve manevi değerlerle donanmakla diğer taraftan idealleştirilmiştir. Bu farklı politik tercihlere konu olan fakat özne olması hiçbir dönem hedefleyen çocukluk, toplumsal bilincin de geçmiş-gelecek sarkacında özgürleşmesinin en önemli nedenlerinden biridir.

Çocuğa ve çocukluğa bütüncül bakmak çocuk özneyi anlamak için zaruridir. Akademisyen Prof. Joseph Duhne (2006:10-11) çocukluk ve vatandaşlık açısından modernite üzerine düşünceleri irdelediği çalışmasında çocukluğa ilişkin üç görüşün baskın söylem olarak öne çıktığını belirtir. *İlk olarak, "çocukluk hakkında eksiltici"* söyleme göre, erken çocukluk eksiklik olarak görülür. Yani çocuklar düzgün ya da istenilen biçimde gelişirse, gelecekteki potansiyel olarak değerlendirilir. Bu anlayışı *"bugünün küçüğü yarının büyüğü"* gibi sloganik ifadelerle benzeştirebiliriz. *İkinci görüşe göre*, çocukluk yaşam döngüsünün kritik bir aşamasıdır. Çünkü sonraki dönemler üzerinde kaderi belirleyici bir etkiye sahiptir. *Üçüncü söylem, "ayrıcılık bakış açısı"*dır. Bu bakış açısında, çocukluk ne bir



eksiklik dönemi olarak ne de psikolojik tehlikelerle dolu bir dönem olarak görünür. Bunun yerine, yetişkin hayatına geçişte kolayca kaybedilen pozitif niteliklerle donatılmış eşsiz bir zaman olarak ortaya çıkar. Bu bakış açısı çoğunlukla Rousseau Romantizminden kaynaklanan “ilerici” ve çocuk-merkezli eğitimin ilham kaynağı olmuştur. Türkiye açısından çocuğa ve çocukluğa ilişkin retorik Erken Cumhuriyet (1923-1950) olarak ifade edilen dönem için “bugünün küçüğü yarının büyüğü” söylemleri ile ilişkilendirilirken; bundan sonraki dönemlerde sağ ideolojik yapının ya da Türkiye’de muhafazakâr politik söylemin, çocukluğu manevi değerlerin temel taşıyıcısı ya da dindarlaştırılması gereken bir kesime dönüştürülmüştür. Pedagojik aşılamanın ideolojik mücadele alanında önemli bir araç olarak görülmesi etkisini günümüzde de göstermektedir. Çocuğa yönelik “biçim verme” anlayışı çocukluğun dönem olarak kuşatma altına alınmasına yol açmıştır. Çocukların politik sosyalleşme içeriklerine ne kadar hazır oldukları çocuktan çocuğa değişmekle birlikte ideolojik yüklemelerin yapılması sosyal bilimlerin çalışma alanı içerisine girmiştir.

Sosyal bilimler alanında çocukların politik farkındalıklarına ve ideoloji kavramı ile ilişkilerine dair son yıllarda birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalara şöylece değinmek çocukların politik sosyalleşmesinin meşrulaştırılmasına ilişkin ihtiyaçtır. Çocuğun naif doğasına ve bilişsel gelişimine bağlı olarak sosyalleşme aktörleri tarafından yapılan aşılama etkinlikleri açık ya da örtük biçimde yapılagelmektedir. İdeolojinin göstergeleri ya da politik farkındalık açısından bebekler ve yeni yürümeye başlayan küçük çocukların (3 yaşından önce) grup üyeliği ve grubun sınırlarına dair farkında oldukları (Büyüközer Dawkins vd., 2020); okul öncesi çocukların (kabaca, 3 ila 5 yaş arasındaki çocuklar) politik anlam yüklü tercihler sergiledikleri (Guidetti vd., 2021); çocukların daha okul öncesi yıllarda politik sosyalleşmeye maruz kaldıkları (Nasie vd., 2021) ve ilkokulun başlarında pek çok çocuğun siyasete meraklı ve siyasetle ilgili en azından bazı temel bilgilere sahip olduğu (Peterson vd., 2019) bilinmektedir. Bebeklerin insanları cinsiyet, ırk ve etnik kimlik gibi sosyal olarak gruplandırdıkları (Singarajah vd., 2017); sosyal sorumluluklara dair beklentiler açısından grup üyeliğine dair etkileşimlerin farkında oldukları (Büyüközer Dawkins vd., 2020) ve kendi iç gruplarının üyelerini diğer grupların üyelerinden ayırt ettiklerini (Quinn



vd., 2016) ve kendilerine benzeyenleri tercih ettiklerini (Pun vd., 2018) araştırmalar göstermektedir. Grup yaşamı ile ilgili olarak grup normlarının, otoritenin ve grup içi sadakatini; hiyerarşi ve eşiitsizliğin, grup organizasyonu ve yonetiimi açısından çatışmalara ilişkin farkındalıkların ya da bilişin erken yaşlarda filizlendiği görülmektedir (Reifen-Tagar & Cimpian, 2022:88). Çocukların politik dünyayı öğrenme süreçleri genel olarak bilişsel gelişimleri de dikkate alındığında politikleştirme (5-6 yaş), kişiselleştirme (6-7 yaş), idealleştirme ve kurumsallaştırma (7-8 yaş) gibi farklı aşamalardan oluşmaktadır (Sarıyer, 2015:8). Çocuğun politik sisteme duyarlı hâle gelmesi, otoriteyi tanınması, kurumların işlevlerini tanınması bu sürecin göstergeleri olarak değerlendirilebilir.

Çocukların erken çocukluk dönemlerinde soyut dşuneme-yeceği kabulü ocuk ve politika ilişkisini kurma yönünde bir engel olabilmektedir. Burada sorun çocukların edilgen bir nesne olarak yetişkinler tarafından yönlendirilebilmeleri olasılığıdır. Çocukların kendi doğası içerisinde gerçekliği ya-pılandırdıklarının göz ardı edilmesi ve edilgen kılınması tar-tışmalıdır. Çocukluk, toplumsal ve siyasal bir kavrayış olarak dnemselleştirilir. Politiklik, çocukluktan itibaren başlayan bir süreçtir (ntaş & oban, 2021). ocuk ve politik ideoloji kavramlarını kullanırken parti ideolojisi, kimlikler, oy verme niyetleri veya somut politika tercihleri kastedilmemekte daha çok temel bir grup yaşamının nasıl organize edilmesi ve yönetilmesi gerektiğine ilişkin tutum ve hedefler bütünü vur-gulanmaktadır (Reifen-Tagar & Cimpian, 2022:78). Bir nevi ilk politik deneyimler bağlamında ele alınması gereken ve *proto-politik* sözcükleriyle kavramsallaştırılan davranışlar çocukların yaşantı deneyimleri açısından karşılık bulmaktadır. Erken ocukluk döneminde çocukların *proto-politik biliş (cognition)* farkındalıkları vardır. Türkiye’de çocuklar erken yaş-larda politik ve dini ögelere dair farklı aktörlerin telkin aracı hâline gelmiştir. Problem alanı olarak ortaya çıkan durum ve soru şudur: “ocuğa politik bilinci kim kazandıracak?”. Cumhuriyet’in ilk yüzyılında başlayan okullar bu işlevi görmek için kurgulanmıştır. Bir dönem modernleşme sürecinin ana un-suru olarak görülen eğitim kurumları “toplum mühendisliği” tartışmalarının merkezine oturmuştur. Ulus devlet, toplum mühendisliği yolu ile ocuk üzerinden aktörler oluşturmayı düşünmüştür.



Politik sosyalleşme, ideoloji, politik inşa, aşılama, vatandaşlık gibi konular eğitimin politik işlevleri bağlamında ele alınmaktadır. Çocuğun doğası ya da çocuğun bilişsel kapasitesi bağlamında ilgili kavramlar kimi zaman göz ardı edilebilmektedir. İnsanların politikadan uzaklaş(tırıl)ması (depolitizasyon) süreçlerinde yetişkinlerin dahi politika eğitimi açısından çalışılmasında zorluklarla karşılaşmaktadır. Vatandaşlık eğitimi açısından da bir depolitizasyon sürecinden de bahsedilebilir (Frazer, 2007). Depolitizasyon sürecinin yaygın ve somut hâle gelmesi, eğitim alan yazınındaki tartışmalı konular kavramın varlığıyla da açıklanabilir (Öntaş vd., 2021). Burada tehdit konusu, ampirik araştırmalar yapılırken geçerli duruma ilişkin gelişmelere ya da görüş beyan edebilmeye ait çekincelerdir. Böyle bir durumda çocuklara yönelik ampirik politika eğitimi araştırmalarının yapılması ve konuların tartışılması Türkiye özelinde biraz zayıf kalabilmektedir. Politika eğitimi özellikle politik psikolojinin/sosyolojinin konuya ilişkin ürettiği teorik zeminde tartışılmalıdır. Burada yalnızca politika eğitimi değil aslında öğrenme üzerine psikoloji biliminin katkılarını da vurgulamak gerekir. Ancak erken çocukluk açısından politik psikoloji araştırmalarının ihmal edildiği vurgulanır (Reifen-Tagar & Cimpian, 2022). Türkiye içinde benzer bir durum söz konusudur.

Politik Sosyalleşme ve Çocuk

Çocukluğa dair hâkim görüşe göre, çocuklar genellikle masum, naif, savunmasız ve siyasi meselelerle ilgilenmeyen varlıklar olarak görülür. Bu bakış açısının temel kaynağı ataerkil aile ya da toplum yapısıdır. Bu düşüncenin toplumsal hayata ya da politik düşüncelere yansması, çocukları bu tür konularla ilgilenmeye gerek duymayan apolitik canlılar olarak görmeye sonuçlanır. Çocuklar ilgi gösterebilir bile, olgunlaşmamış olmaları veya masumiyetleri temel bir gerekçe olarak sunulur ve bu tür konuları anlayamayacakları düşünülür. Bu bakış açısı, çocukların gerçekten de siyasi farkındalığa ve hatta siyasi çıkarılara sahip olduğunu gösteren çalışmalarla çelişmektedir (Hadar-Shoval & Alon-Tirosh, 2019:164). Türkiye toplumsal hayatında çocuk, babaya itaat eder ve babanın kendisine biçtiği rolü idealleştirir. Bunun politik hayata yansımada devlet babadan o rolü çalar, acı ve korku sarmalında apolitik olmak seçenek olmaktan çıkarılır. Bu çocukluk ideali, toplu-

mun her nesliyle devam eder, devlete itaat ile babaya itaat özdeşleşir. Türkiye'nin toplumsal ve politik retoriği; çocuğun politik olmayan duruşu ve yardıma muhtaç yarı yetişkin olarak kabulüyle, bir devlet politikası olarak Türkiye'deki iki farklı politik paradigmayla sürdürülür.

Eğitimin politik işlevlerinden birisi vatandaşlık bilincinin çocuklara kazandırılmasıdır. Vatandaşlık kavramı devletin bireye yüklediği görev ve haklar ile ilgili yükümlülüklerle birlikte toplum kültürünü sürdüren ve toplumun kültürüne uyumu sağlayan bir ideal anlatıyı içinde barındırır (Öntaş & Koç, 2020). İdeal vatandaşlık anlatısı olarak kavramsallaştırılabilecek bu durum çocukların “geleceğe hazırlanan yetişkin minyatürler” bağlamında ele alındığı bir çocukluk anlayışını vurgular. Eğitimin politik doğası vatandaşlık idealleri açısından iyi vatandaşlık özellikleri içerisinde (bağlılık, vazife, saygı vd.) küresel vatandaşlık değer ve tutumlarını da (kimlik, empati, sorumluluk vd.) içerir. Değer ve tutumların da kendi içerisinde politik anlamları ve ideolojik bağlantıları vardır (Öntaş, 2016).

Politika okuryazarlığı becerilerini de kazanması beklenen “çocuğun” eğitim ortamlarında farklı politik ideolojilere ilişkin davranış ve tutumlarla karşılaştığı söylenebilir. Özellikle çocukların demokratik bir toplumda nasıl davranmalarının beklendiğine ilişkin öğretmenlerin hangi tutumları izlediklerine dair ideolojik perspektifler bu konuda ipucu olabilmektedir (Öntaş, Çoban & Atmaca, 2020; Yıldırım, Öntaş & Egüz, 2018). Vatandaşlık eğitimi kimlik ve karakter gelişimini içerirken bu eğitimleri veren öğretmenlerin de konulara ilişkin ahlak, değer ve dini konuları içeren bir anlayışla örtük biçimde hareket edebilme olasılıkları vardır. Çünkü karakter eğitimi de ahlak, değerler, vatandaşlık ve dini konuları içeren bir anlayışla yapılandırılır. Politik sosyalizasyon özelinde ilgili konu alanlarının detayları analiz edildiğinde politik anlam yüklü bir anlayışın “okul” kurumunun işlevleri arasında olduğu görülür. Okul kurumu sayesinde çocukların davranışlarının ve düşüncelerinin hâkim düşünce ya da ideolojilerle bağlantısı kurularak politik sosyalizasyon süreci sürdürülür (Öntaş & Atmaca, 2016). Okul eylemleri bağlamında ideolojinin yeniden üretimini öğretmenlerin sınıfa getirdikleri arka planla birlikte çocukların da sınıfa taşıdıkları ideolojik arka planda görmek mümkündür (Öntaş, 2015). Daha önce de dile



getirildiği gibi politik amaçları olan bir kurumun politik içerikten bağımsız irdelenmesi biraz güçtür. Aşılamayla edinilen ya da edilmesi amaçlanan içeriklere yansıyan ideal vatandaşlık ideallerine dair davranışlar açık ya da örtük olarak çocuklara kazandırılmaya çalışılır.

Siyasi Kültür

Çocukluk çağının temel sosyalleşme ortamlarından birisi eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları aracılığı ile çocuğun politik sosyalleşmesine etki edilebilir. Eğitimin politik hedefleri genel olarak makbul vatandaş, medenileştirme eylemi ve sosyal disiplinizasyondur (İnan, 2021:132). Siyasi kültür; özellikle medenileştirme bağlamında çocukların doğasının politik müdahalelerle örselenmesine ya da çocuğun edilgen bırakılarak aşılamanın tüm imkânlarına açık hâle getirilmesidir. İnan (2021:133) eğitimin medenileştirme işlevine ilişkin yaptığı şu tespit dikkate değerdir: *“Batı’nın sömürgeleştirdiği toplumlara karşı haklılığını göstermek için bulduğu bahane, medenileştirme misyonuydu. Türkiye’de ise bu geriliğin sebebi toplumun eğitimsizliğine bağlayan aydınlarca savunulur.”* Bu ifade hem bir gerçeklik hem de dönemi itibarıyla bir sınırlılık içerir. Tespitin yöneltildiği dönem, modernleşme girişimlerinin yoğunlaştığı, okuma-yazma ve eğitimin ideolojik bir değişim aracı olarak kullanıldığı 27 yıllık küçük bir zaman dilimidir. Batının sömürgeleştirdiği toplumlara sirayet ettiği kısımlar, eğitimle de sınırlı değildir. Türkiye’nin onun dışındaki üç çeyrek asrında bu düşüncenin doğru olmadığını kanıtlayacak felsefi ve teorik bir gerçekliği, çağı yakalamış bir toplumu ve çocukluğu bir özne olarak medeni ve demokratik hayata adapte edememiş ve sürdürülebilir bir gerçekliğe kavuşturmamıştır.

Politik davranışları, Türkiye’nin politik tarihinden bağımsız ele almak mümkün değildir. Çocukların erken sosyalleşme süreçleri Osmanlı’nın son dönemlerinde çoğunlukla aile ve mektep üzerinden gerçekleşmiştir (Somel, 2015). Üstel’in (2016) potansiyel siyasal özne olarak çocuğu analiz ettiği eserinde özellikle Malumat-ı Medeniye dersleriyle öne çıkan makbul vatandaş otaya koymuştur. Çocuğun politik özne olarak “vatandaşlar cemaati” nin inşasında ordu ve okul kurumunun belirgin olduğu bilinmektedir. Makbul ya da müstakbel va-



tandaşın ideal hâlleri ve çocuktan beklentileri Osmanlı zamanında da ortaya koyulmuştur. Çam'ın (2019) belirttiğine göre sağlıklı olmak, ilim sahibi olmak, medenilik, vatanperverlik, dini bütünlük, doğruluk, şefkat-merhamet-yardımseverlik, çalışkanlık, müteşebbislik ve iktisatlılık II. Meşrutiyet zamanında çocuklardan beklenen makbul vatandaş özellikleridir. Özellikle II. Meşrutiyet'in ilanından günümüze çocuklar üzerinden rejime yönelik işlevler yüklenmiştir. Türkiye'de eğitim hareketleri Batı'ya yönelme süreci ile yakinen ilişkilidir. Batılılaşma süreci ile çocuğun politik sosyalizasyonun istikameti de belirlenmiştir. Tanzimat ve Meşrutiyet Osmanlı'sından Cumhuriyet Türkiye'sine geçen Batılılaşma süreci temelde insan yetiştirme (?) sorununu ortaya koymaktadır. Mehmet Ö. Alkan (2023) *Cumhuriyet: Asırlık Bir Muhasebe* başlıklı eserinde Cumhuriyet'in siyasal serüvenini dönemeçler hâlinde incelerken; Cumhuriyet'e doğru (1918-1923): Siyasal kaos, demokratik refleks-seçim, dönemi, Atatürk Cumhuriyeti (1923-1938): Cumhurdan habersiz Cumhuriyet ilanı ve liderlik mücadelesi, Milli Şef Cumhuriyeti (1938-1950), Demokrat Parti Cumhuriyeti (1950-1960), Darbelerin Cumhuriyeti (1960-1980), 12 Eylül Cumhuriyeti (1980-2002) ve AK Parti Cumhuriyeti (2002-...) olarak tasnif etmiştir. Bu dönemlerin her birinde ortaya çıkan siyasal temsiller ve öne çıkan aşılama içerikleri çocukların da politik sosyalizasyonuna eğitim içerikleri ile etki edebilir.

Çocukların siyasal birer özne olmalarını olumlu ve olumsuz etkileyen ana unsurlardan birisi de okullardır. Okullar, sadece çocuklara eğitim-öğretim sunan bürokratik kurumlar değildir. Türkiye'de seküler politik düşünceye göre, okul bir batılılaşma ve medenileşme aracıken; muhafazakâr siyasi akım, okulu medresenin günümüze uyarlanmış bir devamı olarak değerlendirir. Okullar aracılığı ile hem totaliter hem de bireyselleştirici özellikleri ile homojen bir nüfus oluşturma planı güdüldü (Kaplan, 2006:9). Dayanışmacı eğitim görüşü ilk olarak, toplum hakkındaki fikirleri Türk pedagojik düşüncesinde ufuk açıcı olmaya devam eden sosyolog Ziya Gökalp (1876-1924) tarafından formüle edilmiştir. Yirminci yüzyılın ilk yirmi yılında Türk milliyetçiliğinin önde gelen sözcülerinden biri olan Gökalp'in detaylandığı kurumsal dayanışmacılık ve kolektif vicdan fikrinden etkilenen Fransız sosyolog Emile Durkheim, yetiştirmenin (örneğin, okul ve kültür) bi-

reyin uygarlık düzeyini tek başına belirlediğini savunmuştur (Kaplan, 2006:39). Kemalistlerin Türk ulusu hayali, tüm düşünce ve eylemlerin seküler pozitivizme uygun hâle gelmesi hiçbir zaman gerçekleşmedi. 1946'daki çok partili seçimler ulusal düzeyde din karşıtı önyargıları durdurdu. Yeni kurulan Demokrat Parti (DP), gevşek bir koalisyon ulusal burjuvazi ve taşra eşrafı, ulusal çıkarları temsil ettiklerini iddia ediyorlardı. Sonuç olarak, hükümet olan Cumhuriyet Halk Partisi, kendini savunmada buldu ve dördüncü ve beşinci sınıflar için din dersleri koydu (Kaplan, 2006: 43). Diğer ülkelerde olduğu gibi, Türk siyasi elitleri de fikirlerini okullarda çocuklara bazı yazılı ve basılı dokümanlarla yansıtırlar. Pedagojik kılavuzlarda, okul müfredatlarında, eğitim direktiflerinde, sözlüklerinde buna yer verirler. Bu kaynaklar ulusal okul sistemiyle birlikte, kolektif eğitimin parametrelerini belirlemeye çalışmaktadır. Tutarlılık sağlamaya yönelik çeşitli girişimler ve böylece “bir bağlamsallaştırmak” tutarlılığı kurmak hedeflerini açığa vurmak isterler (Kaplan, 2006: 23).

Politik Davranış

Çocuklarda politik bilincin oluşum evrelerine ilişkin İnan'ın (2021:72) tasnifi konuya bir açıklık getirebilir. İnan (2021) 4-7 yaş ilk siyasileşme teması; 8-11 yaş evresi somut kurumlar ve kurallar; 12-15 yaş evresi toplum yapısının soyut ve karmaşık tarafı; 16-20 yaş evresinde siyasi düşüncelerde iç tutarlılık ve düzenlilik olarak tasnif etmiştir. İlgili tasnifte gösteriyor ki çocukların politik sosyalizasyonlarının meşru biçimde başlaması erken çocukluk dönemine denk gelmektedir. Türkiye'de politik sosyalleşme de dâhil olmak üzere çocuklardan beklenen pek çok davranışta sosyoekonomik sınıf olarak orta sınıftan gelen çocukların idealize edilmiş ya da kurgulanmış beklentileri ile açığa çıkmaktadır. Türkiye'de “orta sınıf çocukluk ideolojisi” olarak İnan'ın (2009:29-31) kavramsallaştırması ile çocukların siyasal katılıma dahil olduklarının göstermelik hâli yani “dekoratif görüntüler” ortaya çıktığı söylenebilir. Orta sınıf çocukluk ideolojisinin yansımaları modern yaşam olarak kabul edilen yaşam tarzında orta sınıf çocukluğuna ait beklentilerin farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocuklara dayatılması bir hegemonya oluşturabilmektedir.

Politik ideoloji açısından ülkelerin müfredatlarına yansıyan “Nasıl bir vatandaşı istiyoruz?” sorusunun yanıtları araştırma-



cuları müfredatın açık ve örtük doğasını incelemeye yöneltilir. Örneğin ülkelerin politik ideolojilerinin kaynağını oluşturan temel metinlerde seküler bir anlayışı barındıran ilkeler varsa çocuklukta politika eğitimi ve din eğitimi konusu tartışmalı hâle gelebilir. Çocuklukta nelerin öğretilebileceğine ilişkin çocuğun farklı gelişim alanlarındaki düzeyleri referans alınarak oluşturulan kabuller vardır. Burada hangi refah düzeyindeki hangi çocuk için bu referansların oluşturulduğu da tartışılabilir. Çocukların kendilerini politik özne olarak görme konusunda ya da kendilerine aşılınmaya çalışılan içeriklerin dışında “evrensel bir çocuk” anlatısından söz edilebilir mi? Çocukluk ve politik sosyalizasyonu konusunda çocuk bakışını da yansıtmak gerekir.

Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde politik bilincin gelişimi ile ilgili taklit, siyasal eğitim, siyasal deneyimler ve beklentiler sosyalizasyon süreçlerinde etkin olur (Alkan, 1989). Çocuk toplumsallaşırken sosyal öğrenme sürecinin yollarından birini taklit eder ya da model alarak hayatına dahil edebilir. Conover ve Searing (2000) okuldaki topluluk kültürü; öğrencilerin okuldaki sivil katılım düzeyleri ve ders dışı etkinlikler; okuldaki politik tartışma düzeyi ve resmi akademik müfredat üzerinden politik deneyimin gerçekleştirilebileceğini ifade eder. *Toplumsallaştırma gerçekleştirme mekânı olarak okullarda çocuğun politik inşasının gerçekleşme sürecinde, okuma ve yazma yoluyla zihinsel öğrenmesinin resmî ideoloji aygıtlarıyla dönüştürülebilir bir yapıya sahip olmasıdır* (Kocaarslan, Öntaş & Atmaca, 2018:30-31). Bireylerin politik sosyalleşmesini etkileyen aktörlerden biri de okuldur (Öntaş, Egüz & Yıldırım, 2020). Devlet rolünü okullar aracılığı ile aşılacak istediği muhtevalar üzerinden yerine getirir. Devlet vatandaşlık projelerinde, çocuğun nasıl bir *politik* özne olarak yeniden kurgulandığını ve bu çerçevede ‘ideal’ çocuğa atfedilen özelliklerini ortaya koyar (Öztaş, 2009). Çocukların okul öncesi ve ilkokulda demokrasinin temel kavramlarını öğrenmeye başlarken aynı zamanda demokrasinin vatandaşları olarak kabul edilirler (Seefeldt, Castle & Falconer, 2015). Politik sosyalleşme açısından eğitim kurumunun yansıttığı yurttaşlık bilinci hiyerarşik bir baskı yaratırken, sorumlu ve iktidarı sorgulayıcı yurttaşların çoğalmasında bariyer etkisi gösterebilir. Türkiye’de Ünsal’ın (1998:25) Cumhuriyet’in ilk 75 yılı için yaptığı tespitte yurttaşlık bilinci ve sorumluluğun gelişmesinin önünde eğitim sisteminin demokratikleşememesi vurgulanmaktadır.

Türkiye’de eğitim bileşenlerinin analizine baktığımızda eğitim sisteminin ilerlemeci bir anlayışla dizayn edildiği, ilerlemeci anlayışın kökenine ilişkin varsayımların tartışmalı olduğu, bu tartışmaların Türkiye’de eğitim sisteminin bir taraftan neo-liberal politikalar ile ilişkilendirildiğini söyleyebiliriz. Eğitimin felsefi analizi yapıldığında konjonktürel gelişmeleri göz ardı etmeden demokratikleşme çabaları bağlamında gerçekleştirilen müfredat reformunun neo-muhafazakâr ve neo-liberal olarak nitelendirilen teknik çalışmalarla sınırlı olduğu dile getirilebilir. Burada tartışılması gereken husus Adalet ve Kalkınma Partisi iktidarının farklı dönemlerde ortaya çıkan ihtiyaçların eğitim uygulamaları ile eşleştirilme yapılabilmesi hususudur.

Aile-Okul-Arkadaş ve Akran Etkileri

Politik sosyalleşme, genç bireylerin siyasi dünya ile ilgili inançlarının, tutumlarının, anlatılarının, motivasyonlarının, değerlerinin ve davranış kalıplarının (psikolojik repertuar) bir toplumun aktörleri (aile, okul, medya, liderler, dini kurumlar vd.) tarafından şekillendirildiği genel süreç olarak tanımlanmaktadır (Nasie, Reifen-Tagar & Bar-Tal, 2021:1260). Politik sosyalleşme çocuklukla birlikte başlar. Erken yaşlarda çocukların politik sosyalizasyonlarını etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Ampirik araştırmalar temel eğitim düzeyindeki çocukların politik sosyalizasyonunu destekleyen aktörlerin başında aile, eğitim sistemi ve medyanın geldiğini vurgulamaktadır (Hadar-Shoval & Alon-Tirosh, 2019).

Çocukluk kavramına bakışta ailenin ve devletin rolü yadsınamaz bir gerçektir (Öntaş & Çoban, 2021). Politik değer, tutum ve davranışları etkileyen pek çok unsurun var olması ile birlikte Türkiye açısından ailenin kritik bir rolü vardır. Ailenin Türk toplumu için fiziki korunmanın ötesinde, çocuğa sosyolojik anlamda aidiyet ve toplumsal varoluşunun filizlendiği bir sığınak olarak da değerlendirilebilir (Yıldırım, 2021). Birincil grup olarak kategorize edilen ailenin yapısı, anne ve babasının bireye karşı davranışları bireyin dış dünyayı algılamasını etkiler. Türkiye’nin uzun yıllar “yasaklar ülkesi” olarak nitelendirilen iklimi aileden başlar (Ünsal, 1998). Türkiye’de aile yapısının dönemlere bağlı olarak etkilendiği politik unsurlar diğer değişkenler de (ekonomi, göç, eğitim düzey,



vb.) dikkate alındığında farklılaşmaktadır. “Vesayet” ve “hi-maye” anlayışı aileden gelen bir dinamiktir (Ünsal, 1998).

Siyasi bilinçlenmede ilk etkinin aileden geldiği söylenebilir. Çocukların siyasi parti seçimi ve politik konulara ilişkin aile içinde maruz kaldıkları durumlar siyasi bilincin istikametini de çizebilir (İnan, 2021). Çocukluk bir toplumun siyasi yapısının farklı ama ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim, çocukluk ve çocuk gelişimi Türkiye’de hayalleri işleyen çok çeşitli sosyal ve siyasi kavramların kullanıldığı mecazlar hâline gelmiştir. Ulusal kimliğin bu pedagojik eklemelenmesi, ikonik olarak sadece devlet ve sivil toplumun birliğine işaret etmekle kalmaz, aynı zamanda her iki alanı da siyasi olarak eşdeğer ahlaki topluluklar hâline getirir. Böylece her iki alanın toplumsal yapıları ve pratikleri arasındaki farklılıklar silinir (Kaplan, 2006: 10). Politik sosyalleşme konusunda ailenin etkisini sınırlı görev ve oldukça etkili olduğunu düşünen görüşler eskiden beri vardır (Alkan, 1989). Ailenin etkisini güçlendiren ve sınırlandıran etmenler zamanın ruhuna göre değişir. Türkiye’de özellikle 2023 yılında gerçekleşen Cumhurbaşkanlığı seçimi sürecinde “Z kuşağı” tartışması yapılmıştır. Çocukların ailelerinden farklı yönelimlere sahip olduğu varsayılarak aileden farklı bir eğilimin olacağı beklenmiştir. Politik görüş ve eğilimde akranların bir etkisinin olup olmadığını belirleyen ampirik çalışmalara henüz rastlanmadığı için ailelerin ciddi etkisinin hâlâ var olduğu tespitine bağlanmaya devam etmeliyiz.

Toplumların Öznel Etkileri

Pamuk (2014: 36) öznel gerçeklik olarak toplumun inşası konusunu irdelerken çocuğun özdeşleşme ve içselleştirme sürecinden bahseder. Çocuğun öteki ile kurduğu ilişki rol ve tutumları benimsemenin yanında dünyalarını da benimseme durumunu içerir. Çocuğun yarı pasif olduğuna da değinen Pamuk, politik olanın da bireysel ve kolektif kimlik arasındaki gerilim ile sürdüğünü açıklamıştır. Bireysel kimlikte yer alan kurgulama biçimleri ve bireysel anlatı meşrulaştırmanın temellendirme, inkâr etme ve ikna boyutları ile de mücadele edebilir. Türkiye’de bireysel kimlik inşasında empoze edilmeye çalışılan; nesnellik, nedensellik ve determinizm bağlamında işe koşulan tarih anlayışı toplumun bir parçası olan çocuğun politik sosyalizasyonuna etki eder.

Erken yaşlarda çocukların üzerinde etkili olan politik sosyalleşmenin ülkelerin genel sosyal yapıları ve konjonktürleri bağlamında ele alınması gerekebilir. Politik sosyalleşme aktörleri ile erken yaşta karşılaşan çocukların politik repertuarları da özellikle çözümsüz çatışmaların (*intractable conflict*) yaşandığı ülkelerde stereotiplere özgü olumlu ya da olumsuz anlatıları oluşmaktadır (Nasie & Bar-Tal, 2020; Nasie, Reifan-Tagar & Bar-Tal, 2021). Ülkeden ülkeye toplumdans topluma farklılık göstermekle birlikte sosyalleşmeye bağlı stereotipler gruba ait olma ve önyargılar ile ilişkilidir.

Cumhuriyet düşüncesinin politikaya özel bir önem verdiği bilinmektedir. Cumhuriyet'in, ilkesel bağlamda toplumu düzenlemeyi akıl ve deneyime dayandırarak çocukları aidiyetlerin baskısından ve dini oluşumların taleplerinden korumaya çalıştığı ifade edilmektedir (Bilgin, 1998:140). Politik topluluğun inşasında ulus devlet yapısını benimseyen Türkiye, dinsel cemaatleri ve etnik toplulukları görmezden gelmiştir. Türkiye'nin ulus devlet inşa sürecinin temelini oluşturan ideolojik ve kurumsal milliyetçilik anlayışı toplumunda akademisyen-yazar Murat Belge'nin (2012) tabiriyle "*militarist modernleşme*" çocuğun eğitim hayatından sosyal çevresine kadar birçok değişkeni etkilemiştir. Çocukların özellikle erkek çocuklarının küçük yaşlarda gelecek hedeflerine yönelik meslek tercihlerini "askerliğin" süslemesi yansılardan biridir.

Erken Cumhuriyet döneminin kurucuları Fransız düşünürlerin pozitivist ve jakoben yönetim anlayışından etkilenmişlerdir. Savaş sonrasında inşa edilmeye çalışılan Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlık düşüncesini öne çıkararak çağdaşlaşma olarak nitelendirdiği bir süreci "ümmet" yerine "milleti" yerleştirerek yol almaya gayret etmiştir (Ünsal, 1998). Türkiye'de Kemalist bir çağdaşlaşma anlayışının toplumu dizayn etmeye çalışırken kullandığı "eğitim" ulusal kimlik anlayışını da taşıyordu (Keyman & İçduygu, 1998:171). Güvenç'in (1998:120) "*Cumhuriyet'in temeli: Hangi kültür?*" sorusuna yanıt aramakta Türkiye'de çocukluğun politik sosyalleşmesinin toplumsal arka planını ortaya koymak için elzemdir: "*Cumhuriyet kültürünün temeli Din-i İslam değil, Türkçe olacaktır*" tespiti oldukça önemli bir analizdir. Osmanlı'nın millî etnik kimliklerinden ulusal kimliğe doğru akan kültürel arka planı çocuklara yüklenen politik sosyalleşmenin anlamını da kristalize edebilir.



Sonuç

Eğitim kurumu kendisine atfedilen büyük hedefler gereği gerçekleştirilmesi gereken pek çok role sahiplik eder. Kimi zaman da büyük roller ve anlatılara ait retorikler sayesinde kendi önemini konsolide ederek ideolojik aygıt görevini meşrulaştırır. İdeolojik anlatıların eğitim kurumunun işlevleri ile ilişkilendirilmesi çoğu zaman çocukluğa atfedilen “masumluk” sıfatı ile çelişir görünebilmektedir. Ancak çocukların politik sosyalizasyonlarının çok erken yaşlarda başladığına dair ampirik araştırmaların varlığı çocukların kendi gerçekliklerinden bağımsız biçimde konunun ele alınamayacağını gösteriyor.

Müfredat çatışmaları bağlamında ele alınabilecek bir konu olan “*ideolojik işlevler*” ülkelerin siyasalarında hâkim yapıların öne çıkardığı içerikler olarak karşımıza çıkar. Burada ideoloji kavramına yönelik pejoratif anlamı ele alırsak hâkim yapının görüşü “pedagojik” bir içerik olarak karşılanabilirken alternatif görüşlerin ise “*ideolojik*” içerik denilerek devre dışı bırakıldığı ya da yok sayıldığı söylenebilir. Ülkelerin çokkültürlü yapılarında kapsayıcı bir anlayışla ele almaları gereken -bununla birlikte dikotomik içeriğe sahip tavırların- vatandaşlık eğitimini toplumsal mutabakat sağlanarak yapması beklenebilir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yüzyılında çocukların politik sosyalleşmesine erken yaşlardan itibaren seküler ve muhafazakâr paradigmanın eğitimde benimsedikleri farklı yol ve metotlar damga vurmuştur. Bu sarkaca dönen süreç, eğitimi, toplumsal ve politik hayatı derinden etkilemeye devam etmektedir. Çocukların politik sosyalleşme süreçlerinde ülkenin kurucu değerlerine bağlı kalarak politik sosyalleşme süreçlerinin demokratik ilkeler eşliğinde gözden geçirilmesi toplumsal ve politik hayatı mutabakat temeline oturtma sürecine ön ayak olabilir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci yüzyılında özellikle hâkim paradigmaların yanında farklı meşru politik tutumları benimseyen ailelerin çocuklarına kazandırmak istediği değer ve tutumlar tüm farklılıklara saygı temeline dayalı kapsayıcı bir anlayışın başlangıcı ve sürdürücüsü olabilir. Politik sosyalleşme konusunda yazının başında da belirttiğimiz gibi ana akım düşünceye sahip bir politik sosyalleşmeye meşruluk atfedilirken demokratik değerler bağlamında farklı düşüncelerle çocukların politik sosyalleşmesine



kuşku ile bakılması bilinçli politik ve toplumsal hayatın inşası için en temel problem olarak ifade edilebilir. Çocukların ilerlilik-gericilik tartışmalarının dışında tutularak kültürel gelişimlerini dayatmalardan uzak biçimde sürdürebilmelerine odaklanılabilir. Çocuğun bir birey olarak kabulü ve özgülleşerek toplumsal ve politik hayatı dönüştürebilme misyonuna inanç, toplumsal hayatın barışçıl, özgür ve sorgulayıcı temelde dönüşümünü kalıcı hâle getirebilir. Hastalıklı bir sosyalleşmeden ve tahakkümcü anlayıştan ziyade, çocukları birer özne olarak kabul edip doğalarına uygun olarak yeterli bir sosyalleşme sürecinin yaşanması temennesiyle...



TURGAY ÖNTAŞ



ERDAL YILDIRIM

Kaynakça

- Alkan, T. (1989). *Siyasal bilinç ve toplumsal değişim*. Ankara: Gündoğan.
- Alkan, M. Ö. (2023). Cumhuriyet'in siyasi dönemeçleri. M. Ö. Alkan (Ed.), *Cumhuriyet: bir asırlık muhasebe içinde* (ss. 13-67). İletişim Yayınları.
- Belge, M. (2012). *Militarist modernleşme: Almanya, Japonya ve Türkiye*. İstanbul: İletişim.
- Bilgin, N. (1998). Cumhuriyet fikri ve yurttaş kimliği. A. Ünsal (Ed.), *75. Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* içinde (ss. 139-150). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Büyüközer Dawkins, M., Ting, F., Stavans, M., & Baillargeon, R. (2020). Early moral cognition: A principle-based approach. D. Poeppel, G. R. Mangun, & M. S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* içinde (ss. 7-16). MIT Press.

- Conover, P. J., & Searing, D. D. (2000). A political socialization perspective. McDonnell, L. M., Timpane, P. M. & Benjamin, R. (Ed.), *Rediscovering the democratic purposes of education* içinde (ss. 91-124). Lawrence: University of Kansas Press.
- Çam, İ. D. (2019). *Eğitim ve ideoloji: II. Meşrutiyet dönemi'nde çocuk eğitimine yönelik yaklaşımlar (1908-1922)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dunne, J. (2006). Childhood and citizenship: A conversation across modernity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 5-19.
- Frazer, E. (2007). Depoliticising citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 249-263.
- Guidetti, M., Carraro, L., & Castelli, L. (2021). Children's inequality aversion in intergroup contexts: The role of parents' social dominance orientation, right-wing authoritarianism and moral foundations. *PLoS ONE*, 16(12).
- Güvenç, B. (1998). Cumhuriyet ve kimlik: konu sorun, kapsam ve bağlam. A. Ünsal (Ed.), *75. Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* içinde (ss. 117-126). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Hadar-Shoval, D., & Alon-Tirosh, M. (2019) The unique and joint contributions of various socialization agents to the acquisition of political knowledge among elementary school children in Israel. *Journal of Children and Media*, 13(2), 163-179.
- İnal, K. (2009). Türkiye'de çocukluk: nereye?. S. İçin, & Akçalı (Ed.), *Çocuk ve Medya* içinde (ss. 13-51). Nobel Yayın Dağıtım.
- İnan, S. (2021). *Siyaset okuryazarlığı*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Kaplan, S. (2006). *The pedagogical state: education and the politics of national culture in post-1980 Turkey*. California: Stanford University Press.
- Keyman, E. F., & İçduygu, A. (1998). Türk modernleşmesi ve ulusal kimlik sorunu: anayasal vatandaşlık ve demokratik açılım olasılığı. A. Ünsal (Ed.), *75. Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* içinde (ss. 169-180). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Kocaarslan, M., Öntaş, T., & Atmaca, T. (2018). Eğitimin ve okuma-yazmanın sosyo-politik bağlantısı ve çocukluğun inşası. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 2(1), 23-33.
- Nasie, M. & Bar-Tal, D. (2020) Political socialization in kindergartens: observations of ceremonies of the Israeli Jewish holidays and memorial days. *European Journal of Social Psychology*, 50(3), 685-700.
- Nasie, M., Reifen-Tagar, M., & Bar-Tal, D. (2021). Ethno-political socialization of young children in societies involved in intractable conflict. *Journal of Social Issues*, (77), 1257-1281.
- Öntaş, T., Yıldırım, E., Egüz, Ş., & Kaya, B. (2021). Reflections of teaching of controversial topics to the field of classroom education. *Education and Science*, 46(205), 161-189.

- Öntaş, T., & Çoban, O. (2021). Çocuklukta politik sosyalleşme. M. A. Sözer ve T. Öntaş (Ed.), *Çocuklukta Politik Sosyalleşme* içinde (ss. 59-81). Ankara: Pegem Akademi.
- Öntaş, T., & Egüz, S., & Yıldırım, E. (2020). Reflections of political education on primary education classes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 324-340.
- Öntaş, T., & Koç, E. S. (2020). Primary school teacher candidates' views of citizenship and ideal citizenship. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 455-470.
- Öntaş, T., Çoban, O., & Atmaca, T. (2020). Vatandaşlık eğitimi ideolojileri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Journal of Social Science Research*, 9(1), 1-20.
- Öntaş, T., & Atmaca, T. (2016). Eğitim ve ideoloji bağlamında hesap verilebilirlik ve neoliberalizm bağlantısı. *Turkish Studies*, 11(3). 1813-1828.
- Öntaş, T. (2016). İdeolojinin kültürel yorumu olarak değerler ve bir değerler ideolojisi olarak muhafazakârlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 159-185.
- Öntaş, T. (2015). Özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin millî eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerinin okul etnografyasıyla incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 74-97.
- Öztan, G. G. (2009). *Türkiye'de çocukluğun politik inşası* (Yayımlanmış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih: kimliğin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Patterson, M. M., Bigler, R. S., Pahlke, E., Brown, C. S., Hayes, A. R., Ramirez, M. C., & Nelson, A. (2019). Toward a developmental science of politics. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 84(3), 1-185.
- Pun, A., Ferera, M., Diesendruck, G., Kiley Hamlin, J., & Baron, A. S. (2018). Foundations of infants' social group evaluations. *Developmental Science*, 21(3).
- Quinn, P. C., Lee, K., Pascalis, O., & Tanaka, J. W. (2016). Narrowing in categorical responding to other-race face classes by infants. *Developmental Science*, 19(3), 362-371.
- Reifen-Tagar, M., & Cimpian, A. (2022). Political Ideology in early childhood: making the case for studying young children in political psychology. *Political Psychology*, (43), 77-105.
- Sarıyer, Ö. (2015). *Erken dönem politik sosyalleşme ve "çocuklar için demokrasiyi yaşamayı öğrenme ölçeği"*'nin Türk örneklemine uyarlanması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (S. Coşkun-Keskin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.



- Singarajah, A., Chanley, J., Gutierrez, Y., Cordon, Y., Nguyen, B., Burakowski, L., & Johnson, S. P. (2017). Infant attention to same-and other-race faces. *Cognition*, (159), 76-84.
- Somel, S. A. (2015). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908): islamlaşma, otokrasi ve disiplin*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ünsal, A. (1998). Yurttaşlık zor zanaat. A. Ünsal (Ed.), *75. Yılda Tebaa'dan Yurttaş'a Doğru* içinde (ss. 1-36). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Üstel, F. (2016). *"Makbul Vatandaş"ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldırım, E. (2021). Çocuk yetiştirme pratikleri. M. A. Sözer, & T. Öntaş (Ed.), *Çocuklukta politik sosyalleşme* içinde (ss. 42-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, E., Öntaş, T., & Egüz, Ş. (2018). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları, politik katılımları ve politik ilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-175.



ÇOCUK MAKAMLARI: BİR 23 NİSAN RİTÜELİ

ONUR AYCAN*

1930'un 23 Nisan'ında kendiliğinden oluşan çocuk makamları ritüeli, milli egemenlik, Cumhuriyet gibi politik değerlerin şuuruna gönderme yaptığı gibi bazı zamanlar gündelik siyasette cesaretle söylenilemeyenleri söyleten seanslara dönüşür.

Bütün kültürel oluşumlar, toplumsal yapı, birlik ve işleyişe anlam katan destansı bir geçmişteki kökenlerin kutsal hafızası üzerinden yükselir. Toplumsal birliği oluşturan aidiyet duygusunun harcı; toplumsal varoluş serüveninin kutsal dönüm noktalarına dair duygu yüklü hatıralarla karılır. Tanrısal bir yaratılış anlatısıyla beliren bu köken mitolojisi; toplumsal otoriteyi, kuralları, kurumları, işleyişi, idealleri, beklentileri tarif eden, tanımlayan ve örnekleyen üç temel kurucu mittin oluşur: olağanüstü tehlikelerle ve şeytani kötülüklerle dolu bir toplumsal felaket miti; Tanrısal bir mücadele sonunda kötülüklerden arınmayı anlatan bir toplumsal kurtuluş miti ve iyiliğin Tanrısal zaferiyle başlayan yeni bir cennet düzeninin kuruluş miti (Aycan, 2023). Yazısız kültürlerde, doğal toplumsal süreçlerin maddî ve manevî dünyaya eşzamanlı yansımalarıyla şekillenen kurucu mitoloji; yazılı kültürlerde, bilgi ve yönetim tekeline eline alan kurumsal otoritelerin hükmü altına girmiştir. Başlangıç ânını yaşayan kimse

* Dr. Araş. Gör., Pamukkale Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü.



Çocuklar iş başında!..



Fırka Reisi
Sâlihattin Bey

Belediye Reisi
Orhan Bey

Polis müdürü
Hamdun Bey

Vali
Rezmi Bey

Çocuklar dün İstanbul idaresine vaziyet ettiler

Çocuk vali İsmet Paşa'ya bir telgraf çekerek metalipte bulundu!

Cumhuriyet gazetesinin haberi, 26 Nisan 1931

kalmayıp da kurucu geçmiş uzaklaştıkça, iktidarın kurucu mitolojisi, iktidarın yapı, amaç ve niteliğindeki değişimlere bağımlı güncellemeler geçirir. Öte yandan kurucu mitolojinin kurumsal ve toplumsal hafıza üzerinde belirleyici olamadığı durumlarda ki yetersiz kurumsallaşma nedeniyle istikrarsızlaşan iktidarın değişken doğasını sınırlayan kurucu mitolojinin içeriği değişir, belirsizleşir, kaybolur. Sonunda kurucu anlam ve önemini kaybederek unutulmuş kurucu mitoloji: düzenli döngülerle tekrarlayan törensel biçimlerde, silik bir hatıra gibi belli belirsiz yaşmaya devam eder.

Milliyetçilik çağına gelindiğinde modern toplum mühendisliğiyle üretilen kurucu tahayyül evreninin mitolojik anlatısı; meşruiyetini Tanrısal gizemlere değil, aklın ve bilimin kesinliğine dayandıran, millî tarih şeklini almıştır. Milliyetçi tahayyül, devletin varlığını milletin varlığıyla açıklar, devleti tanımlarken milleti tanımlar. Toplumsal yapı ve işleyişi örgütleyen milliyetçi iktidar, meşru otoritesinin kökenlerini temsil eden mitolojik başlangıç anlarını,

millî takvime millî bayramlarla işaretler. Başlangıç ânının olağanüstü hafızasını, olağan yaşamı kesintiye uğratan bayramlarla bugüne taşır. İktidar tahayyülünü temsil eden kimlikler, değerler, ilkeler, amaçlar, kurallar, kalıplar vb. bayram kutlamalarındaki ritüellerde canlanır, toplumsal hafızayla bütünleşir. Hobsbawm'a göre (2014: 24), milliyetçi tahayyülün iktidarıyla "bazen önceden var olan kültürleri alıp milletlere çeviren, bazen de milletleri yoktan var eden ve genellikle önceden var olan kültürleri tamamen yok eden" modern milliyetçilik, millî devleti kurarken milleti icat eder.

23 Nisan'da Anadolu'da Bir İman Güneşi Doğdu, Milletın Damarlarına Hayat Şulesi Verdi

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu iktidarını temsil eden resmî hafıza, Türk millî tarihini 23 Nisan 1920'de Ankara'da toplanan ilk Büyük Millet Meclisiyle başlatır. Kurucu deyişle "23 Nisan, millî tarihin kutsiyeti kadar parlak, aziz bir sahifeyi açtığımız gündür (Cumhuriyet, 23. 4. 1931)". 23 Nisan; "millî hamlenin tecelli ettiği ilk gün (Cumhuriyet, 23. 4. 1932)", "Türk ulusunun tarihe yeniden doğduğu günün yıl dönümüdür (Cumhuriyet, 23. 4. 1935)". Kemalist Türkiye Cumhuriyeti'ni ve Türk milletini tanımlayan, temellerini kuran kurucu başlangıç mitolojisi, 23 Nisan'ı işaret eden kurtuluş mitidir. Millet Meclisi'ni kuran ve Kurtuluş Savaşı'nı yöneten muzaffer önderlerin hayat hikâyeleriyle cisimleşen Türkiye Cumhuriyeti'nin millî tarihi, 23 Nisan'da başlayan bir kahramanlık mücadelesinin mitolojik anlatisıyla devletin ve milletin tanımını yapar, temellerini atar.

Bu mitolojik tahayyülü bizzat yaratanların tarifiyle 23 Nisan'da "baştanbaşa uzun bir ıstırap mahşeri hâline gelen Anadolu'da bir iman güneşi doğdu, toprağına düşen milletin damarlarına hayat şulesi verdi. Canlandık, ayaklandık ve Ankara'da onun etrafında toplandık. 23 Nisan 336 da ilk B.M. Meclisini açtık. Yeni vatan bu kaidenin üzerine kuruldu. (Cumhuriyet, 23. 4. 1931)" "23 Nisan, Türk istiklal ve inkılap tarihinde herhangi bir muvaffakiyet veya muzafferiyetin ifadesi değil, hürriyet ve istiklalini muhafaza için, cihana isyan eden bir milletin yeniden kurduğu bu devletin, siyasi, içtimai ve hukuki esaslar dairesinde başlangıç günüdür. Beşeriyet tarihi Türk'ler kadar çok ve azametli devletler kuran bir ırk kaydetmemiştir. İşte 23 Nisan yirminci asırda beşeriyet ailesi



içinde Türk'ün yeniden ve asrının kendini yok etmek için birleşen en büyük devletlerini mağlup ederek kurduğu bu yepyeni devletin vaz'ı esas günüdür. Dünya durdukça yaşatacağımız Türkiye Cumhuriyeti'nin, faziletkâr emsali her sene bugünü heyecan ve intibahla tes'it edilecek millî bir ibadet günü telakki edecektir (Cumhuriyet, 24. 4. 1932)".

Yeni Türkiye'nin Asil ve Bahtiyar Yeni Türkleri

İktidar savaşından başarıyla çıkan milliyetçi tahayyülün kurucu iktidarı, her şeyden önce modern kalkınma, gelişme ve ilerleme hedeflerini mümkün kılan bir millete ihtiyaç duyar. Kurucu mitolojik bağlamda 23 Nisan; devleti millileştirirken milleti icat eden Kemalist iktidarın kurucu temellerini temsil eder. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucuları, yeni Türk milletini çocuklarda bulmuştu. Kurucu bağlamda çocuklar, "yeni yurdun, yeni nesli; 23 Nisan'da doğan Yeni Türkiye'nin asil ve bahtiyar yeni Türkleriydi (Ulus, 24. 4. 1937)".

Arzulanan güçlü, zengin, bağımsız, yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin inşası ve bekası, Türk vatandaşlığını özümseyen, vatandaşlık bilincine sahip, eğitilmiş ve sağlıklı bir halk yetiştirilmesine bağlıydı: "... Yurdun yarını üzerine düşünürken, gözlerimizin önünde serpilip gelişen minimini yavrularla büyük ve muhteşem olmasını özlediğimiz bu yarın arasında sıkı bir bağ ve hatta aynılık mevcut olduğunu hatırlamalıyız. Yarın, bugünde mevcuttur, avucumuzun içindeki balmumudur, yani çocuktur. İstikbali ona bugünden vereceğimiz şekilde ölçebiliriz. Çocuğu büyük bir yarına göre hazırlıyorsak, yarın muhakkak büyük olacaktır. (Ulus, 24. 4. 1936)" Kuruculara göre "çocuk meselesi, mühim bir sosyal mesele, bir devlet meselesi" idi (Ulus, 24. 4. 1937) çünkü "ulusu büyütecek, koruyacak ve yarının ordusunu kuracak olan, bugünün çocuklarıdır. Bugün ve yarın, yurttan her şeyin temeli ve her gücün kaynağı; sağlam, yılmaz, güvenilir bir Türk çocuğudur (Ulus, 23. 4. 1935)". Dolayısıyla Cumhuriyet ideallerine uygun bir nesil yetiştirilmesini sağlamak, kurucu iktidarın en temel ve öncelikli amacıydı.

1930'da ilk meclisin kuruluşunun üstünden tam on yıl geçmişti. Bu süreçte devletin kurumsal ve hukuki alt yapısı Osmanlı hafızasından büyük oranda temizlenmiş, birçok alanda beynelmilele usullere geçilmiş, üretim ve ulaşım altyapısında büyük ilerleme kaydedilmiş, yurt çapında bir millî eğitim ve sağlık sisteminin



temelleri atılmış ve Osmanlı'nın kullandığı Arap harfleri yerine Latin harflerinin kullanılmasına başlanmıştır. Artık yurt çapında bir ulaşım, iletişim, kurum altyapısına sahip olan Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu iktidarı, devletin siyasal ve kurumsal yapısıyla ilgili reformlara hız vermek; bir an önce kültürü Türkleştirmek ve yeni düzenin ihtiyaç duyduğu Türk milletini yaratmak istiyordu. Yeni düzenin geçerlilik ve işlerlik kazanabilmesi; halkın, kurulu daha yedi yıl olan devletin sistem, kurum, kural ve işleyişini algılayabilmesine ve sistemle ilgili bir farkındalık geliştirmesine bağlıydı. Türk milleti var olmadıkça Türkiye Cumhuriyeti, kendini gerçekleştiremezdi.

Bugünün Küçüğü, Yarının Büyüğü

Bu doğrultuda, millî mücadele döneminden itibaren Kemalist hareketin içinde bulunan kurucu seçkinler, kendi çocuk versiyonlarının suretinde, ideal Türk vatandaşlarını temsil eden ve halka yeni rejimin esaslarını aktaran bir 23 Nisan ritüeli icat etmişti. 1930 yılında ilk kez uygulanan bu ritüelde, çocuklar 23 Nisan günü çelenk töreninden sonra, *Vilayet, Emanet, Fırka, Türk Ocağı, Himayietfal, Kadınlar Birliği*, banka ve gazete idarelerindeki muhtelif makamları işgal edeceklerdi: "Saat 1,5'te Türk Ocağı'nda bir içtimada muhtelif makamlara tayin edilen küçüklere birer vesika verilecektir. Bu vesikalara hamil olan çocuklar tayin edildikleri yerlere giderek saat 14' te ifayı vazifeye başlayacaklardır. Türk ocağı heyeti bir hafta ifayı vazife edecektir (Cumhuriyet, 23.4.1930)." Çocukları seçerken makam sahipleriyle aralarında görünüş ve isim benzerliği olmasına dikkat edildiği belliydi (Cumhuriyet, 26.4.1930). 24 Nisan'da gazeteler; makamlara tayin edilen çocukların, gerçekleştirdikleri vazifeler ve verdikleri demeçlerle doluydu. Çocuk haftası boyunca, çocukların oturdukları makamda yerine getirdikleri görevler ve yetkiler; yeni reformlar ve güncel kararlar, hatta siyasi tartışmalar basında büyük bir yer verilen sevimli diyaloglarla neşeli bir tonda anlatılmıştı.

İstanbul'un ilk çocuk valisi görev başına geçer geçmez bir basın bildirisi yayınlamıştı: "Büyük Türk milletine! Bugün bizim en mukaddes bir günümüzdür. Bütün çocuklar, hepiniz, hepimiz büyük bir sevinç hissediyoruz. Bugün muvakkaten İstanbul Valiliğini işgal ettim. Bugün büyükler bizi tecrübe ediyorlar. Bizde Cumhuriyet çocukları olduğumuzu göstereceğiz, muvaffakiyetle



ispat edeceğiz. Vazife başına geçen arkadaşlarım vazifelerini tamamiyle ifa edeceklerdir. Öyle hissediyorum ki hepimiz sevinç ve heyecan içindeyiz. Ey Türk çocukları! Vatan için çok çalışınız. Size bugünkü saadetinizi veren vatana borçlu olduğunuz hizmeti yapınız. Hepinizi sevinçle tebrik ederim” (Cumhuriyet, 24.4.1930).

Bir haftalık idarelerinde çocuklar, her gün aksatmadan mesaiye gitmişler, normal birer çalışan gibi giriş ve çıkışlarda imza atmışlardı (Cumhuriyet, 26. 4. 1930). Çocuklar, makamı yalnızca sembolik olarak temsil etmemiş, mesai sorumluluğunu yerine getirdikleri gibi makamın yetkilerini de kullanmıştı. Örneğin, “çocuk polis müdürü İsmail Hakkı Efendi, polis müteferrikasında görev yapan babası Hikmet Efendi’yi, polis müdürü olur olmaz Taksim Polis Merkezine tayin etmiş ve bu tayine çocuk Vali Necdet B. de muvafakat etmiştir. Bir günlük polis müdürünün bu emri hakikaten infaz edilerek Hikmet Efendi Taksim merkezine nakledilmiştir (Cumhuriyet, 26.4.1930)”. Daver, polis müdürü olan çocuğun, elindeki geçici yetkileri hiç vakit kaybetmeden babasına torpil yapmak için kullandığını duyunca, önce şaşıtığını ama sonrasında çocukların “babalarının yaptıklarını yapmaktan, büyüklerini taklit etmekten” başka bir şey yapmadığını düşününce şaşkınlığının geçtiğini yazmıştı (Cumhuriyet, 26.4.1930). İşin gerçekten şaşırtan kısmı; çocuk müdürün yaptığı tayinin ciddiye alınıp resmen işleme konmuş olmasıydı. 1931 yılındaki bir haberde, “geçen sene polis müdürü olan çocuk, polis müteferrika kısmında memur olan babasını, Beyoğlu merkezine tayin etmişti. Bu zat o vakitten beri Beyoğlu merkezinde memurdur. Bakalım bu seneki yeni polis müdürümüz ne yenilik gösterecek?”, yazıyordu (Akşam, 23.4.1931).

1930 yılı kutlamalarından kısa süre sonra, Kemalist kurucu iktidar, kurduğu millî hakimiyet rejimini güdümlü bir demokrasi denemesine tabi tutmuştu. Bu denemede, kısa süre içinde biriken öfkeli muhalefet, İsmet Paşa yönetimindeki Kemalist hükümetin bir meşruiyet sıkıntısı içinde olduğunu göstermişti. 1931 yılında genel seçimlerin 24 Nisan günü yapılmasına karar verilmişti. Seçimi bayrama denk getirmek, hafıza inşasını amaçlayan bilinçli bir tercihti. Millî Hakimiyet düzeninin esaslarını, halka daha iyi benimsetmek ve sistemin temellerini sağlamlaştırmak için yeni mecliste bağımsız mebusluklarla muhalefete de yer verilecekti. Dört senedir “Halk Fırkası haricinde siyasetle iştigal etme imkânı bulunmaması ve millî hakimiyetin yegâne tecellisi addettiği



tek dereceli intihabın kabul edilmemesi” nedeniyle uğraşmayan Kazım Karabekir, 1931 seçimlerinde, “Gazi Hazretleri, fırkalarının yaptıkları ve yapacakları işlere dair programlarını samimi tenkit edecek muhalif şahsiyetleri davet ettiği” için namzetliğini koymuştu (Milliyet, 24.4.1931). 23 Nisan haftasına denk getirilen seçimler; “hükümet otoritesinin daha sağlam esaslar üzerine kurulması (Milliyet, 24.4.1931)” ve yeni kurulan Cumhuriyet’in meşruiyetini dayandırdığı millî hakimiyet düzeninin esaslarını, halka daha iyi anlatmanın bir yoluydu. Bu sayede yeni devletin kurumları, yetki ve görev alanları, yönetim esasları ve işleyişi karşısında; milletin sorumlulukları, görevleri, hakları, görevleri, yaşam şekli 23 Nisan miti çerçevesinde hem ritüel olarak canlandırılıyor hem de gerçekten yaşatılıyordu.

23 Nisan 1931 günü gazetelerde; seçimlerle çocuk idaresi, büyük bir biçim benzerliği içinde temsil edilmişti. Bir gün sonra yapılacak genel seçimlerde mebusluğa namzet köylülerin, işçilerin fotoğraflarının ve namzet listelerinin yanında muhtelif makamları işgal edecek çocukların fotoğrafları ve tam listesi yayınlanmıştı. 1931 23 Nisan’ında bir haftalığına tayin edilen çocuklar şöyleydi: “Onuncu ilk mektep talebesinden Remzi efendi Vali, aynı mektepten Hamdun efendi Polis müdürü, Yirminci ilk mektepten Orhan efendi Belediye reisi, Beşinci mektepten Selahattin efendi Fırka heyeti idare reisi, Onuncu ilk mektepten Zerin Hanım hilal-i ahmer reisi, Beşinci mektepten İlhan efendi Tayyare Cemiyeti reisi, Yirminci ilk mektepten Müyesser Hanım Kadınlar birliği reisi, Yirminci ilk mektepten Bedia Hanım Dikiş yurdu müdürü, Yirminci ilk mektepten Mübeccel Hanım hastabakıcı, Birinci mektepten Latife Hanım *Himayietfal* reisi, Beşinci mektepten Hüseyin ve Onuncu mektepten Halit efendiler Cumhuriyet Tahrir müdürü, Birinci mektepten Ekrem efendi Yeni Gün müdürü, Onuncu mektepten Güzin Hanım Vakit müdürü, Onuncu mektepten Selim ve Orhan efendiler Milliyet müdürü. (Cumhuriyet, 23.4.1931)” Bir haftalığına hastabakıcılığa atanan Mübeccel dışında, bütün çocuklar, dönemin yerel düzeyde en üst makamlarına atanmıştı.

1930 yılının aksine 1931 yılının hareketli siyasal gündemi ve genel seçimlerin gündemdeki yeri, bir haftalık çocuk idaresini gölgede bırakmıştı. 1930’un aksine, çocuk işgali altındaki gazeteler, 1931’de fotoğraflar dışında konuyu pek açmamıştı. Yayımlanan çocuk işgali haberlerindeyse, geçen seneden farklı olarak çocuklar, reformlara, güncel tartışmalara ve siyasal gündeme ilişkin mesajlar vermemişti. 1920’den beri sürdürülen sosyal



politikalar doğrultusunda çocuk ve toplum sağlığı konusunda dayanışma mesajları vermekle yetiniyordu. Çocuk işgali altındaki Milliyet gazetesi, 24 Nisan'daki kutlama haberleri arasında çocuk Vali'nin gazeteye gerçekleştirdiği ziyarete de değinmişti: "Bir haftalık çocuk Vali dün matbaamıza geldi. Çok serbest bir tavırla kendisini takdim etti: Ben yeni İstanbul valisi Rezmi... Rezmi B.'nin ismi, gazetede Remzi olarak çıkmış. Bu yanlıştın taskikini ve tekerrüre meydan verilmemesini rica ediyordu... Matbaamızı ziyaretten maksadı buymuş...Kendisinden nasıl vali intihap edildiğini sorduk... Hiç tereddüt etmedi, kura ile cevabını verdi... Evvela imtihan düşünüyormuş ama kurayı daha kestirme bulmuşlar... (Milliyet, 24. 4. 1931)". Ek olarak Çocuk Vali; temiz su, temiz hava, temiz gıda, temiz kıyafet, çocuk bahçesi ve bedava çikolata istiyor; *Himayietfal*'e bağış yapılmasını, fakir, kimsesiz, yardıma muhtaç arkadaşlarına yardım edilmesini salık veriyordu (Milliyet, 24. 4. 1931). Pek iyi bir intiba bırakmadığı anlaşılan Çocuk Vali Rezmi Efendi'nin sonraki günlerde yayınlanan bir röportajda söyledikleriye dikkat çekiciydi: "Pederim Sıhhiye Müdüriyetinde memurdur. Kendisini terfi ettirecektim. Fakat terfi hakkı Sıhhiye Vekaletine ait olduğu için yapamadım. (Cumhuriyet, 26.4.1931)".

1932 yılında "çocuk haftasının ilk günü neşeli geçmişti (Cumhuriyet, 24.4.1932)". Her yıl olduğu gibi Gülhane Parkında bir gürbüz çocuk müsabakası yapılmış, çocuk meselesiyle ilgili konferanslar verilmişti. Çocuklar Taksim'den Fatih'e otomobilli geçit resmî yapmış; birçok yerde balolar, müsamereler verilmişti (Milliyet, 24.4.1932). Lakin 1932 yılında, çocuklar idareyi devralmamıştı. 1933 yılında yeniden gözden geçirilen, çocuk işgali ritüeli, çocukları gerçekten bir haftalığına göreve atamak yerine, kısa süreli ve sembolik bir etkinlik olarak yeniden yurt çapında gerçekleştirildi. 1933 yılı ve sonrasında, basında yer yer çıkan kısa haberler ve anekdotlar dışında, çocuk işgali artık 23 Nisan haftasının gündemini oluşturmuyordu. 1934 yılında küçük bir not yayınlanmıştı: "Malum ya! Bu hafta çocuk haftasıdır. Bu hafta esnasında öteden beri çocukları dairelere, matbaalara velhasıl büyüklerin çalıştıkları yerlere götürüp çalıştırır ve alıştırlar. Bu sene de banka oyunu oynamak üzere birçok çocuklar Esnaf Bankasına gitmişlerdir. Bankanın kapıcısı, bu işi hazmedemeyip hiddetlenmiş ve çocuklar grup hâlinde çıkarken onların işiteceği yüksek sesle; artık koskoca banka da çocuk oyuncağı oldu, demiş. Bu söze küçüklerden birisi; kapıcı başı, o bizden evvel



çocuk oyuncacı olmuş. Biz bu oyuncacı bozulmuş bulduk, cevabını vermişdir” (Milliyet, 24.4.1934).

Türküm, Doğruyum, Çalışkanım

Kuruluş dönemine ait kısa süreli bir ritüel uygulama olan çocuk işgali, son kez 1936 yılında yapılmıştır. Zira, makamlarını bir hafta boyunca fiilen çocukla paylaşan yöneticiler, mesaj verme konusunda kullanışlı olmakla birlikte, icadına katkı ve destek verdikleri bu millileştirme ritüelinin, uygulamasından hiç hoşlanmamıştı. 1931 yılında küçük bir yazı kaleme alan Felek, bu ritüeli sevmediğini daha ikinci yılında itiraf etmişti: “İki senedir bir âdet çıktı. 23 Nisan’da çocuklar işimize kaşıyor... dün gazetemizde otururken bir takım etfalin işgale geldiğini gördüm ve hemen geçen seneden aldığımız tecrübeyi der hatır ettim... doğrusunu söylemek lazım gelirse benim pek hoşuma gitmiyor... Neden bu çocuk istilası gazetelerle polis ve vilayete münhasır kalıyor? Mademki çocuk haftasıdır, niçin 23 Nisan’da tramvayları, şirketleri, vapurları da çocukların idaresine vermiyoruz? Hele bir kere çocuklara sorun bakalım, gazeteciliği mi, kaptanlığı mı, vatmanlığı mı istiyorsunuz, diye. Görürsünüz cevabı (Milliyet, 24. 4. 1931)” Muhtemelen 1930’daki ilk çocuk idaresi boyunca yaptığı sevecen haberlere rağmen; meğer Burhan Bey’in kafası şişmiş, çocuklara dur çüş demekten dilinde tüy bitmiş, bir hafta zor katlanmıştı. Bir hafta boyunca çocuklarla birlikte mesai yapmak, çocukların sorumluluğunu üstlenmek, gerçekten zorlamış olmalıydı. Ek olarak çocukların bir kurumdaki bütün üst makamları işgal ettiği ve yetki alanlarını kapsayan konularda verdikleri emirlerin gerçekten yerine getirildiği düşünülürken, ilk hâliyle bu ritüelin sürdürülebilir olmadığı açıktı. 1947 yılı 23 Nisan’ında o günleri hatırlayan Daver şöyle yazmıştı: “23 Nisan çocuk bayramı kabul edildiği zaman, çocuklar bayramda vali, belediye reisi vesaire olurlardı. Çocukların misafircilik, askercilik oyununa benzettiğim ve o büyük çocuk davası için hiçbir ameli faydası olmadığına inandığım bu gösterişten neyse ki vazgeçildi (Cumhuriyet, 25. 4. 1947)”.

Kemalist kurucuların 23 Nisan mitiyle doğan yeni Türk kültürünün, eksiksiz ve hızlı bir şekilde özümsemesini sağlayan yeni ritüel yöntemler icat etmesi gerekiyordu. Uygulanan rol değişim ritüelinin çocuklardan oluşan kalabalık rol model kadrosu, doğaçlamaya açık kurgusu, emek ve zaman isteyen uygulaması,



çocuk işgalini kurucuların nezdinde bir seçenek olmaktan çıkarmıştı. Doğaçlamaya kapalı, akılda kalıcı ve etkili bir millileştirme ritüeli lazımdı. 23 Nisan 1933'te Maarif vekili Reşit Galip Bey, törende kendisini dinleyen ilkokul çocuklarına bir ödev verdi: "Bayramınız biter bitmez mekteplerinize dönecek ve her gün ilk derse girdiğiniz zaman sınıflarınızda hep birden şu sözleri tekrarlayacaksınız: 'Türküm, doğruyum, çalışkanım. Yasam küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak, yurdumu, budunumu özümden çok sevmektir. Ülküm yükselmek, ileri gitmektir. Varlığım Türk varlığına armağan olsun' (Milliyet, 24. 4. 1933)." Yeni milletin zihin dünyasını; her gün, hep birlikte, ezberden tekrar edilen bir yeminden daha etkili ne şekillendirebilirdi ki!

Sonuç

Yeniden doğuşun mitolojisiyle yapılan kutsal bir toplumsal başlangıcın duygu yüklü hatıralarını paylaşmayan bir topluluğun, geçmişte ortak olmayan yaşamı ne bugün ne yarın ortaktır. Bütün toplumlar, toplumsal geçmişin hafızasına varoluşsal bir önem ve kutsiyet atfeder; ortak geçmişin hatıralarını, döngüsel aralıklarla yeniden canlandıran törensel anma ve kutlamalarla topluma düzenli olarak hatırlatır, nesiller geçse de unutulmalarına engel olur. Olağanüstü bir geçmişteki ortak başlangıcın hatırası, bayram günlerinde olağan yaşamı durduran olağanüstü şekillerde bugüne taşınır. Geleneksel toplumlarda nesiller süren hafıza birikiminden türeyen köken ortaklığı, modern milliyetçi tahayyülün iktidarıyla yapay ritüel icatlarla üretilen bir millî ortaklığa dönüşmüştür.

23 Nisan 1920 tarihi, Türk millî tarihinin başladığı gün, Ankara'da toplanan millet meclisi önderliğinde Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu sağlayan efsanevi bir kurtuluş mücadelesinin başladığı milattır. Kurucu önderlerin tahayyül evreniyle şekillenen 23 Nisan mitolojisi; devleti ve milleti kader ortaklığında birleştirmiş, Türkleştirmiş ve devletle milleti birlikte yeniden tanımlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti'ni ve Türk milletini birlikte var eden birliğin temellendiği 23 Nisan mitinin özü, millî hâkimiyet prensibiyle ifade bulur. Millet temsilcilerine millet tarafından verilen yönetme yetkisi, gücünü ve meşruiyetini halktan alan bir iktidar tahayyülünü yansıtır.

Kemalist iktidarın ideal Türk milleti, eskiden Osmanlı olanlar değil, "kanında imparatorluk aşısı bulunmayan, öz Türk olanlardı



(Cumhuriyet, 23.4.1933).” Başka bir deyişle kuruluş dönemindeki Türkiye Cumhuriyeti, ideal Türk milletini, Cumhuriyet devrinde doğan, çocukların zihnine vereceği, millî şekille yaratacaktı. Yeni Türkiye'nin ideal Türklerini yaratmanın ve Türk milletini başarıyla icat etmenin yolu, 23 Nisan mitolojisinin yeni nesil tarafından özümsemesini sağlamaktan geçiyordu. 1930 yılı, geleceğin Türk milletine, millî hâkimiyetin anlamını yaşatarak öğretmeyi ve Türk olmanın kıymet ve gururunu hissettirmeyi amaçlayan bir 23 Nisan ritüelinin icadına sahne oldu. Çocuklarla yöneticilerin sembolik rol değişimini içeren bu 23 Nisan ritüeli; yeni Türk devletini sahiplenen yeni bir Türk milleti yaratmanın, kanlı canlı ama sevimli bir yolu olarak görülmüştü. Bu ritüele bir yıl ara verildikten sonra 1933'te kapsamı ve süresi sınırlanarak tekrar uygulamaya giren çocuk işgali, 1936 yılında son kez yapıldı. Ritüelin yöneticiler tarafından yeniden hatırlanışı, 1960 ihtilalinden sonra kurulan yeni düzeni, temellendirme ihtiyacıyla oldu.

Günümüzde 19 Mayıs ve 29 Ekim kutlamalarına benzer şekilde; yasayla belirlenen protokol sırası ve protokol kurallarına tabi resmî törenler, stadyumlarda öğrenciler tarafından yapılan gösteriler, askerî nizamla yürüyen ilkokul öğrencilerinin bando eşliğinde yaptığı geçit törenlerinin resmî ciddiyeti, 23 Nisanlarda üst düzey yöneticilerin koltuklarına oturan çocukların gülümseten hâlleriyle yumuşar. Üst düzey yöneticilerin basın mensupları önünde makam koltuklarını çocuklara devretmesi geleneği, 23 Nisan kutlamalarının vazgeçilmez bir parçasıdır. 23 Nisan'a özgü bu sembolik rol değişim ritüelinin hafıza kurucu amaçlarla icat edildiği kuruluş günlerinden bugüne uzanan süreçte, kurucu hafızadaki anlamı büyük ölçüde unutulmuş, lakin ritüel biçimi zamanda süreklilik kazanarak gelenekselleşmiştir. 100 yılı aşkın süredir düzenli törensel döngülerle kutlanan 23 Nisan Bayramı'nın bugüne kalan gölgesi, aslında mitolojik bir geçmişte yapılan umut dolu, yeni bir başlangıcın duygu yüklü hatırasını taşır.



ONUR AYCAN

Kaynakça

Aycan, O. (2023). *Modern Türkiye'de resmî hâfızanın inşası: icat edilen gelenekler ve hâfıza mekânları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Denizli.

Hobsbawm, E. J. (2014). *Milletler ve milliyetçilik: program, mit, gerçeklik* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Akşam. 23. 4. 1931

Cumhuriyet. 23. 4. 1930, 23. 4. 1931, 23. 4. 1932, 23. 4. 1935, 24. 4. 1930, 24. 4. 1931, 24. 4. 1932, 25. 4. 1947, 26. 4. 1930, 26. 4. 1931

Milliyet. 24. 4. 1930, 24. 4. 1931, 24. 4. 1932, 24. 4. 1933, 24. 4. 1933, 24. 4. 1934

Ulus. 23. 4. 1935, 23. 4. 1936, 23. 4. 1937, 24. 4. 1935, 24. 4. 1936, 24. 4. 1937



ÇOCUK VE ANAYASA ÜZERİNE DEĞERLENDİRMELER



SELÇUK ABDULLAH EVLİYAOĞLU*

Türkiye Cumhuriyeti'ni de bağlayan çocuk haklarını gözetici uluslararası sözleşmelerin yanı sıra bu konudaki anayasal güvencenin önemi ortadadır. Bu kapsamda, 1990'lardan sonra başta Çocuk Vakfı olmak üzere bazı sivil inisiyatiflerin çocuk hakları konusunda sağladıkları toplumsal farkındalığa dikkat çekmekte yarar vardır. Şimdilerde, ileri bir adım olarak, "çocuğun görünür olduğu" bir anayasa adına kimi değişikliklerin yapılması beklenebilir.

Giriş

Çocuk Vakfı tarafından 2011 senesinde bir kongre düzenlenmiş ve bu kongrede birçok kapsamlı bildiri sunulmuş ve bu bildiriler bir kitap içerisinde toplanmıştı (TÇHK Bildiriler Kitabı). Bu kongrede "çocuk ve anayasa" konusuna ilişkin de bazı çalışmalar yapılmıştı. Bu çalışmalar bağlamında ele alınan önemli bir sorun, çocuk haklarının anayasal güvenceye kavuşturulması konusuydu (Evlıyaoğlu, 2011: 43-55). Fakat bütün bu çabalara rağmen, Cumhuriyet'in kuruluşunun yüzüncü yıldönümü kutlanırken çocuk ve anayasa konusunda önemli bir ilerleme katedildiğini söylemek pek de kolay görünmemektedir.

178



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Anayasa Hukuku Anabilim Dalı.



Aslında Türkiye Cumhuriyeti'nin anayasacılık tarihi dikkate alındığında çocuk ve anayasa konusuna temel teşkil edecek bazı faaliyetlere de rastlanılmaktadır. Örneğin 2010 Anayasa değişiklikleri, aşağıda değinileceği üzere çocuk hakları bağlamında bazı yeniliklere zemin hazırlamıştır. Fakat diğer birçok anayasa değişikliği bu konuda yeterli olmamıştır. Son olarak 2017 Anayasa değişiklikleriyle birlikte yönetim sistemimizde baştan sona esaslı değişiklikler söz konusu olmasına rağmen, çocuk ve anayasa konusunda kayda değer herhangi bir yenilik göze çarpmamaktadır. Oysa yıllar öncesinden beri Çocuk Vakfı ve benzer kuruluşların, bu alandaki

gönüllülerin, düşünürlerin ve yazarların bulunduğu ortak bir nokta “çocuğun görünür olduğu” bir anayasanın var olması gerektiğidir. Ülkemizde yeni bir anayasa yapımı etrafında gerçekleşen tartışmalar göz önüne alındığında ise acaba yeni bir anayasa içerisinde çocuğun görünür olması sağlanabilecek midir? Aşağıda bu konular çerçevesinde bazı düşünceler paylaşılacak, çocuk ve anayasa konusunda bazı sorunların tespiti ile birlikte çeşitli çözüm önerilerine yer verilecektir.

Çocuk ve Çocuk Hakları Bağlamında Anayasal Güvencenin Önemi Nedir?

Anayasalar, her ülkenin kendi hukuk sistemindeki normlar hiyerarşisinde, yani bütün hukuki düzenlemelerden oluşan bir hiyerarşi içerisinde en üst seviyede yer alan hukuki metinlerdir. Diğer tüm hukuki düzenlemeler, örneğin kanunlar veya yönetmelikler gibi tüm kural koyan hükümler anayasaya uygun olmalıdırlar. Yeryüzündeki anayasalar incelendiğinde ise, bazı istisnalar hariç genel kurala göre “katı anayasalar”ın varlığı, yani diğer tüm düzenlemelerden, örneğin kanunlardan daha farklı ve daha zor usullerle değiştirilebilen anayasaların varlığı esastır. Buna göre, bir konu ya da bir hukuki müessese anayasada düzenlenmiş ise o konuya ya da müesseseye

ilişkin konulan kurallar en korunaklı seviyede olacaktır. Tıpkı bunun gibi çocuklara ilişkin hakların da anayasada düzenlenmiş olması, ülkedeki normal kanunlarla dahi o hakların bertaraf edilememesine yol açacak ve çocuk hakları için anayasal güvenceler işte bu noktada önemini sergileyecektir.

Ayrıca genel olarak insan haklarının anayasalarda yer alması neticesinde aynı zamanda bu hakların devlete karşı ve özellikle yaşamaya karşı korunacağı da dikkate alındığında, çocuk haklarının anayasal bir güvenceye kavuşmasının önemi bu noktada da kendini gösterecektir.

Esasen uluslararası veya ulusal üstü düzlemde çeşitli belgelerde veya uluslararası sözleşmelerde çocuk hakları güvence altına alınmış durumdadır. Örneğin bu konuda, 20 Kasım 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi büyük önem arz etmektedir. Fakat bu ve benzeri uluslararası sözleşmelerin ya da ulusal üstü belgelerin Türk Hukukunda doğrudan ya da dolaylı olarak hukuki geçerliliğe sahip olmasını sağlayan temel metin gene anayasadır.¹ Kaldı ki ülke içerisinde en üst seviye korumayı sağlayacak olan temel metin uluslararası sözleşmelerden ya da ulusal üstü belgelerden ziyade ve öncelikli olarak gene anayasa olacaktır. Kısaca çocuk ve anayasa konusunda çocuğa ve haklarına ilişkin anayasal güvencenin tanınması en isabetli yoldur.

Zaten anayasacılık faaliyetlerinin özünde vatandaşların temel hak ve hürriyetlerinin korunması fikri yer almakta ve bu maksatla birçok ülke anayasasında olduğu gibi, ülkemiz anayasası içerisinde de birçok hak ve hürriyete yer verilmektedir. Sonuçta bu haklar listesi içerisinde çocuk konusuna yer verilmesi gayet doğal ve elzem olarak görülmelidir. Fakat önemli olan, sadece basit düzenlemelerle çocuk konusunun anayasa içerisinde geçiştirilmesi değil, çocuğun görünür olduğu bir anayasanın ortaya konmasıdır.

Çocuğun Görünür Olduğu Bir Anayasa

Anayasada “herkes” ifadesiyle birlikte bütün vatandaşlara tanınmış haklardan zaten çocukların da yararlanması mümkün iken ayrıca çocuk haklarının düzenlenmesi gerekip gerekmediği sorusu gündeme gelebilir. İşte bu noktada, yukarıda giriş kısmında bahsedildiği üzere, çocuğun görünür olduğu bir anayasanın varlığı en isabetli yol olacaktır ki bu konuda daha



Çocuğun Görünür Olduğu Bir Anayasa Anayasa ve Çocuk Raporu

Rapor No 14 Nisan 2012



ÇOCUK HAKLARI
Raporu

önce hazırlanmış bazı raporlara da rastlanmaktadır (Çocuğun Görünür Olduğu Bir Anayasa-Anayasa ve Çocuk Raporu, 2012). Çocuğun anayasada görünür bir hâle gelmesi için birkaç önemli husustan bahsetmekte yarar vardır.

Anayasada herkese tanınmış haklardan çocukların da yararlanabileceği doğrudur; fakat konumuz kapsamında olması gereken, çocuğun çocuk olmasından ötürü sahip olması gereken haklarının anayasada teminat altına alınmasıdır. Kısaca salt çocuk yararına özgü, çocuğun çocukluğunu yaşarken ve gelişimi sürecinde kullanabileceği ve yalnızca çocuk olmasından ötürü sahip olacağı hakların bu kapsamda altı çizilmelidir.

Konuyu daha iyi ifade edebilmek adına “çocuğun çocuk olma hakkı” ifadesi de kullanılabilir. Burada kast edilen ise çocuk bakışı yöntemiyle olası çeşitli konulara yaklaşmak ve çocuk perspektifinden bu konuları ele almaya çalışmaktır. Elbette çocuk bakışı ile konuya yaklaşabilmek için çocuğu tanıyarak haklarını tespit etmek ve çocuğu özne olarak kabul etmek gerekecektir. Deyim yerindeyse çocuğa kısa yoldan “balık vermek yerine”, çocuğa “balık tutmayı öğretme” düşüncesiyle hareket etmek daha doğru olacaktır (Şirin, 2000: 56-58). Yani sadece çocuğu koruyucu tedbirler almak yerine, çocuğun katılımını geliştirici, haklarını kullanmasına imkân verici adımlar atmak gerekmektedir.

Çocuğun görünür olduğu bir anayasa bağlamında yukarıdaki paragrafta salt çocuğa özgü hakların ya da çocuğun çocuk olmasından ötürü sahip olacağı hakların önemine vurgu yapılmıştır. Buna göre, çocuk bakışıyla konulara yaklaşabilmek anlamında, çeşitli birçok konuda çocuğun aktif olmasını sağlayabilecek, özetle çocuğun katılımının mümkün olabileceği bir ortamı sağlayacak hak kategorilerine ayrıca önem verilmesi gerekmektedir. Çocuğa balık verme yerine balık tutmayı öğretmenin verimli neticeleri de bu noktada ortaya çıkabilecektir.



Çocuğun aktif katılımı denildiğinde belki insan hakları doktrininde tartışıldığı üzere negatif, pozitif veya aktif statü hakları akla gelebilir.² Bu noktada elbette aktif statü haklarından olan siyasi haklar gibi yönetime katılma hakları bakımından çocuğun henüz bu hakları kullanma ehliyetine sahip olmayacağı açıktır. Neticede çocuğun aktif katılımından kastedilen siyasi anlamda yönetime katılmaları ile ilgili hakları değildir. Asıl kastedilen kendilerini ilgilendiren konularda çocuk görüşüne değer verilmesi, daha küçük yaşlardan itibaren çocuklara görüş bildirme yeteneğinin öğretilmesi gibi yöntemlerle hareket etme gerekliliğidir. İşte çocuk bakışı ile konulara yaklaşmanın özü budur. Fakat çocuğa yönelik aktif katılım hak kategorisinin önemine de ayrıca vurgu yapılması gerekir. Nitekim sadece çocuğun korunmasına yönelik negatif statü hakları veya çocuğun geliştirilmesine yönelik pozitif statü haklarının anayasalarda tanınması yeterli olmayacaktır.

Bu noktada, yeni bir anayasa yapılırken de yukarıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekecektir. Nitekim çocuk ve anayasa konusunda yapılacak çalışmalar bağlamında, yeni anayasa yazımı öncesinde, anayasanın onaylanması aşamasında ve anayasa onaylandıktan sonra mutlaka çocukları bilgilendirmek gerekmektedir (Şirin, 2019: 196-197).

Çocuk ve Mevcut Anayasal Düzenlemeler

Anayasalar tıpkı diğer birçok konuda olduğu üzere, çocuk hukuku ve çocuk haklarına ilişkin ulusal hukuktaki en önemli hukuksal kaynaklardır. Aslında 1982 tarihli mevcut Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın daha öncesinde de anayasal düzenlemede çocuğun yararına çeşitli düzenlemelere rastlanılmaktadır. Bu kapsamda, 1924 Anayasası'nın 80. maddesinde öğretim serbestisi, 87. maddesinde ise ilköğretim serbestisi ve eğitimin ücretsiz olması öngörülmüştür. 1961 Anayasası'nın 35. maddesinde aile ve çocuğun korunmasına ilişkin hükümler yer almaktayken, aynı Anayasa'nın 43. maddesinde çocuğun çalışma yaşamında korunmasına ilişkin düzenlemeler bulunmaktadır.

1982 Anayasası bağlamında da çocuk ile ilgili düzenlemelere doğrudan veya dolaylı olarak dikkat çekilebilir. Örneğin spesifik olarak çocuklara özgü hükümler olmasa da, Anayasa'nın başlangıç hükümlerindeki sosyal devlet ilkesi, insan hakları-

na saygılı devlet ilkesi ve devletin diğer yükümlülükleri bakımından “çocuk” lehine sonuçlar çıkarılması gerektiği açıktır. Bununla birlikte, 1982 Anayasası’nın 5. maddesinde zikredilen devletin temel amaç ve görevleri arasında, insanın ve dolayısı ile çocuğun da maddi ve manevi varlığının gelişimini sağlama görevi sayılmıştır.

Ayrıca, Anayasa’nın 42. maddesinde, doğrudan çocuklarla ilgili bir hüküm olarak, eğitim ve öğretim hakkı düzenlenirken, devletin de bu noktadaki gerekli yükümlülükleri düzenlenmiş ve hüküm altına alınmıştır.

Yukarıdakilere ek olarak, 50. madde kapsamında, çocuk olarak nitelenecek yaştaki “küçük”lerin çalışma şartları ile ilgili düzenlemeler yer almakta, 60, 61 ve 62. maddelerde ise yabancı memleketlerdeki Türk vatandaşı çocuklar da dahil olmak üzere, çocukların sosyal güvenliklerinin korunması bağlamında devlete düşen çeşitli vazifelerden söz edilmektedir.

Belirtmek gerekir ki çocuk ve çocuk hakları ile ilgili belki de en önemli ve doğrudan çocuğu ilgilendiren hükümler 1982 Anayasası’nın 41. maddesinde yer almaktadır. Fakat 41. maddenin 2010 yılı öncesindeki hâli ile mevcut hâli arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu kapsamda aşağıda 41. madde ve 2010 Anayasa değişikliklerinin çocuk açısından önemine ayrıca değinmekte fayda vardır.

Çocuk ve 2010 Anayasa Değişikliklerinin Önemi

1982 Anayasası’nın 41. maddesi değişikliğe uğramadan önce sadece ailenin korunması başlığını taşımakta ve bu başlık altında “Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilatı kurar” hükümlerini içermektedir. Fakat 2010 Anayasa değişiklikleriyle birlikte önemli gelişmeler kaydedilmiştir.

Yukarıda çocuğun görünür olduğu bir anayasa bağlamında salt çocuk yararına özgü, çocuğun sadece çocuk olmasından ötürü sahip olacağı hakların önemine vurgu yapılmıştı. Bu noktada Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın mevcut hâli incelendiğinde 41. maddenin başlığında artık ailenin korunması ifadesiyle birlikte “çocuk hakları” ifadesi de göze çarpmaktadır. Maddenin başlığından anlaşılacağı üzere bu madde çocuk haklarına

özgü spesifik hükümler içermektedir. Anayasal hüküm koyma tekniğine göre ayrı bir başlık açılmış ve konunun önemine bir bakıma ayrıca dikkat çekilmiştir.

2010 yılı öncesinde ise çocuk hakları ifadesini içeren bir başlığa rastlamak mümkün değildi. Söz konusu 41. maddenin 2010 yılı önceki hâlinde sadece ailenin korunması başlığı yer almaktaydı. Fakat 12 Eylül 2010 referandumunu sonucu anayasa koyucu belki de kendisine yöneltilen önerileri dikkate almış ve bu referandum sonucunda onaylanan anayasa değişiklikleriyle birlikte çocuk hakları ifadesini 41. maddenin başlığına eklemiştir. Bu değişiklik kayda değer bir gelişme olarak kabul edilebilir. Neticede çocuk haklarına ilişkin ayrı bir başlık açılmış ve konuya ayrı bir önem atfedilmiştir. Fakat maddenin içeriği tartışmaya açıktır. Nitekim çağdaş anayasalarda sürekli genişleyen hak listeleri göz önüne alındığında 41. maddedeki çocuk haklarına ilişkin hükümlerin yetersiz kaldığından söz edilebilir.

I. Ailenin korunması ve çocuk hakları

Madde 41.- (Değişik: 3.10.2001-4709/17 md.) Aile, Türk toplumunun temelidir ve eşler arasında eşitliğe dayanır.

Devlet, ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması ve aile planlamasının öğretimi ile uygulanmasını sağlamak için gerekli tedbirleri alır, teşkilâtı kurar.

(Ek fıkra: 7/5/2010-5982/4 md.) Her çocuk, korunma ve bakımdan yararlanma, yüksek yararına açıkça aykırı olmadıkça, ana ve babasıyla kişisel ve doğrudan ilişki kurma ve sürdürme hakkına sahiptir.

(Ek fıkra: 7/5/2010-5982/4 md.) Devlet, her türlü istismara ve şiddete karşı çocukları koruyucu tedbirleri alır.

Söz konusu 2010 Anayasa değişikliği ile birlikte önemli bir başka yenilik ise 41. maddenin metnine BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde kendisinden bahsedilen ve çocuk hakları bakımından temel bir ilke olan çocuğun yüksek yararı ilkesinin de eklenmiş olmasıdır. Bu değişiklik de önemli bir gelişmedir ve çocuklara birinci öncelik tanınması gerektiği artık anayasal düzlemde teminat altına alınmıştır.

2010 Anayasa değişikliklerinin çocuk bakımından bir başka önemi ise 10. maddede yer alan eşitlik ilkesi çerçevesinde,



çocuğa yönelik pozitif bir ayrımcılığın öngörölmüş olmasıdır. Bu maddeye eklenen hüküm şöyledir: “Çocuklar, yaşlılar, özörlöüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz.”

Bu gelişme de kayda değer olarak görölmelidir. Nitekim eşitlik ilkesi, eşitler arası bir eşitlikten hareketle yorumlanmalıdır. Sonuçta çocukların üstün yararının özel olarak korunması gerektiği açıktır. Fakat yukarıda kendisine vurgu yapılan çocuk bakışıyla konulara yaklaşma yöntemi bakımından anayasanın mevcut hâlinde daha birçok eksiklikler bulunmaktadır.

Buraya kadar çocuk ve anayasa konusu ile ilgili çeşitli sorunlara, yeniliklere ve aynı zamanda eksikliklere yönelik bazı tespitlerde bulunulmuştur. Aşağıda ise bahsedilen sorunlar da dikkate alınarak çeşitli önerilere yer verilmiştir.



Anayasa ve Çocuk Gerekçeli Madde Önerileri Kılavuzu

Rapor No: 16 Haziran 2012



Çocuğun Görünür Olduğu Bir Anayasa Üzerine Öneriler

Çocuk ve Anayasa konusu kapsamındaki yetersizlikler ve çocuk hakları ile ilgili Anayasa’da yer alması önerilebilecek düzenlemeler noktasında, Çocuk Vakfı tarafından, I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi’nin 87 uzmandan oluşan Bilim ve Değerlendirme Kurulu Üyeleri’nin görüşleri alınarak hazırlanan “çocuk maddesi” ile ilgili çalışmaya atıfta bulunmak mümkündür. Örneğin yukarıda kendisine yer verilen 41. maddede yer aldığı üzere, çocuk hakları başlığı altında ayrı bir maddeye Anayasa’da yer verilerek aşağıda atıfta bulunulan türden hükümler içeren bir maddenin varlığı fayda sağlayabilir.

Anayasa için Çocuk Maddesi Önerisi Taslağı

- Çocuk, birlikte yaşamayı engelleyen herhangi olumsuz bir koşul olmadığında, anne ve babasıyla aile ortamında yaşama, yetişme ve gelişme hakkına sahiptir; ana babanın yetersizliği hâlinde, Devlet önce yetersizliğin önüne geçilmesi için gerekli önlemleri alır, denetimi altında özel

hukuk kişilerinin de katılımıyla yükümlülükleri yerine getirir.

- b) Kamu ve özel kuruluşların çocukla ilgili her türlü eylem, işlem, düzenleme ve uygulamalarında çocuğun öncelikli yüksek yararını sağlamaları için Devlet özen gösterecek ve destek verecektir.
- c) Doğan bütün çocukların mutlu bir çocukluk yaşamaları sağlıklı büyümeleri ve sağlıklarının korunması, nitelikli eğitim alması ve gelişimlerini sürdürebilmeleri, şiddet, cinsel ve ekonomik istismar gibi güç koşullarda kalmaları durumlarında gerekli düzenlemelerin yapılması, hizmet alacakları ortamların hazırlanması ve bu ortamlardan yararlanmaları ve özel olarak korunmaları Devlet'in öncelikli ödevidir.
- d) Her çocuk, ayırt edebilme yetileri ölçüsünde haklarını kullanma, kendisini ilgilendiren konularda düşüncelerini serbestçe açıklama ve görüş bildirme haklarına sahiptir ve Devlet bu hakların yerine getirilmesi için gerekli kolaylaştırıcı tedbirleri alır, usulleri düzenler, hakların kullanımını güvenceye bağlar.
- e) Her çocuğun medeni, sosyal, kültürel ve ekonomik haklardan eşit ve ayrımcılık gözetilmeksizin yararlanabilmesi ve hayata iyi bir başlangıç yapabilmesi için önleyici ve koruyucu tedbirleri almaktan Devlet sorumludur.

Çocuk ve çocuk haklarına yönelik spesifik bir madde başlığı altında ve ayrı bir madde içerisinde yukarıda yer alan türden bir hükmün düzenlenmesi elbette isabetli olacaktır. Fakat çocuğun görünür olduğu bir anayasa fikri çerçevesinde, çocuk hakları başlıklı bir maddenin yanı sıra çeşitli konulara ilişkin birçok madde içerisinde çocuk konusu gündeme getirilebilir. Konuya ilişkin daha önce hazırlanmış çeşitli raporlara da rastlanmaktadır (Anayasa ve Çocuk-Gerekçeli Madde Önerileri Kılavuzu, 2012). Bu sayede ilgili konu her neyse çocuk konusu çeşitli maddelere yayılmış şekilde de işlenebilir. Aşağıda farklı konular bakımından çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Devletin temel amaç ve görevleri başlıklı 5. madde içerisinde zikredilen görevler arasında “Cumhuriyeti ve demokrasiyi korumak, kişilerin ve toplumun refah, huzur ve mutluluğunu sağlamak” gibi görevler sayılmıştır. Örneğin bu cümle, “Cumhuri-

yeti ve demokrasiyi korumak, toplumun, bireylerin, aile yapısının ve öncelikli olarak gençlerin ve çocukların refah, huzur ve mutluluğunu sağlamak” olarak değiştirilebilir ve çocuk konusu bu şekilde hükme eklenebilir.

Bununla birlikte 15. maddenin 2. fıkrasında, “birinci fıkrada belirlenen durumlarda da, savaş hukukuna uygun fiiller sonucu meydana gelen ölümler dışında, kişinin yaşama hakkına, maddî ve manevî varlığının bütünlüğüne dokunulamaz” denilmektedir. Bu madde de şu şekilde değiştirilebilir: “Birinci fıkrada belirlenen durumlarda da, savaş hukukuna uygun fiiller sonucu meydana gelen ölümler dışında, kişinin yaşama hakkına, maddî ve manevî varlığının bütünlüğüne dokunulamaz; savaş hâli de dahil, her ne durumda olursa olsun yaşlılar ve çocuklar öncelikli olarak gözetilir.”

Neticede, söz konusu maddeye yapılacak bu ekleme ile birlikte, maddede bahsedilen savaş hâli durumu göz önünde bulundurulduğunda dahi çocuklara ve yaşlılara asla dokunulmayacağı açıkça belirtilmiş olmalıdır. Aziz milletimizin vakarlı tarihi ve yüce inancımızın gereği düşünüldüğünde, savaş hâli gibi bir istisna olmaksızın yaşlılara ve çocuklara kesinlikle dokunulamayacağı Anayasamızda yer almış olması, çocuklara karşı hassasiyet noktasında toplumumuzun belirgin bir özelliğinin yasal düzenlemelerle de teminat altına alınmış olduğunu ortaya koyacaktır.

Ayrıca 18. maddede yer alan zorla çalıştırma yasağı ile ilgili hükümlere³ şu şekilde bir eklenti yapılabilir: “Çocuk statüsündeki kişilerin, ülke ihtiyaçlarının gereği ve savaş hâli gibi hâllerdeki gönüllü gayretleri dışında, bedeni yük yüklenecekleri çalışmalara zorlanmamalarını sağlayıcı tedbirler devlet tarafından alınır.”

Keza, “kişi hürriyeti ve güvenliği” ile ilgili olan 19. maddenin 6. fıkrası⁴ şu şekilde değiştirilebilir: “(Değişik: 3/10/2001-4709/4 md.) Yakalanan veya tutuklanan kişi, tutulma yerine en yakın mahkemeye gönderilmesi için gerekli süre hariç en geç kırksekiz saat ve toplu olarak işlenen suçlarda en çok dört gün içinde hâkim önüne çıkarılır. Hâkim önüne çıkarılmada çocuk şüpheliler bakımından işleyecek prosedür ivedilikle yürütülür. Kimse, bu süreler geçtikten sonra hâkim kararı olmaksızın hürriyetinden yoksun bırakılamaz. Bu süreler olağanüstü hâl, sıkıyönetim ve



savaş hâllerinde uzatılabilir; çocuk şüpheliler hakkındaki uzatma kararı bundan istisnadır.”

Çocuğun görünür olduğu bir anayasa düşüncesi bağlamında çocuk konusunu anayasanın daha birçok maddesine yaymak mümkündür. Örneğin yukarıdaki maddelerde olduğu gibi, “bilim ve sanat hürriyeti” ile ilgili Anayasa’nın 27. maddesinde yer alan hükümlere⁵ şu şekilde bir eklenti yapılabilir: “Devlet küçük yaşlardan itibaren çocukların ve gençlerin bilime ve sanata eğilimlerini sağlayıcı tedbirleri alır.”

Nitekim dünya çapında birçok gelişmiş ülkede çocuk statüsündeki kişilerin dahi bilime yaptıkları katkıları destekleyici bir tutum sergilendiği; bu noktada bilime katkı sağlanacak her türlü keşfin, yeniliğin ve bu keşiflere maddi destek sağlayıcı imkânların önünün devlet tarafından açıldığı bir gerçektir. Bu açıdan, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin de yarının bilim insanlarını yetiştirme projesi kapsamında küçük yaşlardan itibaren çocuklara ve diğer tüm kişilere gerekli desteği sağlamayı kendisine bir görev edinmesi yararlı olacaktır.

Bu ve benzeri maddelerin tamamını bu yazı içerisinde sıralamak mümkün değildir. Yukarıda bazı örneklerden bahsedilmiştir. Bu gibi örneklerde olduğu üzere, çocuk konusunun birçok madde içerisinde zikredilmesi, çocuğun görünür olduğu bir anayasa düşüncesine hizmet edecek ve hedeflendiği şekilde, “çocuğun görünür olduğu” ya da “çocuğa saygılı” bir anayasanın ortaya konması mümkün olabilecektir (Şirin, 2019: 193-200).



SELÇUK ABDULLAH EVLİYAOĞLU

Dipnotlar

1 Anayasanın 90. maddesi uyarınca, “usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası antlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası antlaşma hükümleri”nin esas alınacağını söylemek mümkündür.

- 2 Öğretideki hâkim görüşe göre, çocuk hakları bakımından üç tip hak mevcuttur denilebilir; negatif statü hakları: “beni zorlama, beni engelleme, bana buyruk verme, bana yasak koyma”; pozitif statü hakları: “bana yardım et”; ve asıl önemlisi, üçüncü grup, aktif statü hakları: “beni dinle”, bir başka deyişle katılım hakları olarak karşımıza çıkmaktadırlar.
- 3 Madde 18- Hiç kimse zorla çalıştırılmaz. Angarya yasaktır. Şekil ve şartları kanunla düzenlenmek üzere hükümlülük veya tutukluluk süreleri içindeki çalıştırmalar; olağanüstü hâllerde vatandaşlardan istenecek hizmetler; ülke ihtiyaçlarının zorunlu kıldığı alanlarda öngörülen vatandaşlık ödevi niteliğindeki beden ve fikir çalışmaları, zorla çalıştırma sayılmaz.
- 4 (Değişik: 3/10/2001-4709/4 md.) Yakalanan veya tutuklanan kişi, tutulma yerine en yakın mahkemeye gönderilmesi için gerekli süre hariç en geç kırk sekiz saat ve toplu olarak işlenen suçlarda en çok dört gün içinde hâkim önüne çıkarılır. Kimse, bu süreler geçtikten sonra hâkim kararı olmaksızın hürriyetinden yoksun bırakılamaz. Bu süreler olağanüstü hâl, sıkıyönetim ve savaş hâllerinde uzatılabilir.
- 5 Madde 27- Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir. Yayma hakkı, Anayasanın 1 inci, 2 nci ve 3 üncü maddeleri hükümlerinin değiştirilmesini sağlamak amacıyla kullanılamaz. Bu madde hükmü yabancı yayınların ülkeye girmesi ve dağıtımının kanunla düzenlenmesine engel değildir.

Kaynakça

1. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Bildiriler Kitabı* (TÇHK Bildiriler Kitabı). (2011). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Anayasa ve Çocuk-Gerekçeli Madde Önerileri Kılavuzu*. (2012). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çocuğun Görünür Olduğu Bir Anayasa-Anayasa ve Çocuk Raporu*. (2012). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Evliyaoğlu, S. A. (2011). Çocuk hakları bakımından anayasal güvence sorunu. A. Gülan, M. R. Şirin, & M. C. Şirin (Ed.), *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi yetişkin bildirileri kitabı – Cilt 2* içinde (ss. 43-55). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). Gerçek hayat bilgisi: çocuk hakları. *1. İstanbul Çocuk Kurultayı: Bildiriler Kitabı* içinde. İstanbul Çocukları Vakfı yayınları.
- Şirin, M. R. (2019). *Çocuk ve hayat çemberi*. Uçan At Yayınları.



KARABEKİR'İN ÇOCUK DAVASI

Kazım Karabekir Paşa'nın Yetim Çocukların Korunması ve Eğitimine Yönelik Çalışmaları

YAVUZ KAŞ*

“Yetimlerin Babası” sıfatını almış olan Kazım Karabekir'in, özellikle Millî Mücadele sırasında yaptıkları, onun daha erken zamanda bu fikirle yoğrulduğunu gösterir. Onun çocuk sorununu bir politik “dava” hâline getirmesi, bu soruna asker olduğu kadar bir idealist öğretmen gibi baktığını gösterir.

Vatan topraklarının birer birer elden çıktığı bir dönemde doğan ve yetişen Kazım Karabekir, gerek asker gerekse eğitim alanında yaptıkları ile yakın tarihimizde yerini almıştır. 93 Harbinden Türk Kurtuluş Savaşı'na kadar ki zamanda yaşanan büyük yenilgili savaşlar Türk coğrafyasında nice ölümler ve yetim ve öksüz kalmış çocuklar bırakmıştır. Osmanlının son dönemlerinde kurumsallaşan yetimhanelerin birçoğunun yetim ve öksüz kalmış çocukların barınması ve eğitiminde yetersiz kaldığı görülmüştür.

Babasını küçük yaşta kaybeden Kazım Karabekir Paşa'nın yetimlik duygusunu çok iyi bildiğini düşünebiliriz. 1918 yılında atandığı Doğu Cephesinde Savaş sonrası kimsesiz kalmış başıboş sefalet içindeki çocukları görmüş ve hemen harekete geçmiştir. İleride kendisini “Yetimler Babası” olarak anılmasına ve

* Uzman, Darphane ve Damga Matbaası Genel Müdürlüğü.



sile olacak olan yetim mekteplerinin açılmasına öncülük ederek Sankamış merkezli büyük bir eğitim kuruluğu hayata geçirmiştir. Karabekir Paşa, Hayatım ve Çocuk Davamız adlı eserlerinde Doğu Anadolu’da kimsesiz çocuklar için verdiği mücadeleyi detaylı anlatmıştır.

Karabekir Paşa’nın Doğu Cephesi’ne Tayini ve Yetimlere Yönelik İlk Faaliyetleri

Yaşadığı dönemin müellifleri tarafından “Şark Fatihii” olarak adlandırılan Kazım Karabekir Paşa yardım ve hayırseverlik özelliğini 11 yaşında yetim kalmasına ve ailesinin bu konulardaki duyarlılığına borçludur. Başta annesi Havva Hanım olmak üzere ağabeyleri de çevrelerinde çokça yardıma muhtaç aileye yardım eli uzatan kimseler olmuş ve Karabekir ailesinden yardımlaşma duygusunu erken yaşlarda öğrenmesiyle kişiliğinde önemli izler bırakmıştır (Karabekir, 2005: 17, 99).

Türk yurtlarını perişan eden son yüzyıllardaki yenilgili savaşlar 1919’da başlayan Türk Kurtuluş Savaşı’nın 1922 de başarısıyla nihayete ermiş olmasına rağmen geride göç, katliam, sefalet başta olmak üzere birçok sebepten ötürü felaketi yaşamış bir Anadolu bırakmıştır. Böyle bir dönemde bir yandan askeri vazife ve görevlerini başan ile sürdüren Karabekir Paşa bir yandan da fakir ve çaresiz Anadolu halkının yaralarını sarmak için mücadele etmiştir. Öyle ki Doğu Anadolu’da yetim çocuklar için kurduğu mektepler de yöre halkının okuma yazma öğrenmesi bazı zanaat kollarında yetişmesi için seferber olmuştur. Karabekir Paşa 1918 Nisan sonunda ulaştığı Doğu Anadolu’da gördüğu sefalet ve yıkımı “Hayatım” adlı eserinde bölgenin durumunu anlatırken, bir yandan halkın perişan savaşta ailesini kaybedip bazı yerlerde sokaklara düşmüş bazı yerlerde yakınlarına sığınmış birçok çocuğun derdine çare aradığını bir taraftan da bölgede sinsice faaliyet gösteren Batılı Misyonerlerin yıkıcı faaliyetlerini engellemek ile meşgul olduğunu yazmıştır (Bağdatlı, 2001: 121-140).

Karabekir Paşa’nın Doğu Anadolu Bölgesi’nde sahipsiz kalmış savaş mağduru yetim ve öksüz çocukların koruma altına alınıp eğitilmesine yönelik ilk planlı çalışması merkezi Erzurum’da bulunan 15. Kolordu Komutanı olarak atandığı döneme rast gelmektedir. Mayıs 1919 başlarında Trabzon’dan Erzurum’a gelirken Bayburt civarında yol kenarlarında rastladığı sahipsiz başıboş üstü başı olmayan perişan hâldeki 30 kadar çocuğu Er-



zurum'daki Kolordu Karargâhı'na naklettirip Kolordu bünyesinde bulunan sanat ve zanaat atölyelerinde eğitim altına aldırması ile sistematik hâle dönüşmüştür. Erzurum-Kars civarında birçok sahipsiz başıboş çocuğun olduğu bilgisini alan Karabekir Paşa, bölgenin ileri gelenlerine ve halka haber ulaştırarak çevrelerinde gördükleri duydukları kimsesiz çocukları Kolordu'ya getirmelerini emretmiştir. Bu minvalde ilk olarak merkezi Erzurum'da bulunan 15. Kolordu karargâhına getirilen korunmaya muhtaç çocuklar yaş gurupların ayrılarak eğitim altına alınmıştır. Yaşları 12'den küçük olanlar ana sınıflarında eğitime alınırken 12'den büyük olanlar meslek kursları veren kolordu bünyesindeki atölyelerde eğitim hayatına başlamışlardır. Nisan-Temmuz 1919 dönemindeki bu ilk düzenli eğitim faaliyetleri kapsamında 500'den fazla çocuk koruma altına alınarak yetiştirilmek üzere yatılı askeri okullar bünyesine dâhil edilmiştir (Kırzioğlu, 1991: 166-167).

Kazım Karabekir Paşa'nın Doğu Anadolu'da Kurduğu Yetim Okulları

Düzenli ve sitemli olarak 1919 Mayıs'ta başlayan kimsesiz kalmış çocukların toplanıp eğitim altına alınması ve eğitilmesi ve nihayetinde memlekete kazandırılması çalışmaları kısa süre içinde kurumsal, müfredatlı ve dönemin emsal okullarına göre gayet modern sayılabilecek bir eğitim faaliyetine dönüşmüştür. Karabekir Paşa 1917 sonlarında bölgeye ilk geldiğinde Avrupalı ve Amerikalı Misyonerlerin Batum, Gümrü, Tiflis ve Erivan'da bölgenin sahipsiz kalmış çocuklarını toplayıp eğitim altına aldıklarını ve içlerinde Müslüman Türk çocuklarının da bulunduğunu duyunca derin bir üzüntüye kapılmış ve bu çocukların misyonerlerin elinden kurtarılması için temaslara başlamıştır. 1918 Haziran'ında bölgede faaliyet gösteren işgalci İngiliz Komiseri Albay Rawlinson ile irtibata geçen Karabekir Paşa, misyonerlerin açtığı okulları gezerek çocukların eğitimini, barınma yerlerini ve ders müfredatlarını yakından incelemiştir. Karabekir Paşa Erivan ve Gümrü olmak üzere bölge şehirlerindeki misyoner okullarını gezip gördükten sonra benzeri bir eğitim sisteminin kurulması için çalışmalara başlayarak hayalindeki eğitim merkezinin ilk temellerini Erzurum'da hayata geçirmiştir. Nihayet 1920 yılında Sarıkamış merkezli Çocuklar Kasabası adıyla yetimlerin eğitim gördüğü kampüs kurulmuş ve 1924 yılına kadar önemli hizmetler vermiştir. Karabekir Paşa'nın önce Erzurum'da Kolordu Karargâhı'nda kurduğu daha sonra Sarıkamış Çocuklar



Kasabasına naklettirdiği okullar, Cumhuriyet'in yeni ve modern kurumlar kurup Tevhidi Tedrisat kanunu ile millileştirdiği eğitim sistemi sonrası tek elden yönetilmesi düşüncesi ile Çocuk Esirgeme Kurumu'na devredilmiştir (Karabekir, 2005: 17, 97-99).

Karabekir Paşa'nın Erzurum 15. Kolordu Karargâhında eğitim altına aldığı çocuklar ilk olarak genel adap, dini ve kültürel eğitimden geçtikten sonra Leyli Eytam İptidâi Mektebine (Yatılı Çıraklık/Meslek Edindirme Okulu) alınarak yeteneklerine göre çeşitli meslek kurslarında sanat ve zanaat öğrenimine devam ediyorlardı. Başta terzilik, kunduracılık marangozluk, demircilik ve sıhhiyecilik olmak üzere dönemin ordusunun ve sivil halkın ihtiyacı olan meslek guruplarına kalifiye eleman olmaları için yetiştiriliyorlardı. Bu eğitimler sadece meslek dalında olmayıp bu öğrenciler iyi derece de spor, müzik ve askeri konularda da üstün bir programdan geçirilerek donanımlı bir öğrenci hâline gelmişlerdir. Milliyetçi bir kimliği olan Kazım Karabekir Paşa bu yönünü eğitime de yansıtmıştır. Onun kurduğu okullar da yetişen korunmaya muhtaç çocuklar vatan ve millet sevgisini iyice kavramış ve bu yönleriyle kendilerinden sonraki nesillere de örnek olmuşlardır. Bu okullarda verilen eğitimler sahipsiz korunmaya muhtaç çocuklar vatanlarına hizmet etmeyi birer gaye edinerek çevrelerinde yıldızı parlayan insanlar olmuşlardır. Karabekir Paşa'nın kurduğu lise düzeyindeki Leyli Eytam İptidai okullarının ilk sınıflarında başta genel eğitim sonra da meslek alanlarında eğitime alınmışlardır. Leyli Eytam İptidai okullarında eğitime alınan çocuklar içerisinde zeki, çevik ve atletik olanlar askeri okullara yönlendirilerek Türk Ordusuna subay olmaları için ilk eğitimlerini buralarda alıyorlardı. İlk askeri eğitimlerinden sonra başta Kuleli olmak üzere Maltepe ve Işıklar Askeri Okulları, Karabekir Paşa'nın Doğu'daki okullarında öğrencileri de yetiştirip Türk Ordusuna emanet ediyordu. Karabekir Paşa 1918'de kurduğu okullarda eğitim gören korunmaya muhtaç çocukları bölgedeki kaymakam, muhtar, din adamı, kanaat önderi ve askeri erkâna ziyaret ettirerek onlara göstermiş ve vatan evlatlarının emin ellerde iyi bir eğitimden geçirildiğini görmelerini sağlamıştır. 1920 yılının bahar mevsiminde Sarıkamış Mekteplerinde eğitim gören kimsesiz çocuklar için yurt gezileri düzenlenmiştir. Bu gezilerde başta İstanbul olmak üzere birçok Batı şehri gezdirilip memleketin durumu çocuklara ibret olması için gösterilirken gezilen bölgelerdeki devlet adamları halkın ileri gelenleri de sahipsiz savaş mağduru çocukların Karabekir tarafından koruma altına alınarak



emin ellerde iyi bir eğitimden geçirildiği gösterilmiştir. Yurt gezilerine gönderilen çocukların gezi esnasındaki davranışları, tavırları, konuşmaları, duyguları ve eğitim seviyeleri onları görenler tarafından hayranlıkla ve takdirle karşılanmıştır.

Başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere İsmet Paşa, Refet Paşa, Rauf Paşa, Halide Edip gibi devlet büyükleri Karabekir Paşa'nın Doğu'da yetiştirdiği sahipsiz korunmaya muhtaç çocukların eğitimine yönelik çabası ve çocukların başarısını görünce hem duygulanmış hem de gururlanmışlardır. Karabekir Paşa'nın çalışmaları gerek yerel gerekse başta İstanbul basını olmak üzere bütün yurttan yayın yapan gazeteler tarafından haberleştirilerek halka duyurulmuştur (Köstüklü, 2009: 131-136).

Kazım Karabekir Paşa'nın Doğu Anadolu'da kurduğu okullar Sanayi Mektebi ve Askeri İdadi olmak üzere 2 ana guruba ayrılmıştı. Sanayi Mektepleri genel olarak zanaatkar yetiştirirken askeri idadiler, ön askeri okul mahiyeti taşıyordu. Askeri idadiler başta subay olmak üzere, hukuk ve tıp alanında da memlekete nice faydalı insan yetiştirmiştir.

Kazım Karabekir Paşa'nın kurduğu okullarda yetişmiş birçok yüksek kademeye gelmiş isimlerden bazıları: Ord Prof Dr. Bekir Sıtkı Baykal, Tıp Profesörü Kazım Aras, Hukukçu Milletvekili Abbas Çetin, Dr. Şefik Tutkavul, Polis Müdürü İsmail Doğru, Şair Ali Ayrım, İşadamı Mehmet Şairoğlu, 13. Genel Kurmay Başkanı Cemal Tural, 14. Genel Kurmay Başkanı Memduh Tağmaç, Orgeneral Reşit Pasin, Orgeneral Zeki İler, Tuğgeneral Sabri Koçak (Tekeli & Karabekir, 2022).

Çocuk Davamız Kitabı

Türk Kurtuluş Savaşı'nın Eylül 1922'de kesin zafer ile sonuçlanmasının ardından Ankara'ya gelen Karabekir Paşa aktif siyasetin içine girmiş ve 1927 yılına kadar bu minvalde mücadele etmiştir. 1927'de çekildiği ve 1938 de İsmet Paşa'nın daveti ile geri döndüğü siyasete yaklaşık 11 yıl ara vermiştir. Bu 11 yıllık inziva döneminde toplam 54 kitap yazmıştır. Bunlar içerisinde en son yazdığı Çocuk Davamız kitabıdır.

İyi bir asker olmasının yanında eğitimci kişiliği de ön plana çıkan Karabekir Paşa Çocuk Davamız kitabında Doğu Anadolu'da 1918-1922 arası kimsesiz çocuklar için yaptığı mücadeleyi kapsamlı biçimde anlatırken, 1922 sonrasında da devletin çocuk

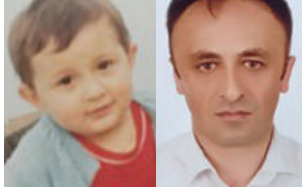


politikasının oluşmasında korunmaya muhtaç çocukların eğitiminin metotları ve niteliklerine yönelik kafa yormaya başlamıştır. Karabekir'in bu konuya yönelik tavsiye niteliğindeki çabaları Çocuk Davamız kitabının son kısımlarında detaylı biçimde ele alınmıştır. Cumhuriyet Halk Partisi'nin 1943 yılındaki kurultayında Çocuk Esirgeme Kurumunun faaliyetleri ve hükümetin yetim çocuklara dair sosyal/eğitim politikalarını kapsayan tavsiyeler, parti programının 19. maddesine konulmuştur. Karabekir Paşa bu gelişme sonrası adını 1920'den beri zikrettiği çocuk davamız politikasını nihayete erdirmiş ve buna mukabil olarak 1918'den beri yaptığı çocuklara yönelik çalışmalarını anlatan Çocuk Davamız adlı kitabı kaleme alarak taçlandırmıştır. Aslında Karabekir Paşa 25 yıldır verdiği mücadeleyi hem anlatmış hem de bu konulardaki fikirlerini hayata geçirilmesi gereken politikayı yazıya dökmüştür. Verilen mücadelenin detayları ve anıları ile başlayan Çocuk Davamız kitabı tavsiye ve temenniler ile son bulmuştur (Karabekir, 2015: 12-14, 418-419).

Sonuç

Kazım Karabekir Paşayı meslektaşlarından ayıran en önemli özelliği Birinci Dünya Savaşını getirdiği büyük yıkım ve sefalet Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki halkı düşmanın mezalimine maruz bırakmıştır. Bu dönemde yaşanan acımasız katliamlar geride fakir ve bitap hâlde bir halk bırakırken belki de savaşın en acımasız ve görünmeyen yüzü olan sahipsiz yetim ve öksüz çocuklar bırakmıştır. Karabekir Paşa bölgedeki kimsesiz çocukları toplamış ve ilk önce askeri karargâhta onları eğitime tabi tutarak gerek ordunun gerekse halkın ihtiyacı olan meslek alanlarında yetişmelerini sağlamıştır. Kısa süre içinde bölge havalisine haber salarak halk tarafından sahiplenilmiş kimsesiz çocuklar için daha modern ve donanımlı okullar kurmuştur. Koruma altına alınan sahipsiz çocuklar için Kolordu bütçesinden fonlanan ve eğitimlerini subayların verdiği düzenli disiplinli mektepler kurulması sadece çocukların hayatını değil bölgedeki cahil ve fakir düşmüş halkın da imdadına yetişmiştir.





YAVUZ KAŞ

Kaynakça

- Bağdatlı, M.İ. (2001). Kazım Karabekir'in uygulamalarında yaşayarak öğrenme ve eğitici drama. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (23), 121-140.
- Karabekir, K. (2015). *Çocuk davamız* (haz. Z. Öktem). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Karabekir, K. (2005). *Hayatım* (6.bs.). İstanbul: Emre Yayınları.
- Köstüklü, N. (2009). *Kazım Karabekir ve eğitim*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kırzioğlu M.F. (1991). *Kazım Karabekir*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kazım Karabekir Vakfında Vakıf Başkanı ve Sekreteri Timsal Karabekir/Sadık Tekeli ile Ağustos 2022'de yapılan röportaj.

AĞLAYAN ÇOCUK POSTERİ

SERDAR TURGUT

1979'dan sonra çoğu yerde karşımıza çıkan ağlayan çocuk posterini, onda alımlanan mesajların çeşitliliği ile popüler olarak ikonlaşır. Sıradan bir resim olmaktan çıkarak herkesin kendine dönük notlar çıkardığı post-modern bir anlatımın nesnesi olur.

Banka reklamının başlangıcında etkileyici bir ses, onu hepimizin tanıdığını söylüyor.

Gerçekten de öyle, hepimiz biliyoruz onu, tanıyor gibiyiz.

Bir yerlerde görmüşüz, nerede gördüğümüzü katiyen çıkaramıyoruz ama mutlaka görmüşüz onu.

Ağlayan çocuk posterini bu.

1979 yılında bir anda Türkiye'yi sarmıştı bu ağlayan çocuğun resmi.

Bir damla yaş sağ gözden akıyor, çocuk daha da ağlayacak, ama ara vermiş bize bakıyor.

O yıllarda herkes gördü onu; çünkü bu memlekette acıyı ve acı çeken insanların hislerini yayma aracı olan otobüs ve kamyon sürücülerini araçlarına astılar onun resmini.

Böylece yurdun dört bir yanına ulaştı ağlayan çocuk posterini.

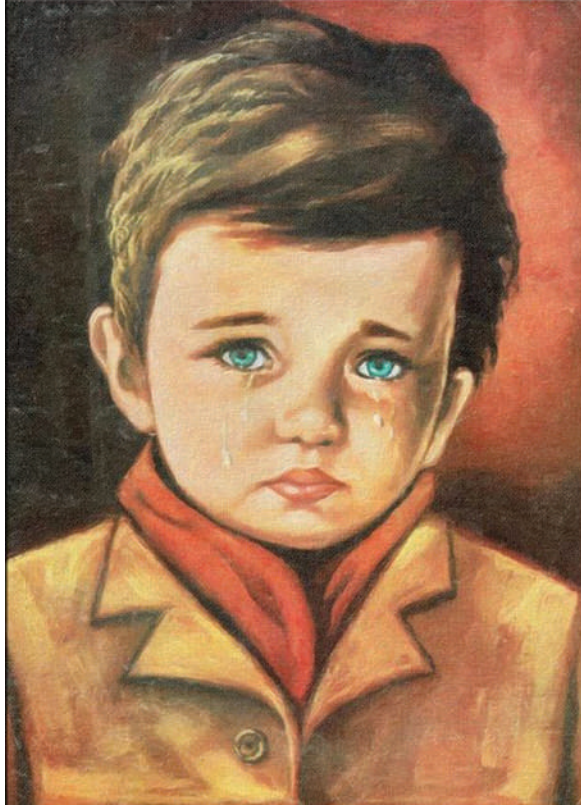
Ve gariptir ki doğusundan batısına, kuzeyinden güneyine, en ücra köyünden İstanbul'un en gelişmiş semtine aynı hislerle bağrına bastı insanlar onu.

197



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Ve hatta birçok insan daha da ileriye gidip evlerine bile astılar o resmi.

Ağlayan çocuk resminin evlere asılabilmesi ve insanların bu resim aracılığıyla garip bir şekilde aynı hisleri paylaşabilmeleri aslında son derece acıklı.

Bir eve yabancı bir çocuk resmi asılacaksa normaldi gülen, eğlenen çocuğun resmi asılmıyordu.

Ama hayır, toplumsal bilinçaltımızda bir dürtü bizi millet olarak o resme bağladı.

O resme duyulan sevgi veya hissi bağlantı, sınıfsal sınırları yıktı. Etnik köken ayrımı da dinlemedi o resim ve bizi avucuna aldı.

198



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

O zaman, yani 1979'da ne olmuştu. Şimdi ne oluyor?

Murat Belge 4 Ocak 1980 tarihli *Demokrat Gazetesi*'nde "Bir Poster" başlıklı yazısında bu olayı inceledi.

Bu yazı, yazarın *Tarihten Güncelliğe* adlı kitabında da yer alıyor.

Aslında o da şaşırmış bu posterin bir anda yurt sathını sarıvermesine.

Cevap arıyor bu muammaya yazıda.

Murat Belge, "Kimsenin çocuğu olmayıp da herkesin çocuğu olabilecek bir çocuk (yani bizimkinden çok komşunun çocuğunu andırır bir çocuk), gözü yaşlı duruyorsa, bu çocuk (toplumsal) bilinçliliğin çok derin mahzenlerinde yıllardır uyuklayan duyguları uyandırabilir" diye yazmış.

Yani "Toplumumuz, genellikle, çocuklarına karşı suçlu bir toplumdur".

Suçluluk kompleksi bilinçaltımıza itilmiş durumdadır.

Ve bu poster, bu ağlayan ve ağlamasını da bizim çocuğumuz olmadığı için sentimental düzeyde rahatlıkla kabul edebildiğimiz çocuk, bir anda bilinçaltımızda bastırılmış duran suçluluk duygusunu ortaya çıkarır.

Bireysel düzeyde, insanların kendi çocuğuna karşı duyduğu bir suçluluk hissi tabii ki genelde yoktur.

Kime sorarsanız sorun, her anne çocuğu için dünyadaki her aneden fazla didinmiş, uğraşmış, hayatını feda etmiştir.

Keza her baba da öyledir.

Dahası anne ve babalar, çocuklarına ne kadar büyük fedakârlık yaptıklarını birçok kez de anlatmaktan hoşlanırlar.

Ancak burada söz konusu olan bireysel değil, toplumsal bir bastırılmış suçluluk duygusudur.

Neden bu duygu var? Neden "ağlayan çocuğu" bu kadar sahipleniyoruz.

Çünkü galiba hemen herkes, çocuklarımıza bir güzel gelecek hazırlamadığımızın bilincinde.

Buradaki “çocuklarımıza” kelimesi soyut bir kelime. Her aile kendi çocuğuna iyi gelecek hazırlamak için uğraşır.

Ama bir de “memleketin hâli” var ortada. Bu bilincimizin derininde bizi korkutuyor.

Bir yıl sonrasını görmeden yaşamaya alışmak zorunda kalan bireylerin normal ruh hâli bu.

Yakın tarihimizi biraz hatırlarsanız bu korkunun neden olduğu da açıkça ortaya çıkar.

Ve tabii daha çok kendimiz için değil, “çocuklarımız” için korkuyoruz. Çünkü bize olan olmuş, alışmışız her şeye, ama çocukların da bizim gibi yaşayacak olması ihtimali bizi suçluluğa itiyor işte.

İşin kötü tarafı 20 yılda hiçbir şey de değişmemiş.

1979 yılında bu poster Türkiye’yi sardı.

Bugün banka reklamı yine o posteri hatırlatıyor ve hepimiz o resmi yine hatırlıyoruz.

1979 yılında çocuk olanlar da hatırlıyor, belki de hatırladık sanıyor.

Evet bu resim Türkiye’de onu daha önce hiç görmemiş olan insanda bile “A, ben bunu biliyorum” tepkisini doğuruyor.

Bu yazı, *Reklamdaki Ağlayan Çocuk* başlığıyla Hürriyet gazetesinin 14 Temmuz 1999 tarihli nüshasında çıkmıştır.

200



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

AĞLAMAYAN ÇOCUKLAR BANKAMATİK KULÜBELERİNDE

KÜRŞAT BUMİN

“Ağlayan çocuk” posteri çocukluk tarihimizin en acıtan fotoğraflarından biridir. Aradan geçen çeyrek yüzyıla rağmen “ağlayan çocuk” güncel görünümüleriyle yine göz bebeklerimizden yakalıyor bizi.

Hürriyet'ten Serdar Turgut, “ağlayan çocuk” posteri için “bu ağlayan ve ağlamasını da sentimental düzeyde rahatlıkla kabul edebileceğimiz çocuk, bir anda bilinçaltımızda bastırılmış duran suçluluk duygusunu ortaya çıkarır” diyor. Turgut bu yorumunu desteklemek için Murat Belge'nin 1979'da kaleme aldığı “Bir Poster” başlıklı ve “ağlayan çocuk” a olan ilgiyi inceleyen bir metninden alıntılar da yapmış. Belge de benzer bir biçimde, postere olan ilgiyi “Toplumumuzun, genellikle çocuklarına karşı suçlu bir toplum” olmasında aramış. Belge'nin 20 yıl önceki ve Turgut'un taze yorumunun karşı karşıya bulunduğumuz durumu açıklayan yönleri tabii ki var; ama bence bu “ağlayan çocuk” meselesi, toplum olarak çocuklarımıza karşı görevlerimizi yerine getirememenin yol açtığı suçluluk duygusundan epeyce farklı yerlerden kaynaklanıyor. Serdar Turgut'un dediği gibi, diyelim ki ülkemizde “hemen herkes, çocuklarımıza bir güzel gelecek” hazırlamadığının bilincinde fakat, böyle genelleştirilen bir bilinç hali ünlü posterimizle karşılaştığında “biz bu çocuğun ağlamasına neden olduk” gibi gizli açık hiçbir nedensellik ilişkisine izin vermeyen bir sonuca niçin ulaşsın? Dolayısıyla, Turgut'un

201



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

“ağlayan çocuk”ın sahiplenilmesini anlamak amacıyla geliştirdiği, “Bir yıl sonrasını görmeden yaşamaya alışmak zorunda kalan bireylerin normal ruh hali bu” şeklindeki yorumu da inandırıcı değil. Ortada tuhaf bir “ruh hali” olduğu muhakkak; ama bu “hal”in insanlara kendilerinin ve çocuklarının geleceği açısından güvensizlik aşıl原因 koşullardan kaynaklandığını hiç sanmıyorum. Tuhaf, çok tuhaf bir ruh haliyle karşı karşıyayız; bakalım biraz olsun açıklayabilecek miyim? Çok tuhaf, rüya gibi bir şey... Üstelik bir de Garanti reklamında!

İsterseniz önce şu Garanti reklamını halletmeye çalışalım. Problem metnin daha ilk bölümünden başlıyor: “Her yerde karşımıza çıkan o ağlayan çocuk... Gerçekleşmeyen hayallerimizin sembolü... O gülene kadar kim üzerine düşeni tam yapmış sayılabilir ki...” Herşeyden önce bu bol üç noktalı girişte mutabık kalmalıyız ki arkası gelebilsin. Fakat ne mümkün! “Ağlayan çocuk” niçin “gerçekleşmeyen hayallerimizin sembolü”dür? Belki bunun için: Biz (yani hepimiz) dünyada birşeylerden o derece yoksunuz ya da zamanında o derece yoksun kalmışız ki, sembolle (“ağlayan çocuk”) ne zaman karşılaşsak sorumluluk ahlâkımız kabarıyor! (Neredeyse Kant’çı bir “metin” bu!) Reklamın ikinci bölümü Garanti’nin çocuğu güldürmek için yaptıklarının sıralanmasına ayrılmış. “Biz elimizden geleni yaptık. Yapıyoruz” deniyor. Bu bölümde, açıkça farkedilmese de başkalarını suçlayıcı bir ton var. “Yapıyoruz” dense de vurgu “yaptık” üzerinde. Bankanın sermayesinin 260 trilyona çıkarıldığı ve bu sermayenin ekonomiye nasıl katkıda bulunduğu sıralanırken, sanki bir bakıma şöyle de demek isteniyor: Bizim hayallerimiz gerçekleşti ve dolayısıyla sorumluluğumuz neredeyse sıfırlandı. “Ağlayan çocuk” artık sizin gerçekleşmeyen hayallerinizin bir sembolünden ibaret; artık iyice anlamanız gerekir ki sizin hayallerinizin gerçekleşebilmesi bizim hayallerimizin gerçekleşmesinden geçmektedir!

Bildiğiniz gibi, “ağlayan çocuk” bizden bir çocuk değil. “Ağlayan çocuk” yabancı bir ülkeden bir çocuk da değil. Otuz yıl öncesinin çizgi roman dergisi “Yelpaze”deki kahramanların yerden bitme bir türü olan “ağlayan çocuk” gibi bir çocuk dünyanın hiçbir yerinde yok! Deli olmak işten değil! Bu çocuk nereden çıkıp duvarları süsledi ve de sonunda bir bankanın kahramanı olabildi? Üzerinde alışılmadık bir giysi var. Eski model bir palto ve kırmızı kaşkol kullanıyor. Eğer ihmal edilmiş saç tıraşını saymazsanız, yoksul bir hali de yok. Bu çocukta gerçekleşmemiş hangi hayali-

mizi görüyoruz? “Ağlayan çocuk” hakiki değil; onu sevip duvara asanlar, bankanın camına yapıştıranlar da mı yapay? Yoksa biz bütün kurumları, duygu ve düşüncelerimizle toplum olarak bir “ağlayan çocuk”tan mı ibaretiz? Yoksa ağlamaklılık, yoksulluktan çok birşeylerden yoksunluk ve bunun tabii bir sonucu olan marazî bir kırılma, siyasi olduğu kadar ekonomik hayatımızı, milliyetçiliğimizi olduğu kadar banka mevduatlarımızı da mı belirliyor? Öyle olsa gerek. Yoksa, kavruk yoksul çocukların Diyarbakır’dan İstanbul’a sokakları doldurduğu, bankamatik kulübelerinde ağlamayan çocukların gecelediği bir ülkede duvarlarımızı bu sembolle süsleyip, 280 trilyona ulaştırdığımız sermayemizi bu sembolle kutlar mıydık? Demek -bırakın gerçekleşmeyi- gerçekleşebilen hayallerimiz bundan ibaretmiş.

Buraya kadar okuduğunuz satırları gazeteye iletmeden önce konuyu telefonla bir arkadaşla gözden geçirdik. Kendisine aktardığım yorumlarımı çok hatta fazla “ciddi” buldu. Ona göre Garantinin reklam kampanyasının tek bir açıklaması vardı. Aynen aktarıyorum: “Bunlar bizimle kafa buluyor!” Benim değil, onun düşüncesi!

**Bu yazı, Ağlamayan Çocuklar
Bankamatik Kulübelerinde
başlığıyla Yeni Şafak gazetesinin
16 Temmuz 1999 tarihli
nüshasında yayınlanmıştır.**

203



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

BEKİR ONUR: ÇOCUK VE ÇOCUKLUK TARİHİ

HASRET KÖKTEN*

Bekir Onur ismi, Türkiye'nin çocukluk tarihi çalışmalarında bir mihenk. Çalışmalarında konu ile ilgili birçok ayrıntıya yer verirken eleştiri oklarını esirgemez. Ele aldığı eserler 'çocukluk tarihi' ile ilgili bir metodoloji göstergesi olabilirken, bir yandan da bıraktığı bilinçli boşluklarla yeni çalışmalara davetiye çıkarır.

Bekir Onur 1944 Adana doğumludur. 1962 yılında Adana Erkek Lisesi'ni, 1967'de Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümünü bitirmiş ve 1969'da Eğitim Bilimleri Fakültesinin akademik kadrosuna katılmıştır. 1976'da doktor, 1983'de doçent, 1988'de profesör olmuştur. Ankara Üniversitesinde Oyuncak Müzesi'ni (1990), Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezini (ÇOKAUM, 1994) ve Müze Eğitimi Anabilim Dalını (1997) kurmuştur. Bekir Onur, Kültür Bakanlığı Çocuk Kitapları Yayın Danışma Kurulu üyeliği (1992-1997), Türk Eğitim Derneği (TED) bilim kurulu üyeliği (1993-1996), Ankara Üniversitesi Araştırma Fonu Uzmanlık Grubu üyeliği (1991-1995), Ankara Üniversitesi Vakıf Okulu Bilim Kurulu üyeliği yapmıştır. Milliyet Sanat Dergisi Deneme Ödülü'nü (1975) ve Dünya Gazetesi Yılın Telif Eseri Ödülü'nü (2005) kazanmıştır. Prof. Dr. Bekir Onur

* Öğr. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü.

204



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



1970-Ankara Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında 2011 yılları arasında hizmet vermiştir. Temel ilgi alanları gelişim psikolojisi, çocuk kültürü, çocukluğun tarihi, müze eğitimi olan Onur bu alanlarda çok sayıda kitap ve makale yayımlamış, birçok kitabı yayıma hazırlamıştır. Başlıca telif eserleri: *Kadın, Gençlik ve Cinsellik* (1986), *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik-Yaşlılık-Ölüm* (1986), *Oyuncaklı Dünya* (1992), *Anılardaki Aşklar* (2005), *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi* (2005), *Çocuk, Tarih ve Toplum* (2007), *Türk Modernleşmesinde Çocuk* (2009), *Çağdaş Müze, Eğitim ve Gelişim- Müze Psikolojisine Giriş* (2012), *Müze ve Oyun Kültürü* (2013), *Yazma Serüveni(m)* (2014).

Onur, çocuk ve çocukluk kavramını etraflı biçimde tarihsel, sosyolojik, ekonomik, politik ve felsefi arka planını ayrıntılarıyla ele alan felsefe ve psikoloji eğitimi almış Türk bilim insanıdır. Onur çocukluk kavramı ve çocukluk tarihinin üzerinde sıkça duran Fransız araştırmacı Ariès'in eserleri ve etkisi üzerinde derin ayrıntılarıyla durmuş onun fikirlerini anlamaya çalışmış ve anladıklarını kendi modelinde de uygulamıştır. Onur'un ülkemiz için önemi çocuk, çocukluk, çocukluk tarihi gibi kavramların hem akademik hem de günlük hayatımızın içine girmesi ve öneminin artmasına katkı sağlaması, çocuk müzeleri ve çocuklar için kurulacak olan bilim merkezlerinin eksikliğini her daim önemini ve gerekliliğini vurgulamasından gelmektedir. Bu bağlamda yazıda genel olarak yazarın *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi* (2005), *Çocuk, Tarih ve Toplum* (2007), *Türk Modernleşmesinde Çocuk* (2009) adlı çalışmalarının incelemesi yapılmaktadır. Anlaşılacağı gibi bu kitaplarda tarihsel, bölgesel olarak çocuk ve çocukluk kavramları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Çalışmalarda bazen tekrarlara düşülmüş olsa da, örneğin bazı bölümler iki kitapta da bulunabiliyor, çocuk, çocukluk önemli bir mesele olarak öne çıkmıştır.

Yazarın *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi* (2005) kitabında Ariès'in çocukluk tarihi ile ilgili tespitleri ele alınır. Ariès'e göre 15. yüzyıldan itibaren çocukluğun tarihi değişir ve çocukluk 19. yüzyılda toplumsal yaşamın, ailenin ve mesleğin etrafında kutuplaşması, eski toplumsallaşma tarzının ortadan kalkması ile köklü değişime uğrar. Yazar çalışmada özellikle kültürle dünyanın çocuk ve oyun ilişkisinin ele alınma biçimini tarihsel olarak özetler.

Dolayısıyla çocukluğun tarihi ile birçok ilişkinin iç içe geçtiğini, çocukluk tarihinin serüvenini dikkatle tüm öğeleriyle ele almanın gerekliliğini vurgular (Onur, 2005, 39). Onur çalışmada aynı zamanda çocukluk tarihinin araştırılmasında bir yöntem ile yola çıkılmasının önemini ifade eder. Ona göre ise çocukluk tarihi ile ilgili verilerin toplanmasını sağlayan çocukluk anıları, günlük, biyografi, otobiyografik yazılar, tablolar, felsefi metinler, seyahatnameler şeklinde sıralar.

Yazar öncelikle *Çocukluk Tarihi Kitabı'nı* (2005) yazmış. Bu çalışmada Osmanlı İmparatorluğunun 15. yüzyılından itibaren İstanbul'da ve Anadolu'da çocukluğun yaşamını, yetiştirme tarzını, dâhil olduğu oyun ve eğlence kültürünü ve eğitim hayatını ayrıntılı biçimde ve belgelerle ele almış ve birtakım yorumlarda bulunmuştur.

Onur'un *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi* (2005) ve *Türk Modernleşmesinde Çocuk* (2009) adlı kitabı çocuk ve çocukluk tarihi kavramları temelinde Osmanlı İmparatorluğu'nun 15. yüzyıldan itibaren Anadolu ve İstanbul'dan örneklerle başlar ve Cumhuriyet'in kuruluş dönemi ve sonrasında 2000'li yıllara kadar çocukluk kavramını ele almaya çalışmaktadır. Çalışmalarda yazar, çocuk ve çocukluk kavramının ele alınma gerekçelerini felsefi, sosyal ve tarihsel bağlama dayandırmak için öncelikle soyut, düşünmeye yönlendiren ve "Biz çocuk ve çocukluğa dair birçok sorunu daha önce neden düşünmemiş olabiliriz?"(2009) tarzında sorgulamalar yapmamızı sağlayan bir bölümle yola çıkmıştır. Onur ilk bölümden itibaren çocuk ve çocukluk tarihine yönelik entelektüel bir birikimin gerekliliği ve bu gerekliliğin öncelikle felsefe ile sağlanacağına dair iddialı ve sorgulayıcı bir bakış ortaya koymaktadır.

Onur burada Platon'un Devlet kitabında yer alan "Kime entelektüel denir?" sorusunu benzer soruları 21. yüzyıl Türkiye'si için taşıdığı kaygılarla, tekrar vurgulama ihtiyacı duymaktadır. Bir konu ve konunun içerdiği kavramlara yönelik entelektüel bir tavra sahip olmak için düşünme, sorgulama ve araştırma bilincinin önemi üzerinde durmaktadır.

Yazarın sahip olduğu felsefe bilgisi, bir konuyu ve kavramı açıklamak ve anlamak için gerekli olan felsefi altyapı ve entelektüel duruşa olan etkisi; yazarın kavramları daha ayrıntılı analiz etmesini sağlamaktadır. Bunun yanında yazar yalnızca felsefe değil her aşamada Atatürk İlke ve İnkılaplarının önemini vurgulayarak



kültürel ve bölgesel bir sentez de ortaya koymaktadır (Onur, 2009: 51).

Yazarın çocuk ve çocukluk kavramını ayrıntılı biçimde içindeki yazılarla ele aldığı *Çocuk, Tarih ve Toplum* (2007) kitabı farklı tarihlerde kaleme alınan yazıların bir araya getirilmiş hâlidir. Ender şekilde rastlanan biçimde Japon kültürünün çocuk yetiştirme şekli, Japon çocukların oyun oynama ile Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarını içeren dönemin çocuk yetiştirme ve oyun kültürünü karşılaştırmaktadır. Çalışmada çocuk yetiştirmeye dair süreç sosyal ve tarihsel arka planı ile ayrıntı hâle gelmekte fakat bazen de fazla tekrara düşülmektedir.

Çalışmada Anadolu'da basılı metinlerin yaygınlaşmasının gecikmesi ve bunun getirdiği toplumsal geri kalmışlık ne yazık ki çocuk yetiştirme kültürünün içeriğini olumsuz etkilediği iddia edilir. Bilimden, sanattan, felsefeden ve düşünsel dünyadan uzak bir eğitim ve sosyal yaşamın eksikliği görülmektedir.

Türk Modernleşmesinde Çocuk (2009) adlı çalışmada ise yazar Türk modernleşmesinin önündeki en önemli engellerden birisi çocuğa ve çocukluk kavramına yönelik eksik veya yanlış bakış açısı olabilir mi? Ya da entelektüel temelden yoksun bir çocuk yetiştirmenin sebepleri nelerdir? gibi sorular ortaya koymuştur ve bunun cevabını aramaya ancak cevapların bulunmasında, çocukluk tarihine yönelik yetersiz bilgilerin olmasından dolayı, geç kalındığını iddia eder. Onur çocuk kavramına ve çocukluğa yönelik bir bakışın olması gerektiği, hatta çağa uygun olması gerektiğini vurgular. Çocukluk kavramına yönelik hümanist, bilimsel ve felsefi bir arka planı olan bakış biçiminin gerçekleşmesi, kültürel hayatımıza yerleşmesi önemli ve gerekli görülmektedir.

Bu eleştiriyi daha iyi anlamak için Onur'un *Çocuk Tarih ve Toplum* kitabının ön sözünde "ülkede 'eğitim reformu' denilen köklü değişim ve dönüşümlerin bile felsefi bir temelden, kuramsal çerçeveden yoksun biçimde" yapılabileceğinin sanılmasıdır, eleştirisi öne çıkar (Onur, 2007: 12). Böylece yazar, bir çocuğun ihtiyacı olan ve devletin ona ulaştırması gereken ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda, felsefi bir içeriği olan eğitim hizmetinin gerekliliği üzerinde durur.

207



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Yazarın çalışmalarında çocukluğun tarihi kavramının nasıl ele alınması gerektiğine yönelik birçok eleştiri ve öneri bulunmaktadır. Yazar çocukluğun dünü ve bugünü bölümünde (Onur, 2007: 145-165) çocuk kavramının içindeki gelişimi, öğrenme ve değişim öğeleri ile ilgili bağlar kurarak ele alır. Lakin bunun yanında bu unsurların özgür biçimde eğitim felsefesi ve çocuk felsefesi ile bağının kurulmasının gerekliliğini savunur. Çocuk sosyolojisi ve gelişim psikolojisine ait birçok kavramın felsefe ile ilişkisi ve bağının önemi çocuk, çocukluk kavramını ele alırken dikkate alınmalıdır.

Çocuk tarihsel, toplumsal koşulların ürünüdür. Yazar Kâğıtçıbaşı'nın "sosyal politikalar oluşturmadan sosyal bilim üretilemez" (Onur, 2007: 153) sözünün önemini ve ülkemizde hâlâ çocukluk tarihine yönelik, çocuk-çocukluk ve çocukluk tarihi kavramlarını ele alırken, işlerken sürekli bunlara yönelik bir sosyal politika eksikliği ve yetersizliğini savunur. Bu yetersizlik düşünsel anlamda da bu kavramların bilimsel bir bakış açısından uzak olduğunu da göstermektedir.

Bu kavramların ele alınmaması, üzerinde çalışılmaması çocuğun sevilmediği anlamını taşımaz. Ülkemizde aslında çocuklar sevilmiştir, çocuk sevgisi toplumsal kültürün içinde vardır ve önemlidir (Onur, 2005: 259). Ancak sevilen çocuk birçok alanda ihmal edilmiştir. Dolayısıyla çocuk sevgisinin olduğu bir kültürde çocuklar için doğru ve ilerletici biçimde planlanması gereken eğitim ve bilim anlayışı sonucu, çocuğun doğrudan kendisi ihmal edilmiştir. Yoksul coğrafyada yoksul bir çocukluk kültürü oluşmuştur. O hâlde söylenebilir ki; Türkiye'de genel olarak bakıldığında çocukluğun tarihi yoksulluğun tarihi gibidir (Onur, 2005: 168; 2007: 178).

Onur çocuğun birçok alanda ihmal edilmesinin yanında hem toplumsal hem de eğitimde sürekli karşımıza çıkan cinsiyet ayrımcılığı üzerinde de eleştirel biçimde ısrarla ve haklı olarak durmaktadır. Çocuğun ihmali başlı başına üzerinde durulması gereken felsefi, kültürel ve siyasal bir sorundur; bunun yanında kız çocuklarının eğitimden bilinçli bir biçimde uzak tutulması, 1858 yılına kadar kız çocuklarının okutulmasının üzerinde durulmasının hiçbir savunusu yoktur (Onur, 2009: 329).

Onur eğitim ile ilgili yaptığı analizde, toplumsal olarak özellikle Osmanlı'nın birçok döneminde Anadolu'da çocukların eğitimi-ne çok fazla önem verilmediği, falakanın öğretme aracı olduğu,

ezberlemenin gerekli görüldüğü, okuma yazma oranının düşük-
lüğü, falakanın bir öğretme ve korku kültürü oluşturma şekli
olduğu gibi konular üzerinde durarak toplumsal entelektüelite
için sağlanması gereken okuma-yazma kültürünün verildiği ilk
eğitim kademesinde dahi bir ilerlemenin ancak 20. yüzyılda ger-
çekleştiğini vurgular. Eğitim imkânlarının yetersiz ve ilkokulla
(Sıbyan veya Mahalle mektebi) sınırlı kaldığını, eğitime pozitif
bilimlerinin girmesinin çok gecikmesinin nedenleri üzerinde de
durarak, 20. yüzyıla kadar okullarda teoloji ağırlıklı bir eğitimin
hakimiyetinin kültürel ve siyasal gecikmeye sebebiyet verdiğini
ifade eder. Bununla beraber dil birliği olmayan ve her çocuğun
eşit şekilde yararlanma imkanına sahip olması gereken ilkokul
kademesinde ortaya çıkan cinsiyet ayrımcılığının sorgulanma-
sının gerekliliğini vurgular. Eğitimde 20. yüzyıla gelinceye kadar
Osmanlı topraklarında kız çocuklarına erkek çocuklarına tanınan
ilkokula gitme imkânı bile sunulmamasının halk arasında okuma
yazma öğrenen kız çocuklarının “aşk mektubu yazma” sebep-
lerinin realiteden ve rasyonel gerekçelendirmeden yoksun olan
hâlini eleştirel olarak ele alır ve bunun üzerinde ironik ve hüzünlü
bir anlatı ortaya koyar (Onur, 2005: 287-398).

Onur yukarıdaki eleştirilerinden hareket ederek eğitimde moder-
leşmenin, bir toplumun eğitim felsefesinin olmasının gerekli-
liğini savunur. Bununla beraber bilimsel bilginin toplumun her
kesimi için çocuk yetiştirme kültürü çerçevesinde hem eğitime
hem de günlük yaşantımıza girmesi ve kullanılması meselesinin
önemi ve gerekliliğini ifade eder (Onur, 2009: 155).

Yazarın sözü edilen eserlerinde de belirttiği gibi bilim ve felsefe
eğitimi bir kültür meselesidir ve henüz bizim eğitim anlayışımız-
da bu kültür tam anlamıyla gelişmemiştir. Çocuk müzelerinin ve
bilim merkezlerinin azlığının da sebebi budur (Onur, 2005: 97).
Hem bir eğitimci hem de bir ebeveyn gözüyle bu bölümü okur-
ken, Onur’un ortaya koyduğu önerileri Rousseau’nun Emile’nin
eğitiminde ve gelişiminde sürekli üzerinde durduğu çocuğun
doğal yaşantısına uygun ve doğal gelişimini destekleyecek eği-
tim önerilerine eklenmesi gereken bir unsur olarak göz önünde
bulundurulmasının önemini vurgulama ihtiyacı duydum. Bu da
21. yüzyılda yaşamaya dair, bu yüzyılın doğasını barındıran bir
eğitim ihtiyacı olarak düşünülebilir. Aynı zamanda yazarın üç ça-
lışmasında da Rousseau’nun ve Locke’nin eğitim felsefesinden
etkiler görülmektedir. Yazar eğitim ile ilgili yaptığı her tespit-
te felsefi bir dayanak oluşturması entelektüel duruşunu sağlama-
ştırmaktadır.



Türk toplumunda eğitim ile ilgili tarihsel bir süreklilik var mıdır? (Onur, 2007: 240). Yazar çalışmada çocukluğun tarihi ile ilgili önemli meselelerden birinin de eğitim olduğunu belirtir. Türk toplumunda ne yazık ki çok uzun süredir uygulanan, güncellemelerle çağın ihtiyaçlarını da yakalayabilen bir eğitim ve bilim geleneğinin oluşmamasını, çocuğun eğitimi açısından da olumsuz bir gelişme olarak kabul edilir.

Cumhuriyet Dönemi'nin Atatürk İlke ve İnkılapların, çocuk eğitimindeki etkisini görmemiz için 18 ve 19. yüzyılda verilen eğitim tarihine yönelik örnekler ve bu örneklerin modern bilim ve eğitim sınırlarına ulaştırılma çabası üzerinde durmak önemlidir. Bununla beraber eğitim tarihimizin kanayan yaralarından, kız çocuklarının 19. yüzyılın ortalarına kadar eğitime dâhil olmaması, okula gide-memesi; küçük yaşta evlendirilmesi ve çocuk olarak kabul edil-memesi toplumda kız ve erkek çocuk ayrımının her türlü yaşama alanına yansması eğitim tarihinin en önemli sorunlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Onur, 2007: 234-280). Bu olumsuz durumunun hem kültürel, hem dinsel olarak yüzyıllarca normal algılanması coğrafyamızda çocukluğun tarihini ele alırken oku-yucuyu toplumun en karanlık ve geri kalmış yerlerine inmek durumunda bırakmaktadır. Lakin yazarın metinlerde çocukların eği-timi ile ilgili aynı konuları tekrar tekrar ele almış ve fazla tekrara düştüğü söylenebilir. Aynı zamanda eğitim ile ilgili olumsuz du-rumlar çok fazla eleştirilmişse de önerilerin azlığı görülmektedir.

Bunun yanında yazarın, çocuk eğitimi ile ilgili diğer bir eleştirisi de Türk toplumunda eğitimin bilişsel gelişim ve farkındalık için değil de meslek için önemsenmesidir (Onur, 2007: 279). Bu yüz-den eğitimin derin bir entelektüelleştirme kaygısı hiç olmamıştır.

Onur için başka bir mesele de bireysel yaratıcılığa ve gelişime dayanan öğrenme olgusudur. Eğitim anlayışımız yüzyıllarca ez-beri bir yöntem olarak almış bunun dışındaki alternatifleri gör-mezden gelmiştir. Ancak Türkiye'de eğitimin bu boyutuyla ilgi-lenen çok az kişi vardır (Onur, 2009: 208). Yukarıda sözü edilen ezbere dayalı eğitim anlayışının yüzyıllarca gelenek hâline gel-mesinden kaynaklı, çocuk müzeleri ve bilim merkezleri farklı öğ-renme alanları alternatifi olarak hiç düşünülmemekte ve dikkate alınmamaktadır. Oysa bu ortamlar hem çocuklar hem de aileler için ortak bir etkinlik ve öğrenme merkezidir. Aynı zamanda bu-ralarda yaşam boyu öğrenme, oyun merkezli anlayışı söz konu-sudur ve yaratıcılığı destekleyen alternatif bir öğrenme ortamı



mevcuttur. Bununla beraber çocuk müzelerinin bilime, eğitime ve demokratik yaşam bilincinin gelişimine dair görevleri vardır. Çocuklar için müzeler ve bilim merkezleri demokrasinin gelişimi, bilimin yaygınlaşması ve laiklik için gerekli öğrenme alanlarının başında gelmektedir (Onur, 2009: 209). Dolayısıyla Onur çocuk müzelerinin bir alternatif öğrenme ortamı olarak hem toplumsal hem de siyasal bir takım eğitim işlevinin olduğunu savunur. Ancak bizim eğitim anlayışımızda böyle bir seçenek ve çocuk eğitimi anlayışı hiç yoktur.

Batı'da çocuk ve çocukluğun tarihi bir disiplin olarak Ariès adlı Fransız tarihçinin çalışmaları ile başlamaktadır. Fakat çocuk ve çocukluğun tarihi coğrafyamızda ancak 1960'larda dile getirilmeye başlamaktadır. Yazar ise çocukluk tarihi, çocuk, çocukluk ve çocuk felsefesi gibi kavramların üzerinde durmanın kültürel, bilimsel, felsefi içeriğe sahip bir ihtiyaç olmasından kaynaklı son dönem bilim insanlarının farklı disiplin alanlarında bu kavramlarla çalışmasının önemini ve gerekliliğini tüm kitaplarında vurgulamaktadır. Ariès'in 1600'lere kadar ayrı bir çocukluk kavramı olmadığını iddiasına karşın düşünce tarihinde karşı tezler de mevcuttur. Onur'un çalışmaları ise Türkiye'de kanıtlara dayalı eleştirel, sorgulayıcı, felsefi temelleri olan çocuk ve çocukluk tarihi anlayışına önem vermiş, geç kalınmış ve koca bir boşluğa sahip bir çalışma alanı üzerinde çalışmıştır.

Yazar çocuk, çocukluk kavramı, çocuk felsefesi gibi kavramların yerleşmesi ve üzerinde farklı disiplinlerde düşünülmesinin geciktiğini ancak bunun Osmanlı döneminde hiç yapılmadığı eleştirisini yöneltir. Toplumsal ve kültürel olarak bir an önce çocuk üzerinde düşünen, felsefe geliştiren, eğitim sistemi oluşturan geniş bakış açısına sahip düşünürlerin olmasının önemini ifade eder. Bu kültürel olarak hem bir zorunluluktur hem de ihtiyaçtır. Çoğu zaman bu topraklarda evrensel bir düşünce hayatı geliştirmek çabası önemsenmemiştir. Hem Osmanlı'da hem de Türkiye'de çocuk ve çocukluk felsefesine yönelik derin bir tartışmaya ihtiyaç duyulmamış ve yapılmamış, bu konularla ilgilenen aydınlar ortaya çıkmamıştır (Onur, 2009: 175). Peki neden? Yazar sonuna kadar hepimizin katılacağı bir eleştiri ve sorun tespiti ortaya koymuştur. Çalışmalarda tam anlamıyla çözüm önerileri öne çıkmamasına rağmen, yazarın ortaya koyduğu eleştiri; çocukluk felsefesi ile ilgili yoksunluğa yöneltilen ilk entelektüel eleştirilerden birisi denilebilir.



Yazarın ilgi alanlarından biri olan çocuk müzeleri konusu ise ki-taptaki orijinalliğini korumaktadır. Onur'un Türkiye'de ilk oyuncak müzesini açan kişi olduğunu, bu müzeler ve bilim merkezlerinin çoğalmasına yönelik çabaları düşünüldüğünde durum önemli bir farkındalık olarak öne çıkmaktadır. Çalışmalarının (2009) çocuk müzeleri ile ilgili olan bölümünde, çocuk müzelerinin diğer müzelerden farklı olarak çocukların özgürce hareket edebileceği, merak ve ilgilerini ifade edecekleri, yaratıcılıklarını geliştireceği bir ortam sunmasının önemini vurgular. Çocuk müzelerinde çocuk için hareket ve merak merkezli, bilimsel bir dünya görüşü hâkimdir. Çocuk aktif ve katılımcıdır, ezberi barındıran bir öğrenme ortamı değil, yaşayarak öğrenme vardır. Buralarda oyun vardır (Onur, 2009: 206). Burada her okuyucunun uzun düşünme ihtiyacı doğuyor; geçmiş olmuş bitmiş fakat günümüzde bizim eğitim kültürümüzde hâlâ niye müze eğitime yönelik bir farkındalık ve ihtiyaç yok? Doğal ve insan eli ile yapılmış olağanüstü kültür birikimine sahip olan bu coğrafyada neden müze eğitimi bu kadar görmezden gelinmiş? Maalesef bu sorulara cevaplar aramanın zamanının gelip geçtiği, ezberin hâlâ kutsandığı bir eğitim sisteminin içinde olduğumuz gerçeği ve felsefi yoksunluk tekrar karşımıza çıkmaktadır. Yazar için bu yoksunluğun sebeplerinden birisi ise yoksulluk kültürü olmaktadır.

Dünyada savaş yılları, ekonomik bunalımlar, salgın hastalıklar, işsizlik, açlık gibi koşullar Türkiye'de çocukluğun tarihini birçok alanda, ekonomik, sosyal, siyasal, yoksulluğun tarihi hâline getirmektedir (Onur, 2009: 237). Bu yoksulluk durumu ne yazık ki Türkiye'de birçok olumlu gelişmeyi geciktirmektedir. Türkiye aydınlanmayı yaşamakta geç kalmış bir ülkedir. Türkiye'de çocukların öğrenim süresinin kısa ve verimsiz planlanması, kitap okuma kültürünün azlığı, kitapçı sayısının azlığı, çocuklar için bilim ve teknoloji merkezlerinin kurulmaması veya yetersiz olması, çocuk müzelerinin olmaması son derece olumsuz bir durumdur (Onur, 2009: 323).

Yazara göre "Çocuk Tarih ve Toplum" adlı çalışmada sona doğru, genel anlamıyla Türk toplumunda çocukları dövmek, falaka, normal algılanmaktadır. Ancak Türk toplumunda bu durum çocukların sevgi görmediği anlamına gelmez anlayışını tekrar vurgular. Çocuklar aynı zamanda da sevilir. Fakat sevilen çocukla çok fazla ilgilenilmez, çocuk şımartılmamaya çalışılır. Onur bu toplumsal çelişkinin bilimsel bir tavırla, psikolojik bir analiz ile





ele alınması üzerinde durulmasının gerekliliğini önerir (Onur, 2007: 288-292; 2005: 266).

Yazar son söz olarak Türk modernleşmesinde çocuğun yerinin yeni yeni fark edilmeye başladığını vurgulayarak bu hareketin ve farkındalığın felsefi - bilimsel bir altyapıya dayanarak geliştirilmesinin çok geç kalındığını bunun bir an önce gerçekleştirilmesinin önemi üzerinde ısrarla durmaktadır.

Türk Modernleşmesinde Çocuk adlı çalışmanın son bölümlerine doğru gelirken yazarın attığı başlık, "Soyut Düşünme" üzerinde her eğitimcinin derin bir sorgulama yapması gerekmektedir. Toplumsal ve bireysel olarak aldığımız eğitimin içeriği düşünülüğünde, bu eğitim anlayışının

soyut ve kavramsal düşünme şekllinden yoksun olması felsefi bir bakış açısından ve kültürden yoksun olması ile eşdeğerdir. Akıl yürütme, olasılıklı düşünme, mantıksal ilişkilere dayalı gerekçeler oluşturma, soyut düşünmenin gelişimi için zaruridir. Fakat bu zihinsel devrim için bilişsel gelişim gereklidir, hatta şarttır (Onur, 2009: 339). Bu durum toplumun ahlaki gelişimi için de gereklidir. Ahlakın kavramları özellikle felsefi içeriği olan kavramları öne çıkartan ve bunların üzerinde düşünmemizi sağlayan bir yapıya sahiptir. Ahlaki kavramlar soyut ve bilişsel varoluşu ele alır. Yaşamın değerinden insanın değerine kadar birçok konuyu sorgulamamıza yol açar (Onur, 2009: 340). Çünkü insan tek boyutlu, basit, dümdüz bir varlık değildir. İnsani karmaşayı ve çelişkileri anlamak ve bazen bu çelişkilere çözümler üretebilmek için de çocukluktan itibaren üst düzey soyut düşünme yeteneğinin gelişimi önemlidir. Bu aynı zamanda kişiliğin gelişimidir.

Onur insanın soyut düşünme becerisinin gelişimi ile diyalektik bilincinin de gelişeceğini ifade eder. Diyalektik insan yaşamını bütün boyutlarıyla ele almamızı sağlayan bir bilinç geliştirir. Onur "soyut düşünme" bölümünün sonlarına doğru orijinal bir sentezle ahlak ve diyalektik kavramlarını bir araya getirir ve çocuk eğitiminde ahlakın önemini ve ahlaki kavramların üzerine diyalektik düşünme bilincinin gelişimini felsefi bir derinlikle öne çıkarır. Diyalektik bakış dünyayı, siyasal ve toplumsal sistemleri, kişilerarası ilişkileri ve bunlardaki değişimleri anlamamızı sağlar (Onur, 2009: 341). Diyalektiğin en az 2500 yıllık bir düşünsel geç-

mişinin olduğunu fark ettiğimizde Onur'un radikal ve iddialı bir öneri getirdiğini de anlayabiliriz. Peki bu düşünme şeklini eğitimde nasıl kazandırabiliriz? Her alanda daha derinlikli düşünmeye yönelten bir eğitim programı oluşturabilir miyiz? Sanırım yazar bu sorunun cevabını da ülkemizde yetişecek eğitim felsefecilerin omzuna bir yük olarak bırakmaktadır.

Bütün bu yazılanları ele aldığımızda Onur Türk düşünce tarihinde önemli eksiği göstermektedir. Kendisi de çocukluk kavramına yönelik bilincin gelişimi için çok çalışma yapmıştır. Bu çalışmalarda konu ile ilgili birçok ayrıntıya yer verilmiş, yer yer eleştiriler yapılmıştır. Bazen tekrara düşülen yerlerin de olduğu görülmektedir. Ele alınan eserler 'çocukluk tarihi' ile ilgili nasıl çalışma yapılır? Tarzında soruların cevaplarını içinde barındırmaktadır. Yazarın bazı soruları cevapsız bırakması belki de konu ile ilgili yapılacak olan yeni çalışmalara yol açacaktır.



HASRET KÖKTEN

Kaynakça

- Bekir, O. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi*. İstanbul: İmge Kitabevi.
Bekir, O. (2009). *Türk modernleşmesinde çocuk*. İstanbul: İmge Kitabevi.
Bekir, O. (2007). *Çocuk tarih ve toplum*. Ankara: İmge Kitabevi.

Çocuk Hukuku ve Çocuk Hakları



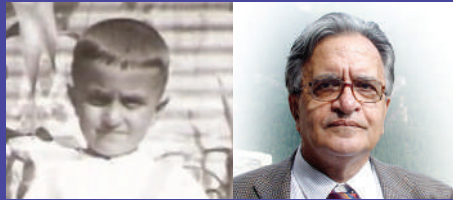
İllüstrasyon:
ÜMIT ÖGMEL

Editör

Dr. Memduh Cemil Şirin

BİRLEŞMİŞ ÇOCUK RUHLARI ÖRGÜTÜ

Çocuklar üşürler ve acıkları,
Onlar avutulur mu bildirilerle?
Babalar sinirlenir bağıır lanetler yağdırır,
Anneler bitkin ve ağlamaklı;
Açıklamalarla dinmez hiçbir açıklık
Tartışmalar çeki taşıını kaldırır mı yüreklerden?
Çocuklar kırılığandır ve korkunç üşürler,
Çocuklar bizden daha mükemmel öürler...
Onlar, yürekleri ve ikinci yüzleri
Kederli gözleriyle görürler.
Üşüyerek aç ölen enkaz altı çocukları,
Denizde boğulanlar ve her türden ölü çocuk
Yakacak zalimleri Öte'de
İki tarafa çekilerek onlar,
Cehennem bulvarında yol açacak
Zâlim sırtlanlara ve sonra
Sonra, birden koşuşarak
Sevinç Karayolu'nda ve aksi yönde
Bir koşu tutturalacaklar.



H. HÜSREV HATEMİ

(1938-....)

CUMHURİYETİMİZİN İKİNCİ 100 YILI İÇİN ÇOCUK HAKLARI



8-15 Yaş Grubu Çocuk Görüşleri

S O R U

Çocukluğunun bir kısmını Cumhuriyetimizin birinci yüzyılında geçirdin ve geri kalan kısmını ikinci yüzyılda geçireceksin. Birinci yüzyıldan ikinci yüzyıla bakınca çocukların (kendin, akranların ve sizlerden sonra dünyaya gelecek kardeşlerin) haklarını yaşayabilmesi için neler yapılması gerektiğini anlatır mısın?



İKİMİZ DE ON YAŞINDAYIZ

Ben okula gidiyorum,
o işe gidiyor.

Ben eve dönüyorum
o çalışıyor.

Ben derslerimi bitiriyorum
o hâlâ çalışıyor.

Ben oyun oynuyorum
o yanımdan geçiyor.

Ben yemek yiyorum
o düşünüyor.

Ben uyuyorum
o ağlıyor.

İkimiz de on yaşındayız.



SÜREYYA BERFE

(1943-2024)



Berin Zenger, 8 yaşında, Samsun

Şu anki haklarımızı bir sonraki yıllara kadar ilerletip yeni haklar katabilirler. Çocuk hakları olarak 18 yaş ve üstü oy kullanma değil de 12 yaştan itibaren oy kullanabilir çocuklar.

Sonraki yıllar için daha iyi yapabilirler, mesela daha adil daha eşit yapabilirler çocuk haklarını, daha fazla yapabilirler.

Bir uygulama yapıp haberlerde insanlara uygulamayı insanların istediği hakları bu uygulamaya yazabileceklerini anlatıp, çoğu insan yazdıktan sonra uygun olanları hak yapabilirler.

Melek Arpa, 8 yaşında, Ankara-Pursaklar

Çocukların hakları bunlardır: Eğitim, oyun, özgürlük. Bence çocukların kendine özel bir hayatı olmalı.

Bahar Bayer, 8 yaşında, Adana-Çukurova

Beslenmek için iyi şeyler gerekir. İyi davranılması, istediklerinin gerekli olanlarının yapılması. Korunması gerekir.

Zeynep Neva Çimen, 9 yaşında, Ankara-Pursaklar

Okullarda etkinlik yapmak için özel bir sınıf. Eğitim süresini artırıp oyun hakkı verilmeli. Oyun yerlerini otoparka çevirmeliyiz.

Eymen Said Yalçın, 9 yaşında, Ankara

Her yerde adalet olsun.

Can güvenliği.

İnsanların daha terbiyeli olması, böylece kavgalar çıkmaz.

Fakir insanlara aylık 12.000 TL verilmesi.

Engellilere yönelik, her yerde onlara gerekli olan şeylerin olması gerek.

Hatice Zişan Malloğlu, 9 yaşında, Ankara-Pursaklar

Okulların daha güvenli olması. Ders programlarına uyulması. Evsiz olan çocuklu ailelere ev verilmesi. Her evin yakınında park olmalı. Mahallelerde en azından 1 tane hastane olması lazım. Evler güvenli olsun. Eşitlik sağlanmalı.

Beyza Nur Murat, 9 yaşında, Ankara

Okulumda bir park ve spor alanı ve laboratuvar isterdim. Dinlenme hakkı olarak okula armut yastık isterdim. Adalet hakkı daha yoğun olmasını isterdim. Sağlık olarak da ilaçlar için veya biraz daha ucuz olarak SMA hasta çocukların tedavisinin ucuz olmasını isterdim.

Muhammed Kayra Kızıl, 9 yaşında, Ankara-Pursaklar

Eğitimde güvenlik daha çok olmalı.

Eğitimde zaman daha çok olmalı.

Sağlık hakkı olarak daha hızlı muayene edilmemizi istiyorum.

Zeynep Nehir Eryılmaz, 9 yaşında, Adana-Çukurova

Her çocuk hakkını güzel ifade edip kendini savunmalı.

Mehmet Kerem Karagöl, 9 yaşında, Erzurum

Çocukların daha mutlu, daha sağlıklı ve çocukluğunu yaşayabileceği bir dünya için Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında şunlara dikkat edilmesini isterim:

Çocukların internetin zararlarından korunmaları için yasalar çıkarılmalı.

Çocukların görüntülerinin ebeveynleri veya büyükleri tarafından sosyal medyada olumsuz kullanımına cezalar getirilmeli.

Sağlıklı gıda tüketimine dikkat edilmeli.

Çevremizin temiz tutulması ve daha yaşanılır bir dünya olması için tedbirler alınmalı.

Ülkesinde savaş çıkan ve zorluklar yaşayan çocuklara yardım edilmeli.

Leyla Zehra Yuladır, 9 yaşında, Erzurum

Herkesin çocukları dinleme, onların fikirlerini öğrenme ve onlara saygı gösterme sorumluluğu olmalıdır. Hiç kimse çocukların onurunu kırmamalı, onları küçük düşürmemeli, özel hayatına karışmamalıdır. Çocukların yetişmesinden ve gelişmesinden sorumlu olan büyükler, bu sorumluluklarını en iyi

biçimde yerine getirmelidir. Çocuklar her türlü istismar, ihmal ve sömürüye karşı korunmalı ve hiçbir şekilde ticaret konusu olmamalıdır. Çocuk ırk, din ya da başka bir ayrımcılığı teşvik eden uygulamalardan korunmalıdır.

Doruk Tosun, 9 yaşında, İzmir-Limantepe

Dünyamızı korumalı ve çocuklara sahip çıkmalıyız.

Zeki Eymen Yalçınkaya, 9 yaşında, Samsun-İlkadım

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında çocukların haklarını yaşayabilmesi için yapılması gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

Her çocuğa nitelikli eğitim fırsatları sunulmalıdır. Okulların daha iyi hâle getirilmesi ve çocukların eğitimlerine erişimi kolaylaştırılmalıdır.

Her çocuğun sağlıklı bir yaşam sürmesi adına çocuklara düzenli sağlık kontrolleri ve aşılar gibi temel sağlık hizmetleri sağlanmalıdır.

Çocuklara daha güvenli oyun alanları ve zamanları sunulmalıdır.

Tüm çocukların yeterli ve dengeli beslenmeleri için ailelere ekonomik destek sağlanmalıdır.

Çocukların kötü muameleye veya istismara maruz kalmasını önlemek için çocuk haklarını koruyacak caydırıcı yasalar ve kurumlar olmalıdır.

Çocuklar düşüncelerini ifade etme hakkına sahiptirler. Bu nedenle, çocukların fikirlerine ayrımcılık yapmaksızın saygı gösterilmelidir.

Çocuklar hakkında kararlar alınırken onların fikirleri dinlenmeli ve onların katılımı teşvik edilmelidir.

Yusuf Eymen Temel, 10 yaşında, Ankara-Pursaklar

Çocukların haklarını daha iyi yaşayabilmesi için paranın kaldırılması, okulların evlere daha yakın olması, ilaçların daha ucuz, dünyanın daha temiz, kitapların ucuz ve dünyanın daha adaletli olması gerekir.



Elif Neva Uğurlu, 10 yaşında, Erzurum

Çocuk Hakları Sözleşmesindeki ilgili maddeye göre kitle iletişim araçlarındaki içeriklerin denetiminin ciddi bir şekilde yapılması gerekir. Mesela yüklenen videoların kültürümüze ve ahlaki değerlere uygun olmayanları kaldırılmalı.

Çocuklar, ilkokuldan itibaren bir spor veya sanat dalında kendini geliştirmeli. Bence bunun için ilkokula başlayan her çocuğa seçeceği bir sanat ya da spor dalında her hafta çalışma yapacağı şekilde imkân sunulmalı ve bu ailelerinin isteğine bağlı olmayıp zorunlu olmalı.

Çocukların oyun oynama hakkının sağlanması için doğal oyun alanları korunmalıdır. Ayrıca şehirlerde, mahallelerde çocuklar için tehlikeli olmayan, güvenli oyun alanları olmalı. Bu oyun alanlarına çocuklara zarar verecek kişiler alınmamalı, bu yerlerde görevli kişiler olmalı.

Her çocuk haklarını bilmeli. Bunlar okulda öğretilebilir. Eğitim hakkından mahrum bırakılan çocuklar da tespit edilmeli.

Azra Tekinarslan, 10 yaşında, Samsun

Öncelikle haklarımızı savunmayı ve kendi fikirlerimizden bahsetmeyi bilmemiz lazım.

Yağmur Çelikçi, 10 yaşında, Samsun-İlkadım

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılına girdik. Atamız bize bu güzel yurdu armağan etti. Bize özgürlük verdi. İkinci yüzyılda çocuklar okullarda her gün istediği etkinlikleri yapabilsinler istiyorum.

Elif Irmak Yılmaz, 11 yaşında, Pursaklar-Ankara

Bence adalet her bakımdan yerini bulmalı. Saygı olmalı. Ceza- lar hafifletilmemeli. Her insanın hakları olmalı. Parasız defter dağıtılmalı.

Zeynep İlkim Koşal, 11 yaşında, Pursaklar-Ankara

Cumhuriyet'in birinci yüzyılında verilen hak ve özgürlükler insan yaşamına kolaylık sağladı. İkinci yüzyılında da aynı hak ve özgürlüklerle ülkemizin geleceği gayet sağlıklı olacaktır.

Elif Hayal Doğan, 11 yaşında, İstanbul-Bağcılar

Çocuk haklarının ihlal edilmesine özellikle dikkat edilmesi gerekiyor. Sokakta çalışan çocuklar ile ilgili belediyenin duruma müdahale etmesini öneriyorum.

Elif Naz Güvener, 11 yaşında, İstanbul-Halkalı

Çocukların çalıştırılmamasını, haklarının farkında olmasını istiyorum.

Ada Balsu, 11 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyet'in devam etmesi için yasaların devam etmesi gereklidir. Kanunların olması gereklidir. Çocuk haklarından özgürlük hakkı, yaşama hakkı, oyun oynama hakkı, dinlenme hakkı, seyahat hakkı ve daha fazlası. Cumhuriyet'in devam etmesi ve ilerideki kardeşlerimizin haklarını yaşayabilmesi için bunlar gereklidir. Cumhuriyet'i korumak çocuk haklarını korumak demektir. Mutlu bir çocuksam bunu Cumhuriyet'e borçluyum.

Nurettin Eymen şimşek, 11 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında ülkemizin daha da gelişeceğine ve daha güzel ve iyi bir ülke olacağına inanıyorum. Çocukların haklarını iyi yaşayabilmeleri için bilim gereklidir. Bunun için yeni laboratuvarlar açılmalı ve bilime verilen ilgi artmalıdır. Bu sayede çocukların haklarını daha rahat kullanabileceğine inanıyorum.

Mert Erşahin, 11 yaşında, İzmir-Narlıdere

Daha demokratik ve çocuk haklarını koruyan bir millet gerekiyor.

Elif Kocabaş, 11 yaşında, İzmir-Göztepe

Bence çocuğa karşı cinsel istismar, zorbalık, özellikle ebeveynleri tarafından yapılan baskı/psikolojik şiddet ve fiziksel şiddet ile ilgili daha fazla denetim ve ceza uygulamaya geçmelidir.

Faruk Dursun, 12 yaşında, Ankara

Çocuğu bir iş yerinde çalıştırmak çok mantıksız bence. Güvenlik olarak daha dikkatli olunmalı. Birinin çocuk olduğu her yerde bilinmeli ve davranışlar ona göre olmalı.

Selva Seyrek, 12 yaşında, İzmir-Narlıdere

Cumhuriyetimizi korumak ve geliştirmek bizim elimizde. Çünkü kaderi yönetemesek de ona katkıda bulunabiliriz. Cumhuriyet ağaç dalındaki yeni tomurcuklanmış bir yaprağa benzer. Rüzgâr, onu etkilese bile o hayata tutunmaya çalışır. Ama onu koruyan olmazsa bir süre sonra kopup kaybolur gider. Cumhuriyetimiz de bu yaprak gibidir. Onu korumazsak bir süre sonra kaybolur. Bunun için haklarımızı ve Cumhuriyetimizi korumalıyız. Haklarımız da Cumhuriyetimizle bağlantılıdır. Çünkü Cumhuriyet, hür olmak demektir. Çünkü Cumhuriyet biz demektir.

Ali Tuna Mert, 12 yaşında, İzmir-Gaziemir

Bence iletişim özgürlüğü olmalı.

Ferda Simsar, 12 yaşında, İzmir-Narlıdere

Öncelikle Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında çocukların Cumhuriyet'in bize tanıdığı özgürlükleri araması gerektiğini düşünüyorum. Eğer haklarını aramazlarsa haksızlığa uğrayıp bu şekilde bu özgürlüğümüzün kısıtlanacağına inanıyorum.

Duru Baloğlu, 12 yaşında, İzmir-Urla

Buradan bakınca şimdi bile biz çocukların haklarımızı korumakta zorlandığımızı görebiliyorum. Biz ve gelecekteki çocukların haklarını yaşayabilmesi için çok çaba sarf etmeleri gerektiğini ama vazgeçmemelerini, gerekirse çocuk mahkemelerine başvurmaları gerektiğini düşünüyorum.

Gökçe Eroğlu, 12 yaşında, İzmir/Urla

Bence sokakların güvenli olması lazım. Çünkü her çocuk sokakta oyun oynayabilmeli ve her çocuğun okula gönderilmesi gerekir. Ayrıca çocuğuna şiddet, taciz uygulayan aileler büyük cezalar almalı ki bir daha yapmasınlar. Her çocuk iyi yaşamayı hak eder.

Gülru Bülbul, 12 yaşında, Adana-Çukurova

Bana kalırsa her iki yüzyılı da görmek çok güzel bir duygu. Ama ikinci yüzyılın sonunda aynı duyguların yaşatılacağını sanmıyorum. Çünkü her şey zamanla unutulur. Tabi unutmamak için uğraşılmazsa... Öncelikle haklarımızı yaşayabilmek için Cumhuriyet'i unutmamalıyız. Çünkü Cumhuriyet'i unutursak hak mak kalmaz ortada. E diyeceksiniz, unutmamak için ne yapacağız? Bence her sene etkinlikler düzenlenmeli, okullarda Ekim ayında bir gün boyunca hep Cumhuriyet ile alakalı organizasyonlar düzenlenmeli. Şimdi, benim bu dediklerimi zaten yapıyorlar. Benim dediğimin tek farkı: Bu etkinlikleri çocuklar düzenlemeli...

Zeynep Kanmaz, 12 yaşında, Adana

Öncelikle sadece çocukların olduğu güvenli alanlar olması, korkmadan oyun oynamaları gerektiğini düşünüyorum. Küçük çocukların yaratıcılığının ciddiye alınması ve onları küçümsemek gerekir.

Irmak Erden, 12 yaşında, Ankara

Bence çocuklara fiziksel ve bedensel olarak şiddet uygulanmamalı ve bütün çocuklara eşit davranılması gerekir.

Gülray Ebru Gökbulut, 12 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında çocuk hakları, demokrasi ve Cumhuriyet'e daha da önem verilmelidir. Bilim çağımızın en önemli ilkelerinden biridir ve ikinci yüzyılda bilime daha fazla önem verilmeli, laboratuvarlar ve bilim sanat merkezleri açılarak çocuklara daha iyi eğitim imkânları sağlanmalıdır. Tabi bu gelişim sadece bilimde değil; spor, sanat vb. konularda da daha fazla gelişebiliriz.

Vatani korumak çocukları, çocuk haklarını geliştirip korumakla başlar!

Saliha Ümit Uzunok, 12 yaşında, Gaziantep

Ben birinci yüzyılda ülkemizin olabildiğince iyi bir ülke olduğunu düşünüyorum. Ülkemiz bir çok alanda başarılı bir ülkedir. Birinci yüzyılda geliştiği gibi ikinci yüzyılda da gelişebileceğine

inaniyorum. Ben deneme sınavlarında ilk beşteyim, çalışmayı seviyorum ama farklı alanlarda ilerlemek isteyen öğrenciler sınavı giriyor. Tabii ki seçici olmak için sınavlar olmalıdır ama farklı alanlarda yeteneği olan öğrenciler Cumhuriyet'in bize sunduğu imkânlar dahilinde bu imkândan faydalanmalıdır. Cumhuriyet bu hakları bize vermektedir.

Erva Özdemir, 12 yaşında, Gaziantep

İkinci yüzyılda ülkemizin daha gelişeceğine inanmaktayım. Teknoloji ilkelerinin kullanılmakta olması da etkilidir. Çocuk hakları ve demokrasinin üst seviyelerde olması ülkemizi daha yaşanabilir hale getirir. Cumhuriyet şemsiyesi altında biz çocukların hakları ve demokrasinin korunması sağlanmaktadır.

Muhammed Aslan, 12 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyet'in ikinci yüzyılında eğitimin daha da gelişeceğini umuyorum. Çünkü eğitim çocukların hayallerini gerçekleştirebilir. Ama bunun için çocuk haklarını da korumak gerekir ve eğitimin yanında demokrasi ve çocuk hakları da daha fazla gelişecektir. Bu ülkeyi çoğu yönde biz yükselteceğiz.

Mustafa Yiğit Ataç, 12 yaşında, Gaziantep

Akranlarımın bazıları okula gidememektedir. Mesela sanayide çalışan akranlarım okula gidemeyip ağır işlerde çalışmaktadır. Bunun için çocuk haklarıyla alakalı pankartlar ve sloganlar asılmalıdır. Gerekli tedbirler ve önlemler alınmalıdır. Böylece Cumhuriyet daha gelişmiş olur. Cumhuriyet'in ikinci yüzyılında ülkemiz daha gelişecektir. Teknoloji ilerleyecek, ülkemiz daha huzurlu olacaktır. Uzaya roketler gönderilecek. Daha fazla okul açılacaktır.

Elif Naz Eroğlu, 12 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyet bize özgürlüğü veren sihirli bir değnektir. Hayallerimizin, sevinçlerimizin gerçekleşmesini sağlar. Çocuk hakları anayasamızda güvence altına alınmıştır. Yasalar çocukların eğitimini, sağlığını, güvenliğini korumak için vardır. Cumhuriyet biz çocukları korumaktadır. Bize bu hakları veren Atatürk'e sonsuz teşekkürler. Vatanımızı korumak için çocuk haklarını da korumalıyız.



Berra Demir, 12 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyet şu an ilk ilan edildiği hâline göre çok gelişmiştir. İkinci yüzyılda da birinci yüzyıla göre Cumhuriyet daha da gelişecektir ve daha da ilerleyecektir. Cumhuriyet bize, ilan edilmeden önce olmayan eğitim, sağlık, adalet gibi imkânları sunmuştur. Bu sayede bu alanlarda gelişim sağlanmıştır. Cumhuriyet özellikle biz çocuklara eğitim konusunda çok daha fazla olanak sağlamıştır. Eğitim sayesinde çocuk hakları korunmuştur. İkinci yüzyılda ise Cumhuriyet'in ilk ilan edildiği süreden birinci yüzyıla kadar geliştiği gibi ikinci yüzyılda da çocuk hakları daha da gelişecektir.

Zeynep Evra Dal, 12 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyet'in ikinci yüzyılında çocuk hakları ve demokrasi daha da gelişecektir. Cumhuriyet'in bize bıraktığı bu imkânlar benim gibi büyük hayalleri olan çocukların hayallerinin gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Mustafa Kemal Atatürk'ün "Ey yükselen yeni nesil gelecek sizsiniz." sözünden hareketle Cumhuriyet'i yükseltmek için en büyük görev bizlere aittir.

Cumhuriyet'i ve çocuk haklarını koruyarak ülkemizi geliştireceğiz.

Yaprak Kaya, 12 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında çocuk haklarına birinci yüzyıldaki gibi önem verilmesini isteriz. Çocukların küçük yaşta çalışmaması ve onların eğitimine verilen katkının artırılması ile çocuk haklarının daha iyi korunacağına inanıyoruz. Çocuk haklarının Cumhuriyet ile koruma altında olduğuna inanıyoruz.

Pelin Ela Boylos, 12 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyet bize seçme ve seçilme hakkı verdi. Cumhuriyet biz kız çocuklarına okuma hakkı verdi. Biz ilgili alanlarımızdan desteklenmeliyiz. Çocuk haklarımıza ve dilimize sahip çıkmalıyız. 18 yaşına kadar bütün kardeşlerim en iyi şekilde eğitim görmeli. Biz Atatürk çocuklarıyız!



Eymen Çelik, 12 yaşında, İzmir-Menderes

Çocuk haklarının korunduğu daha güzel bir dünya kurulabilir.

Hatice Günel, 12 yaşında, Konya

Ben gelecek nesillerin haklarını gereğince kullanabilmesi için toplumun değerlerine, milletine, diline sahip çıkması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca milleti ileriye taşımak için geliştirmeli, yaptığı proje ve çalışmalar ile ülke ekonomisine katkı sağlamalıyız. Eğitim hakkını kullanamayan çocuklara yönelik çalışmalar yaparak herkesin eğitim hakkından yararlanmasını sağlamalıyız. Ayrıca eğitim sürecinden yeteri kadar verim alamayan kişiler ortaokulda eğitimine son vermeli.

Ümmü Güllü Nur Gök, 12 yaşında, Konya

İkinci yüzyılda doğacak/yetişecek kardeşlerim için Cumhuriyetimizi, bağımsızlığımızı ve haklarımızı korumalı ve özen göstermeliyiz. Anket doldurtup hangi haklarını kullanamadıklarına bakıp devletimizin onların haklarını vermelerini sağlamalıyız.

Ennur Sena Arıcı, 13 yaşında, Ankara

Ben gelecek nesillerin Cumhuriyet'in ikinci yüzyılında haklarını yaşayabilmesi için her çocuğa kendi haklarını nasıl savunacağını öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu sayede haklarını bilen ve savunabilen bilinçli bireyler yetişir.

Zeynep Ecrin Uyguntürk, 13 yaşında, Ankara

Söyleyeceklerim tüm insanlığı ama daha çok çocukları ilgilendiriyor: Her çocuğa yaşama, eğitim, oyun hakkı ve benzeri haklar veriliyor, fakat günümüzdeki bazı çocuklar bu haklar onlara verilse bile kullanamıyor. Bunun en temel sebebi çocukların işçi olarak çalıştırılması. Bunun önüne geçilebilmesi için denetimlerin daha sıkı olması gerekir. Bazı fabrikalar çocuk işçi çalıştırmak yetmiyormuş gibi onları kötü şartlar altında çalıştırıyorlar. Bunun önüne geçilip onlara verilen hakları uygulamaya koyarlarsa daha iyi olacağını düşünüyorum. Sonuçta biz geleceğin aydınlarıyız.

Neva Kuşdemir, 13 yaşında, Gaziantep

Benim gibi hayalleri olan daha birçok çocuk var ve bunların gerçekleşmesi için çocuk hakları ve demokrasinin gelişeceğine inanıyorum. Çünkü biz çocukların hayallerimizi gerçekleştirmeye ihtiyacı var. Bize bunu verecek Cumhuriyet'tir.

Defne Su Birbiçer, 13 yaşında, Adana

Birinci yüzyılda yaşasaydım ve ikinci yüzyıldaki (Cumhuriyet'in) çocuklara haklarını yaşayabilmesi için; haklarının arkalarında durmalarını, yetişkinlerin büyük olmalarının haklı olduklarını göstermediğini söyledim.

Sude Erin, 13 yaşında, Konya-Meram

Hakların olması için öncelikle adalet olması gerektiğini düşünüyorum ve yeni (gelecekteki) insanlar için adalet lazım. Ülkemizdeki çoğu çocuk, insan haklarını yaşayamadı. İnsanların yaşama hakkı vardı ama deprem sonucunda binalar yıkılınca çoğu insan hayatını kaybetti. Temiz bir çevre için küçüklükten çocuklara bu değer aşılmalı ki insanlar gelecekte daha rahat yaşasın. Ne kadar yaşam hakkımız varsa o kadar temiz hava alacağımız yemyeşil bir dünya da hakkımızdır. Mesela ülkemizin gelişmesi için en önemli şeylerden biri eğitimidir. Çoğu çocuğun maddi, ailevi vb. sorunlar yüzünden eğitim hakkı ihlal ediliyor. Bunu daha sıkı denetleyip eğitim hakkını kullanamayan çocukların hakları korunmalıdır.

İpek Karadeniz, 13 yaşında, Konya-Karatay

Bir insanın haklarını yaşayabilmesi için özgür bir ortam olmalı. İnsanlar birbirlerinin haklarını kısıtlamamalı. Ayrıca çocuklar eşit olmalı, din, dil, ırk ayrımı yapılamaz. Her çocuk haklarının farkında olmalı, gerektiğinde kendilerini savunmalıdır. Çocuklar için adil yasalar hazırlanmalıdır. Ben ayrıca çocukların çalıştırılmasına da karşıyım. Bunun için kısıtlamalar getirilmelidir. Çocuk hakları her zaman ve her koşulda korunmalıdır çünkü her çocuk gülümsemeyi hak eder.



Dila Civelek, 14 yaşında, Konya

Öncelikle hem ülkemizde hem de dünyada çocuk haklarıyla ilgili oldukça kapsamlı çalışmaların yürütüldüğünü biliyorum. Buna rağmen hâlâ çocukların haklarının tam anlamıyla yerine getirilmediğini ve bunun en büyük sebeplerinden birinin de hem yetişkin bireylerin hem de çocukların bu konuda yeterince bilinçli olmamalarından kaynaklandığını düşünüyorum. Bunun önüne geçmek için her çocuğun doğru eğitimi alması ve haklarının neler olduğunu adı soyadı gibi bilmesi gerektiğini savunuyorum. Hiçbir çocuk bilgisiz olduğu düşünülerek hafife alınmamalı ve yanlış yönlendirmeye maruz kalmamalıdır. Ayrıca çocukların hakları ihlal edildiğinde (bunu yapan kim olursa olsun) kendilerini en doğru şekilde nasıl savunacaklarını bilmeleri de oldukça önemli. Kendilerini iyi ifade etme ve savunma yeteneğine sahip olmaları gerekir. Yapılması gereken en önemli şey çocukların tüm bu niteliklere sahip bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır. Yetişkinlerin de çocuklara saygılı olması ve haklarını gözetmesi için veli seminerleri yapılmalıdır.

Rana Civelek, 14 yaşında, Konya

Çocuk hakları sağlıklı nesillerin yetişebilmesi için gereklidir. Biz çocukların haklarını yaşayabilmesi için insanların bu konuda bilinçlendirilmesi gerekir. Eğer bu haklar bilinmez ve gereken önem verilmez ise uygulanamaz. Bu sebeple her çocuğun ve yetişkinin haklarının farkında olması gerekir.

Mehlika İclal Paylan, 15 yaşında, Erzurum

Bu güzel ülkede doğduğum ve yaşadığım için çok mutluyum ve kendimi çok şanslı hissediyorum. Çünkü doğduğumdan bu yana gerek ailem ve gerekse devletim sağlıklı ve mutlu bir birey olarak yaşamam için bana bir çok imkân sağladılar. Ülkemin her köşesi birbirinden güzel doğal güzelliklerle dolu. Ben de bu güzel ülkede iyi bir eğitim alarak kendimi ve ülkemi daha da iyi yerlere taşımak için elimden geleni yapacağım... Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında ülkemizin daha refah ülkesi olması hepimizin geleceği için çok önemli ve gerekli bir durumdur. Çünkü biliyoruz ki var olmanın yolu olduğun yerde kalmamaktan geçer. Bizler Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında kültürümüzü öğrenerek köklerimize bağlı kalarak gelecek yüzyılların gerektirdiği gelişmişliğe ve bilimselliğe ulaşmak zorundayız ve bunu hiçbir zaman unutmadan çalışmalıyız.



ÇOCUK HUKUKUNUN GELİŞİMİ VE ÇOCUK HAKLARI



EMİNE AKYÜZ*

Dünyada ve Türkiye’de çocuk hakları ve çocuk hukuku bakımından 20. yüzyıl önemli gelişmelere sahne olmakla birlikte çocuk haklarının ülkemizde etkin biçimde hayata geçirilebilmesi için ikinci yüzyılın başında atılması gereken çok sayıda adım bulunmaktadır.

Giriş

Çocuk hukuku, çocuğun haklarına yönelik kuralları açıklar, yorumlar, boşlukları gidermeye yönelik öneriler getirir ve aksayan yönlerine ilişkin eleştirilerde bulunur. Bu kurallarla çocuk, saygınlığı, özgürlüğü, özgünlüğü ve gelişme gereksinimi dikkate alınarak özel olarak korunur. Bu kuralların yer aldığı temel düzenlemelerden biri de Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi’dir. Çocuğun korunması, onun “bir insan” olarak sevgi ve şefkate lâyık olması yanında, toplumun da bir parçası olması fikrine dayanır. Bu bağlamda modern devletin çocuğa karşı görevi, çocuğun bedensel, duygusal, zihinsel ve ahlâki güvenliğine, diğer bir deyişle “yüksek yararına” özen göstermek, aynı zamanda çocukların yetenekleri doğrultusunda gelişmelerini güvence altına almak, onların ekonomik ve sosyal refahını da sağlamaktır. Bu bağlamda çalışmada ilk

251



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr.

olarak çocuk hukuku ve çocuk hakları kavramları üzerinde durulmuş; ikinci olarak çocuk haklarının ulusal ve uluslararası hukuktaki gelişimi ele alınmış; son olarak da Türkiye’deki durum değerlendirilmiştir.

Çocuk Hukuku Kavramı

Çocuğun korunması, onun “bir insan” olarak sevgi ve şefkate lâyık olması yanında, toplumun da bir parçası olması fikrine dayanır. Bir toplumda çocuklar kötü muamele görmekte, ihmal ve istismar edilmekte ise, o toplumun kültürü geri kalmış bir kültür olarak değerlendirilebilir. Buna karşın, çocuklara değer veren, onlara sağlıklı gelişme olanakları sağlayan toplumların ileri bir kültür düzeyinde oldukları söylenebilir (Roma, 1966: 44).

Çağdaş uygarlığın ve toplumun bu kadar önemli bir unsuru olan çocuğun yetişmesi, bedensel, zihinsel, duygusal ve ahlâki gelişimi ile ilgili eğitsel önlemlerin alınması yanında, onun aile ve toplum içindeki yerini düzenleyen hukuk kurallarına da bağlıdır. Çünkü gereksinimleri karşılanmamış, haklarından yoksun bırakılmış, üzerinde doğal güçsüzlüğü nedeniyle ana babanın, öğretmeninin, işverenin, polisin, savcının ve hâkimin her türlü baskıda bulunabileceği bir nesne olarak algılanan çocuğun, hukuk kurallarıyla korunması gerekir. Bu kuralların çocuğun onuru, saygınlığı ve özgürlüklerine uygun olmasında, çocuğun olduğu kadar toplumun da yararı vardır. İşte bu nedendir ki, çocuk eski devirlerden bu yana hukuku ilgilendirmiştir. Bununla birlikte çocuk haklarını konu alan ve bu hakları ulusal ve uluslararası alanda hukuksal güvenceye kavuşturmayı amaçlayan çocuk hukuku yeni bir bilim dalıdır. Gerçekten, hukukun sadece güçlülerin haklarını koruyan kurallar olmaktan çıkarak, güçsüzlerin, özellikle de korunma gereksinimi içinde bulunan kişilerin haklarıyla ilgilenmeye başlamasıyla, çocuklar hukukun başlıca düzenleme konusunu oluşturmuşlardır.

Hukuk, toplumsal hayatı düzenleyen ve uyulması zorunlu bulunan kuralların bütünüdür. Çocuk hukuku ise, hukukun çocuklara özgü, diğer bir deyişle çocuk haklarını düzenleyen dalıdır. Çocuğun bedensel, düşünsel ve ruhsal gelişimi sevgi dolu, sıcak bir ortamda yetişmesine bağlıdır. Böyle bir ortamı sağlayan temel topluluk ailedir. Başka hiç bir sosyal ve hukuk-



sal yapı ailede olduğu gibi doğrudan ve doğal temele dayanmaz. İşte bu nedenledir ki çocuğun yetiştirilmesi tarihin ilk devirlerinden bu yana ana-babanın ahlâkî görevi sayılmış, çocukların yetiştirilmesi ve korunması yüzyıllar boyunca aileye ait olmuştur. Bu görev, 19. yüzyılda Avrupa’da ulusal düzeyde yapılan önemli kanun düzenlemeleri ile ana babanın hukuki görevi hâline de gelmiştir. Nitekim ana-baba ve çocuklar arasındaki ilişkiler Medenî Kanunlarda özel hukuk çerçevesi içerisinde düzenlenmiştir. Bu nedenle çocuk hukuku dar anlamıyla ana-baba ve çocuklar arasındaki hakları, görevleri ve ilişkileri düzenleyen kurallardan oluşur.

Çocuk ana babasından görevlerini yerine getirmelerini nasıl isteyecektir? İşte, bu noktada devletin çocuğa karşı yükümlülükleri başlamaktadır. Çocuğa, hukuk kuralları ile ana babasına karşı haklar tanımış olan devlet, bu hakların gerçekleştirilmesini de sağlamak, çocuğun korunması ile ilgili bir sorundan haberdar olduğunda, yasal koşulların bulunması durumunda kendiliğinden müdahale etmek ve çocuğu korumakla yükümlüdür.

Ancak, modern devletin çocuğa karşı görevi bedensel, duygusal, zihinsel ve ahlâkî güvenliğine, diğer bir deyişle “yüksek yararına” özen göstermek bakımından yalnızca ana babayı desteklemek ve denetlemek değildir. Devlet aynı zamanda çocukların yetenekleri doğrultusunda gelişmelerini güvence altına almak, onların ekonomik ve sosyal refahını da sağlamak zorundadır. Şu hâlde çocuk hukukunun konusuna, çocuğun ana babasına karşı haklarını düzenleyen kuralların yanında, topluma ve devlete karşı haklarını düzenleyen kurallar da girer.

Ulusal devletlerin vatandaşlarına karşı uygulamakla yükümlü oldukları refah politikaları ve insan hakları devletler hukukunu etkilemiştir. 19. yüzyılın başlarından itibaren bireylerin geliştirilmesi ve insan hakları devletler hukukunun önemli konularından biri olmuştur. Böylece bir insan olarak çocuk, uluslararası normların korumasından yararlanma olanağına kavuşmuştur.

Şu hâlde en geniş anlamıyla çocuk hukuku, özel hukuk, kamu hukuku, sosyal hukuk ve uluslararası hukukta çocukların haklarını düzenleyen kuralların bütününden oluşur.

Özetle çocuk hukuku, hukukun çocuklara özgü dalıdır. Çocuk hukuku, bu kuralları açıklar, yorumlar, boşlukları gidermeye yönelik öneriler getirir ve aksayan yönlerine ilişkin eleştirilerde bulunur. Bu kurallarla çocuk, saygınlığı, özgürlüğü, özgünlüğü ve gelişme gereksinimi dikkate alınarak özel olarak korunur. Bu kuralların işlevi, güçsüzlüğü ve gelişim gereksinimi göz önünde tutularak çocuğu ailede, okulda, iş yerinde, eğlence yerlerinde, sokakta, mahkemede, ıslahevi ve cezaevinde, özetle toplumda koruyup kollamaktır (İnan, 1968: 10, Serozan, 2005: 2). Çocuk hukukunun temel özelliği ve en üstün ilkesi, çocuğun yüksek yararına öncelik tanınması ilkesidir.

Çocuk Hakları Kavramı

Hukuk ve hak arasında yakın ilişki vardır. *Hak*, en basit deyişle bir şeyi yapma veya başkalarından bir şeyi yapmalarını, belirli bir şekilde davranmalarını isteme yetkisidir. Bu yetkiyi güvence altına alan ise *hukuk*'tur.

Yürürlükteki hukuk açısından çocuk hakları ise, çocuk hukukunu ilgilendiren kurallar tarafından düzenlenmiş, yargı organlarının gerçekleştirilen koruma yollarına kavuşturulmuş haklardan oluşur. Bu haklar, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, ahlâki ve ekonomik bakımlardan korunmasını ve gelişmesini sağlarlar. Şu hâlde çocuk hakları, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlâki bakımlardan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararlarıdır. Çocuk haklarını koruyan hukuk kuralları, çocuğun değerini korumanın araçlarıdır. Bu haklar ve bunları koruyan kurallar aracılığı ile çocuk, güçsüzlüğü ve özel gereksinimleri dikkate alınarak korunur, kollanır ve yaşamının en güzel fakat en kırılgan kesitini oluşturan çocukluk dönemini gereği gibi yaşama olanağına kavuşturulur.

Çocuklar hangi haklara sahiptirler? Çocuk hakları en geniş kapsamıyla Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'nde yer almaktadır. Sözleşme'de yer alan çocuk hakları, yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olmak üzere dört ana grupta toplanabilir.

Yaşama hakları, çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören hakları içerirler.

Gelişme hakları, çocuğun yeteneklerinin en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü, bilgi alma hakkı gibi haklardan oluşur.

Korunma hakları, çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çalışma yaşamında; fiziksel, duygusal, cinsel istismar, madde bağımlılığı ve sığınmacı (mülteci) çocuklar için özel bakıma ilişkin konularda çocukların korunmasını sağlayan haklardır.

Katılma hakları, çocuğun ailede ve toplumda etkinlik kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklar, görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, dernek kurma ve toplanma haklarıdır.

Böylece insan haklarıyla bağlantılı bütün haklar çocuklara tanınmıştır.

Eski Hukuk Sistemlerinde Çocuk Hakları

Çocuk, eski devirlerden beri toplumların ilgilendiği bir varlıktır. Ancak, bu ilginin niteliği, kapsamı ve biçimi tarihsel gelişimde farklılıklar göstermektedir. Söz konusu farklılıklar, toplumların sosyal, kültürel gelişmesine, örgütlenmesine ve toplum içindeki egemenlik koşullarına bağlı bulunmaktadır. İkel toplumlarda çocuğa, ailesine ekonomik yarar sağlayan bir varlık olarak bakılmaktaydı. Örneğin, erkek çocuk balık tutarak, avcılık yaparak, kız çocuk ev işlerine yardım ederek aileye ekonomik yarar sağlayabilirdi (Stoljar, 1971: 4-5).

Aynı ekonomik nedenler çocuğu bir yük hâline de getirebilmekteydi. Özellikle ekonomik bunalım dönemlerinde çocuk yetiştirme ağır bir külfet olarak görülmesi, çocuğa karşı olumsuz bir tutum takınılmasına neden oluyordu. Kendisinden ekonomik yarar sağlanamayacak durumda bulunan sakat, zayıf, hastalıklı çocuklar ile bakımını üstlenecek kimsesi bulunmayan çocukların toplum dışına itilmesi, hatta yok edilmesi olağan olaylardandı. Öte yandan, aile - devlet ilişkilerinde çok işlevli ailenin ağır bastığı dönemlerde, yukarıdaki düşüncelerin de etkisiyle çocuk üzerinde aile reisinin sınırsız yetkisi bulunuyordu. Çocuğun korunmasından çok onun toplumsal rolüne uygun olarak statüsünün belirlenmesi önem taşıyordu.

Çocuk sorununa böyle yaklaşıncı, çocuğu ilgilendiren her türlü ilişkiler bakımından, ana-babanın, ailenin ve diğer kişilerin yararlarının çocuğunkilerden önce gelmesi, hatta çocuğun yararlarının hiç dikkate alınmaması doğaldı. Ailenin işlev kaybı, buna karşılık devletin aile karşısında güçlenmesi yönünde bir değişme başlayınca, devlet aileyi kontrol etme olanağını elde etmiştir. Devlet, kendi çıkarları doğrultusunda aileyi denetlemeye başlayınca, toplumsal ilgi çocuğun korunması yönünde yoğunlaşmıştır. Çocuğun korunması yönündeki toplumsal ilgi önceleri dinsel etkiler altında ve dinsel nitelikteki kuruluşlar aracılığı ile olmuştur. Bu ilginin, dini etkenler dışında toplum çerçevesinde kurumsallaşması 19. yüzyılda başlamıştır (İnan, 1968: 7).

Bu gelişme içinde aile reisinin çocuk üzerindeki sınırsız egemenliği giderek çocuğa karşı bakım ve koruma yükümlülüğüne dönüşmüştür. Devlet, zamanla bu yükümlülüğün yerine getirilmesi konusunda aktif bir denetim yürütmeye başlamıştır. Böylece, çocuk sorununu konu alan yasal düzenlemelerde çocuğun yararları, söz konusu olabilecek bütün diğer yararlardan çok daha fazla önem kazanmıştır.

Ancak 20. yüzyılın ilk yarısında gerçekleşen iki dünya savaşının ve onları izleyen çeşitli toplumsal olayların çoğalmasıyla artan kimsesiz, yoksul, evlilik dışı, vb. çocuklar ve bunların sorunları, çocuk hakları ve bu hakları konu alan çocuk hukukunun gelişimini hızlandırmıştır. Hukuksal düzenlemelerin çocuğun güvenliğinin (yüksek yararının) korunmasına yöneltilmesiyle hukukun sadece güçlülerin haklarını koruyan kurallar olmaktan çıkarak zayıfların, özellikle de korunmaya muhtaç durumda olan kişilerin sorunlarıyla ilgilenmesi arasında bağlantı kurulmaktadır (Reinstein, 1971: 12-13).

Batı Ulusal Hukuklarında Çocuk Hakları

Hukuksal bir kurum çerçevesinde çocuk haklarının ele alınmasına Yeni Çağ'da başlanmıştır. Orta Çağ'dan beri Batı ülkelerinde yayılmaya başlayan hümanist düşünceler, doğal hukuk anlayışı ve Fransız Devrimi çocukların korunması fikrinin geniş kitlelerce benimsenmesinde etkili olmuştur.

Fakat özellikle yoksul ve kimsesiz çocukların korunması konusunda büyük emeği geçen İsviçreli eğitimci Pestalozzi (1746-1827)'den sonra Batı toplumları bu konudaki sorum-



luluklarını anlamaya başlamışlardır. Toplumlar, çocuğa karşı yapılan her türlü ihmal, istismar ve haksızlığın kendi temellerine karşı olduğunu sezmişlerdir (Weiss, 1921: 3). Öte yandan hızlı bir sosyal değişme sonucu zayıflayan, parçalanmış aile kurumunun çocuğu yeteri kadar koruyamadığı, onun korunması ve eğitilmesi işinde devletin sorumluluk taşıdığı anlaşılmıştır.

Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda devletin çocukların korunmasıyla ilgilenmesi kaçınılmaz hâle gelmiştir. Sonraki gelişmeler çocukların korunması düşüncesinin ulusal düzeyden uluslararası düzeye çıkması şeklinde bir özellik taşımaktadır. Sonuçta devlet aile karşısındaki tutumunu değiştirmiştir. Velâyetin asıl amacının çocuğun korunması olduğu görüşü benimsenmiş, böylece, kötüye kullanıldığı durumlarda sınırlandırılabilirdiği kabul edilmiştir.

Çağdaş hukuk sistemlerinde velâyetin varlık nedeni çocuğun ve toplumun yararındır. Çağdaş hukukta velâyetin üç temel özelliği vardır: Velâyet yalnızca babaya değil, aynı zamanda anaya da aittir. Velâyet, ana-babanın iradesine tabi olmaksızın belirli bir yaşın tamamlanmasıyla sona erer. Velâyet, çocuğa bakıp gözetmek, çocuğun barınmasını, eğitimini sağlamak, yasal temsilciliğini yapmak, mal varlığını yönetmek suretiyle maddî ve manevî esenlik ve refahını güvence altına almayı amaçlayan bir ödevler ve yetkiler toplamıdır. Velâyetin içeriğini çocuğun korunma ve yetiştirilme hakkı ve gereksinimi belirler. Medenî kanunlarda ana babanın görevlerini yerine getirmelerini sağlamak için, onların yetki ve görevleri açık biçimde belirlenmiştir. Ancak bu görevleri yerine getirirken ana babaya geniş serbesti tanınmıştır. Bu serbestinin çocuğun güvenliğine zarar vermemesi için gerektiği durumlarda devlet müdahale ile yükümlü kılınmıştır.

İsviçre, Almanya, Avusturya, Fransa ve İtalya gibi Avrupa ülkelerinin Medenî Kanun'larında Çocuk Hakları Sözleşmesi ışığında son yıllarda yeni düzenlemeler yapılmıştır.

Batı hukuk sistemlerinde, kamu hukuku alanındaki kanunlarda (ceza kanunları, sosyal hizmet ve çocuk koruma kanunları, iletişim alanındaki kanunlar gibi) çocukların ailede, toplumda, mahkemede, cezaevinde, internette korunmasına yönelik önemli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

İletişim organlarında çocukların korunması; CD-Rom'lar, DVD'ler, sinema ve internet, edebiyat, basılı yayın ve müzik alanındaki tehlikelere karşı çocukları korumaya yönelik düzenlemeleri kapsamaktadır. Örneğin Almanya'da 2003 yılından bu yana özel telsiz yayıncılığı ve internet alanlarında çocukların korunması "Gençlerin İletişim Organlarında Korunması Antlaşması" ile sağlanmaktadır. Avrupa Birliği Veri Koruma Tüzüğü 25 Mayıs 2018'de yürürlüğe girmiştir. Çocukların kişisel verilerinin korunmasına ilişkin düzenlemeye ilk kez bu tüzükte yer verilmiştir.

Çocukların haklarını kamu ve özel birimlerle ilişki içinde korumak; yasa, politika ve uygulamaları etkilemek, bireysel hak ihlalleriyle mücadele etmek ve çocuk hakları konusunda toplumda duyarlılık sağlamak için Batı hukuk sistemlerinde özerk, soruna bütüncül bakan çocuk hakları savunuculuğu (ombudsman) bürolarına gereksinim duyulmuştur. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, çocukları korumak, ÇHS'nin onlara tanıdığı hakları yaşama geçirmek amacıyla bağımsız yasal komisyonlar (çocuk savunuculuğu/ombudsman) biçiminde mekanizmalar oluşturmalarını taraf devletlere önermektedir.

Kuzey ve Orta Avrupa'da; Latin Amerika'da; Yeni Zelanda ve İspanya'da çocuk hakları savunuculuğu büroları kurulmuştur (Flekkoy, 1991). Bütün ülkeler için genel geçerli bir model yoktur. Her devlet tarafından oluşturulan model kendi politik ve sosyal gerçekliğini yansıtmaktadır (Oosting, 1995).

Türkiye'de Kamu Denetçiliği 14.06.2012 tarih ve 6328 sayılı Kanun ile Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığına bağlı, kamu tüzel kişiliğine sahip ve özel bütçeli bir kurum olarak kurulmuştur. Baş denetçi TBMM tarafından seçilir. Ayrıca beş denetçi bulunmaktadır. Kamu Denetçiliği Kurumu içerisinde kadın hakları, engelli hakları ve çocuk hakları gibi kendine özgü farklı problemleri olan, farklı uzmanlık, farklı yapılanma ve kaynak gerektiren alanların tek bir kamu denetçisine bağlanması uygun olmamıştır. Bazı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, Türkiye'de de ayrı bir çocuk ombudsmanlığı (kamu denetçiliği) kurumu oluşturulmalıdır. Kurulacak ombudsman çocukların sesi olmalı, politik bakımdan bağımsız ve çocuklar tarafından kolaylıkla erişilebilir olmalıdır.

Uluslararası Hukuktaki Gelişmeler

Birleşmiş Milletler (BM) 10 Aralık 1948'de İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni kabul etti. Bildirge başlangıç ve 30 maddeden oluşmaktadır. Bildirge'nin temel felsefesini önsözdeki şu cümle belirlemektedir: İnsanlar doğuştan eşittir ve vazgeçilmez haklara sahiptir; bu hakların tanınması özgürlüğün, adaletin ve barışın temelini oluşturur.

Uluslararası hukukta genel insan hakları belgeleri yanında çocuk haklarının, çocuklara özgü kurullarla özel olarak düzenlenmesinin iki önemli nedeni vardır. Birincisi, çocuğun yetişkin bir insanın küçültülmüş modeli olmadığı gerçeğidir. Çocuk çevresini algılayışı, yorumlayışı yetişkinden farklı özel bir bireydir. Çocuğun kendine özgü fiziksel, zihinsel kişilik özellikleri ve özel gereksinimleri vardır İkinci neden de çocukların tüm dünyada karşılaştıkları olumsuz durumlardır. Dünyada yoksulluk içinde yaşayan, beslenme, barınma, sağlık ve eğitim konusunda bakım görmeyen, çalıştırılarak ya da cinsel ticaret yoluyla sömürülen milyonlarca çocuk vardır.

Bu iki önemli nedenden dolayı, uluslararası hukukta çocuk hakları ile ilgili özel düzenlemeler yapılmıştır. Uluslararası toplum önce çocukların korunması için daha dar kapsamlı hukuksal düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemelerle çocukların fuhuş pazarına sürülmesine, ucuz işçiler olarak madenler ve fabrikalarda çalıştırılmasına, çocuk ticaretine, çocukların köleleştirilmesine, evlât edinmenin kötüye kullanılmasına, eğitimde aşağılanmaya, evlilik dışı çocuklara ayrımcılık yapılmasına, çocuk yargılamasında çocuğun yapısına uygun düşmeyen uygulamalara, vatansızlığa karşı önlemler alınmıştır (Dobler, 1969, Tiryakioğlu, 1991).

Uluslararası alanda çocukların korunmasına ilişkin bir örgütün kurulması düşüncesini ilk olarak 1894 yılında Jules de Jeune ortaya atmıştır (İnan, 1968: 86, Dobler, 1969: 106). Bu düşünceye ilgi gösteren Avrupa devletlerinin delegeleri Paris'te özel bir toplantı yapmışlardır.

Çocukların ve anaların korunması alanında uluslararası bir merkez kurulması yolunda ilk resmi girişim ise 1912'de İsviçre'de görülmektedir. Aynı yıllarda Belçika'da da benzer girişimler yapılmıştır. Birinci Dünya Savaşı'nın çıkması üzerine bu alandaki çalışmalara ara verilmiştir. Savaşın bitmesinden



sonra Belçika hükümetinin öncülüğü ile 1921 yılında Brüksel’de bir kongre toplanmıştır. Bu kongre, “Uluslararası Çocukları Koruma Birliği”nin kurulması ile sonuçlanmıştır.

Ne var ki, I. Dünya Savaşı’nın sonlarına kadar çocukların haklarını kapsayan bir bildirge yayınlanmamıştır. Ancak savaşın sonunda Avrupa’da çocukların korunması acil bir duruma gelince, Cenevre’de “Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği” kurulmuştur. Bu Birliğin hazırladığı belge 1924 yılında Milletler Cemiyeti tarafından “Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi” olarak kabul edilmiştir. Bu Bildirge, çocuğun gelişmesi, korunması, eğitilmesi, kardeşlik ve barış ruhu içinde yetiştirilmesi ilkelerini içeren beş maddeden oluşmuştur.

Daha sonra, Balkan ülkelerinin çocukları koruma kuruluşlarının işbirliği sonunda Türkiye’nin de katıldığı Birinci Balkan Kongresi toplanmıştır (5-9 Nisan 1936). Bu çalışmayı çocukların korunması, sağlık bakımı ve çalışma yaşı konularını inceleyen İkinci Balkan Kongresi izlemiştir (Dobler, 1969: 106, İnan, 1968: 86).

Balkan kongreleri çocukların korunmasına ilişkin Türkiye’nin de katıldığı ilk uluslararası çalışmalardır. Kongreler yalnızca Balkan ülkeleriyle sınırlı olmasına karşın bu alanda gerçekleştirilen evrensel çalışmalara öncülük etmişlerdir.

Çocuk Haklarını konu alan evrensel ikinci uluslararası düzenleme 20 Kasım 1959 tarihli “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi”dir. Bu Bildirge, ayrımcılığın önlenmesi, çocukların isim ve vatandaşlık hakkı, sağlık ve sosyal güvence hakkı, engelli ve korunmaya muhtaç çocukların özel olarak korunması, eğitim hakkı, korunmada öncelik hakkı, istismardan korunma, kardeşlik ruhu ve barış içerisinde yetiştirilme konularında ilkeler getirmiştir.

Ne var ki bildirgeler devletler tarafından kabul edilen fakat bağlayıcılığı olmayan genel ilkelerdir (Akyüz, 2021). Bu nedenle Polonya yetkililerinin girişimi ile kapsamlı bir sözleşme yapılarak, çocuk haklarının uluslararası hukukta güvence altına alınması fikri destek bulmuştur. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından oluşturulan komisyonun hazırladığı tasarı “Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi” adı altında 20 Kasım 1989 tarihinde BM Genel Kurulu’nda oy birliği ile kabul edilmiştir.



Birleşmiş Milletlerdeki bu gelişmeleri takip eden Avrupa Konseyi de çocuk haklarına önem vermekte ve BM kurallarına uygun kurallar geliştirmektedir. Avrupa Konseyi'nde çocuk ticaretiyle, çocuk pornografisiyle, şiddeti övücü ya da ırkçı yayınlarla mücadeleyi daha etkinleştirici çalışmalar yapılmaktadır. Bunların yanında Avrupa Konseyi çocuk ceza adaletinde çocuğun yapısına uygun düşmeyen uygulamaların önlenmesi için de yoğun çalışmalar yapmaktadır (Akyüz, 2005: 201 vd.). Avrupa Konseyi'nin oluşturduğu diğer önemli bir sözleşme de "Çocukların Cinsel Sömürü ve İstismara Karşı Korunması Avrupa Sözleşmesi'dir".

Çocuk Hakları Sözleşmesi

Uluslararası hukukta çocuk haklarını düzenleyen temel yasal metin Çocuk Hakları Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesidir. Devletler ÇHS'yi onayladıktan sonra yasalarını Sözleşme ile aynı düzeye getirmek zorundadırlar. Ancak, ölçü ve ilkeleri daha yüksek olan ülkeler kendi ilkelerini uygulayacaklardır. Sözleşme'nin onaylanması devletleri yaptıkları hareketlerden sorumlu tutar. ÇHS dünyada 200 devlet tarafından onaylanmıştır. Türkiye Sözleşme'yi 9.12.1994 tarihinde onaylamış ve Sözleşme 27.01.1995 tarihinde ülkemizde bir kanun olarak yürürlüğe girmiştir. Türkiye BMÇHS'nin 17, 29 ve 30. maddelerine Anayasa ve Lozan Antlaşması çerçevesinde çekince koymuştur.

Sözleşme'nin temel yaklaşımları şöyle sıralanabilir. Sözleşme çocuğun yaşamında ailenin rolünü ön plâna çıkarmaktadır. Sözleşme, çocukların görüşlerini ifade etme hakkının olduğunu, bu görüşlerin ciddiye alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Fakat çocukların görüşlerinin karara temel oluşturacak tek görüş olduğunu da ileri sürmemekte, çocukların da başkalarının, özellikle de ana babalarının haklarına ilişkin sorumlulukları bulunduğunu kabul etmektedir. Sözleşme, çocukların gelişen kişilik ve yeteneklerine saygı gösterilmesini vurgulamaktadır.



Türk Hukukunda Durum: Değerlendirme ve Öneriler

Türk hukukunda, Çocuk Hakları Sözleşmesi ışığında önemli değişiklikler yapılmıştır. Aşağıda bu konudaki gelişmelere ana çizgileriyle değineceğiz.

• Anayasa’da

1982 Anayasası’nın temel ilkeleri çocuklara da uygulanır.

- Anayasa’daki “sosyal devlet” ilkesi çocuklar için de geçerlidir. Çünkü sosyal devlet, güçsüzleri koruyarak gerçek eşitliği, yani sosyal adaleti ve toplumsal dengeyi sağlamakla yükümlüdür (Anayasa Mahkemesi’nin 26.10.1988 tarih ve K. 1988/33 Sayılı Kararı). Güçsüzler söz konusu olduğunda, korunması gereken ilk kesim çocuklardır. Çocuklar biyolojik güçsüzlükleri yanında siyasî, sosyal ve ekonomik bakımdan da güçsüzdürler. Herhangi bir örgütü ve lobisi olmadığı için onların sosyal korunma gereksinimleri herkesten fazladır.

- Anayasa’daki eşitlik ilkesi de çocuklar bakımından önem taşır (m.10). Anayasa’da öngörülen eşitlik, herkesin aynı hak ve yükümlülükler sahip olması anlamında değildir. Eşitlik her yönüyle aynı hukukî durumda olanlar arasında söz konusudur. Farklı durumda olanlara farklı kurallar uygulanması eşitlik ilkesine aykırılık oluşturmaz. Yani eşitlik ilkesi her farklı davranışla zedelenmez. Eşitlik, tersini haklı kılan akılcı nedenler bulunmadıkça eşit kişilere ve olgulara eşit, eşit olmayanlara da eşit olmayan işlemin yapılması demektir. Bu anlamda eşitlik keyfiliğin, sebepsiz haksız ayrımcılığın ve ayrıcalığın tersidir (Serozan, 2005: 36). Şu hâlde her tür ayrımcılığın ortadan kaldırılması ilkesi, uygulamada çocuklar arasında belirli farklılıklar gözetilmesini engellemez. Örneğin güç koşullardaki çocuklara öncelik tanınması, bu çocukların durumunun özel olarak ele alınması ya da düzeltici müdahalelerde bulunulması, yani olumlu ayrımcılık yapılması eşitlik ilkesine ters düşmez. Olumlu ayrımcılık, zayıfın güçlü düzeyine çıkartılması amacıyla yapılan özendirici çabalardır. Nitekim “07.05.2010 tarihli ve 5982 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın Bazı Maddelerinde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun”, 1982 Anayasası’nın 41. maddesine olumlu ayrımcılık şeklinde anlaşılması gereken şu hükmü eklemiştir:

“Çocuklar, yaşlılar ve engelliler gibi özel surette korunması gerekenler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılamaz.”



- Anayasa'nın ailenin korunması başlıklı 41. maddesinde, ailenin Türk toplumunun temeli olduğu, Devletin ailenin huzur ve refahı ile özellikle ananın ve çocukların korunması için gerekli önlemleri alacağı, teşkilâtı kuracağı hususu vurgulanmıştır (m.41). 07.05.2010 tarihli ve 5982 sayılı kanunla 41. maddeye çocuklar bakımından aşağıdaki hüküm eklenmiştir:

“Her çocuk, korunma ve bakımdan yararlanma, yüksek yararına açıkça aykırı olmadıkça ana ve babasıyla kişisel ve doğrudan ilişki kurma ve sürdürme hakkına sahiptir.

Devlet her türlü istismara ve şiddete karşı çocukları koruyucu tedbirleri alır.”

Bu maddenin Gerekçesinde önemli uluslararası metinlerden yararlandığı belirtilmektedir. Çocuklara ilişkin en önemli uluslararası hukuksal düzenleme Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir. Sözleşme göz önünde tutularak bu maddenin şöyle düzenlenmesi daha uygun olurdu:

“Her çocuk yaşama, gelişme, korunma ve kendisini ilgilendiren kararlara katılma hakkına sahiptir. Devlet çocuğu, ailede, kurumlarda ve toplumda her türlü ihmal, istismar ve şiddete karşı koruyucu tedbirleri alır.

Her çocuk ana babasıyla birlikte yaşama hakkına sahiptir. Ancak çocuğun yüksek yararı gözetilerek yetkili makamlar aksine karar verebilirler. Çocuğun ana babasından ya da bunlardan birinden ayrılmasına karar verildiği durumlarda, yüksek yararına aykırı olmamak koşuluyla onlarla düzenli biçimde kişisel ilişki kurma ve doğrudan görüşme hakkına sahiptir.

Devlet çocuğu ailede, okulda, kurumlarda ve toplumda her türlü ihmal, istismar ve şiddete karşı koruyucu tedbirleri almakla yükümlüdür”.

- Anayasa'nın çocukların yaşatılması, geliştirilmesi ve korunmasına ilişkin önemli hükümlerinden biri de eğitim hakkını düzenleyen 42. maddesidir. Bu maddeye göre, “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılmaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. Devlet maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenimlerini sürdürebilmek amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli



yardımları yapar. Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” Bu hükümle Anayasa çocuğun eğitim hakkını korumuş ve onun kendisine ve topluma yararlı bir kişi olarak hazırlanmasını sağlayıcı genel ilkeleri koymuştur.

- Sosyal güvenlik bakımından özel olarak korunması gereken çocuklar ise Anayasa'nın 61. maddesinde belirtilmiştir. Bu maddeye göre, Devlet korunmaya muhtaç çocukların topluma kazandırılması için her türlü önlemi alacaktır (m.61).
- Anayasa, “küçükler çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar” şeklinde ifade edilen 50. maddesiyle, çocuğun çalışma yaşamında istismar edilmemesini sağlayacak gerekli önlemlerin alınması direktifini vermiştir.
- Anayasa'da devletin gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan ve cehaletten koruyacağı belirtilmiştir (m.58/2).
- Anayasa sadece Türkiye sınırları içerisinde değil, yurt dışında yaşayan ve çalışan Türk vatandaşlarının çocuklarının da korunmasına ilişkin devlete görev yüklemiştir. Bu hükme göre “Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatana bağlılıklarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır” (m.62).
- Anayasa, küçüklerin yargılanması hakkında kanunla özel hükümler konulacağını belirterek yargı sistemindeki çocuklar bakımından olumlu ayrımcılığa yer vermiştir (m.141). Ancak buraya şöyle bir hüküm daha konulmalıdır:

“On sekiz yaşından küçük bütün çocuklar çocuk mahkemelerinde yargılanırlar”.

Anayasa'nın bu direktiflerini gerçekleştirmek üzere başta Medenî Kanun olmak üzere kanunlarımızda ÇHS ışığında değişiklikler yapılmıştır.

- 1.1.2002 tarihinde yürürlüğe giren 4721 sayılı Türk Medenî Kanunu ile en önemli değişiklikler çocuk hakları alanında yapılmıştır.



- Medenî Kanun'da ana-baba çocuk ilişkileri ayrıntılı biçimde düzenlenmiştir. Medenî Kanun'a göre, ana-baba, çocukların bakımını, eğitimini sağlamak, onların yüksek yararlarına uygun kararları almak ve uygulamakla yükümlüdürler. Bu amaçla ana babaya velâyet yetkisi verilmiştir. Velâyetin kullanılmasında ana baba eşit söz hakkına sahiptir. Ana baba velâyeti çocuğun yüksek yararı ve kararlara katılım hakkını göz önünde tutarak kullanırlar (m.336, 339).
- Evlilik içi, evlilik dışı çocuk ayrımı kaldırılmıştır (TMK m.282).
- Evlât edinmenin sıkı şartları gevşetilerek çocuğu olan kişilere de evlât edinme hakkı tanınmıştır. Evlât edinmede çocuğun yüksek yararının korunması temel koşul olarak Medenî Kanun'da hükme bağlanmıştır (m.305, 316).

Ancak Türk Medenî Kanunu'nda, Batı Medenî Kanunlarında yapılan bazı değişikliklere yer verilmemiştir. Örneğin;

- Evlâtlığın eski ailesiyle soybağını tamamen koparıp, onu bütünüyle evlât edinenlere bağlayan tam evlât edinme sistemi TMK'ya alınmamıştır (m.314).
- Evli olmayan ana babaya birlikte velâyet tanınmamıştır (m.337).
- Çocuğa din ve inanç özgürlüğü tanınmamıştır (m.341).
- Ana babaya çocuk mallarını yönetme ve bu mallardan yararlanmada aşırı yetkiler verilmiştir (m.352 vd.).
- Çocuk adına ve hesabına işlem kurma yasağı sadece kefalet, vakıf ve önemli tutarda bağışlama ile sınırlı tutulmuştur (m.449).
- "Üremeye Yardımcı Tedavi Merkezleri Yönetmeliği" (RG. 19.11.1996 - 22822) ile evli olan çiftlerin ancak kendilerine ait hücreleri kullanabilecekleri belirtilerek, yapay döllemenin sakıncaları önlenmek istenmiştir. Fakat yönetmeliğe aykırı hareket edildiğinde, çocuğun yararının nasıl korunacağı sorusu cevaplanmamıştır.

- 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda (TCK), çocukları şiddete, istismara, sömürüye, terk edilmeye karşı koruyan kuralların yanında, uyuşturucu maddelere, kumara, pornografik film ve yayınlara, insan ticaretine karşı koruyan



kurallar da bulunmaktadır. Mağdurun yaş küçüklüğünün suç unsuru ya da ağırlaştırıcı sebep sayılması genelde cinsel suçlarda söz konusudur.

TCK ile aile hukukundan kaynaklanan yükümlülüğün ihlâli suçuna ilişkin düzenleme yeni ceza mevzuatına alınmıştır.

Ceza Kanunu'nda ayrıca çocukların ceza ehliyeti yaşı, suç işleyen ve ceza sorumluluğu olan çocukların cezalarındaki indirim miktarları da düzenlenmektedir. Ancak bu indirimler Kanun'da sonradan yapılan değişikliklerle azaltılmıştır.

• 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu'nda suç işleyen, suç şüphesi altında bulunan ve suç mağduru olan çocuklar hakkında yetişkinler için yer alan düzenlemelerden farklı bir takım hükümler bulunmaktadır. Özetle bunlar:

- Şüpheli veya sanık veya mağdur on sekiz yaşını doldurmamışsa kendisine isteği aranmaksızın avukat atanır (m.150/2; m.236).
- Sanık on sekiz yaşını doldurmamışsa duruşma gizli yapılır, hüküm gizli açıklanır (m.185).
- Çocukların yargılanmasıyla ilgili yayın yapılamaz (m.187).
- Mağdur çocukların tanık olarak dinlenmesi sırasında psikoloji, psikiyatri, tıp veya eğitim alanında uzman bir kişi bulundurulur; çocukların ifade ve beyanları özel ortamda uzman kişilerce alınır; cinsel istismar mağduru çocukların beyanları bunlara yönelik hizmet veren merkezlerde uzmanlar aracılığıyla alınır (m.236).
- Çocukların hazır bulunmaları ve izlemeleri sakıncalı ceza davalarında duruşma başkanı küçükleri duruşma salonundan çıkarabilir (m.203).

• 5275 sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun (CGTİK) suça sürüklenen ve yargılaması devam eden tutuklu çocuklar ile yargılaması bitip hakkında mahkeme kararı kesinleşen çocuk hükümlülere ilişkin özel düzenlemeler içermektedir. Bu düzenlemeler özetle şöyledir:

- Kanun'a göre suça sürüklenen çocuklar ayrı yerlerde barındırılırlar. Bunlar için özel eğitimevleri kurulur (m.15).
- Çocuklar hakkında verilmiş para cezaları hapis cezasına çevrilmez (m.106-4).
- Koşullu salıverilme süresinin hesaplanmasında hükümlünün on sekiz yaşını dolduruncaya kadar infaz kurumunda geçirdiği bir gün iki gün olarak dikkate alınır (m.107-5).
- Çocuklara ceza infaz kurumlarında kaldıkları süre içinde kişiliğini geliştirecek, eğitimi güçlendirecek, beceri kazandıracak eğitim verilir.
- Çocuk eğitimevlerinde bulunan hükümlüler örgün ve yaygın, kapalı eğitim kurumlarındakiler de yaygın öğretimden yararlandırılır.
- Hükümlü çocukların beden eğitimi ve eğlendirici etkinliklere katılmalarına izin verilir.
- İyi hâlde erken salıverilme ve salıverildikten sonraki geleceğini düzenleyen önlemler alınır.

• 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu, 2253 sayılı Çocuk Mahkemeleri Kuruluş, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkındaki Kanunu yürürlükten kaldırarak çocuk mahkemelerinin faaliyetlerini yeni hükümlere bağlamıştır.

- Kanunda, çocuklarla ilgili tüm işlemler için çocuğun yararına öncelik verilmesi ilkesi benimsenmiştir.
- Kanunla çocuk mahkemelerinin ceza yargılaması yapan bir mahkeme olması yanında, tehlike altında bulunan çocuklar hakkında koruyucu, destekleyici önlem kararı veren mahkeme niteliğine sahip olması esası benimsenmiştir.
- Suç işlemiş ancak ceza sorumluluğu olmayan ve hâkim tarafından suçun niteliğine göre güvenlik önleminin uygulanmasına karar verilen çocuklar ile, suç işlemeyen ancak bedensel, zihinsel, ahlâkî, sosyal ve duygusal gelişimi tehlikede olan, ihmal ve istismar edilen ya da suç mağduru özel korunma gereksinimi olan çocuklar, özellikle bu kapsamda madde bağımlısı olarak veya olmadan sokaklarda yaşayan, evinden ve ailesinden kaçmış, so-



akta ailesi veya başkaları tarafından dilendirilen veya bir takım şeyler sattırılan, yasaların izin vermeyeceği işlerde çalıştırılan çocuklar bu Kanun kapsamındadır.

- 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Kanunu ile seksenli yılların başında çocuk, aile, özürlü ve yaşlı kişilere götürülen sosyal hizmetleri yerine getirme görevi SHÇEK'e verilmiştir. Kurumun kaldırılmasından sonra aileye ve çocuğa sosyal hizmet verme, korunmaya ihtiyacı olan çocuklara bakma ve koruma görevi 2011 yılında kurulan şimdiki adıyla Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde yer alan Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne verilmiştir. 2828 sayılı, güncel adıyla Sosyal Hizmetler Kanunu'nda da korunmaya ihtiyacı olan çocuklarla ilgili düzenlemeler yer almaktadır.

- 1117 sayılı Küçükleri Muzır Neşriyattan Koruma Kanunu ile çocukların maneviyatı açısından sakıncalı, özellikle cinsel dürtülere yönelik pornografik basılı yayın reklamı, dağıtım ve sergilenmesi önemli sınırlamalara tabi tutulmuştur.

- 4787 sayılı Aile Mahkemelerinin Kuruluş, Görev ve Yargılama Usullerine Dair Kanun ile kurulan Aile Mahkemelerine, çocuklar hakkında koruma önlemleri alma yetkisi verilmiştir.

- 2559 sayılı Polis Vazife ve Salâhiyet Kanunu ile çocukların korunmasına ilişkin olarak polise ve polis teşkilatı bulunmayan yerlerde jandarmaya önemli görevler verilmiştir.

- 2007 tarihli Emniyet Genel Müdürlüğü Çocuk Şube Müdürlüğü, Büro Amirliği Kuruluş, Görev ve Çalışma Yönetmeliği ile de terk edilmiş, başıboş, kaçak 0-18 yaş grubunda bulunan çocukların aile veya kanuni yakınlarını araştırmak, bulunanları kanuni yakınlarına, bulunmayanları da ilgili kurumlara teslim etmek, çocukların suça sürüklenmelerini önlemek, suça sürüklenenler hakkında yasal işlem yapmak; ilgili kamu kurum ve diğer emniyet birimleriyle işbirliği sağlayarak görevin gerektirdiği etkinlikleri gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Böylece kurulan çocuk polisi 2002'den itibaren 81 ilde örgütlenmiştir.

Hâlen çocuk şube müdürlüklerinin yarısından çoğunda çocuk bakım üniteleri hizmet vermektedir. Anılan Yönetmelik çocuk polisini, 0-18 yaş grubu gelişim özellikleri, davranış bilimleri, mülakat teknikleri, iletişim becerisi gibi konularda hizmet içi eğitim almış hizmet branşı olarak tanımlamaktadır.

Yönetmelik, korunmaya muhtaç çocuk tanımına Sosyal Hizmetler Kanunu'ndaki özelliklerin yanı sıra, mülteci, refakatsiz, çalışan ve başıboşluğa sürüklenmese bile ihmal ve istismar nedeni ile mağdur olan çocuğu da eklemiştir.

1983 tarihli Jandarma Teşkilat, Görev ve Yetkileri Yönetmeliği ile polis teşkilâtı bulunmayan yerlerde "Jandarma Çocuk Merkezleri" kurulmuştur. Çocukların korunması, çocuk suçluluğunun önlenmesi ve suça sürüklenen çocuklara yönelik önlemlerin daha etkili bir şekilde sürdürülmesi amacıyla il jandarma komutanlıkları bünyesinde bu merkezler oluşturulmuştur. Jandarmanın sorumluluğunda olan bu alanlar içerisinde suç işlemiş, suça yönelmiş veya korunmaya muhtaç çocuklar ailesine ya da ilgili kuruma teslim edilinceye kadar muhafaza edilmekte, barınma, beslenme, temizlik, giyinme gibi zorunlu gereksinimleri karşılanmakta, sağlık kontrolleri yapılmaktadır.

• 4857 sayılı İş Kanunu'nda, çalışma yaşamında çocukları koruyan kurallar bulunmaktadır. Fakat bunlar yeterli değildir. Tarımda, sokakta çalışan çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çalışan çocukları kapsayacak tek bir çocuk iş güvenliği kanunu çıkarılmalıdır. Bu kanun, çocukların yakın ve orta vadede çalıştırılmasının önlenemeyeceğini göz önünde tutarak uygulanamayacak yasaklamalar ve sınırlamalar getirmek yerine uluslararası sözleşmelerin ışığında çalışan çocukların nasıl korunacaklarını, korumanın yol ve yöntemlerini tanımlayacak hükümler içermelidir.



EMİNE AKYÜZ

Kaynakça

- Akyüz, E. (2005). Suça itilen çocuklara ilişkin Avrupa Konseyi politikaları. *III. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu* içinde (ss.201-216). Ankara: Yorum matbaacılık.
- Akyüz, E. (2021). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin Korunması*. Ankara: Pegem.
- Dobler, A. (1959). *Der völkerrechtliche schutz des Kindes Winterthur*.
- Flekkoy, M.G. (1991). *A voice for children, speaking out as their ombudsman*.
- İnan, A.N. (1968). *Çocuk hukuku*. İstanbul.
- Oosting, M. (1995). The Ombudsman and his environment-a global view. *British and Irish ombudsman Conference* (16-17 November 1995). University of Warwick.
- Roma, G. (1966). John Dewey ve Çocukları Anlama.
- Reinstein, M. (1971). The Family and the Law. *Int. Encyc. Comp. L.*, 14, Persons and Family, Ch. 1, Introduction.
- Serozan, R. (2005). *Çocuk hukuku*. İstanbul: Vedat Kitapçılık.
- Stoljar, S.J. (1971). Children, Parents and Guardians. *Int. Encyc. Com. L.*, 4, Persons and Family.
- Tiryakioğlu, B. (1991). *Çocukların korunmasına ilişkin milletlerarası sözleşmeler ve Türk hukuku*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Weiss, H. (1921). *Das Pflegekinderwesen in der Schweiz. Zürich*.



SUÇA SÜRÜKLENMİŞ ÇOCUKLAR: YAŞAMDAN BİR KESİT (ANLATILAR – ANILAR)



ESİN KÜNTAY*

1960'lı yıllardan itibaren suça sürüklenen çocuklar konusunda çalışmalar yürüten ve alanında duayen bir isim olan Prof. Dr. Esin Küntay, anıları ile çocuk adalet sisteminin fotoğrafını çekerken sistemin temel problemlerini ortaya koymakta ve tecrübelerinden hareketle çözüm önerileri sunmaktadır.

Sevgili torunum Rana'ya ve ustam rahmetli Emniyet Müdürü Nuran Sayın'ın anısına

Giriş

Suçta sürüklenmiş çocuklar hakkındaki bu yazı 1960'lı yıllarda İstanbul Emniyet Müdürlüğü Çocuk Bürosunda başlayan çalışma yaşamımdaki gözlem ve incelemelerim ile daha sonra akademik ortama geçiş yaptığım dönemdeki araştırmaların verilerinden yararlanarak kaleme alınmıştır. Elbette, çok kapsamlı bir sorunla ilgili konuların tartışılmasının açıkta kalan tarafları olacaktır. Yapılan değerlendirmeler gözlemlerimiz çerçevesindedir. Verilen bilgiler araştırmalarımızın sınırları içinde değerlendirilmelidir.

251



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr.

1960'lı yıllarda polisle ilgisi olan 18 yaşından küçüklerin sayılarının giderek artmakta olduğu hususuna işaret edilmekteydi (Saran, 1968: 70-71). Konu günümüzde de ciddiyetini korumaktadır. Klasik ceza hukuku açısından suç yasa da tanımlanan ve cezalandırılan eylemlerdir. Suç işleyen, toplumu düzenleyen kurallara uymamakta, onlardan sapmaktadır. Suçlu yasanın yasak ve emirlerini dinlemeyerek toplumsal huzuru bozar. Klasik ceza hukuku toplumun suçludan korunmasını, düzenin yeniden sağlanmasını hedefler. Klasik ceza hukuku kapsamında suça sürüklenen çocuk yasa da tanımlanarak, cezalandırılan bir eylemi gerçekleştiren 18 yaşından küçük bireydir. Çocukluk döneminin kişiliğin gelişme sürecindeki en önemli çağ olduğu, davranışların değerlendirilmesinde ayrı bir evre olarak ele alınması gerektiği hususunun geçerlilik kazandığı günümüzde, kavramı böylesine dar anlamda tanımlamak Çocuk Adalet Sistemine ters düşmektedir. Birey ancak 18 yaşını tamamladığında erginliğe ulaşır; sorumluluk duygusu, ruhsal (*emotional*) ve bilişsel (*cognitive*) işlemleri tam gelişir, davranışlarının neden olacağı sonuçların ayırdına varır. Hâl böyle olunca, sosyolojik açıdan 'Suça Sürüklenen Çocuk' tanımına daha geniş açılardan (*perspective*) bakılması çağdaş çocuk politikalarında benimsenen yeni yönelimlerin gereğidir.

Evrensel bir sorun olan suça sürüklenen çocuklar konusu, öncelikli toplumsal sorunlar sıralamasının en başlarında yer alır. Sorunun çözümünden daha önemlisi önlenmesi yolunda gösterilecek olan çabalar dır. Biz de bu yazıda konuyu toplum-bilimci gözlüğü ile irdelemeyi deneyeceğiz. Açıklamalarımızda yeri geldiğinde bazı doğrudan anlatı, örnek ve alıntılara da yer vereceğiz.

İstanbul Emniyet Müdürlüğü Çocuk Bürosunda Görev Yaptığımız Yıllar

İstanbul Emniyet Müdürlüğü Çocuk Bürosu kuruluş süreci:

1960'lı yıllar sonrasında dünyadaki genel eğilimlere koşut olarak ülkemizde de, daha önce belirtmiş olduğumuz gibi, 18 yaş altındaki polisle ilgisi olan çocuk sayılarının artmakta olduğuna işaret edilmekteydi. Bu konuda yapılan araştırmalarda ergin suçlular arasında suça sürüklenen küçük yaşta kilerin

önemli bir orana ulaşmış olduğu gerçeğinin altı çizilmekteydi (Saran, 1968). Bu gelişmeleri dikkate alan dönemin Emniyet Müdürü Necdet Uğur İstanbul'da Emniyet Müdürlüğünün bünyesinde bir Çocuk Bürosunun kurulmasına öncülük etti. Büro 1962'de yalnız bir Emniyet Amiri (Nuran Sayın) ile çalışmalarına başlamış, kısa sürede on kişilik bir kadroya ulaşmıştır. Büronun kuruluş amacı İstanbul'da işlenen suçların denetim altına alınması için 18 yaş altındakilerin suça sürüklenme oran ve türlerini saptamaktı.

Çocuk Bürosunun kuruluşunda Emniyet Müdürü bir genelge yayınlarak karakollar ve İkinci Şubeye (şimdi Asayiş Şubesi) getirilen bütün çocukların bir kez de görülmek üzere Çocuk Bürosuna gönderilmelerini istemiştir. Çocuklarla ve yakınlarıyla ilgili görüşmelerde kullanılacak soru listesi o zamanlar Büro Şefi olan Emniyet Amiri Nuran Sayın ve İstanbul Üniversitesi Antropoloji Bölümü Öğretim Üyesi Dr. Nephan Saran tarafından ortaklaşa düzenlenmiştir. Görüşme listeleri çocuğun kişisel, ailesel özelliklerini ortaya koyma hedefiyle hazırlanmıştır. Çocuk Bürosuna, İkinci Şube ve karakol kanalıyla yönlendirilenler dışında yakın bir ilgisi, ilgilenen bir vatan-daş ya da kendi başvurusuyla da büroya gelen ve kimi istekleri dile getirenler de olabiliyordu. Büronun ana ereği değişik konularda sorun yaşayan çocuklara çözüm bulmak ama daha da önemlisi suça sürüklenmelerini önlemektir.

Yazımın başında açıklayacağımızı belirttiğimiz örneklerin ilkinde burada yeri gelmişken değinmek istiyoruz. 11 yaşında karakola bizzat başvuran Esra (tabii gerçek adı değil) kendisi ve bir yaş büyük ağabeyine yardım edilmesini istemiştir. Karakol kendisini büromuza yönlendirmişti. Büroya getirilen her çocuk gibi onun da üstü aranmış, cebinden kocaman bir taş çıkmıştı. Büroya getirildiğinde Esra'yla görüşmeyi ben yaptım. Neden karakola gittiğini, neler olduğunu anlatmasını istedim. Annelerinin kendilerini terk ederek evden kaçtığını, kendisinin de bir yaş büyük ağabeyiyle babasının yanında kaldıklarını söyledi. Babası her gece eve birtakım adamlar çağırıyor, birlikte içki içip sonunda sızıyorlarmış. Ev bir göz odadan ibaretmiş. Yerlerde birkaç yatak varmış. Sızanlar yerlerdeki yataklarda yatıyormuş. Esra cebindeki taşı da o adamlardan korktuğu için ve herhangi bir saldırıya maruz kalabilecekleri olasılığıyla kafalarına vurmak üzere cebinde taşıdığını söyledi. Söyleşi ertesinde karakola telefon edip çocuğun verdiği

adrese gidip anlatının ne denli doğru olup olmadığını araştırmalarını istedik. Karakoldan gelen rapor, anlatılanı kelimesi kelimesine doğruluyordu. Çocuklar böyle bir ortamda kalamazdı! Esra ve ağabeyi o dönem yürürlükte olan 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanun uyarınca derhal koruma altına alındılar.

İş Yaşamına Atılan İlk Adım: İstanbul Emniyet Müdürlüğü Çocuk Bürosu (1963-1968):

Büyük Britanya Swansea Üniversitesinde “Sosyal Politika ve Yönetim” dalında eğitim alarak suça sürüklenen çocuklar alanında uzmanlaşmam ertesinde 1963’te ülkeme geri döndüğümde Sirkeci’deki Emniyet Müdürlüğünün Sansaryan Han’daki binasında bulunan Çocuk Bürosunda iş yaşamına ilk kez adım attım. O tarihte henüz ABD ve İngiltere’deki gibi çocuk mahkemeleri yoktu.* Çocuğun suçluluğunun önlenmesi açısından çocuk mahkemelerinin varlığı büyük önem taşıyor olsa da böyle bir kurumun var olması için ülkemizde henüz bir adım atılmamıştı. O nedenle ben de kuramsal ağırlıklı eğitimimin bir kez de alanda uygulamalarını görebilmek amacıyla Çocuk Bürosunun personelleri arasına katıldım. Sokaklarda başıboş dolaşırken ya da gecelerken polisin eline geçerek büromuza yönlendirilen çocuklarla o yıllarda yüz yüze, “olay inceleme” yöntemiyle (*case work*) sayısız görüşme yaptım, dosyalarını düzenledim. Çalışmalarım süresince kuramın büyük önemine rağmen alandaki uygulamalarla (pratikte) her zaman bağdaşmadığını gözledim. Alan çalışmalarında biraz daha esnek davranmak gerektiğini kavradım.

Suçla ilgili kesin değişmez, genel ilişkiler ileri sürmek olanaksızdır. Toplumda yapılan her gözlem, o olaya müdahale etmektir. Araştırmacının kullandığı yöntem ve teknikler gözlemlediği gerçeği kısmen saptırır. Bu nedenle toplumbilim

* Dünya Çocuk Yılı nedeniyle ülkemizde ilk kez 1979 yılında 2253 sayılı Çocuk Mahkemelerinin Kuruluş, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkında Kanun 1980’de yürürlüğe girmek üzere Resmî Gazete’de yayınlanmıştır. Kanun, 1985 yılında yurt düzeyinde çocuk mahkemelerinin kurulmasını öngörüyordu. Ama yasanın öngörüsü daha sonra gerçekleşmiştir. 1987’de Adalet Bakanlığının onayı ile ilk Çocuk Mahkemeleri İstanbul, Ankara, İzmir ve Trabzon’da göreve başlamışlardır.





Çocuk Bürosunda. Solda Esin Kuntay, ortada Cavide Orhon (muamelat memuru), sağda Büro Müdürü Nuran Sayın.



Çocuk Bürosu Ziyaret. En solda arka sıra Hüseyin Bilgin, Emniyet Müdürü Çocuk Bürosunun Müdür Yardımcısı. 4. Esin Kuntay, 5. ortada Müdür Nuran Sayın, yanında Ali Baba Ağaçlı Çocuk Yuvası Müdürü (SHÇEK) Önde Yuva Çocuklarıyla

alanında her yasa ancak yaklaşık bir gerçeği yansıtır. Kriminologlar çocuğun suça sürüklenmesine neden olan çeşitli etkenleri irdeleyerek anlamaya, kavramaya çalışmaktadırlar. Her ne kadar pek çok etken suç işlemeye neden olsa da herhangi bir suça sürüklenen küçüğün eylemini etkilemekte tek bir etken diğerlerine üstünlük taşıyabilir. Her suç eyleminin farklı yaşam ve kültür koşullarında baş göstereceği hususu dikkate alınarak her olay, diğerlerinden bağımsız ele alınmalı, değerlendirilerek çözüme ulaştırılmalıdır.

Evden kaçma:

Olanaklar elverdiği ölçüde, görüşme yapılan çocukların her birinin anne ve babasını ya da sadece birini Büroya davet ederek onlarla görüştük. O dönemde genelde görüşme yaptığımız çocuklar evlerinden kaçan çocuklardı ve emniyette “kaçaklar” olarak tanımlanırlardı. Bu çocuklar ebeveynlerinden habersiz tek başına ya da birkaç arkadaş birlikte plan yapıp anne-babalarının çantalarından ya da ceplerinden yol paralarını alarak Anadolu’daki ve İstanbul’daki evlerinden kaçıyorlardı. Yaptığımız görüşmelerde çocuklara neden evlerinden kaçtıklarını sorduğumuzda genelde hemen tümü ev ortamındaki baskılardan, özellikle de üvey anne/baba kötü tutumlarından yakınıyorlardı. Gördükleri baskının niteliği farklı olsa da genelde duygusal, fiziksel şiddet olaylarıydı. Cinsel istismar olaylarından ayrı bir başlık altında daha sonra söz edeceğiz. Sık sık dayak yemenin dışında aralarında tabanı jiletle kesilenler, ayaklarından zincirle bir yere bağlananlar, kızdırılmış maşa ve çatalla dağlananlar vardı. Çocukların yaşadıkları travma, bedenlerindeki yara, kesik ve yanık izleri, ekimozlar (çürük ve morluklar) gördükleri şiddetin açık ve seçik belirtileriydi. Ne acıdır ki bu tür davranışlar ebeveynler tarafından “çocuk yetiştirme yöntemi” olarak algılanıyordu!

Çocukların görüşme yaptığımız yakınları onlarla baş edemedikleri için böylesine şiddet içeren yöntemlere başvurduklarını söylüyorlardı. Şiddet kullanarak çocukları istedikleri yönde davranmaya zorlayabileceklerini, disipline edebileceklerini sanıyorlardı. Böyle davranmanın çocuğu ev ortamından sokaklara ittiğinin ayırdına varamıyorlardı. Çocuklar da sokaklarda daha riskli ortamlarda kalacaklarının bilincinde değildiler. Gelles’in değindiği gibi fiziksel güç ve şiddet, zaten toplumda ikincil konumdaki kadını ve çocuğu geri planda tutabilmek için en son başvurulana araçtır (1993: 2).

Çocuğun savsaklanması ve istismarı, ona kötü muamele etmektir. Kötü muamele gören kimi çocuğun evini terk ederek sokaklarda daha özgür, sevecen ve mutlu bir ortam bulabileceğini ummakta olduğu gözlenmiştir. Yağmurdan kaçarken doluya tutulacaklarının farkında değildiler. Sokaklarda çocukların kendilerini bekleyen risklerden, türlü tuzaklardan haberleri yoktur. Kendilerine: “Sokaklarda barınmak çok zorlu ve tehlikeli. Neden evine geri dönmüyorsun?” sorusunu yö-



Esin Küntay 1965'te
Çocuk bürosunda bir
çocuğa ayakkabı çorap
giydirenken



nelttiğimizde, “Eve döndüğümde neden geldin, diye bağırarak beni istemiyorlar!” diye yanıt vererek evde istenmediklerinin altını çiziyorlardı. Bundan ailelerin çoğu kez evden kaçmış bulunan çocuğa yeniden kucak açmaya istekli olmadıkları anlaşılıyor. Onlar, duygusal şiddet mağduru olduğu çok açık olan, istenmeyen çocuklar. Aile ortamından sokak ortamına; bu kez madalyonun diğer yüzüne, sokak ortamına da bakalım.

Sokaklarda yaşama:

Evden kaçan, sokaklarda yaşayan, geceleyen, aileleri ile bağları çözülmüş olan çocuklar günümüzde “sokakta yaşayan çocuklar” olarak tanımlanmaktadırlar. Bu çocuklar sadece başıboş, korunmaya muhtaç küçükler olmayıp ayrıca sokağın ruhlarında bıraktığı olumsuz izler nedeniyle günümüzde “güç koşulları altındaki dezavantajlı çocuklar” kategorisinde yer alırlar. Sokakta yaşayan çocuklar sorunu günümüz dünya metropollerinin hemen tümüne özgü evrensel, kentsel olgulardır. 1990 sonrasında onlarla ilgili basında sık sık haberlere yer veriliyor olması belki de çocukların sokakta barınmaları durumunun, o dönemde, toplum tarafından yeni bir sorun olarak algılanmasına yol açmıştır. Daha önce belirtmiş oldu-

ğumuz gibi Çocuk Bürosunda çalıştığımız yıllarda da sokaklarda yaşan çocuklar vardı ve “kaçaklar” olarak nitelendiriliyorlardı. “Sokakta yaşayan çocuklar” terminolojisi çok sonra kamuoyuna yansdı ve sorunun varlığı, ciddiyeti gün ışığına çıktı. Hâlbuki bazı çocuklar türlü nedenlerle oldum olası sokaklarda yaşarlar. 90’lı yıllarda yeni bir sorun gibi algılanan konunun ayırdına varıldı, önemi üzerinde durulmaya başlandı. Bir kez daha vurgulayacak olursak 60’lı yıllarda “kaçaklar” olarak nitelendirilen bu çocuklarla ilgili Hocam Prof. Dr. Sulhi Dönmezer’in daha önceki yıllardaki yazılarında “köprü altı çocukları” olarak söz ettiğini görmekteyiz (Dönmezer, 1971).

Evden kaçma, sokakta yaşamanın sonuçları:

Evden kaçma, sokaklarda dolaşma, geceleme, hukuken suç oluşturan bir eylem olmasa da davranış sapmasının belirtisi-dir. Sosyologlar bu çocukları “suç öncesi çocuk” kapsamında değerlendirmektedir. Nitekim sokaklar başıboş kalan küçüğü suça sürüklemeye elverişli ortamlardır.

Evinden kaçan, sokakta kalan çocuk, eğer kendi başına kaçmışsa, ilk iş kendisi gibi “kaçak çocukları” bulur. Onlarla ilişki kurar, onların gündelik sosyal etkinliklerine katılır. Bunlar “sokak çocukları gruplarıdır”. Çocuk birincil grup aile ortamında bulamadığı sevgiyi, şefkati sokak arkadaşları grubunun desteğinde arar durur. Kan bağına dayanmayan, güvenli bir taban oluşturmasa da, kendine benzer geçmişi ve görüşleri olanların arkadaşlık grubudur bu. Sosyolog Cooley arkadaşlık gruplarını da aile gibi birincil gruplar arasında sıralamaktadır (Ridgeway, 1983: 18). O hâlde, sokak çocukları grubunun da birincil grup niteliğinde olduğunun altını çizelim. Bu gruplarda, yakın dostluklar içinde çocuklar birbirlerinin dertlerini, kaygılarını daha iyi anladıkları görüşündedirler. Bu birliklilik, aynı türden kuşlar bir araya kümelenir (İngilizce atasözü: “*Birds of a feather flock together.*”) anlayışındaki bir beraberliktir. Sokaklarda avare dolaşmak, dilenmek, duran araba camlarını silerek yemek alabilmek için para toplamak, geceleri kalabilmek için bir kuytu köşe bulmak vb. davranışlardır.

Sokaklarda denetimsiz kalan çocuk yüksek risk altındadır. Kız ve erkek çocuklarını bekleyen en büyük tehlike cinsel sömürüye maruz kalarak mağdur edilmektir. Bir tabak sıcak yemek karşılığında erkek çocukların da cinsel yönden sömürüldükle-





Solda Cavide Orhon-Esin Küntay, ortada Nuran Sayın. Diğerleri Komiser Yardımcıları, polis memurları

rini gözlemledik. Bu çocuklar başlarına gelenleri açıklamaktan kaçınırlar ama özellikle boyunlarındaki morluklardan (ekimoz) başlarına neler gelmiş olduğu anlaşılır. Nitekim bir görüşme sırasında katılımcılarımdan birine, kapalı şekilde, yöneltmiş olduğum: “Geceleri sokaklarda çok tehlikeler var. Sen böyle bir sıkıntı yaşadın mı?” diye sorduğumda: “Ben öyle pis şeyler yapmam” demişti. Açıkça söylemese de soruma yanıtından “o pis şeylerin” neler olduğunu bildiği, anladığı çok açıktı. Sokaklardaki yaşam uzadıkça çocuğun açlığını giderebileceği kaynağı elde edebilme yolları giderek azalır. Özellikle de grubunun dışına itilmiş, dışlanmış biriye karnını yasadışı yollarla doyurma olasılığı artar. Özellikle daha önce sözünü ettiğimiz gibi sokak çocukları grubundan dışlanan, korunmasız kalan çocuk giderek gündelik gereksinimlerini karşılayabilmek için yasal yollardan sapar (Klein, 1995: 43).

Çocuk Bürosunda çalıştığım yıllarda sokaklara itilmiş, başıboş, desteksiz kalan çocuğun hangi suç grubuna itildiğine kısaca bakalım. En büyük sayıyı, evlerinden kaçan çocuklar oluşturur. Ardından onları ufak tefek hırsızlık yapan çocuklar izler. Sokaklarda başıboş, desteksiz ve aç kalan çocuğun zamanla ufak tefek şeyler çalmaya yöneldiği gözlenmiştir. Pazar yerlerindeki tablalarda sergilenen meyve ve sebzelerden el çabukluğuyla, kimselere fark ettirmeden almak, inşaat yerlerinden satmak için metal, demir, cam parçaları kırıp ele geçirmek. Bunlar kendi başına yahut birlikte gerçekleştirdiği ufak tefek hırsızlık olaylarıdır (*petty larceny*). Bu beraberlikler

o yıllarda henüz çeteleşerek çalma eylemine dönüşmemiştir. Açtır, karnını doyuracaktır, ama yakalanma olasılığı yüksektir. Beni etkileyen, unutamadığım anlatıya yer verdiğimde ne demek istediğim daha iyi anlaşılacaktır.

Bir sabah 14 yaşlarında bir erkek çocuğu bir turistin fotoğraf makinesini çalarken suçüstü yakalanıp büroya getirildiğinde onunla yaptığım görüşmede olayı şöyle anlatmıştı:

“Beyoğlu’nda bir dükkânın camekânında dönerek pişirilmekte olan tavukları, cama burnumu dayayıp seyrediyordum! Karnım açtı, tavukların suları şapır şupur akıyordu. Ağzım sulanmıştı. O sırada tezgâha bırakılmış bir fotoğraf makinesi gördüm. Hemen içeri dalıp makineyi kaptım. Satar, parasıyla ağzımı sulandıran tavuklardan birini alabilirim sandım. Ama daha makine elime yeni geçmişti ki yakalandım!”

Elbette böyle bir eylemin özrü yoktu, hırsızlık affedilemezdi. Ama üzerinden uzun yıllar geçmiş olmasına rağmen bu olayı unutamamış olmam, kalbimde açtığı derin yarayı sanırım anlatmaya yeterli olacaktır.

Ufak tefek hırsızlık olaylarının dışında Anadolu’nun uzak köşelerinden İstanbul’a kaçan bazı kız çocukları ile ilgili gündelik basında da örneklerine sık sık rastlandığı üzere bu çocukların güzel giysiler, parlak yaşam vaatleriyle kandırılarak yer altı (*underground*) fuhuş sektörüne kaydırıldıklarını görmekteyiz. O dönemde bu çocukların, yaşlarının küçük olması nedeniyle polis tarafından suçlu olarak algılanmaları doğru değildi. Doğru olan, onların suçlu değil; mağdur kabul edilmeleriydi. O dönemde küçük kız çocuklarının bir gecelik kiralandıkları yasadışı piyasalar vardı. Bu çocukları sömürenler; onları fuhşa sürükleyen, kötü emellerine tutsak ederek piyasaya sunan araçlar ve onları kullanan müşterilerdir. Asıl suçlu onlardır.

Yankesiciler diğer gruplardan farklı olarak evlerinden kaçanlar değil, aileleri tarafından suça sürüklenenlerdi. Çocuk Bürosunda o dönemde polis tarafından yakalandıkları için görüşme yaptığımız yankesici çocuklar genelde Kasımpaşa semti, Hacıhüsrev mahallesinde yaşayan ailelerin çocuklarıydı. Çocukları el çabukluğu ile insanların cep ve çantalarından çalmaya iten, suçun tekniklerini öğreten aileleridir. Bu aileler bir alt kültür (*sub-culture*) grubunu oluşturur. Çocuklar



Kimsesiz çocukların 2 polis ablaları var



Solda Nuran Sayın, sağda Esin Küntay

yankesiciliğin bir iş, 'geçim yolu' olduğunu körpe bilinçlerine işleyen bir sosyo-kültürel ortamda yetişir. Veliler, toplumun kurallarına aykırı olsa da, normal geçim yolu olarak gösterdikleri suçun incelik, ayrıntı ve tekniklerini çocuklarına öğretirler. 1960'lı yıllarda ceza hukuku açısından kişiyi ceza sorumluluğu dışında tutan yaş sınırı 11 idi. 11 yaşına dek cezai sorumluluğu olmayacağını bilen yankesici aileler her yıl bir çocuk dünyaya getirmekteydiler. Onlar, okul yüzü görmez, polisten çok, kendilerini suça sürükleyen ana-babalarından görecekları baskıdan korkarlar. Nitekim bir kez görüşme yaptığım, pırıl pırıl zekasıyla beni etkileyen bir oğlan çocuğuna: "Seni okula gönderelim, ister misin?" diye sorduğumda hemen çok istekli olarak, kabul edip, mutlu olacağını belirtmişti. Ancak biz görüşme esnasında odada bir polis muhabirinin olduğunu farkında değildik. Resmi çekilip, yankesici çocuğun okula gitmek istediği, bizim de göndereceğimiz haberi gazeteye verilmişti bile. Ertesi gün: "Siz ne yaptınız? Beni mahvettiniz!" diyen çocuk acele bu isteğinden vazgeçmişti. Anlaşılan, aksi hâlde şiddete maruz bırakılacak, deyim yerindeyse, 'canı burnundan çıkacaktı!' Ne yazık ki, bu da bizim bir başarısızlık öykümüz.

Devlet Güzel Sanatlar Akademisi ve Mimar Sinan Üniversitesinde Akademik Yaşama Geçiş

1973'ün yılbaşısında Devlet Güzel Sanatlar Akademisinde asistan olarak başlayan akademik yaşamım, Akademinin 1982'de Mimar Sinan Üniversitesine dönüşmesiyle de devam etti. 1983'te Fen-Edebiyat Fakültesi bünyesinde rahmetli hocam Prof. Dr. Sefa Erkün ve o tarihlerde Sosyal Bilimler Enstitüsünde Uzman Güliz Erginsoy'la birlikte Sosyoloji Bölümünü kurduk. Bilindiği üzere akademik yaşamın merdivenlerinde yükselmek, araştırma ve yayın yapmaya bağlıdır. Ben de hâliyle yeni çalışma ortamında yapmış olduğum araştırmalar arasında konumuza ilişkin araştırmalara da yer verdim. Konuyla ilgili araştırmaların alanı, gene Çocuk Bürosu, Beyoğlu Emniyet Müdürlüğü ve Ekipler Amirliği ile Gayrettepe Asayiş Müdürlüğü Ahlak Masasıydı. Polisin eline geçen çocuklarla ilgili Emniyet Müdürlüğünün farklı birimlerde yapmış olduğum araştırmaların verilerini ortaya koyarken 1960'lı yıllara oranla baş gösteren değişikliklere de değineceğim.

1992'de Beyoğlu Emniyet Müdürlüğü ve Ekipler Amirliğinde araştırma:

Bu bölümde araştırmanın bulgularını ortaya koymadan önce Beyoğlu Ekipler Amirliğinin Ağa Camii'ndeki binasında unuttuğum bir iki olaya kısaca değinmek istiyorum. Ekipler Amirliğinin Emniyet Amiri, çocukların ona yakıştırdığı takma adıyla, Hortum Süleyman, Süleyman Ulusoy'du. Önce tuhaf bulduğum bu takma adın nedenini kısa sürede anladım; çocuklara uyguladığı şiddetti! Çocuklar amirlik binasına getirildiğinde sorgulama yapılmadan önce her biri için GBT (İçişleri Bakanlığına bağlı verilerin yer aldığı adli sicil) kaydına bakılır, sicilleri netleşmeden haklarında başka işlem yapılmazdı. Kimi zaman işlemler tamamlanamayınca geceleri amirlikte kalmak zorunda tutulurlardı. Bir defa büroda katılımcılarımdan biri bana Süleyman Amir'i kastederek "Şuna söylesene. Bizi bir hamama gönderse ya!" demişti. Uzun süre sokağın kuytu köşelerindeki yaşam sonrasında elbette böyle bir gereksinim duyması normaldi. Ama öylesine korktuğu adamdan nasıl böyle bir istekte bulunabiliyordu? Süleyman Amir tuhaf bir adamdı. Kendisini tanıdıkça aslında karşımdaki kişinin iki yönlü, çelişkili bir karakteri olduğunu teşhis ettim. Bir yanıyla



la çok sert, acımasız, şiddet yanlısı; öte yanıyla şakacı, güler yüzlü bir kişilik. Bir türlü kendisini, karakterini tam anlamıyla çözebilmiş değilim, hâlâ!

Bu küçük giriş haricinde açıklayıcı olacağını düşündüğüm başka bir olaydan da söz etmek istiyorum. Bir akşam saat 20.00 civarında görüşmeler ve işlemler sona ermişti. GBT'lerine bakılmış, haklarında herhangi bir suç kaydı bulunmamış katılımcıların üçü binadan salıverilmişti. Ben de binadan çıkmıştım ve yan yana İstiklal Caddesi'nde Taksim'e doğru yürüyorduk. Omzuma asmış olduğum büyükçe bir çanta vardı. Birdenbire karşı taraftan bizim yöne doğru gelmekte olan, genelin deyişiyle 'kabadayı' olarak nitelendirilebilecek, boylu poslu bir genç adam çocukların üstüne yürüyerek eliyle 'çekiş' işareti yapıp, "Höt, savrulun!" diye bağırdı. Çocukların çantamı gasp edeceklerini sanmıştı. Çocukların bu tutuma tepkisi çok daha şaşırtıcıydı: "Sana ne oluyor? O bizim annemiz!" diye yanıt vermişlerdi. Genç, şaşkınlık içinde, peşimizi bıraktı.

Beni anneleri olarak tanımlamış olmaları pek çok şey ifade eder. Araştırmacı, katılımcısı çocuklara kendisinin polis, gazeteci gibi korktukları kişilerden biri olmadığını kanıtlayabildiği ve gizlilik esasına uyarak onların kimliklerini, kişiliklerini topluma açıklamayacağı yönünde güvence verdiği sürece onların yakınlığını, güvenini kazanabilir, emin olun! Elbette her zaman gizlilik esasına uyma zorunluluğunun altını kalın çizgilerle çizelim. Nitekim yıllar sonra bir zamanlar sokakta yaşayan, katılımcı olan, daha sonra sokak çalışmacısına dönüşmüş birkaç gencin* beni gördüklerinde boynuma sarılarak çok sıcak ilgi gösterdiklerini söylemeliyim.

1992'deki araştırma bulguları:

Araştırmanın sonucu gözlemlediğimiz gerçekler, Emniyet Müdürlüğünde komiser olarak çalıştığım dönemdeki durumlardan büyük farklılık taşımamaktaydı. Gene evden kaçma, sokakta yaşama olayları aynen sürmekteydi. Çocuğu aile or-



* Sokakta yaşayan çocuklardan bazıları sonraki yıllarda kendi istekleri ve Sosyal Hizmet yetkililerinin onayı ile 'sokak çalışmacısı' olarak çalışmışlardır. Mobil ekiplerin geceleri sokaktaki çocukları bularak o ortamdan çekmek üzere dolaşırken geçmiş kendileri gibi olan ağabeylerinin minibüsteki varlıklarını çocukların verilecek olan hizmeti kabullenmeleri açısından büyük güvenceydi.

tamından dışa iten benzer etkenler, sömürü, şiddet olaylarıydı. Sokak yaşamının riskleri, başıboş, parasız, aç kalma, giderek suça yönelme de aynen devam etmekteydi. Elbette, geçen zaman süresinde kimi değişiklikler olması çok doğaldı. 1980'lerden beri yeni bir grup ortaya çıkmıştı; bunlar uçucu, uyarıcı madde bağımlısı olanlardı. Başka bir deyişle 'tiner ve Bally koklayıcılar' toplumumuzun kısaca "tinerci" olarak nitelendirip, etiketlediği çocuklar. Daha başka açıklamalar yapmadan önce hemen burada çok önemli bir hususa değinmeliyiz. Sanki sokakta yaşayan her çocuk bağımlıymış gibi onları "tinerci" kategorisinde etiketlemek, ötekileştirmek büsbütün hırçınlaşmalarına, tepki göstermelerine yol açar. Bu nedenle onlarla ilgili böylesine ayırım gözetmekten kaçınılmalıdır.

80'li yıllardaki uçucu-uyarıcı madde bağımlısı çocukların varlığı, sayılarının hızla artıyor olması salt toplumumuza özgü bir durum değildir. Sorun uluslararası, evrensel niteliktedir. Ben bunu, o dönem hızla genişleyen, yaygınlaşan, hemen tüm toplumları etkisi altına alan hiper küreselleşme sürecine bağlıyorum. Kuşkusuz, ciddi bir araştırma yapılmaksızın böyle bir şeyi kesin olarak söylemek doğru olmaz. Keşke benden sonra bir genç araştırmacı bu konuyu kendi içinde ayrı olarak irdelemiş olabilseydi. Küresel ekonominin önemi, sınır ötesi akışkanlığın etkileri elbette göz ardı edilmemelidir.

Konunun ayrıntılarına geçecek olursak madde kullanma alışkanlığının o dönemde nasıl yaygınlaştığını ortaya koyalım. Evden kaçarak sokakta yaşamaya başladığında çocuk bazı küçüklerin madde kullandığını gözlemler. Bu onun için özendiricidir; merak uyandırabilir, taklit etme yoluyla alışabilir. Kimi zaman da bazı ergin bireyler tarafından buna zorlandıklarına tanık olmuştuk.

Bu çocuklarla yaptığımız görüşmelerde onlara, "Sağlığına bu denli aykırı, kendine çok zararlı bu maddeleri bile neden kullanıyorsun?" diye sorduğumda verilen yanıtlar, "Tineri, Bally'yi koklayarak kafa buluyor, pilot oluyor, uçuyorum! Kafam kıyak değilken ne onları unutabilirim ne de başkalarından para isteyebilirim!" yolundaydı. Çocuğun: "Onları unuttuyorum, aksi hâlde unutamam." şeklindeki yanıtını şöyle açıklamak olanaklı: Bir kere kimdi 'onlar'? Kuşkusuz anne-babalarından söz etmekteydiler. Onlar tarafından çok hırpalandıkları, şiddet gördükleri istenmediklerinin ifadesiydi. Bu

nedenle sokaklardaydılar. Bu yanıtta farklı bir açıdan, hatta ters yönden de bakmak olanaklıdır. Yaşamış oldukları böyle-sine olumsuzluklara rağmen onları unutamıyor, özlüyorlardı; anne-babalarını tümüyle gözden çıkaramıyorlardı.

Pilot olmadan, uçmadan, başka bir deyişle ayık kafayla dile-nemeyeceklerini söylemeleri bir başka çarpıcı gerçeği ortaya koyuyordu. Genel kanıdan farklı olarak bu çocuklar tümünden bozulmuş, ahlaken yozlaşmış değillerdi. Utanma duygularını yitirmemişlerdi. Ayık kafa ile başkalarından para istemekten utanç duyuyorlardı. Bütün bu gerçeklerden habersiz onları genel bir kategori içine sokup, “tinerci” olarak etiketlemek kolaydı ama çok yanlıştı; empati yoksunu bir davranıştı. Söyleşimiz üzerinden belli bir süre sonra aynı katılımcılarımızla bazen karşılaştığımızda, korunamadıkları için ne yazık ki fiziksel ve bilişsel açıdan yıpranmış olduklarını üzüntüyle gördük.

Çocuk Bürosunda gerçekleştirilen araştırmalarla karşılaştı-rmak üzere yaptığımız yeni çalışmalarımızda bir diğer farklılık ise hırsızlık suçunun işleniş biçimindeydi. Belirtmiş olduğumuz gibi önceki yıllarda aç kalınca daha çok kendi başlarına ufak tefek hırsızlıklar yapıyorlardı. Pazar yerlerinde sergilen-en yiyeceklerden birkaçını kapıp-kaçma gibi. 1990 sonrası dönemde Doğu ve Güneydoğu Anadolu’dan İstanbul’a doğru hız yitirmeden süren toplumsal hareketliliğin sonucu kente yeni gelenlerin çok güç koşullarda yaşadıkları ve çocuklarının ise güç koşullar altındaki gruplarda yer aldığı hususunun altı çizilmekteydi. Yeni göç edenler kentle bütünleşme sorunu yaşamaktaydı. Adeta ülke düzeyinde bir nüfusa sahip İstanbul gibi bir kentte mala karşı işlenen suçlardaki artışa paralel olarak çocukların da artık ya grup hâlinde bir arada ya da bir erişkin hırsızlar grubu içinde yer alarak suça yöneldikleri görülmekteydi. Artık bireysel suçlardan çete benzeri suçlara doğru yönelme vardı.

Belirtmiş olduğumuz gibi İstanbul’da yaşam güç koşullar altında sürmekteydi. İşsizlerin, yoksulların sayıları artarken kazanç elde etmek için her yola başvurmaya hazır, boştaki gezen bireyin, kendisi suç işlediğinde daha ağır cezaya çarptırılacağı bilinciyle, 18 yaş altı bireyi düşük bir yaptırıma uğrayacağı için amacına araç etmesi, onu sömürmesi pek de rastlanmayan bir durum değildi (Küntay, 2006: 120). Artık yaşamı bü-

yük güçlüklerle süren bir çocuğun organize suç grupları tarafından ‘avlanıp’ kandırılarak hırsızlık, gasp, kapkaç yapmak üzere eğitilip yetiştirilerek, yeteneği doğrultusunda suç işlemede araç olarak kullanıldığını görüyoruz. Özetle, bir zamanlar bireysel olarak işlenen suç giderek grup hâlinde hırsızlık yapmaya dönüşüyordu!

Beyoğlu – Dolapdere’deki Emniyet Müdürlüğü:

1992’de Beyoğlu Emniyet Müdürlüğünde geceleri yaptığım araştırmada yankesici küçük bir kız çocuğu katılımcımla söyleşim sonucunda bu konuda 1960’lı yıllardan bu yana pek büyük bir değişiklik olmadığı, kuşaklar boyu aynı yönelimde süregeldiği anlaşılmıştır. Gece 23.00’te polis on yaşlarında küçük, sarışın, renkli gözlü bir kız çocuğunu yanıma getirdi. Birlikte ısmarladığım çayı içerek söyleşiye başladık. Çok dik başlı, çatık kaşlı, güzel kız bana birden bire: “Ben içerdeki odada yerde yatarken çok rahatsız oldum, üşüdüm. Sen biliyor musun biz Emniyet Müdürlüğünün müteferrikasının (şüphelilerin, sanıkların kaldığı bölüm) tabanını ahşap yaptıracağız.” demez mi? Yani suçu işlemekten vazgeçmeyecek, ama yakalandığında daha rahat edebilecekleri bir ortam hazırlayacaklardı! Nitekim gerçekten de suç ve işlenmesine ilişkin taktikler değişime uğramadan sürmekteydi. Söyleşimiz şöyle devam etti: Ona, “Çalışıyor musun?” sorusunu yönelttiğimde kızarak: “Eee! Be! Biraz önce sana işe çıkıyorum demedim mi?” diye tepki gösterdi. Ona göre yankesicilik işti, o da çalışıyordu! Ailesi tarafından para kazanma yolu gösterilmişti. Daha önceden de belirtmiş olduğumuz gibi sorumu böyle yanıtlamış olması doğaldı. Kendisine yankesicilikten ertesi gün mahkemeye sevk edileceğini ve belki de evine gidemeyeceğini, bir bakım evinde koruma altına alınabileceği olasılığından söz ettiğimde: “Bana ne? Annem de, teyzem de, ablam da birçok kere hapis yattılar.” diyerek hiç umursamadığını ortaya koydu. Süreç, bir önceki kuşaktaki kadınlar tarafından daha çok da kız çocuklarına doğru aktarılan bir öğreti şeklinde sürdürülüyordu. Bu da çocuğun yankesiciliği normal bir geçim yolu olarak görmesinin, suç işlediğinin ayırdına varmamasının göstergesiydi. Aynı katılımcıma yıllar önce kendisiyle adı aynı, ağzındaki dişlerin tümü altın olan bir kadın tanıdığımı söyleyerek, kendisini tanıyıp tanımadığımı sordum. Gülerek: “Haa, o mu? O benim babaannem.” demez mi? An-



laşılan yankesicilik büyükanneden anneye, anneden toruna toplumsal kalıtım yoluyla aktarılan bir süreçti. Hâlâ da sorun kökten çözülebilmış değildir.

Cinsel sömürü mağduru kız çocuklar (1997-2001):

Çocuk Bürosunda çalıştığım yıllarda her vaka beni olağanüstü etkiler, eve döndüğümde gözüme uyku girmezdi. Gençtim, yeterince görgüm, bilgim yoktu. Yattığımda adeta yüz sopa yemişçesine ağrı duyardım. Ancak deneyimlerim geliştikçe üzülüp oturarak, yaşadığım şokların üstesinden gelmeden çocuklara yardım etmenin olanağı olmadığını anladım. Beni en çok çarpan da hemcinslerim kız çocuklarının başlarına gelenlerdi. Gene bir iki örnek olaydan yararlanarak konuyu biraz açacağım.

Babası tarafından 14 yaşında para karşılığı kendinden yaşça çok büyük bir adama verilen, o adam tarafından her an şiddete maruz kaldığı için İstanbul'a, kimsenin kendisini bulamayacağını varsayarak kaçan, aynada kendi görüntüsüne bile bakamayacak boyutlarda travma yaşamış bir kız çocuğu!

Bir diğer örnek olay: Ensest mağduru 12 yaşında bir çocukla ilgili. Babası tarafından istismar edilmiş, her ikisi birlikte büroya getirilmişti. Babayla yaptığım görüşmede ses tonumu yükselterek ona: "Sen nasıl bir insansın, babasın? Kızına nasıl bunu yapabiliyorsun?" diye sordum; adeta delirmiş gibiydim. Sorumu yanıtlayan baba benim büsbütün sinirlenmeme yol açmıştı: "Kız benim çocuğum değil mi? Severim de, döverim de." Çocuğunu bu denli hoyratça sahiplenirken onun insan hakları sahibi olduğunu görmezden gelerek, bedeni üzerindeki haklarını hiçe sayarak bana karşı çıkıyordu. Çocuğuna adeta malıymış (nesne) gibi davranması beni fena hâlde öfkeliyordu. Yüksek sesle davranışının kabul edilemez olduğunu anlama yeteneğinden yoksun bu adama açıklamaya çalışıyordum. O sırada odada bulunan gazeteci-yazar, aynı zamanda polis muhabiri Halit Çapın beni duymuş, Büro Şefimiz Nuran Sayın'a benimle ilgili olarak: "Bu yeni gelen kibar, kolejli kıza ne oldu?" diye sormuş. Hiç unutmuyorum. Artık kibarlık çok gerilerde kalmıştı! Bu örnekler belki benim çalışmalarımda kız katılımcılarıma neden bir adım ötede önem verdiğimi açıklamaya yeterlidir sanırım. Gözlemlerim sonucu ulaşılmış olduğum gerçekler beni özellikle cinsel sömürü mağ-



duru kızlar için önleyici, engelleyici bir strateji geliştirilebilir umuduyla 1997'de Asayiş Şube Müdürlüğü Ahlak Masasında cinsel sömürü mağduru çocuklarla ilgili bir araştırma başlatmaya yöneltti.

Aynı çalışma 1998'de UNICEF'in öneri ve desteği ile daha geniş bir projeye dönüştürülerek yürütülmüş; bir yıl sürmüştür. Projeye o dönem henüz Yrd. Doç. (bugün Prof. Dr.) Güliz Erginsoy benimle birlikte katılmıştır (Küntay, Erginsoy, 2005). Ticari Seks İşçisi Kız Çocuklarla ilgili bu araştırma İstanbul'da cinsel sömürü mağduru kız çocuklarla ilgili sosyoloji alanında yapılmış ilk araştırmadır. Araştırma bir prototip model olması ereğiyle düzenlenmiştir. Aynı sorunun yoğun olduğu diğer illerde de uygulanması umuduyla hazırlanmıştır. Ne yazık ki İstanbul dışındaki illerde uygulanamamış, isteğimiz gerçekleşmemiştir. Duyarlı konuda, hassas konumdaki katılımcılarla yapılmış bir araştırmadır (*survey on very sensitive subjects*). Evden kaçan, sokak ortamında kandırılarak fuhuş sektöründe işçiliğe kaydırılan, mağdur edilen çocuklarla ilgili bir çalışmadır.

Küçük yaştaki kız çocuğunu seks işçiliğine iterek, sömüren ortamlar: disko, bar, dansingler (şarkıcı, dansöz, konsomatris olarak); masaj salonları (masöz olarak salonda ya da evlere gönderilerek); otostop yaparak (kendi başlarına işe çıkan, aracısına para vermek, kaptırmak istemeyenler).

Otostop yapan çocuklar en yüksek risk altında olanlardır. Dayak yemek, tekmelenmek, yaralanmak, bir kişiyle anlaşığı hâlde götürüldüğü yerde birden fazla kişinin saldırısına uğramak, belki de en sonunda öldürülmek vb. riskler. Bir çocuğa: "Bu denli tehlikeli bir işi neden sürdürüyorsun?" diye sorduğumda: "Başka ne yapabilirim? Ailem muhtaç, yoksul. Desteklemek zorundayım." yanıtıyla çaresizliğinin altını çizmişti. Ben bu grup kız çocuğunu sisli havada uçan pilotlara benzetiyorum. Günümüzde artan işsizlik oranları, derinleşen ekonomik sorunlar, eşitsizlik, yoksulluk karşısında aynı sorunları daha da derinlikli yaşayan çocukların otostopçuluğa devam edebileceklerini söyleyerek olağanüstü, umulmadık, beklenmeyen bir gerçeğe işaret ettiğimiz sanılmamalıdır.

Araştırmamızın bulguları bir sosyal proje yaratılmasına yol açmıştır. İstanbul'da, Valiliğin denetiminde, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu bünyesinde sadece cinsel sö-

mürü mağduru kız çocuklarına hizmet verecek, acil sorunlarını çözebilecek bir ilk adım sığınma merkezi (Beyoğlu Çocuk Evi) 2001'de faaliyete geçirilmiştir. Bir ilke imza atmış olmanın gururunu taşıyoruz.

Çocuk Evi faaliyete geçtiğinde toplumumuzda böyle bir sorun olmadığını belirterek tepki gösteren yetkililer, boş yere çalışmak üzere çok sayıda memurun, gereksiz biçimde atandığını söyleyerek böyle bir kuruma ihtiyaç olmadığına işaret etmişlerdir. Ancak, Beyoğlu Çocuk Evinin çalışmaya başlamasının hemen ardından, iki ay geçmeden, bu kez de çocukların daha uzun süreli yaşayacağı, destek ve bakım göreceği bir ikinci adım merkezi artan gereksinimler karşısında faaliyete geçirilmiştir. Günümüzde İstanbul'da yedi tane, salt cinsel sömürü mağduru için, Çocuk Destek Merkezi (ÇODEM) bulunmaktadır.

Bu konuda çok önemli bir hususa parantez açarak değinmek açıklayıcı olacaktır. Güç koşullardaki çocuklar birkaç farklı grupta yer alır. Her grubun üyeleri diğer gruplardan ayrı tutularak, kendi aralarında verilecek hizmetlerden yararlandırılmalıdır. Hepsinin kendi gruplarındaki çocuklarla bir araya getirilmeleri büyük önem taşır. Bu çocukların her biri kendi içlerinde farklı travma yaşamış olduklarından, gereksinim duydukları hizmetler de benzer nitelikte olamaz. Örneğin korunma gereksinimi olan çocuklar, uyum güçlüğü olan (*mal-adjusted*) çocuklarla kesinlikle aynı mekânda bir arada tutulmamalıdır. Bir örnek verecek olursak ÇODEM'lerin bulunmadığı 2000'li yıllar öncesinde bir çocuk yetiştirme yurduna yerleştirilen cinsel sömürü mağduru çocuklar çok daha derinlemesine travma yaşadıkları ve uzun süreli tedaviye gereksinimleri olduğundan (psikolojik /psikiyatrik destek) yerleştikleri kurumda uyum sorunları yaşamışlardır. Kurumda koruma altındaki çocuklar için de kimi sorunlar yaratmışlardır. Gece yaşamının ışıklı, renkli çevrelerine, tüm yaşanan zorluklara rağmen, özlem duyan cinsel sömürü mağduru küçükler kısa sürede kurumdan kaçarken; kurumda yaşayan diğer gruptaki bazı çocukları da kandırarak kaçırdıklarını o dönemde gözlemiş bulunmaktayız. Aynı şekilde sokaklarda yaşayan çocuklara özgü merkezlerde suça sürüklenen çocuklar da kesinlikle bir araya getirilemez, getirilmemelidir. Doğru olan, farklı seçenekler sunan (alternatif) rehabilitasyon merkezlerinin olması ve alternatif hizmetlerin sunulmasıdır.



Önce Beyoğlu Çocuk Evinde, daha sonra çıkan yangın ertesinde Tepebaşındaki Rotary Çocuk Evi ve Alibeyköy Çocuk Evinde yaşamakta olan çocukları hemen hemen 10 yıl süreyle, o dönem Yrd. Doç., bugün Prof. Dr. Elif Yılmaz'la birlikte haftada ya da 10 günde bir ziyaret ederek birlikte çeşitli etkinlikler yaptık. Dertlerini dinledik, ortak olduk, partiler düzenledik, çaylar içtik, yemekler yedik. Onlarla pek çok şeyi paylaşırken aynı zamanda yeniden iş hayatına katılanların iş yerlerinde, eğitimlerine devam edenlerin okullarında daha başarılı olmaları yönünde yol göstermeye çalıştık. Bunu yapabilmemizi onların güvenini kazanmış olmamıza bağlıyorum. Elbette çok ciddi travma yaşamış bu çocuklarla ilgili olarak büyük başarı elde ettiğimiz söylenemez. Ancak tek bir çocukla ilgili olsa da olumlu sonuç elde edebilmek için vazgeçmeden direnmek gerektiği inancındayım. Düş kırıklığıyla vazgeçmek kesinlikle doğru olmaz.

Çocuklarla birlikte olduğumuz 2001 sonrası dönemde kurumda yaşamakta olanların büyük bölümünün ensest mağduru olduğunu gözlemledik. Çocuk Bürosunda çalıştığım yıllara geri dönecek olursak; o dönemde de ensest vakalarına tanık olmuştuk. Ancak yakın kan akrabaları tarafından istismar edilen, cinsel ilişkiye girmeye zorlanan çocukların başına gelenler, dört duvar gerisinde, gizlilik içinde kaldığından böyle durumların varlığı toplum tarafından çok fazla bilinmiyordu. Hâlbuki günümüzde medyada çok sık yer alan haberler sonucu artık toplumun sorunun varlığından yaygın olarak haberdar olduğu bir gerçektir. Artık günden güne haberler ortaya dökülerek büyük tepkilere neden olduğunu söyleyebiliriz. Ensest bugün ender rastlanan bir sorun değildir. Gözlemlerimizden yararlanarak küçük çocukların en yakınları olan, en sevdikleri kişiler tarafından henüz daha neler olduğunun ayırdayına varamadan, cinsel açıdan istismar edilip nasıl orsellendiklerini gene bazı örneklerle açıklamaya çalışalım.

17 yaşında Rotary Çocuk Evinde yaşayan bir kız çocuğunun eğitimini sürdürebilmesi için rahmetli Türkan Saylan'ın yardımıyla Boğaz'da bir liseye yatılı olarak yazılmasına aracı olmuştum. Arada onu ziyaret ediyor, yeni ortamına uyum sağlaması için çaba gösteriyordum. Ancak, o okulu sevmesine rağmen akşamları Çocuk Evi'ne dönerek orada kalmak istiyordu. Sürekli bana: "Gece Rotary'ye döneyim, orada kalayım. Gündüzleri okula dönerim." diyordu. Okulu ile Tepebaşı'ndaki Rotary



Çocuk Evi arasındaki mesafe büyüktü. Yetkililere bir türlü bu isteğini kabul ettiremedim. Çocuk, aslında babası tarafından uzun yıllar istismar edilmiş, ensest mağduruydu. Bir gün bir sohbetimizde bana: “Ben sekiz yıl baba ile bir çocuk arasındaki ilişkinin öyle olacağını sanıyordum.” demek suretiyle küçük yaşlarında başına geleni kavramayıp, adeta normalmiş gibi algıladığını anlatıyordu. Böyle bir şey söyleyeceğini hiç ummuyordum; dondum kaldım! Açıklama, yaşı küçükken bir çocuğun başına gelenin ayırdına varamadığının, değerlendirmediğinin göstergesidir. İstismarcı babası da en yakını, en sevdiği, en güvendiği kişiydi! Çocuk bir hafta sonunu geçirmek üzere geldiği Rotary Çocuk Evinden kaçtı. Kendisini bir daha ne görmüş, ne de haber almıştık, ne de onu bulabilmiştik. Onu unutmam kolay olmadı. Duygusal bir bağ olmuştu aramızda.

Gene Rotary Çocuk Evinden bir diğer örnek 16 yaşında bir kız çocuğu. Bir gün bana: “Hocam seninle özel olarak konuşabilir miyiz?” diyerek görüşme isteğinde bulunmuştu. Onunla özel olarak, kapalı kapılar ardında görüşmemizde ensest mağduru bir kız çocuğunun nasıl bir ikilem içinde olduğunu anlamıştım. Uzun süre babası tarafından cinsel istismara uğramış, şikâyeti üzerine babası tutuklanmıştı. Evde geride kalan beş erkek küçük kardeşinin aç kaldığını düşünüyordu. Anne ve amcası şikâyetini geri alması için ona baskı yapıyorlardı. Temel gelir sağlayıcı, cezaevinde kapalıydı. Ev halkı muhtaç durumdaydı. Bir ikilem içinde kararsızdı. “Sen söyle hocam, ne yapayım ben?” Acaba şikâyetini geri çekmeli miydi? Ne yazık ki böyleleri güçlükler karşısında anneler de evlatlarına destek vermiyordu.

Ensest mağduru başına geleni kolay açıklayamaz, dillendiremez. Çoğu baba, üvey baba tarafından sürekli enseste maruz bırakılan küçük, büyük baskı altındadır; çelişkiler içindeki dünyasında yapayalnız, korumasızdır (Jenks, 1996: 89). Çoğu kez de yalan söylediği ileri sürülerek ya da anlattıkları hayal gücüne bağlanarak olay örtbas edilmektedir (Russell, 1995: 23). Olayın örtbas edilmesi mağdurun çektiği sıkıntıyı misli katlar.





İstanbul Barosu Çocuk Hakları Komisyonu ile Suç İsnat Edilen Çocuklarla İlgili Raporun Hazırlanması. Soldan: Güliz Erginsoy, Elif Yılmaz, Av. Aşkın Yaşar Topuzoğlu, Esin Küntay, Av. Betül Onursal

ilişkin verileri hakkında Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü olarak bizler, İstanbul Barosu Çocuk Hakları merkezi ve CMUK Uygulama Servisi ortaklaşa bir çalışma yürüttük. Çalışmanın raporu 2006'da yayınlanmıştır. O güne özgü elde edilen bulguların sonuçlarına kısaca değinecek olursak; haklarında işlem yapılan çocuklar arasında ilk sırada hırsızlık suçuna sürüklenenler yer almıştır. Beş yıllık süre zarfında hırsızlık suçu işleyenlerin yeri hiç değişmemiştir. Önce-leri beşinci sırada olan gasp suçu ise, üçüncü yıldan itibaren giderek üst sıralara kadar çıkmıştır (İstanbul Barosu CMUK Uygulama Servisi Verilerine Göre Suç İsnat Edilen Çocuklar Hakkında Rapor, 2006: 17-19). Araştırmamızın 2000'li yıllarda yapıldığı, 2001'de bir ekonomik krizin patlak verdiği gerçeği de göz önüne alındığında, yetişkin suçlulara paralel olarak çocukların da mala karşı işlenen suçlar açısından sayılarında artış olması çok şaşırtıcı olmasa gerek! O günlerde zaten gasp, kapkaç, hırsızlık vb. suçların işlenmediği gün yok gibiydi. İstanbul yörüngesindeki toplumsal hareketlilik hızını yitirmediği gibi kente göç etmiş olan aile üyeleri de yeni yaşamlarına tutunabilmede büyük güçlük çekiyorlardı.

Yeni kurulmuş olan Çocuk Şube Müdürlüğünün verilerini de elde edip, bizimkilerle karşılaştırmıştık. Onların çocuklara isnat edilen suç türleri ve yıllarına ilişkin göstergeleri tamamen bizim ulaştığımız verilerle paralellik taşıyordu. Rapor-daki verilerden çocukların yaş grupları ve cinsiyetleriyle ilgili olanları da kısaca özetleyelim. Yaş gruplarına ilişkin tabloya

göre her yaş grubunda yıllara göre artış görüldüğü gibi en yoğun artış 15-18 yaş grubundadır (İstanbul Barosu CMUK Uygulama Servisi Verilerine Göre Suç İsnat Edilen Çocuklar Hakkında Rapor, 2006: 9). Çocuklar cinsiyet bazında ele alındığında ise kız çocukların suça sürüklenme oranlarının erkeklerin yaklaşık onda biri kadar olduğu görülüyor. Her yıl kızların sayıları artıyor olsa da kız-erkek arasındaki oran farkı değişmemiştir. Kız çocukların sayılarının erkeklere oranla düşük olmasının nedenini ülkemizde kız çocukları üzerindeki ağır aile baskısı ve denetimine ilişkin geleneğe bağlayabiliriz (İstanbul Barosu CMUK Uygulama Servisi Verilerine Göre Suç İsnat Edilen Çocuklar Hakkında Rapor, 2006: 13).

Bu bölüme son vermeden önemli bir hususa işaret etmeliyiz. Çocukta sapan kimi davranışlar baş gösterir göstermez (örneğin evden kaçar kaçmaz yakalandığında) hemen gerisinde yatan etkenleri belirleyerek önlem almak gerekir. Çocuk ne kadar küçük yaştaysa onu eğitip, olumlu yöne çekebilmek, aynı davranışı yinelemesini (tekerrür) önlemek o denli kolaydır. Kimi zaman olayın tekrarları, davranışın tekerrürü karşısında yaş büyüdükçe çözüm üretmeye çabalanırken bazen de geç kalmış olunabiliyor.

Sonuç'a Doğru: Görüş ve Öneriler

Evden kaçan, sokaklarda başıboş kalan, suça sürüklenme olasılığı olan çocuğu ilk kez bularak karakollara sevk eden kişi polistir. Polisle ilk kez yüz yüze gelen küçük yaştaki birey kamu otoritesinin temsilcisi olan bu kişiden doğal olarak çekinir, korkar. Polis ne araştırmacı ne de onu ıslah etmekle (iyileştirmek) görevli kişidir. Ona birkaç soru soracak, az çok başıboş kalmasının nedenini anlayacaktır. Çocuk polisi olarak uzmanlaşmış olması önemlidir. 1996'dan yaklaşık 2010 yılına dek Emniyet Genel Müdürlüğü tarafından belli aralıklarla düzenlenen Çocuk Polisi eğitimlerine eğitimci olarak ben de katıldım. 'Hizmette kalite', 'yaşam boyu sürekli, kesintisiz eğitim' ilkesi gereği yapılan bir haftalık ya da birkaç günlük süreyle verilen eğitimlerin çok yararlı olduğunu söylemeliyim; bunu bana eğitim alanlar söylemişlerdir. 2000'li yıllarda İçişleri Bakanı olan Sayın Saadettin Tantan da Ankara'daki seminerlerimizden birine katılmış, diğer resmî otorite temsilcilerinden farklı olarak yarım saat konuşmaları izleyip, elimizi sıkıp



gitmemiş, gün boyu bizlerle kalarak konuşmalar süresinde notlar almıştı. Daha sonra onun girişimiyle ülke düzeyinde tüm illerde Çocuk Şube Müdürlükleri kurulmuştur.* Emniyet Genel Müdürlüğü, Çocuk Şube Müdürlüğü/Büro Amirliği Kuruluş, Görev ve Çalışma Yönetmeliği de 13.04.2001'de Resmî Gazete'de yayınlanmıştır. Yönetmeliğin 4. maddesinde Çocuk Polisi şöyle tanımlanmaktadır: Çocuklara yönelik olarak yürüteceği hizmetler konusunda 0-18 yaş grubunun gelişim özellikleri, davranış bilimleri, mülakat teknikleri, iletişim becerileri gibi konularda hizmet içi eğitim almış olan emniyet hizmetleri sınıfı personelidir. Eğitim verilmiş çocuk polisleriyle ilgili yönetmeliğin öngördüğü bir temel hususun uygulamada dikkate alınmıyor olması bizce önemli bir aksaklıktır. Yönetmeliğin 25. maddesinin yetiştirme ve bilgi geliştirme kurslarını başarı ile bitirerek ve çocuk birimlerinde görevlendirilen personelin atandıkları illerde çocuk polisi branşı dışında başka bir görevde çalıştırılmayacağı hükmünün pek de uygulanmadığını üzüntüyle gözlemledik. Çocuk Polisi eğitimlerine katılarak yarar elde ettiğini dile getiren bazı polis memuru öğrencilerimizle daha sonra karşılaştığımızda atandıkları illerde farklı birimlerde göreve tayin edildiklerinden, bilgi birikimlerinden yararlanamadıkları, kullanamadıklarından yakınmışlardır. Elbette bu "Acaba bu denli çabamız boşuna mıydı?" kaygısını yaratmaktadır! Çocuklar için özel yetiştirilmiş uzman çocuk polisinin varlığının öneminin altını tekrar çizelim.

Alanda polis kadar önemli bir diğer kişi sosyal hizmet uzmanıdır. Niteliği, çalışma becerileri önem taşır. Destek kurum-

* Çocuk Büroları 70'li yıllarda Küçükleri Koruma Şube Müdürlüğüne dönüştürülmüş, İstanbul'da Kadıköy Yeldeğirmeni'ndeki bir binada etkinliklerini sürdürmekteydi. Ancak söz konusu şubeye adeta ceza verilmişçesine atanan polis memurları kendilerini Sibiry'a sürülmüş kişi gibi algılamaktaydı. Sonuçta bu şube, Çocuk Bürosunun ilk yıllarındaki gibi etkin görev yapmamakta; varlığı da toplumun geneli tarafından bilinmemekteydi. 2001 tarihinden itibaren Çocuk Şube Müdürlüklerine dönüştürülen ve tüm illerde faaliyete geçen kurumlar etkin çalışmalarıyla çocuklar için önemli bir adım atılmasını sağlamışlardır.

Not: Kadıköy'de Yeldeğirmeni'ndeki bina 1955'ten sonra Kız Yetiştirme Yurdu olarak kullanılıyordu. 70'li yıllarda Küçükleri Koruma Şube Müdürlüğü olarak, daha sonra Sokak Çocukları için kullanılmıştır. Bina 100 yıllık olması nedeniyle kullanım işlevleri açısından yeterli değildi. En son mülteci çocukların kaldığı bina, günümüzde kapatılmıştır.





Çocuk polisi eğitimi, Nevşehir-2006
(ilk sırada oturan sarı bluzlu -sağdan üçüncü- Esin Küntay)

larındaki gözlemlerim süresinde, çoğu kez, sosyal hizmet görevlilerinin bir kurumdan diğerine atanarak uzun süreli bir işte kalamadıklarına tanık olduk. Hâlbuki alanda devamlılık, görev sürekliliği önemlidir; personelin yeteneğini geliştirir. Çocuk destek kurumlarında yaşamakta olan çocuk, çoğu kez kurumdaki bir görevliye annesi ya da babasıymış gibi bağlanabilir. Onun başka bir yere giderek, ayrılması sorun yaratır. Çocuklar yeni gelene uyum sağlamakta zorlanır. Görevde süreklilik olmazsa olmaz koşuldur.

Güç koşullardaki birbirinden farklı gruplarda yer alan çocuklara hizmet verecek personelin bir diğer grupta çalışan görevliden farklı uzmanlığa sahip olması gerekmektedir. Ancak, çoğunluk genel eğitim almış olanlardır, böyle bir farklılığın gereği göz ardı edilmiştir. O hâlde, en azından, çalışma yaşamlarında onlara servis içi *know-how* (nasıl yapılması gerektiği) eğitimi alanda verilmelidir.

Yüksek risk altındaki çocukların tümü şu ya da bu biçimde travma yaşar. Ancak bunlar arasında en ciddi sorunu cinsel sömürü mağduru kız çocukların yaşadığını gözlemledik. Bedeni üzerindeki haklarını yitirmesi, özgürlüğünün kısıtlanmasıyla kendi bedenine zarar vererek, şiddet uyguluyor; 'kelebek' denilen bıçaklar, kırık cam parçaları, jilet, içeceklerin teneke kutusu kapakları vb. kesici aletlerle kol ve bileklerinde yaralar

açıyor, yaşadıkları travmanın öcünü kendi bedenlerinden çıkarıyorlardı (Küntay & Erginsoy, 2005: 164). Kendi bedenine şiddet uygulama, büyük bir tehlikenin kanıtı olsa da hâlen yeterince bilinmeyen, anlaşılmayan, araştırmalarda konu edilmeyen bir sorun. Kendine zarar veren de farkına varmadan bunu yapıyor. Travma sonrası stres bozukluğu (*post-trauma stress disorder*) yaşayan çocuğa ciddi tıbbi, psikiyatrik/psikolojik yardım verilmeli/verilecektir. Büyük stres yaşamış olan çocuğa verilecek bu destek kesintisiz, sürekli olmalıdır. Alanda yaptığımız gözlemlere dayanarak görebildiğimiz kadarıyla çocuğun bir psikiyatr-psikoloğa yönlendirilmesi gereği karşısında o an hangi uzmana ulaşıyorsa çocuk ona götürülüyor. Bir sonraki seansta gene çocuğu götürecektir yetkili için en kolay kime erişilebiliyorsa onunla görüştürülüyor. Hâlbuki bir psikiyatr/ psikologla olumlu ilişki kurmuş sorunlu kişi için her sefer aynı kişiden yardım alması çok önemlidir/gereklidir. Bir sefer biri, diğer sefer bir başkası; tedavi sürecini kesintiye uğratar. Bir önceki seansta belki olumlu yönde atılmış bir adım geriler. Onun için, aynı uzmanla belli aralıklarla kesintisiz görüşmesi sağlanmalıdır. Bugün biri, yarın bir diğer uzman! Kime kolay ulaşılabiliriyorsa o kişiyle görüştürmek, tekrar işaret edelim, olumlu sonuç vermez. Terapi aynı kişi tarafından verilmelidir. Çocuğun rehabilitasyonu ancak böyle sağlanabilir.

*Çocuk hukuku alanında düzenlemeler,
çağdaş çocuk adalet sistemi:*

Çağdaş adalet sistemi çocuğu korumayı, suça sürüklenmesini önlemeyi, iyilik hâlini geliştirmeyi benimsiyor. Çocuğun yüksek yararı, sağlıklı gelişme hakkı bu yönde yenilik yapmayı gerektiriyor. Çocuğu derhal cezalandırma yerine hakkında onu koruyucu önlemler almak tamamen bir mantalite (bakış açısı) değişikliğine bağlıdır. Nitekim 2005 yılında 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu yürürlüğe konmuştur. Söz konusu yasa suça sürüklenen çocuğun korunması, hak ve esenliklerinin güvence altına alınması amacı ve hükümleriyle çocuk adalet sistemine geçişi sağlayacak önemli bir yasal düzenlemedir. BMÇHS'nin önsözü uyarınca çocuğun bedensel ve zihinsel açılardan tam erginliğe ulaşamamış olması nedeniyle özel güvence ve korunmaya gereksinimi vardır. Özel güvence ve korunma yasal güvence ve korunmayı da içerir.



Cezacı yaklaşımdan koruyucu yaklaşıma - cezalandırmadan uzlaşmaya:

Çocuk Koruma Kanununun yürürlüğe girmesiyle cezacı yaklaşımlar terkedilmiş, koruyucu, önleyici önlemler benimsenmiştir. Çocuk Koruma Kanunu'nun 23/3. maddesi uyarınca çocuğun suça sürüklenmesi hâlinde genel eğilim onu adalet sistemi dışında tutarak, hakkında 'denetimli serbestlik' kararı verilmesi yönünde olacaktır. Verilen karar doğrultusunda gözetim altında tutularak, olumlu yöne yönlendirilebilir. Denetimli serbestlik kararı verilecekse denetim görevlisinin yetişmesi, sayılarının artması önem taşır. Denetim görevlilerinin eğitimine daha fazla önem verilmelidir. Böyle bir görevi üstlenecek kişinin farklı bir *know-how*'a sahip olması koşuldur. Gene yasanın 24. maddesi ise sanık çocuğun mağdura uğrattığı zararı anlayıp, telafi etmesi için "uzlaşma" yoluna gidilmesini, onu yargı süreci dışında tutacak alternatif bir önlem öngörüyor. Doğru olan olanakların elverdiği sürece küçük yaştaki bireyi ceza yargılama sistemi dışında tutabilmektir. Ceza yargılama sürecine sokulması durumunda onun ciddi travma geçireceği hususu gözden kaçmamalıdır.

Basında yer alan haberlerden ne yazık ki, genelde suça sürüklenen çocuğu özgürlüğünden yoksun kılan ceza verilmesi yoluna gidildiğini üzülenek görüyoruz. Çocukluk döneminin kişiliğin gelişme sürecinde en önemli çağ olması nedeniyle onun davranışlarını değerlendirirken erginliğe geçiş sürecinin sancılarını yaşadığı göz önünde bulundurulmalıdır. O hâlde, yasaya aykırı bir davranış sergilemesi, kanunla ihtilaf hâline girmesi durumunda verilecek kararın onu derhal cezalandırmak yerine korunması yönünde olması gereğini yineleyelim. Bu, onun yüksek yararının, sağlıklı gelişme hakkının gereğidir.

Sonuç

İşte böyle, bir yaşam acısıyla, tatlısıyla geldi, geçiyor. 60'lı yıllardan 21. yüzyılın ilk çeyreğine dek alanda yenilikler oldu mu, oldu. Yeterli mi? Bizim açımızdan değil. Ama arkamızdan gelen azimli gençlerin varlığı umut verici. Bu bir bayrak yarışı. Onların bayrağı ele geçirerek, yarışı çok ileriye taşıyacağımı biliyor olmak; bizleri, (eski toprağı) ayakta tutan da budur.





ESİN KÜNTAY

Kaynakça

- Dönmezer, S. (1971). *Kriminoloji*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Gelles, R. (1993). Family violence. Robert L. Hampton, Thomas P. Gullotta and others (Ed.), *Family violence: prevention and treatment* içinde (ss.1-24). USA: Sage Publications.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London and New York: Routledge..
- Klein, Malcolm, W. (1995). *The American street gang: It's nature, prevalence and control*. Oxford: Oxford University Press.
- Küntay, E. (2006). Mala karşı işlenen organize suçlarda patlama ve çocuk istismarı. F. Gümüšoğlu (Ed.), *Terör, şiddet ve toplum* içinde. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Küntay, E., & Erginsoy, G. (2005). İstanbul'da on sekiz yaşından küçük ticari seks işçisi kız çocuklar. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Ridgeway, C. (1983). *The Dynamics of small groups*. New York: St Martins Press.
- Russell, D. (1995). Towards justice for incest survivors. *Agenda*, 11(27), 62-73 <http://www.jstor.org/stable/4065973>.
- Saran, N. (1968). İstanbul şehrinde polisle ilgisi olan 18 yaşından küçük çocukların sosyo-kültürel özellikleri hakkında bir araştırma. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- İstanbul Barosu. (2006). *CMUK uygulama servisi verilerine göre suç isnat edilen çocuklar hakkında rapor*. İstanbul: İstanbul Barosu Yayınları.

ÇOCUK ADALET SİSTEMİNDE 100 YIL



SEDA AKÇO*

Yüzyılın ikinci yarısında çıkarılan kanunlarla günümüzdeki halini alan çocuk adalet sisteminin, çocuk haklarının esas alındığı, çocuğun farklılığının kabul edildiği, çocuğun birey olarak değer gördüğü köklü bir reforma ihtiyaç duyduğu açıktır.

“Öteki’yle, onu farklılığı ile olduğu gibi kabul edip onaylayacak bir ilişki mümkün olmalıdır.”
(Han, 2020:56)

Giriş

Çocuk adalet sisteminin tarihçesi, çocuk haklarının tarihçesi ile örtüşür. İnsan hakları içerisinde grup hakları genellikle hakların özneleri tarafından verilen mücadeleler ile gündeme gelmekte ve kadın hakları hareketi örneğinde olduğu gibi genellikle öznenin diğerleri ile eşit ve özgür olma gibi taleplerini içermektedir. Ancak çocuk hakları hareketi bu genelden farklı seyreder. Çocuk hakları hareketi, çocukların risk altında olduklarını fark eden yetişkinlerin, onların korunması için gösterdikleri çabalar ile başlamıştır. Bunların başında da ceza mahkemelerinde yargılanan çocukları gören hâkimler gelmektedir. Belçika Adalet Bakanı Jules de June, çocuklara özgü adalet sistemi ihtiyacını dile getiren öncü hukukçulardan biri olarak

279



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Avukat.

anılmaktadır (Şehnaz, 2018:16). Ülkesinde cezaevindeki çocukların durumlarının iyileştirilmesi ve aile içinde ihmal ve istismara maruz kalan çocukların korunması için girişimlerde bulunan Bakanın, 1894'te çocukların korunması amacıyla bir örgüt kurulması talebini ilk dillendiren kişilerden olduğu kabul edilmektedir. Bakanın talepleri arasında 16 yaşından küçüklerin hapse girmesini engellemek, eğitim kurumlarına yönlendirilmelerini sağlamak için yasa değişikliği yapılması da yer almaktadır.

Bu yazının amacı çocuk adalet sisteminin ne olduğunu veya ne olması gerektiğini anlatmak değil, son yüzyıl içerisinde Türkiye'deki seyrine bakmaktır.

Suç İşlediği İddia Edilen Çocuk

Bir suç iddiası olduğunda kimin çocuk kabul edileceğine dair tartışmaların yüzyılda çok büyük bir değişim göstermediğini görüyoruz. Çocuklara özgü adalet arayışının bir yasa teklifi ile gündeme geldiği ilk andan itibaren 18 yaşın esas alındığı görülmektedir (Kunter, 1949:86). Ceza hukuku söz konusu olduğunda çocuğu yetişkinden ayırmakta kullanılacak en önemli kriter ceza sorumluluğudur. İlk Kanun çalışmalarında ceza sorumluluğunun olmadığı kabul edilen yaşın 7 olduğu görülmektedir (Kunter, 1949:86). İlk yasal düzenlemenin 2253 sayılı Çocuk Mahkemelerinin Kuruluş, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkında Kanun ile yapıldığı 1979 yılına gelindiğinde bu yaşın 11 olduğu, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun çıkarıldığı 2005 yılında ise 12'ye çıktığı görülmektedir. Ceza sorumluluğunun olup olmadığı değerlendirilmelidir denilen yaş grubu, başlangıçta 7 – 14 (küçük çocuklar) iken, 1979 yılında 11-14, 2005 yılında ise 12 – 15 yaş aralığına yükseltilmiştir. İlk taslakta 4 yaş grubundan söz edilmektedir: ceza sorumluluğu olmayanlar (- 7 yaş), küçük çocuklar (7 – 14 yaş), yetişkin çocuklar (14 – 18 yaş), gençler (18 – 21 yaş).

2253 sayılı Kanun'da bu sınıflandırma üç gruba inmiş ve 5395 sayılı Kanun ile de yaşlar birer sene arttırılarak üçlü yaklaşım korunmuştur. Buna göre ceza sorumluluğu olmayanlar, ceza sorumluluğu olup olmadığı araştırılarak tespit edilecekler ve azaltılmış ceza sorumluluğu olanlar. Ceza sorumluluğu olan çocuklar için cezaya alternatiflerin uygulanamaması, 12 yaşından itibaren çocukları ceza hukuku müdahalesi bakımın-

dan alternatifsiz bırakılmaktadır. Çocuk Koruma Kanunu'nun, bu düzenlemesi ile ceza sorumluluğu olan çocuğu, uygulanacak yaptırımın türünü belirlemede yetişkinden farklı bir birey olarak görmediği anlaşılmaktadır.

Çocuklara Özgü Mahkemelerin Kurulması

Türkiye'de çocuk adalet sisteminin gelişimine bakıldığında yazılı ilk kaynaklardan biri Prof. Dr. Naci Şensoy'un "Çocuk Suçluluğu-Küçüklük-Çocuk Mahkemeleri ve İnfaz Müesseseleri" başlığı ile *Hukuk Fakültesi Mecmuası*'nda iki kısım hâlinde yayınlanan makalesidir (Şensoy, 1945). Bu makalelerin derlemesi aynı yıl İsmail Akgün matbaası tarafından da basılmıştır. Prof. Dr. Nurullah Kunter de bu yıllarda suç işlediği iddia olunan çocuklar ve onların yargılanması üzerinde çalışmalar yürütmektedir. Kunter'in incelediği Çocuk Mahkemeleri Hakkında Kanun Tasarısı, bu alanda kayıtlarda yer alan ilk kanun çalışmalarındandır (Kunter, 1949). Bu alanda yazılı yayınların bulunduğu ilk tarih olarak 1949 yılı esas alınır, Türkiye'de çocuklara özgü adalet sistemi düzenlemeyi hedefleyen bir yasanın kabulü için gerekli zeminin ancak 30 yılda oluşabildiğini görürüz. Elbette 1949 yılında iki önemli hukuk profesörünün kapsamlı çalışma yapmış olması bu konudaki tartışmaların daha önceden başladığını gösterir, ancak buna ilişkin kaynağa erişmek mümkün olamamıştır. 1960'lı yıllarda ise çocuk mahkemeleri ve çocuk yargılaması ile ilgili bir çok karşılaştırmalı hukuk çalışması yapıldığı görülür (Dinç, 2020: 69-70).

1979 yılı dünya çocuk yılıdır ve 2253 sayılı Çocuk Mahkemelerinin Kuruluş, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkında Kanun aynı yıl kabul edilir. 07.11.1979 tarihinde TBMM tarafından kabul edilen Kanun, 21.11.1979 tarihli Resmî Gazete'de yayınlanır ve 46. maddesinde yer alan hüküm gereğince bir yıl sonra 21.11.1980 tarihinde yürürlüğe girer. Bu Kanun, çocukların kendilerine özgü mahkemelerde yargılanmasını öngörür. Ancak iki önemli istisna içerir. 15 yaşını doldurmuş olanlar tarafından işlenen genel mahkemelerin görevine giren ağır ceza gerektiren suçlara ilişkin davalar yanında olağanüstü hâller, sıkıyönetim ve savaş hâli ile askeri mahkemelerin görev alanına giren suçlar ile Anayasa'nın 136. maddesinin ikinci paragrafında sayılan suçlar ile ilgili davalar



çocuk mahkemelerinde değil genel mahkemeler veya bu suçları yargılamak üzere kurulmuş mahkemelerde görülecektir. Bu istisnaların kaldırılması için sivil toplum kuruluşları öncülüğünde “Çocuk Adalet Sistemini Yapılandırma Girişimi”¹ ve “Çocuklar İçin Adalet Girişimi”² tarafından bir dizi savunu çalışması yürütülmüştür. Çocuk mahkemelerinin görev alanına getirilen istisnalar, Güveç – Türkiye Davasında Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi önüne gitmiş ve mahkeme “Küçük yaşına rağmen, söz konusu tarihte uygulanabilir mevzuat, başvuranın yargılamasını bir çocuk mahkemesinde yaptırmasını ve Devlet tarafından kendisine bir avukat verilmesini engellediğini” tespit ederek adil yargılanma hakkı ihlali iddiasını kabul edilebilir bulmuştur (AİHM 2.Daire, 70337/01, 20.01.2009).

Öte yandan son derece kısıtlı bir alanda görev yapması öngörülen çocuk mahkemeleri de hemen kurulmamıştır. İlk çocuk mahkemeleri 1987 yılında kurulur (Uluğtekin, 2004:2). 1987 ile 2003 arasında sadece İstanbul, Ankara, İzmir, Trabzon, Diyarbakır çocuk mahkemeleri görev yapar. İstanbul çocuk mahkemesinin kurulması üzerine İstanbul Barosunda da bir grup avukatın girişimi ile çocuk hakları komisyonu kurulur. Ankara, İzmir ve Diyarbakır Barolarının da çocuk hakları komisyonu kurması üzerine, 1993 yılında İstanbul’da ilk çocuk hakları komisyonları toplantısı düzenlenir. Bu toplantının ardından Kocaeli Barosunda kurulan çocuk hakları komisyonunun Kocaeli’nde çocuk mahkemesinin kurulması için başlattığı savunu çalışmaları 2003 yılında sonuç verir ve Kocaeli’nde çocuk mahkemesi kurulur (Özok, 2004:208). Bu seyir, Kanun’un kabul edilmesi ile çocukların hayatına etki edecek hâle gelmesi arasında ne kadar uzun bir zaman olduğunu göstermek ve arkasında bir politika ve irade olmaması hâlinde yasa ile sorun çözme yönteminin yetersizliğini ortaya koymak açısından önemlidir.

Çocuk mahkemelerinin görev alanına giren istisnalara 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu’nda yer verilmemiştir. Kanun’un 26. maddesi herhangi bir istisna olmaksızın bütün davalar bakımında çocuk mahkemeleri ve çocuk ağır ceza mahkemelerini görevli kabul etmektedir. Bu Kanun ile 2253 sayılı Kanun’da yer almayan çocuk ağır ceza mahkemeleri kurulmuştur. Bunun yanında 2253 sayılı Kanun’da çocuk mahkemelerinin heyet hâlinde görev yapmasını öngörülmüşken, 5395 sayılı Kanun ile çocuk mahkemelerinin tek hâkimli

olması ve Cumhuriyet savcısının duruşmalara katılmaması esasları benimsenmiştir.

1990'lı yılların başları aynı zamanda Türkiye'nin Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeyi imzaladığı ancak onaylamadığı yıllardır. Bu nedenle Sözleşmenin onaylanmasına yönelik savunu çalışmaları ile çocuklara özgü adalet talebi genellikle birleşmekte ve eşzamanlı olarak yürütülmekteydi. Çocuklara özgü adalet talebi, sözleşmenin 37 ve 40. maddelerine dayandırılmakta ve sözleşme öncesi BM Genel Kurulunda kabul edilen ilkeler ile açıklanmaya çalışılmaktaydı. İstanbul Barosu Çocuk Hakları Komisyonu savunu çalışmalarına katkı sağlamak üzere bu belgelerin tercüme edilmesini ve yayınlanmasını temin etmeye çalışıyordu. Bu sırada üç ilke tercüme edildi ve uzun yıllar bu ilkeler çocuğa özgü adalet sistemi talebinin içeriğini oluşturmaya kaynaklık etti: BM Çocuk Adalet Sisteminin Uygulanması Hakkında Asgari Standart Kuralları (Pekin İlkeleri), Çocuk Suçluluğunun Önlenmesine İlişkin BM Yönlendirici (Riyad) İlkeleri, Özgürlüğünden Yoksun Bırakılmış Çocukların Korunmasına İlişkin BM (Havana) Kuralları.

2000'li yılların başına kadar, başta Barolar olmak üzere bir çok sivil toplum kuruluşunun yürüttüğü savunu çalışmalarına rağmen çocuk mahkemelerinin yaygınlaştırılması mümkün olmamıştır. 81 il adliyesi resmi internet sayfalarında yapılan taramaya göre 2023 yılı itibariyle sadece 34 ilde çocuk mahkemesi bulunmaktadır.

Benzer bir ihtisas mahkemesi olan aile mahkemelerinin kuruluşu 2003 yılında kabul edilen Aile Mahkemelerinin Kuruluş, Görev ve Yargılama Usullerine Dair Kanun ile öngörülmüştür. Bu kanunun kabulünden sonra aile mahkemelerinin kuruluşu çocuk mahkemelerine göre hem daha hızlı hem de daha yaygın gerçekleşmiştir. Bu durum bize Kunter'in şu tespitini hatırlatır: *"Suçlu çocuklar hakkında ayrı bir kanunu, mahkemeleri, infaz müesseselerini lüzumsuz veya masraflı, milletin umumi yaşayış seviyesine göre lüks bulanlar olacaktır. Biz bu kanaatte değiliz. Memleketin kalkınması için her sahada olduğundan daha fazla çocuklar üzerinde durmalıyız. Umumi ıslahat için bir başlangıç noktası bulmakta tereddüt edenler, nihayet çocuklarda karar kılmaktadırlar. Suçlu çocuk davası, kimsesiz, metruk çocuklarla birlikte büyük bir davanın, çocuk davasının görünüşünden başka bir şey değildir."* (Kunter, 1949:55-56).

Aradan geçen 70 senede hâlâ çocuk mahkemeleri için gerekli kaynağı ayırmanın, ÇHS ile taahhüt edilen çocuğun yararına birinci önceliğin verilmesi ilkesine rağmen, mümkün olmadığı görülmektedir.

Çocuklara Hukuki Yardımın Zorunlu Hâle Gelmesi

Çocuk mahkemelerinin kurulduğu yıllarda, çocukların hukuki yardımdan yararlanabilmeleri ve bir avukat tarafından mahkemede temsil edilmeleri, ancak ailelerinin bir avukat ataması ile mümkün olabilmekteydi. 1990'ların başında zorunlu müdafilik sistemi yoktu. 1990 yılında İstanbul Barosu çocuk hakları komisyonu üyelerinin, adli yardım kapsamında kendilerinin çocuklara müdafî olarak atanmaları konusunda İstanbul Çocuk Mahkemesi nezdinde girişimde bulunmaları üzerine ilk kez çocuklar ücretsiz hukuki yardım hizmeti almaya başladılar. 1992 yılında yürürlükte bulunan Ceza Muhakemeleri Usulü Kanunu'nda yapılan bir değişiklik (3842 sayılı Kanun, m.15) ile 18 yaşını doldurmamış kişilerin ceza davalarında bir müdafî ile temsil edilmesi, kendilerine müdafî tayin edecek durumda olmayanlara Baro tarafından müdafî tayin edilmesi esası benimsenmiştir. Bu prensip 2004 yılında kabul edilen 04.12.2004 tarih ve 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu'nda da aynı biçimde devam etmiştir.

Hukuki yardımın zorunlu hâle gelmesi üzerine Barolarda CMUK Servisleri kurulmuş ve Barolar tarafından atanan avukatların soruşturma ve kovuşturmalarda tespit ettikleri hukuka aykırılıklarla mücadele için gereken akademik desteğin sağlanması amacıyla meslek içi eğitim çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında İstanbul Barosu ile Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi işbirliğinde gerçekleştirilen Hukuka Aykırı Deliller Sempozyumu'nda konunun bütün tarafları bir araya gelmiş ve bu çalışma İstanbul Barosu yayını olarak 1995 yılında basılmıştır. Bu alanın öncü çalışması olduğu için ve o tarihte avukatlar, kolluk, Cumhuriyet savcıları ve akademisyenlerin gündemlerini, tartışmalarını içerdiği için, çocuk adalet sistemi tarihini araştıranlar için yol gösterici niteliktedir.



Ceza Hukuku Alanında Reform Çalışmaları

1990'lı yıllar 2000'li yılların başlarına kadar Baroların CMUK servislerinin yapılandırılması, meslek içi eğitimler, avukatlar

arasında hukuka aykırı delillerin tartışıldığı çalışmaların çok yoğun olarak sürdüğü yıllardı.

Çocuğa özgü makam olarak, çocuk mahkemelerinden sonra çocuk polisi teşkilatı oluşturuldu. 2001 yılında kabul edilen Emniyet Müdürlüğü Çocuk Şube Müdürlüğü/Büro Amirliği Kuruluş, Görev ve Çalışma Yönetmeliği il ve ilçelerde çocuklarla ilgili işlemleri yürütmek üzere ayrı birimler kurulmasını öngörüyordu. Bu yönetmelik sonrasında bir yandan il ve ilçelerde birimler oluşturulurken bir yandan da bu birimlerde görev yapacak personel için eğitimler geliştirilmeye ve uygulanmaya başlandı.

2000'li yılların başında çocuk adalet sistemi için bir umut doğdu. Ceza hukuku reformu (Sözuer, 2019) çalışmaları ile birlikte Çocuk Mahkemelerinin Kuruluş, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkında Kanun değişikliği de gündeme geldi. Adalet Bakanlığı, bir kanun taslağı hazırlanması görevini, akademisyenler, avukatlar, hâkim ve savcılar, çocuk mahkemesi nezdinde görevli uzmanlardan oluşan büyük bir komisyona verdi. Bu komisyonun yapısı, hazırlanacak tasarıdan beklentiyi de ortaya koyar nitelikteydi. Komisyonda sadece ceza hukuku alanında çalışanlar değil, aynı zamanda medeni hukuk, sosyal hizmetler, psikoloji gibi alanlarda çalışan uzmanlar da yer aldı. Komisyonun en önemli tespiti; çocuk adalet sisteminin güçlü bir çocuk koruma sistemi gerektirdiği, bu nedenle bir yargılama usulü değişikliğinin yetmeyeceği, kapsamlı bir çocuk koruma kanunu hazırlığına ihtiyaç olduğuydu. Komisyon, bu yönde çalışmaya başladı ve öncelikle alanda çalışan kişilerden sorun ve önerilere dair yazılı görüş topladı. Karşılıklı hukuk çalışması yapmak için bir çok ülkenin yasaları getirildi ve çevirileri yapıldı.

Komisyon ilk bölüm çocuk koruma sistemi, ikinci bölüm ise çocuk yargılama sistemine ilişkin olacak şekilde iki bölümden oluşan bir kanun tasarısı hazırladı. O yıllarda yerel yönetimler reformu yapılması ve bu kapsamda sosyal hizmetlerin yerel yönetimlere devri söz konusuydu ve bu durum hazırlanan tasarıнын birinci bölümünde yer alan kuruluşlar ile ilgili tartışmalara neden olmaktadır (İstanbul Barosu, 2007). Bu sebeple, 2005 yılında Çocuk Koruma Kanunu tasarısını TBMM'ne sunmak isteyen Adalet Bakanlığı, hazırlanan taslağın ilk bölümünü çıkarıp, ikinci bölümünü taslak hâlinde düzenleyerek sunmayı tercih etti. Bugün 5395 sayılı Çocuk



Koruma Kanunu'nun uygulamasında yaşanan önemli sorunlardan biri ve hatta yargılamanın çocuğa özgü hâle gelememesinin ana sebeplerinden biri öngörülen tedbirleri uygulayacak kuruluşların bulunmamasıdır.

Öte yandan hazırlanan taslakta yer alan güvenlik tedbiri yargılaması ile ilgili kurallar ve çocuklarla ilgili verilecek kararlara ilişkin esaslara dair düzenlemeler de Türk Ceza Kanunu ile uyumlu olmadığı için tasarıdan çıkarıldı ve suç işlediği iddiası ile yargılanan çocuklar hakkında TCK 31. maddesinin uygulanması esası benimsendi. Çocuk Adalet Sistemini Yapılandırma Girişimi (Akço, 2004), TBMM, Bakanlıklar ve Cumhurbaşkanlığı nezdinde savunu çalışmaları yürüttüyse de sonucu değiştirme konusunda başarılı olamadı.

2005 yılında Kanun'un kabulünden sonra, tedbirlerin uygulanması birden fazla kurumu ilgilendirdiği ve çokça tartışmaya neden olduğu için, bazı sorunlara çözüm bulmak üzere yönetmelik çalışmaları başlatılmıştır. İlk olarak Çocuk Koruma Kanunu kabul edildikten sonra, 2006 yılında Kanun'un ve Kanun'da yer alan tedbirlerin uygulanmalarına dair usul ve esasları düzenleyen iki yönetmelik düzenlenmiştir.³ Ardından 2008 yılında Danışmanlık Tedbir Kararlarının Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslara Dair Tebliğ yayınlanmıştır.

Bu sırada Birleşmiş Milletler de çocuk adaleti ilkelerini güncellemekte (BM Çocuk Hakları Komitesi, 2010), Çocuk Hakları Komitesi bir çok ülke⁴ için olduğu gibi Türkiye ile ilgili sonuç gözlemlerinde çocuk adalet sisteminde yapılması gereken iyileştirmelere dikkat çekmektedir.⁵ Avrupa Konseyi de çocuk ve gençlerle birlikte yeni bir Avrupa inşasına yönelik çalışmalar kapsamında çocuk adalet sistemini de incelemeye yönelik çalışmalar ile bu alanı destekleyici çalışmalar yürütmektedir.⁶

Çocuk Koruma Kanunu kabulünden sonra iki alanda çalışma yapılmaya başlanmıştır: Tedbirlerin uygulanması için kurumlar arası koordinasyon ve çocuk adalet sistemi çalışanlarının eğitimleri.⁷

Çocuk Koruma Kanunu'nun öngördüğü üzere Adalet Bakanlığında olan koordinasyon sekreteryası görevi, Eğitim Dairesi Başkanlığınca yerine getirilmiş ve bu dönemde il ve ilçe koordinasyonlarının kurulması amacıyla yürütülen çalışmaların sonunda Çocuk Koruma Hizmetlerinde Koordinasyon Strateji Belgesi (2011-2015) hazırlanmıştır.⁸ 2014 yılında güncelle-

nerek, eylem planı ile desteklenmiş ve ikinci kez beş yıl için (2014–2019) merkezi koordinasyon kurulunca kabul edilmiştir.⁹ Koordinasyon sekreteryasının Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına devredilmesinden sonra “Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbirlerin Yerine Getirilmesi Amacıyla Kurulan Merkez, İl ve İlçe Koordinasyonların Çalışma, Usul ve Esasları Yönergesi¹⁰ yayınlanmıştır.

2021 yılında kabul edilen Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Yönetmeliği ile çocuk mahkemelerinin yapısında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. 1988’den beri çocuk mahkemeleri nezdinde görevlendirilen sosyal hizmet uzmanı, psikolog gibi meslek elemanları, mahkeme nezdinden alınarak Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlüğü bünyesinde görevlendirilmiştir. Aynı yönetmelik çocuklara adalet sistemi içerisinde destekleme görevini adli destek görevlilerine vermiş ve çocukların ifadelerinin alınması sırasında adli görüşme odalarının kullanılmasını öngörmüştür. Yönetmelik’te öngörülen adli görüşme odalarının yapılması ve çalışmaların standardına dair de bir dizi çalışma yürütülmektedir. Bu alanda en önemli ve yeni gelişmelerden biri de çocuk adalet merkezlerinin kurulmasıdır.

Sonuç Yerine:

Az Gittik Uz Gittik, Dere Tepe Düz Gittik Ve ...

Çocuklara özgü adalet sistemi arayışları da Türkiye’de yüz yılı doldurmak üzere. Bu yüzyıllık süreçte çocuk mahkemeleri, çocuk polisi, çocuk büro savcısı, adli destek görevlileri, çocuk alanında uzmanlaşmış avukatlar, bu alanda çalışan sivil toplum kuruluşları, adli görüşme odaları, çocuk adalet merkezleri kuruldu. Birçok eğitim düzenlendi, sayısız yayın ve araştırma yapıldı. Bu yazıda bunların ancak bir kısmı ele alınabildi. Çocuklarla ilgili cezaların infazı ve tedbir kararlarının yerine getirilmesi gibi konulardaki gelişmeler ise hiç ele alınmadı.

Bitirirken şu soruyu cevaplamak gerekir: Peki, çocukların hayatlarında ne değişti? Hiçbir şey demek adil olmayabilir ama ne yazık ki çok şeyin değiştiğini söylemeye de imkân yok. Çünkü, Çocuk Koruma Kanunu taslağını hazırlayan komisyonun tespit ettiği gibi çocuklara özgü mahkemeler, ancak iyi bir çocuk koruma sistemi olduğunda etkin biçimde işleyebilir.



Elbette bir de çocuk hâkiminin cezaya başvurmadan önce çocuğun yaşına ve işlediği iddia olan suça dayalı bir ayırım yapmadan tedbir uygulama olanağına sahip olduğunda.

Bu nedenle elbette öncelikle Türk Ceza Kanunu 31. maddesinin değişmesi gerektiği tespiti yapılmalıdır. Ancak bunun olabilmesi için cezaya alternatif tedbirlerin uygulanabilmesine, bunun için de iyi yapılandırılmış programlar ile donatılmış kuruluşlara ve uzmanlar tarafından sunulan hizmetlere ihtiyaç bulunmaktadır.

Ceza sorumluluğu yaşının değişmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bunun için de şu anda yapılan incelemeler, bu ihtiyacı ortaya koyacak nitelikte olmalıdır.¹¹

Bunlar kanun değişikliği ihtiyacını ortaya koyan sadece iki örnek. Çocuk adalet sisteminin işleyişinde karşılaşılan sorunların çözümü için kanun değişikliği gerektiği bir gerçek. Ancak bu yazıda özetlenmeye çalışılan geçmişin ortaya koyduğu gibi gerekli irade, politika ve alt yapı olmadan yasalar ile işlevsel çözümler üretilemiyor. Bu nedenle, yeni yasalar yapmadan önce mevcut yasanın uygulanmasını sağlayacak çalışmalara odaklanılması daha etkili olacaktır.

Sorunu doğru ve veriye dayalı tarif etmek, daha gerçekçi çözümlere ulaşmayı sağlar. Bu nedenle çalışmaya veri toplama başlanmalıdır. Çocuk adalet sistemini tam olarak anlamaya elverişli verilere sahip değiliz. Güvenlik birimlerine gelen ve getirilen çocuklarla ilgili istatistikler¹² ile adalet istatistikleri aynı yıl içerisinde çocukların güvenlik biriminden mahkemeye kadarki süreçlerini takip etmeye elverişli değildir. Tedbirler ile ilgili istatistik verilerine çok daha az ulaşılmaktadır.

Çocuk adalet sisteminin geçmişi pek kayıt altına alınmadığı için hangi çocuk mahkemesi hangi yılda kuruldu ve bu mahkemelerin buldukları yerlerde çocuk yargılamasına ve esas olarak da çocuk suçluluğuna etkileri ne oldu gibi soruların cevapları ne yazık ki elimizde bulunmamaktadır.

Çocuğun yararına önceliğin verilmesi ilkesi kararların veriye dayalı alınmasını öngörür (BM Çocuk Hakları Komitesi, 2013). Bu tür veriler olmadan yürütülen tartışmalar, kaçınılmaz olarak risk barındırmaktadır. O nedenle önceliği veri üretmeye, sistemi işletmek için gerekli hizmetleri yapılandır-

maya ayırmalıyız ve bunların sağladığı bilgiye dayalı olarak da tam bir çocuk adaleti reformu tasarlamalıyız.

Çocuklara özgü adalet sistemi arayışının mekan veya kurum arayışı olmadığını; yetişkinden farklı olan çocuğun farklılığı ile olduğu gibi kabul edildiği ve onaylandığı bir ilişki kurma arayışı olduğunu dikkatten kaçırmamak gerekir. Bu bir mekan veya kurum iyileştirme çabası değil, çocuğun birey olarak değer gördüğü bir ilişki kurma çabasıdır.

Dipnotlar

- 1 <https://www.birgun.net/haber/cocuklari-tmk-den-cikarin-28301>
- 2 <https://ihop.org.tr/cocuklar-icin-adalet-giriimi-ueyeleri/>
- 3 Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanmasına Dair Yönetmelik ve Çocuk Koruma Kanununun Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik.
- 4 UNICEF (2002). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı. <https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/CHS%20Uygulama%20Elkitabı.pdf>
- 5 Sonuç Gözlemleri: Türkiye (2001) [https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/CHS%20Sonuc%20Gozlemleri%20\(1\).pdf](https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/CHS%20Sonuc%20Gozlemleri%20(1).pdf)
Sonuç Gözlemleri: Türkiye (2006) [https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/CHS%20OPSC%20Sonuc%20Gozlemleri%20\(1\).pdf](https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/CHS%20OPSC%20Sonuc%20Gozlemleri%20(1).pdf)
Sonuç Gözlemleri: Türkiye (2012) [https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/CHS%20Sonuc%20Gozlemleri%20\(2-3\).pdf](https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/CHS%20Sonuc%20Gozlemleri%20(2-3).pdf)
- 6 Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi (2013). Çocuk Dostu Adaletle İlişkin Rehber. <https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/Avrupa%20Konseyi%20Bakanlar%20Komitesi%20-%20Cocuk%20Dostu%20Adalet%20Ilişkin%20Rehber.pdf>
- 7 Eğitim çalışmalarına örnekler:
Sosyal Çalışma Görevlileri İçin Eğitim Kitabı (2013) https://www.unicef.org/turkiye/media/4701/file/SOSYAL%20ÇALIŞMA%20GÖREVLİLERİ%20İÇİN%20EĞİTİM%20KİTABI%20_%20Kasım%202013.pdf
Hakim ve Savcılar İçin Çocuk Adalet Sistemi El Kitabı (2014) https://www.unicef.org/turkiye/media/4446/file/Hakim%20ve%20Cumhuriyet%20Savcıları%20için%20Çocuk%20Adalet%20Sistemi%20El%20Kitabı%20_%202014.pdf ;
Aday Hakim ve Savcılar İçin Çocuk Adalet Sistemi Eğitimi (2015) https://www.unicef.org/turkiye/media/3531/file/Aday%20Hakimler%20için%20Çocuk%20Adalet%20Sistemi%20Eğitimi,%20Eğitici%20El%20Kitabı%20_%202014.pdf



- 8 https://www.barobirlik.org.tr/dosyalar/duyurular/2013_12_ek.pdf
- 9 https://www.unicef.org/turkiye/media/4086/file/ÇOCUK%20KORUMA%20HİZMETLERİNDE%20KOORDİNASYON%20STRATEJİ%20BELGESİ_%202014.pdf
- 10 <https://www.aile.gov.tr/agri/birimlerimiz/cocuk-hizmetleri-il-koordinasyon-sekretarya-birimi/>
- 11 Ceza Sorumluluğu Değerlendirme Rehberi, TBB Yayınları (2010). https://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/egitimbasvuru_basvuru/cezatorumlulugunun.pdf
- 12 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Geçilen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2022-49662&dil=1>

Kaynakça

- Akço, S. (2004). ÇASYAG, çocuk adalet sistemini yapılandırma girişimi. *Çocuk ve Genç Ruh Sağlığı Dergisi*, (3), 158-159.
- BM Çocuk Hakları Komitesi. (2010). Çocuk ceza adaletinde çocuk hakları, Genel Yorum 10.
- BM Çocuk Hakları Komitesi. (2013). Çocuğun yüksek yararının birinci planda dikkate alınması hakkı, Genel Yorum 14.
- Ceylan, Ş. (2018). *Çocuk hakları*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Dinç, A. (2020). Türkiye’de çocuk mahkemelerinin çocuk adalet sisteminde yeri. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, (5), 62-79.
- Han, B.-C. (2020). *Şiddetin topolojisi*. İstanbul: Metis Kitap.
- İstanbul Barosu. (2007). *Sosyal hizmetlerin yerel yönetimlere devri hakkında yasa tasarısı*. İstanbul Barosu Yayınları. <https://www.istanbulbarosu.org.tr/files/Yayinlar/Kitaplar/doc/shyydhytbe.pdf>
- Kunter, N. (1949). Suçlu çocuklar ve çocuk mahkemeleri kanunu nasıl olmalı?. *İÜHFİM*, 15(1), 55-94.
- Özok, S. (2004). Baroların çocuk hareketindeki rolü. *TBB Dergisi*, (51), 208-212.
- Sözüer, A. (2019). Türk ceza hukuku reformu: dün, bugün ve yarın. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi Durmuş Tezcan’a Armağan*, (21), 3031-3050.
- Şensoy, N. (1945). Çocuk suçluluğu-küçüklük-çocuk mahkemeleri ve infaz müesseseleri, birinci kısım. *İÜHFİM*, 15(1), 95-166.
- Şensoy, N. (1945). Çocuk suçluluğu-küçüklük-çocuk mahkemeleri ve infaz müesseseleri, ikinci kısım. *İÜHFİM*, 15(2-3), 569-633.
- Uluğtekin, S. (2004). *Çocuk mahkemeleri ve sosyal inceleme raporları*. TBB Yayınları.



ÇOCUK HAKLARI PENCERESİNDEN CUMHURİYET DÖNEMİ KANUNLARINDA ÇOCUK ANLAYIŞI



MEMDUH CEMİL ŞİRİN*

Ülkemiz kanunlarında çocuğa yönelik düzenlemelerin izini süren bu çalışmada yüz yıl içerisinde çocuk anlayışı bakımından köklü bir değişiklik olmadığı ve çocuk deyince akla gelen korunması gereken kişi algısının hâkim olmaya devam ettiği ortaya konulmaktadır.

Giriş

Çocuk hakları sistemleştirilirken yaşama hakları, gelişme hakları, korunma hakları, gelişim hakları gibi gruplara ayrılmaktadır. Aslında bu tarz ayrımların temelinde iki esas yer almaktadır. Birinci esas, çocuğun anne karnında bulunduğu andan başlamak üzere dünyaya geldiği ve çocukluğunu yaşadığı 18 yıllık zaman dilimi içerisinde temel ihtiyaçları karşılanmak ve ona zarar verebilecek tehlikelere karşı korunmak suretiyle varlığını sağlıklı ve güven içerisinde sürdürebilmesidir. Yaşama hakları ve korunma hakları, bu esasın görünümü olan çocuk hakları gruplarıdır. Bu haklar, zayıf ve kırılabilir yapılarından hareketle çocuğun

291



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi.

yetişkinlere bağımlı olduğu, çocuğun edilgen yetişkinin ise etken olduğu anlayışa dayanır. İkinci esas, çocuğun varlığını sürdürürken beceri ve yetenekleri doğrultusunda gelişmesi, en az yetişkinler kadar hak sahibi bir birey olarak toplumsal hayatın görünen bir parçası olabilmesidir. Gelişim hakları ve katılım hakları bu esas üzerine şekillenen çocuk haklarıdır. Bu haklar, merkeze çocuğun gelişiminin alındığı, onun görüşlerine değer verilen ve çocuğun menfaatini (çocuğun yüksek yararı) öncelikli kabul ederek onu da yetişkinler gibi özne gören anlayışa dayanır. Yaşama/korunma hakları ile gelişim/katılım hakları arasında üstünlük ilişkisi yoktur. Bir bütünün ayrılmaz parçalarıdır ve dengeli bir biçimde çocukların hayatında karşılık bulabilmeleri gerekir. Çocukların korunması gerektiğine hiç şüphe olmadığı gibi bu, çocukların gelişiminin önündeki engellerin ortadan kaldırılması anlamında bir zorunluluktur. Ayrıca, çocuğun yüksek yararının öncelikli olması bütün haklar için geçerlidir.

Çocuk haklarının uluslararası sözleşmelerin etkisiyle gelişim gösterdiği 20. yüzyıl boyunca çocukların korunmasına yönelik haklar, gelişim/katılım hakları karşısında ağırlıklı bir konuma sahip olmuştur. Çocuğa yönelik geleneksel anlayış çocukların korunmasını merkezine almakta, gelişim/katılım hakları o ölçüde öne çıkamamaktadır.

Bu çalışmada devletin, toplumun zihnindeki çocuk anlayışı hakkında fikir verebilecek bir alan olan kanun alanı incelenmektedir. Cumhuriyet tarihi boyunca kanunlarda çocuğun nasıl konumlandırıldığı, yaşama/korunma hakları ile gelişim/katılım haklarına kanunlarda ne ölçüde yer verildiği sorularının cevabı aranmaktadır. Kanun koyucunun tasavvurundaki çocuk anlayışını anlamak bir yandan temsilcisi olduğu milletin diğer yandan yasama erki olması itibariyle devletin çocuk anlayışının izini sürmek demektir.

Cumhuriyet tarihi boyunca çocukla ilgili hükümler içeren çok sayıda kanun çıkarılmıştır. Çalışma için bu kanunlar taranmış ve çocukla ilgili hangi alanlarda kanun çalışmaları yapıldığı tespit edilerek başlıklar hâlinde sınıflandırılmıştır. Çalışmanın çocuklarla ilgili istisnasız bütün kanunları incelemiş olma iddiası bulunmamakla birlikte incelenen kanunların çocuk anlayışını yansıtmak bakımından yeterli olduğu düşünülmektedir.¹ Okuyucuya kendi değerlendirmesini yapma imkanı

sunmak amacıyla incelenen kanunlardaki önemli değişiklikler mümkün olduğu ölçüde kronolojik biçimde gösterilmeye çalışılmıştır. Bu noktada şu hususu özellikle vurgulamak gerekir: Bu çalışma, kanun koyucunun çocukla ilgili hangi konuları ne ölçüde gündemine aldığından hareketle çocuk anlayışına dair tespitlerle sınırlıdır. Kanunların uygulanmasından kaynaklanan sorunların analizi bu çalışmanın kapsamı dışındadır ve bir konunun kanunda düzenlenmiş olması o konuya ilişkin sorunun çözüldüğü (ilgili çocuk hakkının etkin biçimde hayata geçirildiği) anlamına da gelmemektedir.²

Cumhuriyet tarihi boyunca çıkarılan kanunlarda yapılan tarama sonucunda çocuk en fazla medeni kanunlarda, eğitimle ilgili kanunlarda, ceza kanunlarında, iş kanunlarında ve çocuğun korunması ile ilgili kanunlarda karşımıza çıkmaktadır. Bunların her biri sırasıyla başlıklar olarak değerlendirilecektir. Öncesinde, anayasalarda çocuğun görünümü ile başlanacaktır. En sonda ise katılım hakkına değinilecektir.

Anayasalarda Çocuk

Cumhuriyet'in ilk yüzyılındaki anayasalar içerisinde 1921 ve 1924 Anayasalarında doğrudan çocuklarla ilgili her hangi bir hüküm bulunmamaktadır. 1921 Anayasası'nda sadece yasama ve yürütme erki ile idari teşkilata ilişkin hükümler bulunması sebebiyle çocuklarla ilgili maddeye rastlanmaması şaşırtıcı değildir. 1924 Anayasası yasama, yürütme ve yargı erkine ilişkin bölümler yanında temel hak ve hürriyetler ile ilgili bir bölüm barındırmaktadır ancak Türklerin Kamu Hakları başlıklı bu bölümde ilköğretimin devlet okullarında parasız olduğuna dair 87. madde dışında çocuklarla ilgili hüküm yer almamaktadır.

1961 Anayasası "çocuk" ifadesi ile karşılaştığımız, doğrudan çocuklarla ilgili farklı hükümlerin yer aldığı ilk anayasadır. Bunda 1961 Anayasası'nda sosyal haklara bölüm ayrılmış olmasının etkisi bulunmaktadır. Nitekim, Anayasa'nın Sosyal ve İktisadi Haklar ve Ödevler başlıklı üçüncü bölümünde yer alan 35, 43 ve 50. maddelerinde çocuklarla ilgili hükümler yer almaktadır. 35. maddede, devletin ailenin, anne ve çocuğun korunması için tedbirler alması ve teşkilat kurması; 43. maddede çocukların çalışma şartları bakımından özel olarak korunması; 50. maddede ilköğretimin kız ve erkek bütün va-



tandaşlar için mecburi ve devlet okullarında parasız olması, başarılı öğrencilere burs verilmesi, özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirler alınması düzenlenmiştir. Ayrıca, 1961 Anayasası'nın duruşmaların açıklığını düzenleyen 135. maddesinde metindeki ifadesiyle küçüklerin yargılanması hakkında kanunla özel hükümler konulacağı fıkrası yer almaktadır.

1982 Anayasası'na gelindiğinde, Anayasa'nın yürürlüğe girdiği tarih itibarıyla sosyal haklarla ilgili bölümde çocuklarla ilgili 1961 Anayasası'na benzer hükümler olduğu görülmektedir. Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler başlıklı üçüncü bölüm 41. maddede devletin ailenin huzur ve refahı ile annenin ve çocukların korunması için tedbirler alması ve teşkilat kurması; 50. maddede çocukların çalışma şartları bakımından özel olarak korunması; 42. maddede ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olması, burs verilmesi, özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirler alınması düzenlenmiştir. 1982 Anayasası'nda 1961 Anayasası'na göre iki fark ise şu şekildedir: 1982 Anayasası'nın 61. maddesinde korunmaya muhtaç çocuklara yönelik bir fıkraya yer verilerek bu çocukların topluma kazandırılması için tedbirler alınması ve teşkilat kurulması ödevin devlete yüklenmiştir. 62. maddede, yabancı ülkelerde çalışanların çocuklarının eğitimi, kültürel ve sosyal ihtiyaçlarının sağlanması düzenlenmiştir. Ayrıca 1982 Anayasası'nda, 1961 Anayasası'nda olduğu gibi, küçüklerin yargılanması hakkında kanunla özel hükümler konulacağı (m.141) hükmü de yer almaktadır.

1982 Anayasası'nda asıl gelişmeler ise 2010 Anayasa değişikliği ile gerçekleşmiştir. Eşitlik ilkesini düzenleyen 10. maddeye yaşlılar, engelliler, şehit eşleri ve yetimleri ile gaziler yanında çocuklar için alınacak tedbirlerin eşitlik ilkesine aykırı sayılmayacağına dair 3. fıkra eklenmiştir. "Ailenin korunması" olan 41. maddenin başlığı "ailenin korunması ve çocuk hakları" olarak değiştirilmiş ve maddeye eklenen 3. fıkra ile her çocuğun korunma ve bakımdan yararlanma, yüksek yararına aykırı olmadıkça, anne ve babasıyla kişisel ve doğrudan ilişki kurma ve sürdürme hakkına sahip olduğu düzenlenmiştir. Ayrıca, maddeye eklenen 4. fıkra ile devletin çocukları her türlü istismar ve şiddete karşı koruyucu tedbirler alacağı düzenlenmiştir.



Geçmişten günümüze anayasalarda gelişim hakkı ile bağlantılı olan eğitim hakkı dışında ağırlıklı olarak çocukların korunmasına yönelik düzenlemelere yer verildiği görülmektedir. Anayasa koyucunun çocuk deyince korunması gereken insan grubunu anladığı, çocuk anlayışının bununla sınırlı olduğu görülmektedir. Bugüne kadar çocuk haklarına dair bütüncül bir maddeye yer verilmemiş olması da dikkat çekmektedir.

Medeni Kanunlarda Çocuk

Kanunlarda çocuklarla ilgili hükümler denildiğinde geleneksel anlamda en çok karşılaşılan alan medeni kanunlardır. Bu durum, hukukun önce insanlar arasındaki hukuki ilişkilerin düzenlenmesine odaklanmasının, ilk ilişkinin de çocuğun doğumu ile anne-babası arasında kurulan hukuki münasebet şeklinde başlamasının görünümüdür. Geçmişten günümüze çocuğun, anne ve babası ile hukuki münasebetine dair detaylı kanuni düzenlemeler yapılmıştır.³

Cumhuriyet tarihi boyunca medeni kanunlarda çocuklarla ilgili kişilik (ehliyet), soybağı, velayet, çocuğun malları, miras gibi konularda yer alan bütün hükümleri incelemek başı başına ayrı bir çalışma konusu genişliğinde olduğundan burada üç örnek üzerinde durulacaktır.

17.02.1926 tarih ve 743 sayılı Medeni Kanun'un velayete ilişkin 264. maddesinde çocuğun anne-babasına riayete mecbur olduğu, anne-babanın ise çocuğu yetiştirmekle yükümlü olduğu hükmüne yer verilmiştir.⁴ Bu kanunu yürürlükten kaldıran ve günümüzde hâlihazırda uygulanmakta olan 22.11.2001 tarih ve 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun aynı konuyu düzenleyen 339. maddesine göre anne-baba çocuğun menfaatinin göz önünde tutarak bakımı ve eğitimi konusunda gerekli kararları alır, önemli konularda olabildiğince çocuğun düşüncesini göz önünde bulundurur. Ayrıca çocuk, anne-babasının sözünü dinlemekle yükümlü kılınmıştır. Görüldüğü üzere iki madde arasındaki temel fark, çocuğun menfaatinin önemi ve çocuğun görüşünün alınmasıdır. 2001 tarihli Kanun ile çocuğun aile içerisinde kendini ilgilendiren konularda görüşünün alınması ilkesi benimsenerek katılım hakkı bağlamında önemli bir gelişme kaydedilmiştir.

İkinci örnek, boşanma konusuyla ilgilidir. 1926 tarihli Medeni Kanun'un 134. maddesine göre aralarındaki müşterek



hayatı çekilmez hâle getiren şiddetli bir geçimsizlik baş gösterdiği takdirde eşlerden biri boşanma davası açabilir. Bu maddede 1988 yılında yapılan değişiklikle, hâkimin boşanmaya karar verirken çocukların menfaatini göz önüne alması gereken hâllere ilişkin eklemeler yapılmıştır. 2001 tarihli Medeni Kanun'un 166. maddesinde 1988'deki madde aynen korunmuştur. Evlilik birliğinin sonlandırılmasında çocuğun yararının göz önüne alınması bir diğer önemli gelişme olarak dikkat çekmektedir.

Üçüncü örnek, çocuğun elde ettiği gelirlerle ilgilidir. 1926 tarihli Medeni Kanun'un 283. maddesine göre çocuğun kazancı anne-babası ile yaşadığı sürece onlara aittir. Ailesi yanında yaşamayan çocuk ise kazancını istediği şekilde kullanabilir. 2001 tarihli Medeni Kanun'un 359. maddesine göre çocuk kişisel kazancını istediği şekilde yönetebilir ve harçayabilir ancak çocuk ailesi ile birlikte yaşıyorsa anne-baba çocuktan bakım masraflarına katkıda bulunmasını isteyebilir. Kazancı üzerinde tasarruf imkânının zaman içerisinde artması; çocuğun anne-baba ile ilişkisinde edilgen (nesne) hâlden etken (özne) hâle yaklaşmasının bir örneği olarak görülebilir.

Kanun koyucunun zaman içerisinde anne-baba ile çocuk arasındaki ilişkide çocuğu merkeze alan bir anlayışa doğru yöneldiği görülmektedir. Bu durumu, 20. yüzyıl boyunca çocuk hakları alanında yaşanan gelişmelerin en somut karşılığını aile ilişkilerinde göstermesinin ülkemizdeki yansıması olarak değerlendirmek mümkündür.

Eğitimle İlgili Kanunlarda Çocuk

03.03.1924 tarih ve 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu ile tüm ilk, orta ve yükseköğretim kurumları Maarif Vekaleti çatısı altında toplanmıştır. Böylece, Cumhuriyet tarihi boyunca uygulanacak eğitim politikalarının temeli atılmıştır. Eğitim ile çocuk hakları ilişkisi çok disiplinli bir alan olduğundan kapsamlı değerlendirme yapmak bu çalışmanın sınırlarını ve yazarın kapasitesini aşmaktadır. Bu sebeple, kanun koyucunun çocuk anlayışı hakkında fikir verebilecek iki temel hususun incelenmesi ile yetinilmektedir: Eğitimin amacında çocuğun yeri ve eğitim sisteminde çocuğun görüşünün yeri. Diğer bir ifade ile çocukların gelişim hakkı ve katılım hakkı bağlamında inceleme yapılmaktadır.

Eğitimin amacı:

Kısa bir kanun olan Tevhidi Tedrisat Kanunu'nda bu konularda bir hüküm olmadığı gibi 22.03.1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile 22.06.1933 tarihinde çıkarılan 2287 sayılı Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun'da da eğitim hizmetlerinin amacı ile ilgili her hangi bir hüküm yer almamaktadır. 05.01.1961'de çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 1. maddesinde ilköğretim, milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişme ve yetiştirmeye hizmet eden temel eğitim olarak nitelendirilmiştir.

14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 2. maddesinde milli eğitimin genel amacı 3 bent hâlinde sayılmıştır. İlk amaç, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı; Türk milletinin değerlerini benimseyen, geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven; insan haklarına ve demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve uygulayan yurttaşlar yetiştirmektir. İkinci amaç, beden, ahlak, zihin ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı gelişmiş bir kişiliğe, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip; insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duyan yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmektir. Üçüncü amaç, ilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirerek hayata hazırlamak ve kendilerinin ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır. Aynı Kanun'un 20. maddesinde okul öncesi eğitimin amacı çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak olarak ifade edilmiştir. İlköğretimin amaçlarını düzenleyen 23. maddede iyi bir vatandaş olmak için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak hükmü yanında çocukları ilgi, beceri ve yetenekleri yönünden yetiştirmek ve hayata hazırlamak hükmüne yer verilmiştir. Kanun'un 28. maddesinde ortaöğretimin amacı, öğrencilerin toplum sorunlarını tanınması, ülkenin kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini kazanması olarak ifade edilmiştir.

30.04.1992 tarih ve 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'un Bakanlığın görevlerini düzenleyen 2. maddesinde, 1739 sayılı Kanun'un 2. maddesinde sayılan ilk amaca yer verilmiştir ancak ikinci ve üçüncü amaç metinde yer almamaktadır. Son olarak, yeni hükümet



sistemine geçilmesi ile birlikte 2018 yılında çıkarılan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nde Milli Eğitim Bakanlığının görevlerini düzenleyen 301. maddede bedenî, zihni, ahlaki, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmek ve insan haklarına dayalı toplum yapısı ile küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi, becerilerle donatmak suretiyle öğrencileri geleceğe hazırlamak amacına yer verilmiştir.

Eğitimin amacını düzenleyen bu maddelere bakıldığında bir yandan çocuğun gelişimi amacı ile çocuğun gelişiminin hizmet edeceği devletin ve toplumun ihtiyaçlarını esas alan iyi vatandaş yetiştirme amacı üzerine şekillendikleri görülmektedir. Çocuk hakları alanında yaşanan gelişmelere rağmen eğitimin amacı bakımından benzer yaklaşımın geçmişten günümüze değişmeden devamı dikkat çekmektedir.

Eğitim sisteminde çocuğun görüşü:

1913 tarihli Tedrisatı İptidaiye Kanunu'ndan bu yana ilk öğretimin zorunlu ve parasız olması çocukların eğitime erişimi bağlamında gelişim hakları bakımından önemli olmakla birlikte gelişimin parçası olan katılım hakkı bakımından bugüne kadarki kanunların hiç birinde çocukların eğitim süreçlerine görüşleri ile katılımına dair hüküm yer almamaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun demokrasi eğitimi başlıklı 11. maddesinde demokratik bilincin öğrencilere kazandırılmasından bahsedilmesine rağmen bunun en etkili yolu olabilecek çocukların eğitim sistemi içerisinde görüşlerinin alınması ve göz önünde bulundurulması bakımından her hangi bir somut düzenlemeye yer verilmemesi büyük bir kanuni eksiklik olarak dikkat çekmektedir.⁵ Bu da eğitimin gelişim amacı boyutunu zayıflatan bir durumdur.

İş Kanunlarında Çocuk

Kanunlarda çocuklarla ilgili düzenlemeler gördüğümüz bir başka konu çocukların çalışması. Bu konuda ilk olarak 24.04.1930 tarih ve 1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu'ndaki hükümler dikkat çekmektedir. Kanun'un 173. maddesine göre 12 yaşından küçüklerin fabrika, imalathane gibi işlerde çalıştırılması yasaklanırken, 174. maddeye göre 12-16 yaş grubunun gece çalışması yasaktır. 08.06.1936 ta-



rih ve 3008 sayılı İş Kanunu'nun 48. maddesine göre 16 yaşını doldurmuş çocukların her hangi bir işte günde sekiz saatten fazla çalıştırılmaları yasaktır. Ayrıca, çalışan ilk mektep (ilköğretim) öğrencilerinin çalışma saatleri derslerine engel olmayacak şekilde ayarlanır ve ders saatleri çalışma süresinden sayılır. Kanun'un 49. maddesinde 18 yaşını doldurmamış erkek çocuklar ile istisnasız her yaştaki kız çocukların maden ocakları, kanalizasyon, tünel inşaatı gibi yer altında veya su altında işlerde çalıştırılmaları yasaklanırken 50. maddede sanayiye ait işlerde gece çalıştırılmaları yasaklanmıştır.

3008 sayılı İş Kanunu 1971'de yürürlükten kaldırılarak yerine 25.08.1971 tarih ve 1475 sayılı İş Kanunu çıkarılmıştır. 1475 sayılı İş Kanunu'nun 67, 68 ve 69. maddelerinde, 3008 sayılı Kanun'daki hükümler aynen tekrar edilmiştir. Bunun dışında bir yenilik veya fark söz konusu değildir. İlk iş kanununun çıktığı 1936 yılından 1983 yılına gelindiğinde ilk defa, çalışan çocuklarla ilgili kapsamlı bir değişiklik 1475 sayılı Kanun'un 67. maddesinin değiştirilmesi ile görülmüştür. Buna göre, 15 yaşından küçük çocukların çalıştırılması tamamen yasaktır ancak sağlık ve gelişmelerine, eğitimlerine zarar vermeyecek nitelikte hafif işlerde 13 yaşını doldurmuş çocukların çalışması mümkündür. Günlük çalışma süresi 7,5 saati geçemez ve okula gidenlerin ders saatleri çalışma süresinden sayılır.

2003 yılında 1475 sayılı Kanunu yürürlükten kaldıran ve günümüzde hâlen uygulanmakta olan 22.05.2003 tarih ve 4857 sayılı İş Kanunu yürürlüğe girmiştir. 4857 sayılı Kanun'un 71. maddesine göre 15 yaşını doldurmamış çocukların çalışması yasaktır ancak 14 yaşını doldurmuş ve ilköğretimi tamamlamış olanlar bedensel, zihinsel ve ahlaki gelişmelerine ve eğitimlerine engel olmayacak hafif işlerde çalışabilir. İşe yerleştirmelerde çocukların gelişimleri ve yetenekleri dikkate alınır. Temel eğitimi tamamlamış ve okula gitmeyen çocuklar için çalışma saatleri günde 7 ve haftada 35 saatten fazla olamaz. 15 yaşını tamamlamış çocuklar için bu süreler günde 8 ve haftada 40 saat olarak belirlenmiştir. Okula devam edenler ise, eğitim saatleri dışında olmak ve günde iki, haftada on saati geçmeyecek şekilde çalışabilir. Bu maddede 2015 yılında yapılan değişiklikle 14 yaşını tamamlamamış çocukların sanat, kültür ve reklam faaliyetlerinde çalışabilecekleri hükmü eklenmiştir. 4857 sayılı Kanun'un 72 ve 73. maddelerinde ise; 1936 tarih ve 3008 sayılı Kanun'da görülen, 1971 tarih ve 1475 sayılı Ka-

nun'da da tekrar edilen çocukların maden ocakları, kanalizasyon, tünel inşaatı gibi yer altında veya yer üstünde çalışılacak işlerde çalıştırılması ile sanayie ait işlerde gece çalıştırılmasının yasak olması benzer şekilde düzenlenmiştir.

Görüldüğü üzere Cumhuriyet tarihi boyunca çocukların çalışmasına yönelik kanuni düzenlemeler hangi çocukların çalışabileceği, hangi çocukların çalışamayacağı esasları üzerinde şekillenmiştir. Yaş ve işin niteliğinden hareketle neyin yasak olduğunu belirlemeye odaklanıldığı, bu arada eğitimlerine devam edebilmeleri konusunda hassasiyetin zamanla arttığı görülmektedir. Çalışması yasak olmayan çocukların yetişkinlerden farklı olarak çalışan çocuklara özgü ne gibi hakları olması gerektiğinin gündeme alınmamış olması büyük bir eksikliklerdir.

Çocukların sendika üyeliği:

Bu konuda yetişkin çalışanlara tanınan sendika kuruculuğu ve üye olma hakkının, çalışan çocuklar bakımından ne durumda olduğuna değinmek faydalı olacaktır. Çalışanlar, haklarını korumak ve geliştirilmesini talep edebilmek, ortak menfaatlerini güçlü biçimde ortaya koyabilmek ve savunabilmek adına önemli işlevleri olan sendika kurma ve üye olma hakkına sahiptirler. Çalışan çocukların bu haktan ne ölçüde yararlanabildiği, çocukların katılım hakları çerçevesinde üzerinde durulması gereken bir husustur. 20.02.1947 tarih ve 5018 sayılı İşçi ve İşveren Sendikaları ve Sendika Birlikleri Hakkında Kanun'da çocukların sendika üyesi olabileceğine dair bir hüküm bulunmamakta, sadece 10. maddede 18 yaşından küçüklerin velilerinin rızasıyla sendika tesislerine üye olabileceği yer almaktadır. Bu Kanun'dan sonra çıkarılan 15.07.1963 tarih ve 274 sayılı Sendikalar Kanunu'nda ise 5. maddede 16 yaşını dolduranların sendikalara üye olabileceği düzenlenmiştir. 16 yaşından küçükler ise kanuni temsilcilerinin yazılı izni hâlinde üye olabilecektir ancak sendika genel kurulunda oy kullanma hakları yoktur. Seksenli yıllara gelindiğinde, 05.05.1983 tarih ve 2821 sayılı Sendikalar Kanunu 20. maddesinde, 274 sayılı Kanun'a benzer şekilde, 16 yaşını tamamlamış olanların doğrudan, 16 yaşından küçüklerin ise veli izni ile sendika üyesi olabileceği düzenlenmiştir. Günümüzde ise, yürürlükte olan 18.10. 2012 tarih ve 6356 sayılı Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu'nun 17. maddesine göre 15 yaşını dolduranların sendikalara üye olabilmesi mümkündür. 4857 sayılı

Kanun'da çalışması istisnai olarak öngörülen 15 yaşını tamamlamamış çocukların ise sendika üyesi olması mümkün gözükmemektedir.

Ceza Kanunlarında Çocuk

Kanunlarda çocukla ilgili karşımıza çıkan bir diğer alan, kanunlarda suç olarak nitelendirilen bir davranışta bulunan çocukların yargı sistemi içerisindeki durumlarının belirlendiği çocuk adalet sistemidir. Medeni hukuk alanı gibi bu konu da ayrı bir detaylı çalışmayı gerektirmekle birlikte burada konunun başlıca unsurları olan ceza sorumluluğu, mahkemeler ve infaz kurumlarından hareketle Cumhuriyet tarihi boyunca kanun koyucunun “suça sürüklenmiş çocuk” anlayışı üzerinde durulacaktır. Başlığın sonunda suç mağduru çocukların durumuna da değinilecektir.

Ceza sorumluluğu:

İlk olarak ceza sorumluluğu (ceza kanunlarında suç olarak tanımlanmış bir fiilin işlenmesi hâlinde bu fiilin karşılığı olan cezadan sorumlu olunması, cezanın çekilmesi) yaklaşımı irdelenecektir. Bu konuda Osmanlı'dan Cumhuriyet'e kalan miras, 1858 tarihli Ceza Kanunname-i Hümayunu isimli kanunun 1911 yılında değiştirilen 40. maddesinde yer almaktadır. Buna göre, 13 yaşını doldurmamış çocuklar temyiz kudretine (ayırt etme gücü) sahip değildir ve ceza sorumluluğu yoktur. 13 yaşını tamamlamış, 15 yaşını tamamlamamış olanların ceza sorumluluğu olmakla birlikte cezaların indirim yapılmak suretiyle uygulanacağı düzenlenmiştir. 15 yaşını tamamlamış, 18 yaşını tamamlamamış olanların da aynı şekilde ceza sorumluluğu bulunmaktadır ancak onların da cezalarında indirim yapılacaktır. Cumhuriyet döneminde çıkarılan 01.03.1926 tarih ve 765 sayılı Türk Ceza Kanunu aynı anlayışı devam ettirerek suça sürüklenen çocukları üç kategoriye ayırmıştır. Kanun'un sırasıyla 53, 54 ve 55. maddelerine göre, fiili işlediği sırada 11 yaşını bitirmemiş olanların ceza sorumluluğu yoktur ve gerekli şartların varlığı hâlinde bu çocuklar devlet bakımına alınabilirler; 11 yaşını bitirmiş, 15 yaşını tamamlamamış çocuklar farik ve mümeyyiz olmadıkları surette ceza sorumluluğu yoktur ancak temyiz kudretine sahip iseler ceza sorumlulukları vardır; 15 yaşını tamamlamış, 18 yaşını

tamamlamamış çocukların ceza sorumluluğu bulunmaktadır. 15-18 yaş grubu ile ceza sorumluluğu olan 11-15 yaş grubu için, yetişkinlere göre bazı cezaların üst sınırı daha düşük tutulmakta veya ceza indirimi yapılmaktadır. Bazı değişikliklerle 2004 yılına kadar uygulanan 765 sayılı Kanun'un yerine 12.10.2004 tarih 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanun da çocukları üç kategoriye ayırmıştır. Fiili işlediği sırada 12 yaşını doldurmamış olanların ceza sorumluluğu yoktur ve bu çocuklar hakkında güvenlik tedbirleri uygulanabilir. 12 yaşını doldurmuş, 15 yaşını doldurmamış çocuklardan işlediği fiilin hukuki anlam ve sonuçlarını algılayamayan, davranışlarını yönlendirme yeteneği yeterince gelişmemiş olanların ceza sorumluluğu yoktur; algı ve yetenekleri gelişmiş olanların ise ceza sorumluluğu vardır. 15 yaşını tamamlamamış, 18 yaşını tamamlamamış olanların ceza sorumluluğu bulunmaktadır. 15-18 yaş grubuna 12-15 yaş grubuna göre ceza indirimi daha az uygulanmaktadır.

1911'den 2023'e yüz on yılı aşkın süredir çocukların ceza sorumluluğu meselesi aynı anlayış üzerinden işlemiştir: 18 yaş altı bireylerin ceza sorumluluklarının olup olmadığını belirleyen yaş kategorilerine ayrılması ve ceza sorumluluğu olanların yetişkinlere göre daha az ceza alması. Çocuk hakları alanındaki gelişmeler, çocuğu suça sürükleyen ana faktörün çocuğun dışındaki şartlar olduğuna dair kapsamlı bilimsel çalışmalar ülkemiz çocuk adalet sisteminde anlayış değişikliğini sağlayamamıştır. Her ne kadar "suça sürüklenmiş çocuk" kavramının 2005 tarihli Çocuk Koruma Kanunu ile kullanılmaya başlanması anlayış değişikliği bakımından önemli olsa bir ibare gibi gözükse de bunun altını dolduracak sistemsel dönüşüm gerçekleşmemiştir.

Çocuk mahkemeleri:

Suçta sürüklenmiş çocukların yargılmasının hangi mahkemeler önünde yapılacağı, çocuk adalet sisteminin esaslı bir boyutunu oluşturmaktadır. Ülkemizde çok uzun süre çocuklar yetişkinlerin yargılandığı mahkemelerde yargılanmış, çocuklara özgü mahkemeler kurulmamıştır. Çocuk mahkemelerinin kuruluşu ilk defa 07.11.1979 tarih ve 2253 sayılı Çocuk Mahkemelerinin Kuruluşu, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkında Kanun'da öngörülmüştür. Ancak, bu kanunun en büyük sorunlarından biri çocuk mahkemelerinin bütün çocuklar-

la ilgili değil, 15 yaşını bitirmeyen çocuklarla ilgili davalara bakmakla görevli olmasıdır. 15-18 yaş grubu çocuklar eskiden olduğu gibi yetişkinlerin yargılandığı mahkemelerde yargılanmaya devam etmiştir. 2003 yılında ise Kanun'un 6. maddesinde yapılan değişiklik ile çocuk mahkemelerinin görevi 18 yaşını bitirmeyen bütün çocukları kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Çocuk mahkemelerinin günümüzdeki görünümüne şekil veren kanun 03.07.2005 tarih ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'dur ve yirmi yıla yakın süredir uygulanmaktadır. 5395 sayılı Kanun'un 25. maddesi çocuk mahkemelerinin kuruluşunu düzenlemektedir. Kanun'da yetişkin adalet sisteminde öngörülen ağır ceza mahkemelerinin bir benzeri olan çocuk ağır ceza mahkemelerinin kurulması da öngörülmüştür. Bu durum, ülkemiz çocuk adalet sisteminde çocukları merkeze alan, çocuklara özgü yargı sistemi anlayışının gelişmediğinin ve yetişkinler için öngörülen sistemin basit bir uyarlama ile çocuklara uygulanmasının çarpıcı bir örneğidir.

İnfaz kurumları:

Hakkında cezaya hükmedilen çocuğun bu cezayı nerede çekeceği hususu da üzerinde durmayı gerektirmektedir. Çocuk hakları anlayışına göre kural, çocuklara hapis gibi hürriyeti bağlayıcı cezalar verilmemesidir. İstisnai olarak bu türde cezalar verilmesi gereken hâllerde ise çocukların çocuklara özgü kurumlara yerleştirilmesi gerekir. 1926 tarihli Ceza Kanunu'ndan günümüze çocukların cezalarını çocuklara özgü yerlerde çekmesi (ceza infaz kurumlarının çocuklara ayrılmış bölümleri – çocuklara özgü kurumlar) yönünde düzenlemeler mevcuttur. Yürürlükte olan 13.12.2004 tarih ve 5275 sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun'da da çocuklara özgü kurumlar oluşturulması öngörülmüştür. Kanun'un 11. maddesinde çocuk kapalı ceza infaz kurumu, 15. maddesinde çocuk eğitimevleri düzenlenmiştir. Eski adıyla ıslahhanelerden çocuk eğitimevlerine uzanan sürecin, alternatif yöntemleri benimseyen köklü bir anlayış değişikliğini yansıtmadığını söylemek mümkündür.

Suç mağduru çocuklar:

Kanun koyucu ceza kanunlarında, mağduru çocuk olan cinsel istismar, çocuğun kaçırılması, çocuk düşürtme gibi suçlar ihdas etmenin yanı sıra kasten öldürme, işkence, uyuşturucu

uyarıcı madde imal ve ticareti gibi bazı suçların da çocuklara karşı işlenmesi hâlinde daha fazla ceza ile cezalandırılması yönünde hükümlere de yer vermektedir. 1926 tarihli 765 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda bunlara benzer düzenlemeler olmakla birlikte 2004 tarihli 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda bu yöndeki düzenlemeler artmıştır. Çocuklara yönelik suçların normale göre daha ağır şekilde cezalandırılması yönünde hükümler önemli olmakla birlikte suç mağduru çocukların yargılama sürecindeki durumları ve rehabilitasyonu için yürütülen faaliyetler Cumhuriyet tarihi boyunca çok sınırlı kalmıştır. 04.12.2004 tarih ve 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu'nun 236. maddesine 2019 yılında çocukların ifade ve beyanlarının özel ortamda uzman kişilerce alınacağı, cinsel istismar mağduru çocukların beyanlarının da buna yönelik merkezlerde alınacağı yönündeki fıkralar eklenmiştir. Suç mağduru çocuklara yönelik hükümler de içeren Suç Mağdurlarının Desteklenmesine dair 63 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ise 2020 yılında çıkarılmıştır.

Kanunlarda Çocukların Korunması

Korunma ihtiyacı olan çocuklar:

Gelişimi ve güvenliği tehlikede olan çocuklara yönelik bu alan, kendine özgü kanunlar çıkarılmış bir alan olması itibariyle çocukla ilgili diğer alanlardan ayrılmaktadır. Çocukla ilgili diğer alanlar kanunların içerisinde çocuklarla ilgili hükümlere yer verilmesi şeklinde görülmekte iken, korunma ihtiyacı olan çocuklar için çıkarılmış kanunlar bulunmaktadır.

Başlangıç itibariyle, 1926 tarih ve 743 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun 272 ve 273. maddelerinde anne-babanın görevlerini yerine getirmemesi hâlinde yargının hâkim eliyle devreye girerek gerekli tedbirleri alması; çocuğun bedeni ve fikri gelişiminin tehlikede bulunması veya manen terk edilmesi hâllerinde çocuğun anne-babadan alınarak bir aile yanına veya kuruluşa yerleştirilmesi yönünde hükümlere yer verilmiştir.⁶ Ayrıca, belediyelere çocukların korunması ile ilgili olarak 03.04.1930 tarih ve 1580 sayılı Belediye Kanunu ile bırakılmış, bulunmuş, kimsesiz veya fakir çocukları koruma ve yardım etme görevi verilmiştir.

Korunma ihtiyacı olan çocuklara özgü kanun çıkarılması ilk olarak 1949 yılında olmuştur. Alana özgü kanunlar çıkarılması, çocuklar hakkında alınması gereken tedbirlerin sistemli hâle getirilmesine ve tedbirlerin kimler tarafından uygulanacağına organize edilmesine duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Bu alt başlık altında, korunma ihtiyacı olan çocuk kavramı, koruma tedbirleri ve yerine getirmekle görevli kuruluşların zaman içerisindeki görünümü üzerinde durulacaktır.

29.05.1949 tarih ve 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun, aynı adla çıkarılan 15.05.1957 tarih ve 6972 sayılı Kanun ve 24.05.1983 tarih ve 2828 sayılı Sosyal Hizmetler (ve Çocuk Esirgeme Kurumu) Kanunu'nda korunmaya muhtaç çocuk kavramı benzer anlamda kullanılmaktadır. Özü itibariyle yetim, öksüz veya anne-babası belli olmayan ya da terk edilmiş çocuklarla anne babası tarafından ihmal edilerek başıboşluğa sürüklenen bedeni ve fikri gelişimi tehlikede olan çocuklar korunmaya muhtaç çocuktur. Dikkat edileceği üzere, korunmaya muhtaç çocuk ağırlıklı olarak medeni kanunlardaki gibi anne-baba çocuk ilişkisi üzerinden tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım 2000'li yıllara kadar devam etmiştir. 03.07.2005 tarih ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda korunma ihtiyacı olan çocuk kavramı tercih edilmiş ve anne-baba ilişkisine değinilmeden gelişimi ve kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal, istismar, suç mağduru çocuk olarak tanımlanmıştır.

Koruma altına alınan çocuklara uygulanacak tedbirlerle ilgili 1949, 1957 ve 1983 tarihli kanunlarda çocukların ailelerinden alınarak kuruluşa (bakım, yetiştirme yurtları, çocuk yuvaları) veya bir başka aile yanına yerleştirilmesi esası benimsenmiştir. 2005 tarihli 5395 sayılı Kanun'da çocuğun ailenin yanında desteklenmesine olanak sağlayan tedbirlere (danışmanlık, eğitim, sağlık tedbirleri) de yer verilmiştir. Bakım altına alınan çocuklarla ilgili 2828 sayılı Kanun'da 2014 yılında değişiklik yapılarak ev tipi kuruluş modeli (çocuk evleri) öngörülmüştür. Ayrıca, 5395 sayılı Kanun ile tedbir kararlarını başka mahkemelerin değil, çocuk mahkemelerinin vermesi kuralı getirilmiştir.⁷ Bu konuda şu hususu da eklemek faydalı olacaktır. 2000'li yıllarda artan göçlerin de etkisiyle yurt dışından ülkemize gelen kimselerin hukuki durumlarına yönelik 04.04.2013 tarih ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu çıkarılmış ve yarılarında kendilerinden

sorumlu bir kimse olmaksızın Türkiye'ye gelen çocuklar refakatsiz çocuk olarak tanımlanmıştır. Bu çocuklar da korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik tedbirlerden yararlanırlar.

Meselenin önemli bir boyutu, korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik faaliyetleri idare içerisinde hangi kuruluşların yerine getireceğidir. 1949 tarihli 5387 sayılı Kanun'da köy ihtiyar heyetleri, belediyeler, sağlıktan sorumlu bakanlık ile Milli Eğitim Bakanlığı faaliyetleri yürütmekle görevlendirilmiştir. 1957 tarihli 6972 sayılı Kanun'da il özel idareleri ve belediyelerin kuracağı birlikler yanında onlara destek olmak üzere sağlıktan sorumlu bakanlık ile Milli Eğitim Bakanlığı sayılmıştır. 1983 tarihli 2828 sayılı Kanun ile eski sistem terk edilerek çocuklara yönelik hizmetlerin ana aktörü olmak üzere Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu kurulmuştur. Bu kurum 03.06.2011 tarih ve 633 sayılı Sosyal Hizmetler Alanında Bazı Düzenlemeler Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile 2011 yılında kaldırılmış ve o zamanki adıyla Aile ve Sosyal Politikalar, şimdiki adıyla Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (10.07.2018 tarih ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, m.65) korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik faaliyetlerin ana aktörü hâline gelmiştir.

Geçmişten günümüze korunmaya ihtiyacı olan çocuk kavramı veya koruma tedbirlerinden ziyade teşkilat boyutuna yönelik değişiklikler yasa koyucunun gündeminde daha fazla yer almıştır. Faaliyetlerin hayata geçirilmesinde karşılaşılan sorunların çözümü faaliyetlerin nicelik ve nitelik bakımından zenginleştirilmesinden ziyade teşkilatlanma modellerinde değişimin yapılmasında aranmıştır.

Çocukların risklerden korunması:

Çocukların korunma ihtiyacı olan çocuk durumuna düşmesi, diğer bir ifadeyle gelişim ve güvenliklerini tehlikeye düşürecek risklerden korunması amacıyla önleyici nitelikte çok sayıda düzenlemeye farklı kanunlarda yer verilmiştir.

Çocuklara özgü bir kanun olan 21.06.1927 tarih ve 1117 sayılı Küçükleri Muzır Neşriyattan Koruma Kanunu'nda çocukların fiziksel, ruhsal gelişimi için zararlı olabilecek mahiyette yayınlarla erişimine engel olabilmek adına çocukların maneviyatları üzerinde olumsuz etkisi olacak eserlerden korunması için tedbirler düzenlenmiştir.

Çocukların korunmasına yönelik farklı kanunların içerisinde hükümler de yer almaktadır. Bu alanda günümüzde hâlen yürürlükte olan ilk önemli kanun 24.04.1930 tarih ve 1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu'dur ve çocukların sağlıklı ortamlarda bulunabilmeleri ve sağlıklı yetişebilmelerine yönelik hükümler içermektedir. Diğer bir kanun, 04.07.1934 tarih ve 2559 sayılı Polis Vazife ve Salâhiyet Kanunu'dur ve 12. maddesinde polise, çocukların bar, pavyon, meyhane, oyun oynatılan gibi yerlere girişine engel olma görevi verilmiştir. Aynı Kanun'a 2017 yılında eklenen 13/A maddesinde kaybolan çocukların bulunması amacıyla alınabilecek tedbirler düzenlenmiştir. 15.02.2011 tarih ve 6112 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun'un 8. maddesine göre, medya yayın hizmetleri çocuklara karşı istismar içeremez, şiddeti teşvik edemez, çocuklara zarar verebilecek yayınlar ile çocukların duygularını istismar edici mahiyette reklamlar yayınlanamaz. 07.11.2003 tarih ve 6502 sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun'un 61. maddesine göre çocukları istismar edici ticari reklam yayınlanamaz. 14.07.2004 tarih ve 5224 sayılı Sinema Filmlerinin Değerlendirilmesi ve Sınıflandırılması ile Desteklenmesi Hakkında Kanun'da çocukların ruh sağlıklarının korunması amacıyla alınabilecek tedbirler düzenlenmiştir. 08.06.1942 tarih ve 4250 sayılı İsperto ve İspirtolu İçkiler İnhisarı Kanunu'nun 6. maddesi ile çocukların alkol üretim tesislerinde çalışması ve çocuklara alkol satışı yasaklanırken, 07.11.1996 tarih ve 4207 sayılı Tütün Ürünlerinin Zararlarının Önlenmesi ve Kontrolü Hakkında Kanun'un 2 ve 3. maddeleri ile eğitim kurumlarının açık ve kapalı alanlarında tütün ürünleri tüketimi ve çocuklara tütün ürünü satışı yasaklanmaktadır. 07.05.2009 tarih ve 5898 sayılı Uçucu Maddelerin Zararlarından İnsan Sağlığının Korunmasına Dair Kanun'un 2. maddesine göre, zararlı maddelerin oluşturduğu sağlık riskleri konusunda çocukları bilinçlendirmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı müfredatında gerekli eğitim ve öğretim programlarına yer verilmelidir. Sağlık demişken, çocukların sağlık hizmetlerinden yararlanması adına bir adım olarak 18 yaşını doldurmamış kişileri prim ödemek-sizin genel sağlık sigortası kapsamında kabul eden 31.05.2006 tarih ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'nu hatırlatmakta fayda vardır. Bu, çocukların sağlık hakları bağlamında korunabilmeleri ve gelişimlerini sağlayabilmeleri adına önemli bir gelişme olmuştur.

04.05.2007 tarih ve 5651 sayılı İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun'un 8. maddesinde, çocuklara yönelik cinsel istismar suçu veya uyuşturucu madde kullanımını kolaylaştırma suçu oluşturduğu hususunda yeterli şüphe olan içeriklerin çıkarılması, erişimin engellenmesi söz konusudur. 08.03.2012 tarih ve 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun'un 5. maddesi gereğince şiddet uygulayan kişilerin, çocukları ile görüşmesine ve çocukların okuluna yaklaşmasının sınırlandırılmasına yönelik tedbirler alınabilmesi mümkündür.

Hızlıca dökümü yapılan kanuni düzenlemelerin çokluğu göstermektedir ki, çocuk deyince çocukların korunması kanun koyucunun en fazla yöneldiği alandır. Bu durum, Kanun koyucunun yaşama/korunma haklarını esas alan bir anlayışa sahip olduğunun en bariz örneğidir.

Kanunlarda Çocuk Görüşü

Farklı alanlardaki kanuni düzenlemeler incelenirken katılım hakkı boyutuna yeri geldiğinde değinilmiş olmakla birlikte kanunlarımızda çocukların görüş ve taleplerini ortaya koyabilecekleri onlara özgü imkanların olup olmadığına daha yakından bakmakta fayda vardır.

Çocukların hakları ile ilgili bir talepleri, şikayetleri olduğunda çocukların başvurabileceği çeşitli usuller kanunlarda öngörülmüştür. Geçmişten 2010'lu yıllara kadar ülkede yaşayan kişilerin dilekçe hakkı kapsamında TBMM'ye başvuru yapabileceğine dair kanunlar vardı ve hâlen bu imkân 01.11.1984 tarih ve 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun ile düzenlenmiş bulunmaktadır. 14.06.2012 tarih ve 6328 sayılı Kamu Denetçiliği Kurumu Kanunu'nda idarenin faaliyetlerine yönelik şikayetleri incelemek üzere çocuk hakları alanında kamu denetçisi görevlendirilmesi öngörülmüştür. Çocuk kuruma doğrudan başvuru yapabilmektedir. Benzer şekilde, insan hakları ihlallerini incelemek üzere 06.04.2016 tarih ve 6701 sayılı Kanun ile kurulan Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumuna çocukların başvuru yapabileceği mümkündür.

Her ne kadar Kamu Denetçiliği Kurumu ve Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumuna çocukların başvuru yapabilmesi önemli bir adım olsa da bu, katılımın bir boyutuna ilişkindir. Özünde bunlar çocukların hak ihlali iddiasını gündeme getirebildiği başvuru imkanlarıdır. Ortada bir ihlal yokken, çocuğu ve genel olarak bütün çocukları ilgilendiren konularda çocukların görüşlerine başvurulması boyutu katılım hakkı uygulamalarında en eksik yöndür. Yönetmelik gibi alt mevzuatta çocukların katılımına dair çocuk meclis, çocuk hakları komitesi gibi mekanizmalara yer verildiği görülmektedir. Ancak, katılımın kanuni altyapısı oluşturulmadan yapılan bu tarz uygulamalardan verim alınabilmesi mümkün değildir. Ayrıca, gerçek anlamda katılım yetişkinlerin karar alma süreçlerinden bağımsız çocuk heyetleri oluşturulması ile değil; çocuklar ile yetişkinlerin etkileşim hâlinde bulunabileceği usullerin geliştirilmesi ile mümkündür.

Çocukların toplumda seslerini duyurabileceği, bir araya gelecek faaliyetler yürütebilecekleri olanaklara sahip olmaları da katılım hakkının hayata geçmesi bakımından değerlidir. Bu bağlamda çocukların dernek kurabilmeleri ve dernek üyesi olabilmeleri önemli bir semboldür. 03.08.1909 tarihli Cemiyetler Kanunu'nda dernek üyesi olabilmek için 20 yaşından gün almış olmak şartı varken bu kanun yerine çıkarılan aynı isimli 28.06.1938 tarih ve 3512 sayılı Kanun'da 18 yaş şartı öngörülmüştür. 18 yaş şartı, 22.11.1972 tarih ve 1630 sayılı Dernekler Kanunu ile 07.10.1983 tarih ve 2908 sayılı Dernekler Kanunu'nda korunmuştur. 04.11.2004 tarih ve 5253 sayılı Dernekler Kanunu ise, çocukların dernek kurabilmesine imkan tanıyan ilk kanun olmuştur. Kanun'un 3. maddesine göre 15 yaşını bitiren ayırt etme gücüne sahip çocuklar yasal temsilcilerinin yazılı izni ile çocuk dernekleri kurabilir, 12 yaşını bitiren çocuklar yine yasal temsilcilerinin izni ile bu derneklere üye olabilirler.

Sonuç Yerine

Çalışma kapsamında yapılan tarama sonucunda çocuklarla ilgili hükümlerin öne çıktığı kanunlar alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Doğrudan çocukların korunmasına yönelik kanuni düzenlemeler yanında çocukları kendilerine zarar verecek iş

ortamlarından uzak tutma esasına dayanan iş kanunlarındaki düzenlemeler de korunma kapsamında değerlendirilebilir. Suça sürüklenmiş çocuklar alanında çokça düzenleme olması ise, bu sefer çocuğun verebileceği zararlardan toplumun nasıl korunabileceği gibi bir kaygının tezahürüdür. Kanunlarda anne-baba çocuk ilişkisine dair düzenlemeler hem çocuğun korunması hem de aile ortamında gelişimini sağlıklı biçimde sürdürebilmesi bakımından iki yönlü bir anlayışı yansıtmaktadır. Eğitim ise çocuğun gelişim hakları bağlamında en çok düzenlemenin öne çıktığı alandır. Ancak, gelişimin eğitimle sınırlı bir alan olmadığı unutulmamalıdır. Sonuç itibarıyla, Cumhuriyet tarihi boyunca yaşama/korunma haklarına ağırlık verildiği, gelişim/katılım haklarının kanunlarda yeterince yer bulamadığını söylemek mümkündür.

Kanunlar incelendiğinde dikkat çeken bir husus, ne korunma, ne eğitim, ne suça sürüklenmiş çocuklar, ne de çalışan çocuklarla ilgili kanun hükümlerinde kökten dönüşümlerin yaşanmamasıdır. Bu konularda Cumhuriyet'in ilk dönemindeki kanunlarda ortaya konulan yaklaşım yüzüncü yılı tamamlanırken benzer şekilde devam etmektedir. Zaman içerisinde usuller, araçlar bakımından gelişmeler yaşanmış olabilir ancak anlayışta gelişme olduğunu gösteren emareler yetersizdir. Kurtuluş Savaşı yaşamış, yeniden kurulmuş bir devletin ilk dönemlerinde korumacı anlayışın ağırlıklı olması, o dönemde dünyada çocuklarla ilgili anlayışın farklı olmadığı da düşünüldüğünde bir ölçüde anlaşılır olabilir. Ancak, çocuk hakları alanında son yüzyılda yaşanan önemli uluslararası gelişmeler yanında kuruluş dönemini çoktan aşarak artık yüz yıllık birikime sahip olan Cumhuriyet Türkiye'sinin çocuk hakları alanında gelişim/katılım hakları ile yaşama/korunma haklarını eşit biçimde esas alan bir anlayışı hayata geçirememesi büyük bir eksikliklerdir.

Bu noktada yaklaşım değişikliği olmadığını göstermek adına çocuğun yüksek yararı ilkesinin kanunlardaki yeri örneğini vermek faydalı olacaktır. Çocuğun yüksek yararı ilkesi, çocuk haklarının, hukuk gözüyle bakıldığında çocuk hukukunun, alameti farikasıdır. Eğitim, suça sürüklenmiş çocuklar, çalışan çocuklarla ilgili kanunlar zaman içerisinde defalarca değişmesine rağmen bu ilke hiç birinde kendine yer bulamamıştır. Çocukların korunması bakımından ise sadece 5395 sayılı



Çocuk Koruma Kanunu'nun 4. maddesinde bu kanunun uygulanmasında çocuğun yarar ve esenliğinin gözetilmesi ilkesinin gözetileceği hükmü yer almaktadır. Mesele üzerinde daha fazla düşünmeye sevk eden iki duruma da değinmek gerekir. Birincisi, 4721 sayılı Medeni Kanun'da anne-babanın çocukla ilgili kararlarında çocuğun menfaatini gözetmesi örneğinde olduğu gibi söz konusu anne-baba ile çocuk ilişkisi olduğunda çocuğun yüksek yararı ilkesi kendisine yer bulmaktadır. Kanun koyucu çocuğun aile içerisindeki konumunu güçlendirmeyi tercih ederken; eğitim, çalışma, korunma bağlamında çocuğun kamusal alandaki konumunu güçlendirmeyi gündemine almamıştır. İkincisi, çocuğun yüksek yararı ilkesine yer verilen sayıları az da olsa kanunlar vardır: 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 6701 sayılı Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu, 5717 sayılı Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Yön ve Kapsamına Dair Kanun. Bu kanunlar uluslararası hukukun ve sözleşmelerin etkisiyle 2000'li yıllarda kanun koyucunun gündemine alarak çıkardığı kanunlardır. Oysa kanun koyucu çocukların eğitimi, çalışması, korunması, suça sürüklenen çocuklar gibi yüz yıldır gündeminde olan konularda, belki de yüz yıldır gündeminde olmasıyla zaman içinde kökleştirdiği anlayışını aşamadığı için, çocuğun yüksek yararı ilkesini kanunların merkezine alacak esaslı bir değişim gerçekleştirememiştir.

Çalışma bitirilirken son bir tespit ve bu tespitle bağlantılı bir temenni dile getirilecektir. Yukarıda anayasalarda çocuğun görünümünden bahsedildi. Kanunlarda çocukla ilgili en fazla düzenleme olan konular, anayasalarda doğrudan çocukla ilgili hüküm bulunan konular ile örtüşmektedir. 1961 ve 1982 Anayasalarında çocuklarla ilgili korunma, eğitim, çalışma, çocuk yargılaması alanlarında düzenleme bulunmaktadır. 1982 Anayasası'nda 2010 değişikliği ile buna anne-baba çocuk ilişkisi de eklendi. Bütün çalışma boyunca detaylı biçimde gösterildiği üzere kanunlarda çocuklarla ilgili en fazla düzenleme olan alanlar da bunlar. Kanun koyucu, anayasada çocukla ilgili doğrudan (çocuk veya küçük kavramı zikredilerek) yapılan düzenlemeleri gündemine almakta ve kanunlarda detaylı biçimde düzenlemektedir. Buna karşın, çocuk kavramı doğrudan zikredilmese de anayasalardaki ifadesiyle

“herkes”in bir parçası olarak çocuklarla ilgili hakların hayata geçirilmesi noktasında düzenleme yapılabilecek alanlara aynı önemi vermemektedir. Anayasada doğrudan çocukla ilgili ne kadar çok hükme yer verilirse kanunlarda çocuk daha görünür hâle gelecektir. Bu noktada, gelişim/katılım haklarının anayasal temele kavuşması, çocuk anlayışının değişimi için iyi bir fırsat olabilir. Bunun için de çocuğun korunma hakları kadar gelişim/katılma haklarını da esas alan anlayışı yansıtan bir çocuk hakları maddesine anayasada yer verilmesi iyi bir başlangıç olabilir.

Çocukların haklarını daha etkin biçimde yaşayabildikleri Türkiye için ikinci yüzyılın eşliğinde umudumuzu diri tutuyoruz, “Umut var ve hep olacak!”



MEMDUH CEMİL ŞİRİN

Dipnotlar

- 1 Örneğin nüfus hizmetleri alanındaki kanunlar incelemeye dâhil edilmemiştir. Sağlık hakkına ilişkin kanunlar ise yaşama/korunma haklarına ilişkin başka alanlarda fikir vermeye yetecek sayıda kanun incelenmesi sebebiyle çalışmaya dâhil edilmemiştir.
- 2 Örneğin çocuk mahkemelerinin kuruluşu 1980’de yürürlüğe giren 1979 tarihli 2253 sayılı Kanun’da öngörülmüş ancak ilk çocuk mahkemeleri 1987’de kurulmuştur ve günümüzde hâlâ sayıları ve nitelikleri yetersizdir.
- 3 Osmanlı son döneminde sırasıyla 1869-1876 döneminde çıkan Mecelle ve 25 Ekim 1917 tarihli Hukuk-ı Aile Kararnamesi’nde anne-baba ile çocuklar arasındaki hukuki ilişkilere dair hükümler yer almaktadır. Bu hususlar şer’i hukuk kapsamında görülmektedir.
- 4 Velayet deyince, adında çocuk geçen bir kanunu da hatırlatmak iyi olacaktır: 22.11.2007 tarih ve 5717 sayılı Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Yön ve Kapsamına Dair Kanun. Bu kanunda velayet hakkı ihlal edilerek yurt dışına kaçırılan çocukların ülkeye iadesi konusu düzenlenmektedir.
- 5 Yönetmelik ve yönergelerle okullarda öğrenci meclisi, onur kurulu gibi öğrencilerden oluşan heyetlerin oluşturulması öngörülmesine

rağmen kanun düzeyinde ilkeleri belirlenmeyen bu tarz oluşumların sembolik bir işleve sahip olmanın ötesine geçebilmesi mümkün gözükmemektedir. Ayrıca, çocukların görüşüne en çok ihtiyaç duyulan ders kitapları ve okullarda kıyafet, kıyafet gibi konuların düzenlendiği yönetmeliklerde çocuk görüşüne dair düzenleme bulunmaması kanuni temel eksikliğin bir sonucudur.

- 6 Hâlihazırda yürürlükte olan 2001 tarih ve 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun 346 ve 347. maddelerinde günümüz Türkçesi bakımından yapılmış değişiklikler dışında benzer hükümlere yer verilmiştir.
- 7 Bu Kanun'un yürürlükten kaldırdığı 07.11.1979 tarih ve 2253 sayılı Çocuk Mahkemelerinin Kuruluşu, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkında Kanun'da çocuk mahkemelerinin korunma ihtiyacı olan çocuklarla ilgili tedbir kararı alabileceğine dair hüküm yer almaktadır (m.14).

İncelenen Kanunların Kronolojik Listesi

- 03.08.1909 tarihli Cemiyetler Kanunu.
- 20.01.1921 tarih ve 85 sayılı Teşkilat-ı Esasiye Kanunu (Ceride-i Resmîye 07.02.1921/1).
- 03.03.1924 tarih ve 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu (RG 06.03.1924/63).
- 20.04.1924 tarih ve 491 sayılı Teşkilatı Esasiye Kanunu.
- 17.02.1926 tarih ve 743 sayılı Türk Kanun-ı Medenisi (RG 04.04.1926/339).
- 01.03.1926 tarih ve 765 sayılı Türk Ceza Kanunu (RG 13.03.1926/320).
- 22.03.1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun (RG 03.04.1926/338).
- 21.06.1927 tarih ve 1117 sayılı Küçükleri Muzır Neşriyattan Koruma Kanunu (RG 07.07.1927/627).
- 03.04.1930 tarih ve 1580 sayılı Belediye Kanunu (RG 14.04.1930/1471).
- 24.04.1930 tarih ve 1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu (RG 06.05.1930/1489).
- 22.06.1933 tarih ve 2287 sayılı Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun (RG 22.06.1933/2434).
- 04.07.1934 tarih ve 2559 sayılı Polis Vazife ve Salâhiyet Kanunu (RG 14.07.1934/2751).
- 08.06.1936 tarih ve 3008 sayılı İş Kanunu (RG 15.06.1937/3330).
- 28.06.1938 tarih ve 3512 sayılı Cemiyetler Kanunu (RG 14.07.1938/3959).
- 08.06.1942 tarih ve 4250 sayılı İspirto ve İspirtolu İçkiler İnhisarı Kanunu (RG 12.06.1942/5130).

- 20.02.1947 tarih ve 5018 sayılı İşçi ve İşveren Sendikaları ve Sendika Birlikleri Hakkında Kanun (RG 26.02.1947/6542).
- 29.05.1949 tarih ve 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun (RG 27.05.1949/7217).
- 15.05.1957 tarih ve 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun (RG 7.10.1920/9615).
- 05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (RG 12.01.1961/10705).
- 09.07.1961 tarih ve 334 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (RG 20.07.1961/10859).
- 15.07.1963 tarih ve 274 sayılı Sendikalar Kanunu (RG 24.07.1963/11462).
- 25.08.1971 tarih ve 1475 sayılı İş Kanunu (RG 01.09.1971/13943).
- 22.11.1972 tarih ve 1630 sayılı Dernekler Kanunu (RG 02.12.1972/14379).
- 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (RG 24.06.1973/14574).
- 07.11.1979 tarih ve 2253 sayılı Çocuk Mahkemelerinin Kuruluşu, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkında Kanun (RG 21.11.1979/16816).
- 18.10.1982 tarih ve 2709 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (RG 20.10.1982/17844).
- 05.05.1983 tarih ve 2821 sayılı Sendikalar Kanunu (RG 07.05.1983/18040).
- 24.05.1983 tarih ve 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu (RG 27.05.1983/18059).
- 29.07.1983 tarih ve 2869 sayılı 1475 sayılı İş Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna İki Geçici Madde Eklenmesi Hakkında Kanun (RG 30.07.1983/18120).
- 07.10.1983 tarih ve 2908 sayılı Dernekler Kanunu (RG 07.10.1983/18184).
- 01.11.1984 tarih ve 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun (RG 10.11.1984/18571).
- 30.04.1992 tarih ve 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (RG 12.05.1992/21226).
- 07.11.1996 tarih ve 4207 sayılı Tütün Ürünlerinin Zararlarının Önlenmesi ve Kontrolü Hakkında Kanun (RG 26.11.1996/22829).
- 22.11.2001 tarih ve 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu (RG 08.12.2001/24607).
- 22.05.2003 tarih ve 4857 sayılı İş Kanunu (RG 10.06.2003/25134).
- 30.07.2003 tarih ve 4963 sayılı Çeşitli Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun (RG 07.08.2003/25192).
- 07.11.2003 tarih ve 6502 sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun (RG 28.11.2013/28835).



- 14.07.2004 tarih ve 5224 sayılı Sinema Filmlerinin Değerlendirilmesi ve Sınıflandırılması ile Desteklenmesi Hakkında Kanun (RG 21.07.2004/25529).
- 26.09.2004 tarih ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu (RG 12.10.2004/25611).
- 04.11.2004 tarih ve 5253 sayılı Dernekler Kanunu (RG 23.11.2004/25649).
- 04.12.2004 tarih ve 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu (RG 17.12.2004/25673).
- 13.12.2004 tarih ve 5275 sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun (RG 29.12.2004/25685).
- 01.07.2005 tarih ve 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun (RG 07.07.2005/25868).
- 03.07.2005 tarih ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu (RG 15.07.2005/25876).
- 31.05.2006 tarih ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu (RG 16.06.2006/ 26200).
- 04.05.2007 tarih ve 5651 sayılı İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun (RG 23.05.2007/26530).
- 22.11.2007 tarih ve 5717 sayılı Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Yön ve Kapsamına Dair Kanun (RG 04.12.2007/26720).
- 07.05.2009 tarih ve 5898 sayılı Uçucu Maddelerin Zararlarından İnsan Sağlığının Korunmasına Dair Kanun (RG 16.05.2009/27230).
- 07.05.2010 tarih ve 5982 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Bazı Maddelerinde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (RG 13.05.2010/27580).
- 15.02.2011 tarih ve 6112 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun (RG 03.03.2011/27863).
- 03.06.2011 tarih ve 633 sayılı Sosyal Hizmetler Alanında Bazı Düzenlemeler Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (RG 08.06.2011/27958 mükerrer).
- 08.03.2012 tarih ve 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun (RG 20.03.2012/28239).
- 14.06.2012 tarih ve 6328 sayılı Kamu Denetçiliği Kurumu Kanunu (RG 29.06.2012/28338).
- 18.10.2012 tarih ve 6356 sayılı Sendikalar ve Toplu İş Sözleşmesi Kanunu (RG 07.11.2012/28460).
- 04.04.2013 tarih ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (RG 11.04.2013/28615).
- 04.04.2015 tarih ve 6645 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (RG 23.04.2015/29335).

06.04.2016 tarih ve 6701 sayılı Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Kanunu (RG 20.04.2016/ 29690).

10.07.2018 tarih ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (RG 10.07.2018/30474).

10.06.2020 tarih ve 63 sayılı Suç Mağdurlarının Desteklenmesine dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (RG 10.06.2020/31151).



ÇOCUK HAKLARI VE KAMU YÖNETİMİ



YASEMİN MAMUR IŞIKÇI*

Kamu yönetimi çocuk hakları alanında faaliyetler yürütmekle birlikte çocukların haklarını korumak ve uygulamayı izlemek üzere çocuklara özgü idari yapılar kurulmamış olması ilk yüzyılın önemli eksiklerindedir ve bu yapılanmanın sağlanması ikinci yüzyılın ilk ödevlerinden olmalıdır.

Giriş

Tarihin ilk dönemlerine kadar uzanan çok uzun bir süre boyunca çocuklara yetişkinler gibi davranılmış olup onların özel ihtiyaçlarının ve doğalarının olduğu düşünülmüştür. Orta Çağ'ın sonlarına doğru, özellikle Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinde “çocuk” üzerine fikirler geliştiren Locke ve Rousseau'nun da aralarında bulunduğu bir grup filozofun ve din adamının ortaya çıkması ile birlikte çocukluk, insan hayatının özel ilgi gerektiren özel bir aşaması olarak görülmeye başlandı. Bundan sonra devletler çocukları korumak için kurumlar inşa edip özel önlemler alarak alanda doğrudan sorumluluk üstlenmişlerdir. Bununla birlikte, çocuk hakları alanının hâlâ sorunlarla dolu olması giderek daha fazla akademik alanın çocuklarla ve onların haklarıyla ilgili konulara odaklanmasına yol açmıştır.

317



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.

Kamu yönetimi tarafından üretilen hizmetlerin çoğunun birincil hedef kitlesinin çocuklar olması alanda kamu yönetimini de bu konular ile ilgilenmeye zorlamaktadır. Bu çalışmanın amacı kamu yönetimi ve çocuk hakları ilişkisi üzerine genel bir değerlendirmede bulunmak ve Türkiye'deki durumu değerlendirmek olmakla birlikte yönetiminin çocuk hakları alanında yürüttüğü faaliyetler ve örgütlenme şekli ile sınırlıdır.

Kamu Yönetimi Kavramı ve Çocuk Hakları İle İlişkisi

Kamu yönetimi, kamu bürokrasisi ve onun mal ve hizmet sunduğu halkla olan ilişkilerini düzenleyen bir disiplin; devletin görevlerini yerine getirme aracı (Eryılmaz, 2000: 8-9; Güler, t.y.) olarak tanımlanmaktadır. Kamu yönetimi, toplumsal sorun ve ihtiyaçlara yönelik kamu hizmetlerini yürüten yönetsel örgütlenme ve süreçlerin toplamıdır.

Kamu yönetiminin hem amacı hem de işlevi çocuk haklarıyla yakından ilişkilidir. Toplumsal ihtiyaçları karşılamak için kamu hizmetlerinin sağlanması kamu yönetiminin birincil hedefidir. Kamu hizmetleri genellikle adalet, eğitim, sağlık, savunma ve sosyal güvenlik alanlarını içerir. Bu hizmetler tüm sosyal katmanlara sunulur. Çocuklar doğal olarak hükümet tarafından sağlanan çeşitli programlardan önemli ölçüde yararlanırlar. Ancak bu hizmetleri alanların özelliklerine bağlı olarak kamu yönetiminin ürettiği bazı hizmetler farklılık gösterebilir. Bunlar, yaşlılar, engelliler ve çocuklar gibi toplumdaki belirli gruplara sunulan kamu hizmetleridir. Bu grupların korunması ve refahlarının artırılması için kamu yönetiminin modern bir hukuk devleti olmanın gereği olarak daha kapsamlı ve çeşitli hizmetler sunması gerekir. Örneğin bu gruplar sağlıklı ve yetişkin bireylere göre daha güçsüz oldukları için beslenme, sağlık, tehlikelerden korunma ve barınma gibi hizmetlere daha az erişebilmektedirler. Bu durumda kamu yönetimi, bu hizmetleri fiziksel olarak daha az elverişli olan bu insanlara sunmak için uygun önlemleri alır. Kamu hizmetlerini herkese eşit bir şekilde dağıtarak sosyal güvenliği teşvik etmek için kamu idaresinin bu görevi vardır (Mamur Işıkçı, 2019a).

Bilindiği üzere, sosyal güvenliğin sağlanmasının kamu yönetiminin en önemli sorumluluğu olduğu öteden beri ifade edilmektedir. Bu bağlamda, hem hukuk devleti hem de sos-

yal devlet olmanın en önemli gereği, fiziksel, psikolojik ya da ekonomik açıdan güçsüz olanların her açıdan korunmasını garanti altına almaktır. Esasen sosyal devlet, yerine getirdiği görev ve hizmetlerle insanların maddi ve manevi bütünlüğünü geliştirmeyi, hukuk devleti ise içinde barındırdığı insanların temel hak ve özgürlüklerini ayırım gözetmeksizin ve eşitlik ölçüleri içinde korumayı amaçlar. Hukukun üstünlüğünü ve sosyal devleti koruyarak bu hedeflere ulaşmanın en önemli aracı kamu yönetimidir. Kamu yönetimi, sosyal devlet ve hukukun üstünlüğü hedeflerine ulaşırken, aynı zamanda “zayıf durumda” olanlar için de bir koruyucu görevi görür. Çocuklar toplumdaki en riskli grubu oluşturmaktadır. Bunun nedeni, fiziksel, psikolojik ve ekonomik gelişimleri açısından bağımsızlıklarının olmamasıdır. Bu nedenle ortaya çıkan küresel sosyal, siyasi ve ekonomik sorunlardan en çok çocuklar etkilenmektedir. Çocukların güvenliğini korumak ve yaşam kalitelerini artırmak için uygun hükümet politikalarının oluşturulması ve yürürlüğe konulması gerekmektedir. Kamu yönetimi, çocukların güvenliği ve sağlıklı gelişimi için gerekli kamu politikalarının oluşturulmasına aktif olarak katkıda bulunarak, bunları yöneterek, uygulanması için kaynak toplayarak, uzman personel yetiştirerek ve işe alarak, kurumlar kurarak ve yöneterek ve süreci denetleyerek de kritik bir rol oynamaktadır (Mamur Işıkcı, 2019a).

Kamu yönetimi, belirli bir konuda politika uygulanıp uygulanmayacağına karar verirken bunu belirli bir anlayış ve perspektiften hareketle yapar. Bu anlayış, bu ilkeler ve bu idealler çerçevesinde politikalar geliştirilir ve uygulamaya konulur. Bu çerçevenin, günümüz kamu yönetimi anlayışına uygun olarak “demokrasi, insan hak ve özgürlüklerine saygı, eşitlik, katılımcılık, çağın gereklerine uygunluk” gibi fikirler doğrultusunda şekillenmesi öngörülmektedir. Kamu yönetiminin belirli bir alanda benimsediği bu düşünce, kurumlarına da aktarılmaktadır. Öte yandan, kamu hizmetlerini en nihayetinde halka ulaştıran “kamu görevlileri” halkla doğrudan etkileşim hâlinindedir ve kamu yönetiminin temelini oluşturan değer ve ilkeleri onlarla paylaşırlar. Sonuç olarak, toplum böyle örgütlü bir güçle karşılaştığında, hükümetin yaymak istediği mesajları benimsemek zorunda kalır. Kamu yönetimi bu şekilde toplumsal idealleri, ilkeleri ve uygulamaları değiştirmeye yeteneğine sahiptir. Kamu yönetiminin “dönüştürücü etkisi”

temelinde, çocuklarla ilgili olarak bürokratik düzeyde geliştirilecek ilkeler, tutumlar ve uygulamalar, toplumsal düzeyde çocuklara ilişkin görüşleri, değerleri ve algıları önemli ölçüde değiştirme yeteneğine sahiptir. Kamu yönetiminin “dönüştürücü etkisi” bürokratik düzeyde çocuklarla ilgili olarak oluşturulan fikirler, tutumlar ve uygulamalar, toplumsal düzeyde çocuklara yönelik bakış açılarını, değerleri ve algıları derinden değiştirme potansiyeline sahiptir (Mamur Işıkçı, 2019a).

Öte yandan, çocuk hakları alanında imzalanan pek çok uluslararası belgede kamu yönetimi, sorunların giderilmesi konusunda doğrudan sorumlu tutulmaktadır. Bu belgelerin en önemlisi 20 Kasım 1989 tarihinde imzalanan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS)'dir. Sözleşme'nin çocuk haklarının korunmasına yönelik eylemlerin benimsenmesi konusunda kamu idaresine açıkça ve doğrudan görevler yükleyen hükümleri aşağıda yer almaktadır:

Madde 3: ... 2.Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının, vasisininin ya da kendisinden hukukten sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de göz önünde tutarak, esenliği için gerekli bakım ve korumayı sağlamayı üstlenirler ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar. 3.Taraf Devletler, çocukların bakımı veya korunmasından sorumlu kurumların; hizmet ve faaliyetlerin özellikle güvenlik, sağlık, personel sayısı ve uygunluğu ve yönetimin yeterliliği açısından, yetkili makamlarca konulan ölçülere uymalarını taahhüt ederler.

Madde 4: Taraf Devletler, bu Sözleşmede tanınan hakların uygulanması amacıyla gereken her türlü yasal, idari ve diğer önlemleri alırlar. Bu maddelere göre devletler, Sözleşmede ifade edilen hakların uygulanması, çocukların bakım ve korunmasını sağlamak üzere kamu yönetimlerini görevlendireceklerdir.

Kamu yönetimi; Çocukların hayatta kalması ve gelişmesi (m.6); çocukların yasa dışı yollarla ülke dışına çıkartılmaması (m.11); çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesi (m.17); çocuğun yetiştirilmesi konusundaki sorumluluklarını kullanmada ana-baba ve yasal vasilerin durumlarına uygun yardım yapma ve çocukların bakımı ile görevli kuruluşların, faaliyetlerin ve hizmetlerin gelişmesini sağlama (m.18); çocukların istismardan korunması (m.19);

aile bakımından yoksun çocukların korunması (m.20); her çocuğun ücretsiz eğitim alması (m.28); ekonomik sömürüden korunması (m.32); çocukların uluslararası anlaşmalarda tanımladığı biçimde uyuşturucu ve psiko-trop maddelerin yasadışı kullanımına karşı korunması (m.33); çocuğun her türlü cinsel sömürüye ve cinsel suistimale karşı korunması (m.34); kaçırılmaları, satılmaları veya fuhşa konu olmalarının önlenmesi (m.35); her türlü ihmâl, sömürü ya da suistimal, işkence ya da her türlü zalimce, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele ya da ceza uygulamasından korunması ya da silahlı çatışma mağduru olan bir çocuğun, bedensel ve ruhsal bakımdan sağlığına yeniden kavuşması ve yeniden toplumla bütünleşebilmesini temin etme (m.39) konularında faaliyet yürütmekle sorumludur.

Çocuk Haklarını Önceleyen Bir Kamu Yönetimi Anlayışının Özellikleri

Çocuk hakları odaklı ve çocuğa duyarlı bir kamu yönetiminin taşınması gereken özellikler birçok ulusal ve uluslararası belgede belirlenmiştir. Sözleşme'nin 12. maddesine göre;

Madde 12: Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar. 2. Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır.

Bu maddeye göre kamu yönetimi alanında yürütülen faaliyetler esnasında çocukların fikri ve görüşü her daim alınmalıdır. Bunun yanında, BMÇHS'nin 4. maddesinde de "taraf Devletlerden, Sözleşme'de yer alan hakların yaşama geçirilmesi için "gerekli bütün yasal, idari ve diğer önlemleri" almaları talep edilmektedir. Bunun yanında çok sayıda uluslararası belgede (BM Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorum 5 ve Genel Yorum 12 Belgeleri, 25 Ocak 1996 tarihli Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi, 2009 tarihli "Çocuk Hakları Konusunda Bir Avrupa Birliği Stratejisine Doğru isimli Bel-

ge, 2016-2021 Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Strateji Belgesi, Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonunun Çocuk Haklarının Desteklenmesi ve Korunmasına İlişkin AB Kılavuz İlkeleri) yasal ve idari süreçlerin işleyişi esnasında çocukların katılımına özel bir önem verilmiştir.

Bu durumda, çocuklara duyarlı ve çocuk haklarını destekleme hedefi olan bir kamu yönetiminin “çocukların katılımına olanak tanıyan” bir yapıya sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu yayınlarda ayrıca katılım ilkesi ile bağlantılı olarak “çocukların görüşlerine, düşüncelerine, din ve vicdan haklarına saygı gösterilmesi” gerektiği vurgulanmaktadır. BMÇHS'nin birçok maddesinde bu ilkeye yoğun bir şekilde değinilmiştir. Bu konuda, yukarıda paylaşılan 12. madde yanında diğer önemli maddeler şunlardır:

Madde 13: 1.Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına sahiptir; bu hak ülke sınırları ile bağlı olmaksızın; yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde veya çocuğun seçeceği başka bir araçla her türlü haber ve düşüncelerin araştırılması, elde edilmesi ve verilmesi özgürlüğünü içerir. 2. Bu hakkın kullanılması yalnızca: a) Başkasının haklarına ve itibarına saygı, b) Milli güvenliğin, kamu düzeninin, kamu sağlığı ve ahlakın korunması nedenleriyle ve kanun tarafından öngörülmek ve gerekli olmak kaydıyla yapılan sınırlamalara konu olabilir.

Madde 14: 1.Taraf Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler. 2. Taraf Devletler, ana-babanın ve gerekiyorsa yasal vasilerin; çocuğun yeteneklerinin gelişmesiyle bağdaşır biçimde haklarının kullanılmasında çocuğa yol gösterme konusundaki hak ve ödevlerine, saygı gösterirler.

“Ayrımcılık yapmama” ilkesi, çocuk haklarına ilişkin yönetmelikte vurgulanan bir diğer ilkedir. Çocuk Haklarının Geliştirilmesi ve Korunmasına İlişkin 2017 AB Kılavuz İlkeleri'ne göre, “AB, ayrımcı yasaları, politikaları veya uygulamaları ele alarak ve en çok dışlanan çocuklara odaklanarak tüm çocuklar için daha fazla eşitlik sağlamak üzere ortak ülkelerle birlikte çalışmalıdır.” Bu ilke, BMÇHS'nin 2. maddesinde aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

Madde 2: 1. Taraf Devletler, bu Sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, ken-

dilerinin, ana babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmezsiniz tanır ve taahhüt ederler. 2. Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının, yasal vasilerinin veya ailesinin öteki üyelerinin durumları, faaliyetleri, açıklanan düşünceleri veya inançları nedeniyle her türlü ayırımı veya cezaya tabi tutulmasına karşı etkili biçimde korunması için gerekli tüm uygun önlemleri alırlar.

Bu ifadelerle göre Taraf Devletlerin kamu idarelerinin, bu durumdaki tüm çocuklara cinsiyet, yaş, ırk, uyruk vb. gözetmeksizin eşit ve tarafsız davranmaları gerekmektedir. Ayrıca, hiçbir çocuğun ayrımcılığa gerekçe olabilecek faktörler nedeniyle dışlanmaması için tüm çocukları süreçlerine dâhil etmeleri gerekmektedir.

Çocuk haklarını düzenleyen belgelerde “çocuğun yüksek yararının korunması” üzerinde önemle durulan başka bir ilkedir. BMÇHS’nin ilgili maddesi bu ilkeyi şu ifadelerle açıklamaktadır:

Madde 3/1: Kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir.

Bu maddedeki ifadeler doğrultusunda kamu yönetimlerinin hizmetlerini “öncelikle çocukların yararını” gözeterek vermek durumunda olduğu söylenebilir. Bu ilke, çocuklarla ilgili hizmetlerin planlanması ve sunulmasında “verimlilik, ekonomiklik, karlılık” gibi günümüz kamu yönetimine hakim olmuş ilkelerin önünde gelmelidir.

Türkiye’de Çocuk Haklarına Yönelik Erken Cumhuriyet Dönemi’nden Günümüze Kamu Yönetimi Örgütlenmesi

Cumhuriyet’in erken döneminin çocuklar için zor yıllar olduğunu söylemek mümkündür. Bu dönemde uzun süren Kurtuluş Mücadelesi, 1929 Dünya Ekonomik Buhranı ve II. Dünya Savaşı’nın etkisi gibi faktörler toplumu sosyal ve ekonomik açıdan olumsuz etkiledi. Bu zorluklar sonucunda, birçok çocuğun çalıştırıldığı, sokaklarda başıboş dolaşan çocuk sayısının

arttığı, yoksulluk ve işsizliğin yaygınlaştığı yaygın olarak gözlemlenmiştir. Öyle ki bu yıllarda çocukların çalışma yaşının 11'e kadar düştüğü (Sarıkaya, 2003) ve çalışma saatlerinin 16 saate kadar uzadığı (Gülmez, 1985) da ifade edilmektedir. Ancak, bu alanda hiçbir düzenlemenin yapılmadığını söylemek doğru olmaz. Nitekim 1930 tarihli Umumi Hıfzıssıhha Kanunu, çocuk emeğinin kullanımını doğrudan hedeflemese de, bu alanda epeyce düzenlemeler yapmıştır. Kanun'un 173. maddesi, 12 yaşındaki çocukların her türlü sanat müesseseleri ve maden ocaklarında çalıştırılmasını yasaklamış, aynı zamanda 12-16 yaş arasındaki çocukların çalışma saatlerini 8 saatle sınırlamış ve gece çalışmalarını kesin olarak yasaklamıştır. Ancak, tüm bu önlemlere rağmen, Makal (2007) tarafından belirtildiği gibi, bu dönemde yasal minimum yaş sınırının altında kalan birçok çocuk, üstelik her türlü korumadan yoksun bir şekilde yaygın bir şekilde çalıştırılmıştır.

Ayrıca, İkinci Dünya Savaşı'nın hüküm sürdüğü yıllarda, 1940 yılında çıkarılan Milli Koruma Kanunu ile çocukları koruyan işçi haklarına yönelik düzenlemeler de uygulamadan kaldırılmıştır. Bu kanunla birlikte günlük çalışma süresi 8 saatten 11 saate çıkarılmış, kadınlar ve çocuklar da bu uzun çalışma saatlerine tabi kılınmıştır. Böylece sanayide çalışan çocuk sayısı iki katından fazla artmıştır (Güzel'den akt., Duyar & Özener, 2003: 26-28). Bununla birlikte, çocukların gelişimini sağlamaya yönelik etkili politikalar da izlenmeye çalışılmıştır. Savaş ve göçlerle birlikte nüfusun azalması yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'ni özellikle çocuk sağlığı alanında güçlü tedbirler almaya yöneltmiştir (Sarıkaya, 2003). Örneğin, korunmaya muhtaç çocuklar alanında en temel kurum olan Çocuk Esirgeme Kurumunun İzmir şubesinin 1944 yılında yayınladığı 'Çocuk Davamız' adlı broşür "Çocuk davası, Türkiye'nin nüfus davasıdır denilmekte, 20 milyonuz 30 milyon olacağız, Milli Parola: 30 milyon nüfus" sloganlarıyla da bu durum pekiştirilmektedir (Onur, 2005: 112). Bu dönemde Çocuk Esirgeme Kurumu, Devlet politikasına uygun olarak ana çocuk sağlığı ve eğitimi konusunda birçok faaliyet düzenlemiştir.

Çocuk Esirgeme Kurumunun durumu ve giderek artan korunmaya muhtaç çocuklar sorunu karşısında, 5387 Sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Kanunu 1949 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu kanun, korunmaya muhtaç çocuklara yönelik hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı ile Sağlık ve Sosyal Yardım

Bakanlığına aktarmıştır. Ancak, kanunun uygulanması sırasında Milli Eğitim Bakanlığının verilen görevleri yerine getirememesi ve mahalli idarelerin mali kaynaklarının yetersiz olması gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Bu nedenlerle, bu kanun yalnızca yedi yıl boyunca yürürlükte kalmıştır (Serozan, 2005: 30).

5387 sayılı Kanun'un uygulamada yarattığı çeşitli sorunları çözmek amacıyla, 1957 yılında bu kanunun yerine 6972 sayılı "Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun" kabul edilmiştir. Bu yeni kanun, 1983 yılına kadar kimsesiz ve korumasız çocuklara yönelik hizmetlerin temel dayanağı olmuştur (Çengelci, 1998: 22-23, akt. Elmacı, 2007: 46). 6972 sayılı kanun kapsamına giren çocukların bakımı ve korunması görevleri, özellikle belediyeler ile il özel idarelerinin ortaklaşa kurduğu koruma birliklerine verilmiştir (Ballar, 1988: 6, akt. Elmacı, 2007). Korunmaya muhtaç çocuklara yönelik hizmetlerin gönüllü kuruluşlar ve yerel yönetimlerin sorumluluğundan alınıp devlet tarafından sağlanması amacıyla 24.5.1983 tarihinde Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Kanunu ile yeni bir kamu hukuku tüzel kişisi olan "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu" kurulmuştur. Fakat bu alandaki sorumlulukların yerel yönetimler ve gönüllü kuruluşlara havale edilmesi geleneği yine de devam ettirilmiştir. Nitekim beşinci ve sonraki Kalkınma Planlarında sosyal hizmetlerin yerel yönetimler, vakıflar ve özel sektör tarafından sağlanması öngörülmüştür. 2005 yılında çıkarılan 5302 Sayılı İl Özel İdaresi Kanunu'nun 6. maddesi ve 5393 Sayılı Belediye Kanunu'nun 77. maddesi çocuklarla ilgili belirli hizmetlerin yerel yönetim birimlerine ve gönüllü kuruluşlara devrine imkan sağlamıştır

2000 yılı sonrasında olumlu sayılabilecek bir gelişme; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının kurulmasıdır. Çocuklara yönelik hizmetler, 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanununun yürürlüğe girdiği 1983 yılından itibaren 2011 yılına kadar Başbakanlığa bağlı olarak Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Genel Müdürlüğü tarafından sürdürülmüştür. SHÇEK aynı zamanda, 1995 yılından 2011 yılına kadar BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin uygulanmasının izlenmesi konusunda koordinatör kuruluş olarak görev yapmıştır. 03.06.2011 tarihli ve 633 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Aile ve Sosyal

Politikalar Bakanlığı (ASPB) kurulmuş; Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, diğer birçok kurumla birlikte yeni kurulan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB)'na devredilmiştir. Bundan sonra, çocuklara yönelik hizmetler Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yerine getirilmeye başlanmıştır. 2011 yılında 633 sayılı KHK ile kurulan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçiş süreci kapsamında önce 2018 yılında 1 nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına, son olarak 2021 yılında yapılan değişiklikle Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına dönüştürülmüştür. Günümüzde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin uygulanması ve izlenmesinden sorumlu idaredir ve Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü bu yöndeki çalışmalarını koordine etmektedir.

Türkiye'de Kamu Yönetiminin Çocuk Hakları ile İlgili Mevcut Durumu

Neredeyse tüm ülkelerin BMÇHS'yi kabul etmiş ve onaylamış olması bu ülkelerin çoğunda çocuk odaklı ve çocuğa duyarlı çok sayıda kurum, yapı ve faaliyetin kurulmasına yol açmıştır. Bunlar arasında çocuk ombudsmanları ve çocuk hakları komiserlerinin yanı sıra hükümet düzeyinde çocuk hakları birimleri, çocuk bakanlıkları, bakanlıklar arası çocuk komiteleri, parlamento komiteleri, çocuk etki analizleri, çocuk bütçeleri ve "çocuk haklarının durumu" raporları yer almaktadır (BM Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorum 5). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı ve üniversiteler, bu tür uzmanlaşmış kurumların yokluğuna rağmen Türkiye'de çocuk haklarına yönelik faaliyetlerden sorumludur.

Bu kurum ve kuruluşlar, çocuklara yönelik kamu hizmetlerini öncelikle sağlık, eğitim, yetim ve engelli çocukların korunması, spor eğitimi ve şikayetlerin ele alınması gibi konulara odaklanmaktadır. Ayrıca, çocukların katılımını garanti altına alacak sistemlerin kurulmasına yönelik adımlar atılmıştır. Bu yapılara örnek olarak Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü bünyesinde çalışan Çocuk Hakları İl Komiteleri ve 2006 yılında yürürlüğe giren ve 2009 yılında revize edilen Kent Konseyi Yönetmeliği uyarınca belediye kent konseyleri bünyesinde

kurulan Çocuk Meclisleri verilebilir. Ancak bu yapılar birçok araştırmada göstermelik yapılar olarak nitelendirilmiştir. Bu çalışmalar, çocukların katılım haklarına ilişkin çalışmaların içselleştirilmediğini ve bu tür çalışmaların bunlardan sorumlu olanların inancı ve enerjisi ile sınırlı olduğunu iddia etmektedir (Mamur Işıkcı, 2019a).

Türk Kamu Yönetimi'nin çocuklarla ilgili örgütlenmesinde son zamanlarda hizmet yerinden yönetim kurumları olan üniversiteler çeşitli çalışmalar içinde bulunmaya başlamışlardır. Günümüzde Üniversiteler, eğitim, araştırma, ulusallaşma, demokratikleşme ve kamu hizmeti olmak üzere beş temel görevi yerine getiren kurumlar olarak kabul edilmektedirler. Bu görevleri dolayısıyla, topluma, devlete, ekonomiye ve küresel insanlığa karşı sorumluluklarını taşırlar (Antalyalı, 2007). Üniversiteler, hem çocuk hakları alanında bilimsel bilgi üretmek, hem de çocuklara hizmet götürecektir meslek elemanlarını ve profesyonellerini yetiştirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Uludağ ve Mamur Işıkcı'nın 2019 yılında yaptıkları araştırmaya göre Türkiye'de konuya yönelik olarak üniversitelerde elli üç tane Araştırma ve Uygulama Merkezi açılmıştır. 2019 Nisan ayında bunlara Giresun Üniversitesi Çocuk Hakları Uygulama ve Araştırma Merkezinin eklenmesiyle bu sayı elli dörde çıkmıştır. Çocuk hakları ile ilgili sorunları anlamak ve bunlara yönelik bilimsel çözümler sunmak, konuya akademik ve çok disiplinli bir bakış açısı ile yaklaşılmasını gerektirir. Böylesi bir gereklilik, çocuk haklarına bütüncül ve bilimsel bir şekilde yaklaşan bilim uzmanları yetiştirilmesini amaçlayan akademik programlar olmadan sağlanamaz. Bu ihtiyaç dolayısıyla Giresun Üniversitesi bünyesinde 2019 Ocak ayında Çocuk Hakları Anabilim Dalı kurularak hem tezli hem de tezsiz yüksek lisans programları ile alana akademik ve çok disiplinli bir perspektif kazandırılması sağlanmıştır.

Çocuk haklarının korunması açısından hükümetlerin hazırlamış oldukları eylem planları önem taşımaktadır. Çocuk haklarının etkin bir şekilde uygulanması ve koordinasyonunun sağlanması için (o zamanki adı ile) Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından hazırlanan "2013-2017 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi", 14 Aralık 2013 tarih ve 28851 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Çocuk haklarının geliştirilmesi ve uygulanması amacı ile çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarına görevler veren bu strateji bel-

gesinin süresi tamamlandıktan sonra altı yıl gecikmeli olarak 18 Nisan 2023 tarihli ve 32167 sayılı Resmi Gazete ile 2023-2028 yıllarını kapsayan yeni bir eylem planı yayınlanmıştır. Bu eylem planı yayınlanmadan önce Türkiye’de çocuk hakları alanında yaşanan çok sayıda soruna rağmen bir eylemsizlik durumu tercih edildiği gibi süresi 2017 yılında biten eylem planının hedeflerinin ne kadar gerçekleştirildiğine dair bir değerlendirme de yapılmamıştır. Öyle görünmektedir ki 2023-2028 yılını kapsayan eylem planı da uygulama ve izleme konusunda pek fazla umut vaat etmemektedir.

Türkiye’de Kamu Yönetimi Alanında Önemli Sorunlar

Akademik yazında kamu yönetimi ve çocuk ilişkisini ele alan çalışmaların yeterli olduğunu söylemek günümüz için pek mümkün görünmemektedir. Durumu değerlendirmek üzere bu metnin yazarı tarafından yapılan araştırma sonucunda (Işıkçı, 2019b) çocuk ve çocuk hakları alanında kamu yönetimi ile ilgili konuların sınırlı düzeyde çalışıldığı ve bu çalışmaların çoğunun da kamu yönetimi disiplini dışında olan araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmüştür. Ancak çocuklar için en iyi örgütlenmelerin nasıl sağlanacağı, yeni yönetim anlayışının bir gereği olan “yönetişim” uygulamalarının çocuklara yönelik politika ve hizmetlerde nasıl hayata geçirilebileceği, kamu yönetimi ve görevlilerinin çocuk hakları konusunda nasıl duyarlı hâle getirileceği sorunlarına çözüm aramak ve bulmak kamu yönetimi araştırmacılarının sorumluluğundadır. Buna benzer şekilde, kamu yönetimi alanında da çocukların demokratik süreçlere nasıl katılabilecekleri ve demokratik özneler hâline gelebilecekleri konusunda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir.

Kamu yönetiminin en önemli unsurlarının başında kamu yöneticileri gelmektedir. Kamu yöneticileri yasaların ve belirli bir alanda kararlaştırılan politikaların düzenli ve gereği gibi uygulanmasından sorumludurlar. Çocuklarla ilgili hizmetlerin planlanması ve uygulanması da onların gözetim ve denetiminde gerçekleşir. Bu anlamda kamu yöneticilerinin çocuk hakları konusunda bakış açısı ve bilgisi önem taşımaktadır. Bu konuda Alacadağlı (2019) tarafından yapılmış tek araştırma çok olumlu bir tablo çizmemektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre;

- Kamu yöneticilerinin yarısından daha azı çocuk kavramını hukuki olarak tanımlamaktadır.
- Yöneticilerin pek azı çocukların seçme hakkı olabileceğini düşünmektedir.
- Yöneticilerin çoğu çocuğun hukuki olarak korunması yönündeki düzenlemelerden haberdar değildir.
- Yöneticilerin pek azı kendilerinin çocuk hakları konusunda eğitim almasının iyi olacağını düşünmektedir.

Türk Kamu Yönetimi'nde kamu görevlilerinin algıları kadar örgütlenmesi de çocuk haklarının korunması açısından sorunlu görünmektedir. Şöyle ki Türk Kamu Yönetimi örgütlenmesinde çocuk haklarını korumak ve uygulamayı izlemek üzere doğrudan çocuklara tahsis edilmiş özel yapıların olmaması da önemli bir eleştiri konusudur. Söz konusu bu yapıların en büyük örneği günümüzde birçok ülkede bulunan çocuk ombudsmanlıklarıdır.

Çocuk ombudsmanı, çocukların yasal olarak korunmasını geliştirmeye yönelik güvence sağlayan ve savunmasız konumdaki çocuklarla ilgili her türlü şikâyeti inceleyen, tavsiye kararı alan bir kamu otoritesidir (Önen & Ergüzel, 2021: 33). Dünyadaki ilk örneği 1981 yılında Norveç'te görülen Çocuk Ombudsmanı uygulaması ülkelere göre farklılık göstermektedir.

Bazı ülkelerde doğrudan çocuk ombudsmanı adıyla bağımsız bir kişi veya kurum bulunmaktayken, bazı ülkelerde ombudsmanlık örgütünün alt birimlerinden biri olmaktadır. Kimi zaman Polonya'da olduğu gibi anayasal bir zemini vardır. Belçika, Yunanistan, Norveç, Romanya, Fransa, Gürcistan, İsveç gibi ülkelerde meclis tarafından çıkarılan bir kanun ile uygulamaya geçirilmiştir. Kimi ülkelerde tam bağımsızlık söz konusu iken kimi ülkelerde milletvekili düzeyinde yetkilere sahiptir. Bazı ülkelerde sadece ulusal seviyede değil federe devlet seviyesinde, bölgede ve yerel seviyelerde de çocuk ombudsmanı görülebilir (Cheshmedzhieva 2015'den akt. Arıbaş, 2023). Türkiye'de ise özel bir Çocuk Ombudsmanlığı uygulaması yoktur.

6328 sayılı Kanunla 2012 yılında kurulmuş olan Kamu Denetçiliği Kurumu içerisinde kamu denetçilerinden biri çocuk haklarından sorumlu kılınmıştır. Kamu Denetçiliği Kurumu

UNICEF’le birlikte 2014 yılında KDK ÇOCUK web sitesini kurarak çocukların Kamu Denetçiliği Kurumuna doğrudan başvurabilecekleri bir platform oluşturmuştur. Çocuklar için ayrı bir başvuru sayfası oluşturulmuş ve başvuru koşulları daha esnek hâle getirilmiştir (Arıbaş 2023). Sadece çocukların bireysel şikayetlerini alıp bunlar hakkında tavsiye niteliğinde kararlar veren bu uygulama çocuk haklarının korunması açısından çok yeterli değildir. Re’sen harekete geçen, kurum ve kuruluşları ihtiyaçlarını düzenli olarak toplayıp bunları politika yapım sürecine yansıtan bir mekanizma hiç kuşkusuz ki çocuk haklarının geliştirilmesi açısından eşsiz sonuçlar doğuracaktır.

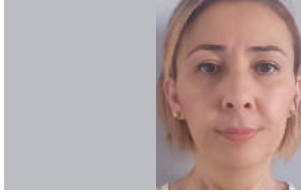
Çocuk hakları özelinde uzmanlaşmış yapıların varlığı çocukların güçlendirilmesi, çocukların sorunlarını ve isteklerini ifade etmeleri açısından son derece gerekli kurumlardır. Nitekim çocuk ve gençlere yönelik özel olarak tesis edilmiş olan Çocuk ve Gençlik İşleri Bakanlığı yanında çocuk haklarını, çocuk refahının ve gelişmesinin doğal bir çevresi sayılan aile ile birlikte korumayı amaçlayan Aile ve Çocuk Ajansı olan Tusla’nın kurulması; ayrıca çocuk haklarını korumak üzere bağımsız bir Çocuk Ombudsmanlığının faaliyet gösteriyor olması (Dirikoç, 2020) İrlanda’yu bu anlamda oldukça öne çıkarmaktadır.

Türkiye’de ise çocukların haklarını daha dikkatli bir şekilde takip etmek ve onlarla daha kolay iletişim kurmak için bağımsız bir Ombudsman olmadığı gibi, çocukların güvenli bir aile ortamında büyüyüp yetişmelerini garanti altına almak için özellikle çocuklar ve gençler için oluşturulmuş bir bakanlık yapısı da bulunmamaktadır. Ayrıca, çocukların korunma ve gelişimine yönelik görevlerin sorumluluğu, çok farklı kitlelere kapsamlı hizmetler sunmakla görevli olan Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına verilmiştir.

Dolayısıyla, Türkiye’de özellikle çocuklara hitap eden bir yapıya sahip olmak öncelikli bir tercih olmamıştır. Bu durumda, çocukların daha görünür olduğu bir yapının geliştirilmesi, hem çocukların ihtiyaç ve sorunlarına yönelik daha iyi hizmetlerin sunulması hem de çocukların “aldıkları kararlarla çevrelerini etkileyebilen ve değiştirebilen aktif bireyler” olarak görülmesi yönünde bir değişimin gerçekleştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Sonuç

Çocuklar kamu yönetimi tarafından verilen hizmetlerin ve kararların, kamu yönetimi tarafından belirlenen politikaların önemli muhataplarıdır. Dolayısıyla kamu yönetimi ilkesel, örgütlenme ve akademik düzeyde çocuk odaklı bir bakış açısı ile yenilenmelidir. Bu konuda yapılması gerekenlerin en başında çocuklara tahsis edilmiş özel yönetsel örgütlenmelerin oluşturulması gelmektedir. Çocuk bakanlıkları, ombudsmanlıklar bu tür örgütlenmelerin tipik örneğidir. Bu örgütlerde çocuk haklarını korumakla görevlendirilmiş profesyonellerin istihdam edilmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Çocuk haklarının korunması konusunda uzmanlaşmış kamu görevlilerinin istihdamı, bu alandaki faaliyetlerin bir uzmanlık anlayışı çerçevesinde başarılı bir şekilde yürütülmesinde ve sürekliliğinde büyük rol oynayan bir uygulamadır. Bu konuda “Çocuk koruma görevlileri” gibi bir istihdam türüne sahip olan Estonya (Çakır Sümer, 2020) iyi bir örnek teşkil edebilir. Geleceğin kamu yöneticilerinin çocuk hakları alanında bilinçlendirilmeleri ve farkındalık kazandırılmaları yönünde çalışmalar yapılması da önem arz etmektedir. Kamu yönetimi formasyonu içinde insan hakları ve sosyal politika konuları kapsamında çocuk haklarına yer verilmesi bu konudaki eksikliği giderebilir. Alan yazınındaki eksiklikler göz önüne alındığında bu alanda akademik çalışmaların artırılması da zorunlu görünmektedir.



YASEMİN MAMUR IŞIKÇI

Kaynakça

- Alacadağlı, E. (2019). Kamu yöneticilerinin çocuk hakları algısı. Y. Mamur Işıkcı (Ed.), *Kamu yönetimi ve çocuk içinde* (ss. 285-313). Ankara: Astana.
- Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6), 25-40.
- Anbaş, N. (2023). Çocuk ombudsmanı. Y. Mamur Işıkcı, N. Çalış, A. Dikoç (Ed.), *Disiplinlerarası çocuk hakları ansiklopedisi içinde* (ss. 275-280). Ankara: Astana.

- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (t.y). Genel Yorum 5. <https://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/BM%20CHK%20Genel%20Yorum%20No5%20-%20Genel%20Uygulama%20Onlemleri.pdf>
- Çakır Sümer, G. (2020). Merkezi yönetim ve yerel yönetimlerde çocuklara yönelik yönetsel yapılar bakımından Estonya. Y. Mamur Işıkçı, A. Dirikoç (Ed.), *Çocuklara yönelik karşılaştırmalı yönetsel yapılar* içinde (ss. 17-35). Ankara: Astana.
- Çocuk Haklarının Geliştirilmesi ve Korunmasına İlişkin 2017 AB Kılavuz İlkeleri. https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/documents/EU%20Guidelines%20Rights%20of%20Child_v5e.pdf
- Dirikoç, A. (2020). İrlanda'da çocuklara yönelik yönetsel yapılar. Y. Mamur Işıkçı, A. Dirikoç (Ed.), *Çocuklara Yönelik Karşılaştırmalı Yönetsel Yapılar* içinde (ss. 233-267). Ankara: Astana.
- Duyar, İ., & Özener, B. (2003). *Çocuk işçiler*. Ankara: Ütopya Yayını.
- Elmacı, D. (2007). *Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarının yerinden yönetim birimlerine devri konusunda çalışanların görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Eryılmaz, B. (2000). *Kamu yönetimi*. İstanbul: Erkam Matbaası.
- Güler, B. A. (t.y). *Yönetim bilimi ya da kamu yönetimi: yönetsel özellikler üzerine*.https://www.academia.edu/17640899/Y%C3%B6netim_Bilimi_ya_da_Kamu_Y%C3%B6netimi_Y%C3%B6ntembilimsel_%C3%96zellikler_%C3%9Czerine_Birg%C3%BCI_A_G%C3%BCler
- Makal, A. (2007). *Ameleden işçiye: erken cumhuriyet dönemi emek tarihi çalışmaları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mamur Işıkçı, Y. (2019a). Kamu yönetimi ve çocuk ilişkisi: Çocuk hakları bağlamında bir değerlendirme. Y. Mamur Işıkçı (Ed.), *Kamu yönetimi ve çocuk* içinde (ss. 1-24). Ankara: Astana.
- Mamur Işıkçı, Y. (2019b). Kamu yönetimi ve çocuk hakları ilişkisi üzerine yapılmış akademik çalışmaların değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(8), 119-130. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57214/807911>
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Önen, S. M., & Ergüzel, E. (2021). İskandinavya çocuk ombudsmanlığı sistemi ve Türkiye'ye uygulanabilirliği. *Ombudsman Akademik*, 7(14), 33-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ombudsmanakademik/issue/63284/910650>
- Sarıkaya, M. (2003). Savaş yıllarında himaye-i etfal cemiyetinin çocuk sağlığı konusundaki hedef ve faaliyetleri. E. Gürsoy Naskali, & A. Koç (Ed.), *Savaş çocukları- öksüzler ve yetimler* içinde. İstanbul: Umut Kâğıtçılık.
- Serozan, R. (2005). *Çocuk hukuku*. Beta Yayınevi.
- Uludağ, G. Y., & Mamur Işıkçı (2019). Çocuk haklarının korunmasında üniversitelerin rolü. Y. Mamur Işıkçı (Ed.), *Kamu yönetimi ve çocuk* içinde (ss. 149-178). Ankara: Astana.

VELAYETİN YÜZ YILI



SEVGİ USTA*

Ana baba ile çocuk arasındaki hukuki ilişkide, önce çocuk karşısında babaya üstünlük tanıyan anlayış değişerek ana baba arasında eşitlik esasına dayalı anlayış gelişmiş, çocuk haklarının gelişmesiyle birlikte de çocuk bu ilişkide edilgen olmaktan çıkarak etken, özne hâle dönüşmüştür.

Giriş

Velayet, Medeni Kanun'da çocukla ana baba arasındaki biyolojik bağın hukuki ifadesi olan soybağının özel bir sonucu olarak düzenlenmiştir. Soybağı ilişkisi ömür boyu sürer ve çocuğun soyadı, vatandaşlık, ana baba çocuk arasında mirasçılık, kişisel ilişki, bakım eğitim nafakası, yardım nafakası, ailenin huzur ve bütünlüğünün gerektirdiği şekilde birbirlerine yardım, saygı ve anlayış göstermek ve aile onurunu gözetme hak ve yükümlülükleri kapsar. Velayet ise, diğer canlı türlerinde olduğu gibi, çocuğun hayatta kalma ve gelişimi için, önceliğin anaya ve babaya ait olduğu tartışmasız olan koruma, bakım gözetim altında olduğu, yasal olarak belirlenmiş erginlik yaşına erişinceye kadar olan geçici bir dönemi ifade eder.

333



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Özyeğin Üniversitesi Hukuk Fakültesi.

Velayet, eski hukuklarda çocuğun aile reisinin sınırsız hâkimiyeti altında olmasını ifade ederken, tedrici olarak niteliği değişerek, çocuk yararının esas alındığı, devlet denetim ve gözetiminde, ana ve babanın ortaklaşa bakım yükümlülüğüne dönüşmüştür (Serozan, 2005: 253; Akyüz, 2000: 42-43; İnan, 1968: 125). Velayet aile içindeki bir ilişki olmaktan çıkarılma yanında, temel hak sahibi vatandaş olan çocuk- ana baba ilişkisi, uluslararası sözleşmelerin denetim ve yargı gücü kabulüyle de uluslararası nitelikli, denetlenebilir bir ilişki hâline gelmiştir.

Ana babalık rolünün yasal çerçevesini düzenleyen velayet kurumunun tarihi; 1924 Lozan Barış sürecinde, 1908 İsviçre Medeni Kanunu (ZGB) örnek alınarak hazırlanan 743-1926 Türk Kanunu Medenisi dönemi; 2000’ler Avrupa Birliği üyeliği sürecinde Kopenhag Kriterleri ve uluslararası sözleşmelerin etkili olduğu 4721-2001 Türk Medeni Kanunu ile getirilen değişiklikler ve 2004 yılında Anayasa’nın 90. maddesinde yapılan değişiklikle yürürlükteki uluslararası sözleşmelere doğrudan uygulama gücü veren değişiklik ve sonrası dönem şeklinde üç aşamalı olarak seyretmiştir. Çalışmada velayetin yüzyıla yaklaşan yasal değişim ve uygulama sürecine kuşbakışı bir bakış ortaya konulması amaçlanmaktadır.

1926 tarih ve 743 sayılı Türk Kanunu Medenisi Döneminde Velayet

Eski hukukumuzda velayet, ehliysiz ve eksik ehliyetli kimselerin şahıs ve malvarlıklarını korumak, gözetmek, bu çerçevede onlar adına gerekli hukuki işlemleri yapmak amacıyla ihdas edilmiştir. Doğumla birlikte küçükler üzerinde kurulmakta olan velayet kurumu, yetkiler açısından üçe bölünerek paylaştırılmıştı. Bu yetkiler, doğrudan doğruya küçüğün şahsına bağlı hakların kullanımıyla ilgili velâyet, küçüğün mallarının koruma ve yönetimine yönelik mal velâyeti veya vesayet, özellikle boşanma hâlinde görünür olan anne ve anne tarafındaki kadın akrabaların yetkili kabul edildiği küçüğün beden ve ruhen sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesini, gözetilip eğitilmesini konu alan *hidâne* idi (Canan, 1980: 40; Aydın, 1999: 282; Karakoç, 2015; Araz, 2013).

1922-1923 yılları arasında sekiz ay süren Lozan Barış Antlaşması sürecindeki müzakerelerde iktibasına karar verilen



1908 İsviçre Medeni Kanunu örnek alınarak hazırlanan 1926 tarihli Türk Kanunu Medenisi'nin 8. maddesinde "(k)anun dairesinde haklara ve borçlara ehil olmakta herkes müsavidir." olarak ifade edilen eşitlik ilkesini esas alan yeni bir hukuk düzenine geçilmişti. Bu düzende velayet müessesesi aile birliğinin ve bilhassa bu birlik içinde çocukların menfaatini korumak için konulmuş bir müessesedir. Velayet, medeni hukukun en mühim ve içtimai bahislerinden biri olarak, MK'nin 262-289. maddelerinde şahsi ve mali bakımlardan esaslı kaidelere bağlanmıştır. Medeni Kanuna göre velayet, çocuğun şahsı ve malları üzerinde ana, babanın kanunen haiz oldukları kudret ve salahiyeti ve kanunun onlara yüklediği mükellefiyet ve vazifeleri tazammun eder (Velidedeoğlu, 1950: 326). Ana babanın evliliğin devamı sırasında çocukların bakımı ve terbiyesine beraberce ihtimam etmesi, müştereken ve müsavatan tanınmış bir kudretti. Ancak evin reisi kocadır hükmü gereği velayetin icrasında ana babanın anlaşamadıkları durumda, kazaî rüşd, evlilik izni gibi kanundan doğan istisnalar dışında, babanın iradesi çocukla ilgili kararlarda üstün tutulmuştur. Bu hükme bağlanan diğer sonuçlar ana babalık rollerinde belirleyicidir. Babaya, evin geçimini sağlama, evlilik birliğini temsil, uzlaşmama hâlinde üstün oy hakkı; anneye de eve ve çocuklara bakma ve kocasına yardımcı olma görevi verilmişti.

Velayet ilişkisinde çocuk, hak edinme, borç altına girme ve fiillerinden sorumlu olmayı ifade eden fiil ehliyeti açısından ayırt etme gücüne sahip olup olmadığına bağlı olarak tam ehliyetsiz veya sınırlı ehliyetsiz grubundadır. Velayet hakkından doğan ana babanın çocuğu kişi varlığı ve malvarlığı açısından temsil yetkisi, ehliyete ilişkin kurallarca belirlenmiştir. Ana baba çocuklarını, velayet çerçevesi içerisinde ve velayeti icra hakkını haiz oldukları nispette, çocuğun kişi varlığı ve malvarlığı işlemlerinde temsil etmek hakkına maliktirler ve kural olarak bu sıfatla yaptıkları muamelelerde hâkimin muvafakatini almaya mecbur değildirler (Velidedeoğlu, 1950: 330). Bu hükmün 1929 tarihli TBMM Yorumunda, ana babaya bu hakları veren hükümlerin açık olduğu, velilerin velayetleri altında bulunan küçüklerin gayrimenkul mallarını satmak ve rehin etmek konularında önceden hâkimden izin almalarına ihtiyaçları olmadığı gibi, muamelelerin yapılmasından sonra da hâkime onatmak gibi bir işlemin gerekmediği ifade edilmiştir.

Ana babanın çocuğun şahsına karşı vazifeleri, ona bakmak, geçimini sağlamak, yetiştirmek, fikri ve ruhi bakımdan terbiye etmektir (Tekinay, 1990: 485). Ana baba kudretlerine göre çocuğu yalnız maddi bakımdan değil manevi bakımdan da iyi ve şerefli ve cemiyete faydalı bir insan olarak yetiştirmekle mükelleftir. Çocuğun terbiyesi umumi, mesleki ve dini terbiyesini kapsamaktadır. Umumi terbiye, çocuğun ahlak, tahsil ve kültür terbiyesidir. Aile terbiyesi yanında, zorunlu ilk mektep ve tahsil terbiyesi bakımından da mücehhez ve kültürlü bir insan olarak yetişmesini temin etmek, ana babaya düşen umumi terbiye mükellefiyeti iktizasındandır (Velidedeoğlu, 1950: 331). Çocuğun dini terbiyesini belirleme hakkı ana babaya aittir. Aralarında bu hususta bir anlaşmaya varamazlarsa, burada da babanın reyi muteber olur. Bununla beraber çocuk reşit olunca dinini intihapta hürdür.

Ana babanın terbiye hak ve yükümlüğüne karşı, çocuğun da ana babasına karşı riayet ve itaat mükellefiyeti vardır. Bu mükellefiyete uymamanın müeyyidesi olarak ana babaya, tedip hakkı tanınmıştır. Tedip hakkının kapsamı Medeni Kanun'da tanımlanmamıştır. Doktrin ve uygulamada, hakların kullanılmasında objektif hüsnüniyet esası kuralına göre belirleneceği bu hakkın suiistimal edilmemesi ve çocuğun menfaatine kullanılmasının lazım olduğu ileri sürülürken, kulağını çekmek, sağlığına zarar vermeyecek biçimde dövmek suretiyle uslandırmaları velayet hakkının kapsamına giren yetkilerden kabul edilmiştir (Tekinay, 1990: 499; Velidedeoğlu, 1950: 330). Tedip hakkının kötüye kullanılmasının ceza hukuku bakımından da sonuçları vardır. 1926 tarih ve 765 sayılı Ceza Kanunu'nda, ana babanın çocuk üzerinde sahip olduğu terbiye hakkını veya itaat ettirmek salahiyetini suiistimal ile çocuğun sıhhatinin muhtel veya bir tehlikeye maruz olmasına sebep olma suç sayılmıştır. Yargıtay Ceza Genel Kurulu 1985 tarihli kararında "bir muamele tarzının fena muamele olup olmadığını belirlerken, eylemi yapanla ona katlanan arasındaki ilişki ve hayat tarzının da göz önünde bulundurulması icap eder" demiştir (Savaş & Mollamahmutoglu, 1995: 253).

Velayetin mali cephesi ise, çocuğun mallarının yönetilmesi, kullanılması, gelirlerin sarf edilmesi, korunması ve çocuğun serbest malları ile ilgili konularda çocuğun mallarının korunması amacıyla kanunun ana babaya tanıdığı hak ve yükümlülüklerdir. Ana baba velayetleri devam ettiği sürece çocuğun

mallarını idare etmede, birbirlerine fren olacakları düşünce- siyle, tamamen müstakil ve çok geniş yetkiye sahip kılınmış- lardır. Hiç kimseye hesap ve teminat vermek yükümlülükleri yoktur (Velidedeoğlu, 1950: 335). Velayet sona erdiğinde de ana baba, çocuk mallarını iadede, eşya üzerinde kullanma ve yararlanma hakkına sahipliği ifade eden, intifa hakkı sahibi gibi mesul tutulmuşlardır. Ana baba aynı zamanda, aile bir- liğine esas teşkil eden muavenet fikrinden doğan, çocuğun tüm mallarından istifade, yani kullanma ve yararlanma hak- kına sahiptirler. İstifade ana babalığın tabii bir neticesi kabul edildiği için velayet kusuru ile nez edilmedikçe devam eder (Oğuzman & Dural, 1994: 284; Velidedeoğlu, 1965: 328; Bay- gın, 2010: 416; Tekinay, 1990: 491). Ana babaya tanınan bu yetkiler istisnasız ve mutlak değildir, ana babanın çocuğun mallarının idaresi ve kullanımı konusunda yetiştirme yü- kümlülüğü de vardır (Velidedeoğlu, 1965: 380). Türk Medeni Kanunu'nda bu düşünceyle, çocuğun, serbest malları olarak isimlendirilen bazı malları, ana ve babanın yönetim ve kul- lanma hakkının dışına çıkarılmıştır. Bu mallar karşılıksız kazandırmalar, çocuğun bir meslek ve sanatı yürütmesi için kendi malından ana baba tarafından verilen kısım, çocuğun kişisel kazancı ve bu kazançla elde ettiği mallar kanundan do- ğan kanun gereği ana babanın yönetim hakkı dışında kalan mallarıdır. Çocuk kendisine tanınan bu haklar yanında, ana babasının muvafakati ile borç altına girerse, ya da haksız fiil dolayısıyla borçlanırsa, bunları kendi malından ödemekle mü- kelleftir Ana babasının rızasıyla aile dışında yaşayan veya bir meslek veya sanatla iştigal eden çocuk da aynı hükme tabidir.

2001 tarih ve 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu Döneminde Velayet

Türk Medeni Kanunu kabul sürecine doğru:

1926 tarihli Medeni Kanun'un kabulünden sonra velayet hü- kümlerinde, kapsamlı ve bütüncül bir değişiklik yapılmamış- tır. 1961 ve 1982 Anayasalarında yer alan eşitlik ilkesine genel nitelikte eşitlik güvencelerini oluşturmuştur. 1961 Anayasası ile eşitlik ilkesinin güvence altına alınması anlamını taşıyan, kanunların anayasaya uygunluk denetimini yapacak olan Anayasa Mahkemesi kurulmuştur. Bu süreçte, Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve diğer



uluslararası bildirge ve sözleşmelerde yer alan eşitlikle ilgili hükümler, anayasaların hazırlanmasında kaynak oluşturdıkları gibi, aile kurumu, II. Dünya Savaşı'ndan sonra uluslararası kuruluşların geniş ilgi alanına girmiştir. 1981 yılında yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW), evlilik içinde ana ve babanın eşit hak ve sorumluluğunu vurgulamaktadır.

Birçok insan hakları belgesinin, hiç olmazsa bir bölümünün, çocuklara kesin olarak veya dolaylı biçimde uygulanabilir olduğu, uluslararası ve bölgesel metinlerin bazılarının çocuk haklarını içerdiği düşüncesine rağmen, 1989 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS) kabul edilmiştir. Sözleşme ülkemiz tarafından 14 Eylül 1990 tarihinde imzalanmış ve 9 Aralık 1994 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Çocuk Haklarına dair Sözleşme'de velayetin tanımı yapılmamış, ancak 5. ve özellikle 18. maddeyle birlikte, çocuk, ana baba, aile ve devlet arasındaki ilişkinin çerçevesi oluşturulmuştur. Ana babanın yükümlülükleri, hakları ve görevleri düzenlenmiştir. Esnek bir aile tanımının yanı sıra "ana babanın sorumlulukları, hakları ve görevleri (*the responsibilities, rights and duties of parents*) ile çocuğun gelişim hâlindeki yetenekleri dikkate alınarak çocuğa haklarının aktif bir öznesi olarak bakıldığı açıkça ortaya konulmaktadır. Sözleşme bir çocuk iktidarı yaratmayı amaçlamamakta, tam tersine çocuk haklarına saygının ailenin bütününe güçlendirmesi nedeniyle, çocukların hakları ile ana babanın hakları bir bütün oluşturmaktadır (Hodgkin & Newel, 2007: 78, 85). Bu süreçte imzalanan ve yürürlüğe giren önemli bir diğer sözleşme de 1999 Avrupa Konseyi Avrupa Çocuk Haklarının Kullanılması Sözleşmesidir. Başlangıcında ÇHS'ne atıf yapan Sözleşme, velayetle yakından ilişkili, aile hukukundan doğan davalarda hukuki dinleme ve temsile ilişkin usul kurallarını düzenlemektedir. Türkiye Sözleşmeyi onaylarken, Sözleşme'nin adli bir makam önünde boşanma davaları, ayrılık davaları, çocukların velayetine ilişkin davalar, ebeveynle çocuk arasında kişisel ilişki kurulması, babalığın mahkeme kararı ile kurulmasına ilişkin davalarda uygulanacağını beyan etmiştir.



2001 tarih ve 4721 sayılı Türk Medeni Kanununda velayet:

Avrupa Birliği uyum çalışmaları kapsamında yapılan değişikliklerden biri 2001 yılında Anayasa'nın *Ailenin Korunması*

kenar başlıklı 41.maddesindeki “(A)ile Türk toplumunun temelidir” ibaresine “ve eşler arasında eşitliğe dayanır.” ibaresi eklenmesidir. Türkiye’nin kısa vadede değiştirmeyi taahhüt ettiği -özellikle evlilik içinde, kadın ve erkek eşitliğini sağlama amacı güden- Türk Medeni Kanunu 2001 yılında kabul edilmiştir. Anayasal kaynaklı değişikliğin Medeni Kanun’a yansması olarak, eşlerin anlaşamamaları hâlinde kocanın/babanın oyuna üstünlük tanıyan hüküm kadın erkek eşitliğini bozduğu için yeni kanuna alınmamıştır (Adalet Bakanlığı, 2002: 308). Çocukların bakım ve eğitiminde birlikte yükümlü olduğu ifade edilerek anne, baba ile eşit konuma getirilmiş ve alacakları kararlarda uyuşmamaları hâlinde, uyuşmazlığın çözümü ve aile birliğini koruma esasından hareketle hâkimin takdir yetkisi de genişlemiştir. Aile hukuku alanındaki bu değişikliklerin hayata geçirilebilmesi için; özellikle cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan kadın erkek eşitsizliğini ortadan kaldıran hükümlerin ve çocuk haklarının özenle korunmasını amaçlayan özel bir yargılama türü olarak, 2003 tarih ve 4787 sayılı Aile Mahkemelerinin Kuruluş Görev ve Yargılama Usullerine Dair Kanun ile aile mahkemeleri kurulmuştur.

Velâyet hakkının, kavram olarak Türk Medeni Kanunu’ndaki yeri korunmuştur. Ana babanın çocuğu yetiştirme hak ve görevi kapsamında genel, dini ve mesleki eğitimini düzenleyen maddeler aynı biçimde korunmuştur. Boşanmaların artması ve birden çok evliliklerin de bir göstergesi olarak, eşlerin ergin olmayan üvey çocuklarına da özen ve ilgi göstermekle yükümlülüğü bir özel hukuk kuralı düzeyine çıkarılmıştır (Adalet Bakanlığı, 2002: 309). Ana babanın eğitim hakkının bir uzantısı olan tedip hakkını düzenleyen madde kaldırılmış, çocuk ana babasının sözünü dinlemekle yükümlüdür (m.339/II) hükmü getirilmiştir. Ancak ana babanın çocuğun söz dinlememesi hâlinde zorlama gücüne sahip olup olmadıkları ve zorlamanın biçimi ve derecesi genel kuralların ve psiko-sosyal verilerin dikkate alınacağı hâkimin takdirine bırakılmıştır. 2005’te yürürlüğe giren Türk Ceza Kanunu’nda tedip hakkı örtülü biçimde tanımlanmış, “(İ)daresi altında bulunan kişi üzerinde, sahibi bulunduğu terbiye hakkından doğan disiplin yetkisini kötüye kullanan kişiye, bir yıla kadar hapis cezası verileceği” hükme bağlanmıştır. Ancak kanunda tedip hakkı kapsamına şiddet fiillerinin gireceğine dair bir ifade yer almamıştır. Yargıtay 2014 tarihli kararında, olay tarihinde 16

yaşında olan ve birden fazla kez evden kaçan mağdura yönelik babası olan sanığın bir kez tokat atması şeklinde gerçekleşen eylemi tedip hakkı kapsamında gördüğü (Y.3.CD., 22.9.2014, E.2014/6680, K. 2014/30559; İnanç, 2013); 2020 yılında verdiği kararda mağdur oğluna kendisinden izinsiz olarak evden para aldığına kızarak bir iki tokat atmasını ise tedip hakkı kapsamında görmediği yönünde karar vermiştir (Y.3.CD., 09.12.2020, E. 2020/14572, K. 2020/18548).

Yeni Medeni Kanun'da, çocuk mallarının gereksiz ve haksız tüketilmesini önlemek amacıyla bazı ölçütler ve yenilikler getirilmiştir. Çocuk mallarının yönetiminde bir değişiklik yapılmamış ancak maddede çocuk mallarını yönetmenin ana baba için hem hak hem de bir yükümlülük olarak düzenlendiği özellikle vurgulanmıştır. Ana baba velayetin sona ermesinde, çocuk mallarını iadede intifa hakkı sahibi gibi sorumlu olmaktan çıkarılmış ve vekil gibi sorumlu tutulmuştur. Ana baba, yönetim haklarını kullanırken “iyi bir yönetici” gibi davranarak “basiretli ana babanın” göstereceği özeni göstermek zorundadır (Serozan, 2005: 295; Baygın, 2010: 411; Özdemir, 2013: 92). Çocuk mallarından istifade hakkı, sadece kullanma hakkıyla sınırlandırılmıştır. Kanun koyucu çocuk mallarının gelirlerinin öncelikle çocuğun gelişimine harcanmasını sağlayarak gerek çocuk mallarının korunmasına gerekse bu hususta ana babanın ihtiyaç duyabileceği maddi desteğin sağlanmasına imkân tanımıştır (Akıntürk & Ateş Karaman, 2015: 428). Çocuğun bakım ve eğitim giderlerinin karşılanması soybağına bağlı bir sonuç olduğu için, bu masraflar öncelikle ana baba tarafından karşılanacaktır. Ancak Kanun'da, çocuğun olağan ve olağanüstü bakım ihtiyacı ölçütüne bağlı olarak çocuğun mallarının gelirlerinin kısmen veya tamamen sarfı öngörülmüştür (Kılıçoğlu, 2014: 520; Akıntürk & Ateş Karaman, 2015: 429; Baygın, 2010: 427). Yargıtay 2016 tarihli kararında “(M)ahkemece çocuğa anesinden intikal eden veya intikal etmesi gereken tüm mal varlığının gelirleriyle birlikte tespit edilmesi, bu mal varlığının velayet sahibi olan davalı baba tarafından nasıl değerlendirildiğinin, çocuk yararına kullanılıp kullanılmadığının araştırılması gerekir(.” yönünde karar vermiştir (Y.2.HD, 14.04.2016, E.2916/4126 K. 2016/7637). Çocuğun serbest malları ile ilgili maddelerde, saklı payla ilgili çocuğu koruyucu bir hüküm dışında bir değişiklik yapılmamıştır.



Önemli bir değişiklik olarak, velayetin kullanılmasında, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'den yansıyan, çocuğun yararının gözetilmesi ve çocuğun görüşünün dikkate alınması ilkelerinin Türk Medeni Kanunu'nda ana ve babanın uyması zorunlu genel bir kural olarak yer almasıdır. Bu hükme göre, ana baba, çocuğun bakım ve eğitimi konusunda yararını göz önünde tutarak gerekli kararları alır ve uygular; ana baba çocuğa olgunluğu ölçüsünde hayatını düzenleme olanağı tanır; önemli konularda olabildiğince onun düşüncesini göz önünde tutar (Usta, 2016; Elçin Grassinger, 2010). Madde gerekçesinde, maddenin İsviçre Medeni Kanunu'nun 301. maddesi örnek alınmak suretiyle düzenlendiği, velayet altındaki ayırt etme gücüne sahip çocuğun kendi işlerinde olanak buldukça söz sahibi olabilmesindeki yarar fikrine dayandığı ifade edilmiştir (Adalet Bakanlığı, 2002: 437).

Velayette Uluslararası İnsan Hakları Sözleşmeleri açılımı:

Anayasa'da 2004 ve 2010 yıllarında velayete ilişkin kuralların yorum ve uygulanmasını da etkileyen üç önemli değişiklik yapılmıştır. 2004 yılında Anayasa'nın 10. maddesine; *çocuklar* için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz hükmü eklenmiştir. Bu değişiklik, hem çocuk ve yetişkinler arasındaki hem de çocuk grupları arasındaki ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve eşitliğin yaşama geçirilmesi için tedbirler alınacağı (olumlu müdahale) öngörülmüştür. Böylece sosyal devlet ve eşitlik ilkesi arası bağ açık olarak kurulmuş, devlete olumlu müdahalede bulunma ödevi verilmiştir. 2010 yılında yapılan ikinci değişiklik; yürürlükteki insan haklarına ilişkin sözleşmeler ile kanun hükümlerinin çelişmesi hâlinde ortaya çıkacak bir uyuşmazlığın hallinde hangisine öncelik verileceği konusundaki tereddütlerin giderilmesi amacıyla Anayasanın 90. maddesinde yapılan değişikliktir. Bu değişikliğe göre, temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası andlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası andlaşma hükümleri esas alınacaktır. 2010 yılında yapılan bir diğer değişiklik, 148.maddede düzenlenen Anayasa Mahkemesinin görev ve yetkilerinin arasına, bireysel başvuruların incelenmesinin dâhil edilmesidir.

Velayeti doğrudan etkileyen son değişiklik ise 2010 yılında Anayasa 41. maddesinin kenar başlığı olan ailenin korunması

yanına *çocuk hakları* metninin işlenmesidir. Madde gerekçesinde belirtildiği üzere çocuklarla ilgili uluslararası sözleşmelerle doğrudan bağlantı kurulmuş, çocuğun ana babasıyla kişisel ilişki kurma hakkı ile her tür şiddetten korunma hakkı bağımsız bir hak niteliğini kazanmış ve bu hakların gerçekleştirilmesinde de devlete olumlu müdahalede bulunma ödevi verilmiştir.

Bu değişikliklerle birlikte doktrin ve uygulamada velayet, anayasal ve uluslararası sözleşmelere atıfla, çocukluk dönemine özgü temel hak ve özgürlükleri ifade eden medeni, siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel haklar ile çocuğun sahip olduğu bu hakların kullanımı yanında ana babanın velayetten doğan hak ve yükümlülükleri birlikte ele alınmaya başlanmıştır (Algan 2021; Makaracı Başak vd., 2021; Usta, 2016). Değişikliklerle velayetin icrasında iki temel ilke, velayetle ilgili konularda akademik yazılara geniş biçimde yansımış ve uygulamada doğrudan etkili olmuştur. Anayasanın 90. maddesine atıfla ilgili sözleşmelerin doğrudan uygulanacağı ilkesi gereğince, özellikle çocuk yararının belirlenmesinde bir ölçüt olan, her tür idari ve adli işlemde çocuğun görüşünün alınmasını düzenleyen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. maddesi ve çocuğun dinlenmesinde usulü düzenleyen Avrupa Çocuk Haklarının Kullanılması Sözleşmesi'nin 6.maddesinin dikkate alınmadığı gerekçesiyle, velayetin düzenlenmesi, kişisel ilişki kurulmasına ilişkin kararlar Yargıtayca bozulmuştur. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi çocuklarla ilgili kararları iç hukukta doğrudan uygulanabilir ve yararlanılabilir hukuk kaynakları hâline gelmiştir.

Çocuğun yetiştirilmesinde ana babanın yetiştirme hakkı kapsamında yer alan genel eğitimi, ilköğretim mecburiyeti sebebiyle devletin uygun gördüğü eğitimi aldırma ve tamamlatma zorunluluğu, çocuğa kendi yetenekleri ve olanakları ölçüsünde meslek edindirme ve dini eğitim hak ve yükümlülükleri aynı şekilde korunmuştur. Ana babanın dini eğitim hakkına bir müdahale sayılabilecek, 1982 Anayasası ile getirilen din kültürü ve ahlak öğretiminin ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alacağı ve devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağı emridir. Gayrimüslim çocuklar, bu zorunlu eğitim dışında bırakılmışlardır (Anayasa Mahkemesi, 2021: 139; Usta, 2010). Anayasa'nın 42. maddesi; okullarda, din ve ahlak kültürü dersinin zorunlu tutulması

ve ders içeriğinin ana babanın dini eğitim hakkına müdahale teşkil ettiği iddiasıyla, 2004 Hasan ve Eylem Zengin Başvurusu gibi Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi ve Anayasa Mahkemesi'ne bireysel başvuru konusu olmuştur (Özenç, 2008). Ana babanın dini eğitim hakkı kapsamında tartışılan bir başka konu sünnet olmuştur. Ana babanın rızasına tabi dinsel niteliği olan Türk Ceza Kanunu'na göre yaralama suçu ve Türk Medeni Kanunu açısından kişilik hakları çerçevesinde vücut bütünlüğüne müdahale teşkil eden sünnetin, dini eğitim hakkı kapsamı içinde değerlendirilip değerlendirilemeyeceği ve geri dönüşü olmayan bu tıbbi müdahalede çocuğun rızasının söz konusu olup olmayacağı özellikle ceza hukuku doktrininde tartışma konusu olmuştur (Tulay, 2020; Nuhoglu, 2013; Göztepe 2013).

Ana babanın çocuğun yaşam ve sağlığını koruması çerçevesinde, bir tıbbi müdahale teşkil eden, aşı yapılmasına izin vermeme hakkı olup olmadığı, Covid döneminde tartışmaya geniş biçimde açılan zorunlu aşuları, Yargıtay kararlarına ve ilki 2013 Halime Sare Aysal Başvurusu olmak üzere bireysel başvurulara konu olmuştur (Çakırca, 2023; Makaracı Başak & Öktem Çevik, 2021).

Çocukların yaşam alanına etkisi gittikçe kontrol edilmesi güç biçimde genişleyen dijital medyanın çocuklar tarafından kullanımında, çocuğun bilgi edinme hakkı, özel hayatı karşısında velayetten doğan koruma ve gözetim yükümlülüğünün sınırları yanında; uluslararası literatürde *over parenting* olarak kavramsallaşan, ana babanın dijital medyada çocuklarının fotoğraflarını paylaşımının çocuğun özel hayatına ilişkin kişisel veri ihlali olması, ana babanın ifade özgürlüğü çerçevesinde önemli tartışma alanlarından biri olmuştur (Tuğ Levent, 2022; Zorluoğlu Yılmaz, 2021; Girgin, Gönal, 2020).

Anayasa Mahkemesine bireysel başvuru konuları arasında, boşanma davalarına bağlı açılan velayete sahip annelerin çocuklarının soyadını kendi soyadı olarak değiştirme talepleri, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nin 16.maddesi ve çocuk yararı ilkesi çerçevesinde tartışmaya açılmış ve ilki 2013 Hayriye Özdemir Başvurusu aile hayatına saygı hakkının ihlal edildiği gerekçesiyle kabul edilmiştir. Boşanmada özellikle baba ile kişisel ilişki kurulamayan hâllerde somut durumda çocuk yararı ilkesi tartışılarak

çocuğun soyadı değişiklik talepleri dikkate alınmıştır (Dursun, 2022; Yücel, 2018; Baş Süzel & Kurtulan, 2015). Boşanmaya bağlı olarak verilen kişisel ilişki kararlarının icrasıyla ilgili eleştirilerin dikkate alındığı gerekçesiyle 2022 yılında değişiklik yapılarak İcra İflas Kanunu'ndaki hükümler kaldırılmış, kişisel ilişki kararının yerine getirilmesi ve ilamlara uyulmaması hâlinde usul ve yaptırımlar, korunma ihtiyacı olan çocuklar hakkında alınacak tedbirler ve suça sürüklenen çocuklar hakkında alınacak güvenlik tedbirlerinin usul ve esaslarını düzenleyen 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu'na ayrıntılı biçimde eklenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

1990'lı yıllarda, kadınların evlilik içinde, evin reisinin erkek/baba olduğunun kabulüne dayalı, eşitsiz konumları karşısında insan hakları sözleşmelerinin etkisinin göz ardı edilemeyeceği yönündeki değişim talepleri ile başlayan süreçte, evlilik içinde eşlerin eşitliğinin kabulü ve buna bağlı olarak velayetin kullanılmasında, çocuğun bakım ve yetiştirilmesinde annenin eşit hakka sahip olmasına kadar gelinmiştir. Kadının toplumsal yaşama katılımı, anne babalık rollerindeki değişime, çocuk bakımında destek arayışına, boşanmaların artmasına, tek ebeveynli ailelere, üvey anne/babalı aile yapıları aile yapısında değişimlerde de etkili olmuştur. Bu değişimin ana baba çocuk ilişkisine, dolayısıyla velayet kurumuna etkisi de kaçınılmaz olmuştur.

Velayete ilişkin kurallar ana babalığın hukuki çerçevesini belirlerken, hukukun dokunması en güç alanlarından biri olan bu ilişkide, değişen ana babalık rolleri yanında, okulların artan rolü, dijital medya kullanımının önlenemez yaygınlığı ve erişilebilirliği karşısında, ana babanın çocuğun yararını koruma ve genel eğitimini etkileme hakkının yara aldığı ileri sürmek abartı olmayacaktır.

Velayetin icrasında ana babanın çocukla ilgili hak ve yükümlülükleri, çocuğun sahip olduğu medeni, sosyal, kültürel ve ekonomik temel haklarının yatay düzlemde yansımalarıdır. Çocuğun medeni hakları yaşam hakkı, hukuki kimliğini de ifade eden adı, cinsiyeti, yerleşim yeri, vatandaşlık ve nüfusa kayıt hakkı, özel yaşamının korunması, düşünce, vicdan, inanç ve ifade özgürlüğü, seyahat özgürlüğü, örgütlenme özgürlü-



ğü, cinsel özgürlük ve aile kurma hakkı, ihmal ve istismar, kötü muamele ve işkenceden korunma, ana babasını tarafından yetiştirilme hakkı ve bu bağlamda, kişisel ilişki kurma ve doğrudan görüşme haklarıdır. Kültürel hakları, eğitim hakkı, gerekli bilgilere erişme, ekonomik hakları ise malvarlığı haklarını ifade etmektedir. Devletin hizmetleri düzenleme ve erişim konusunda uygun önlemleri alma zorunluluğunu ifade eden sosyal hakları, yeterli yaşam standardına sahip olma hakkı, sağlık ve sosyal güvenlik hakkı, eğitim hakkı, çalışma hakkı, çocuğun uygun koruyucu bakım hakkı, ana babanın çocuk bakım ve eğitim hizmetlerinden yararlanma haklarını kapsamaktadır.

Yukarıda değindiğimiz başlıkların da yer aldığı bu hakların kullanımı ve yükümlülüklerin yerine getirilmesinde ana babanın velayetten doğan yükümlülüğü, çocuğun yararının öncelikle değerlendirilmesi gereğidir. Bu yararın belirlenmesinde, çocuğun katılımının sağlanması bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Çocuğun görüşünün dikkate alınıp alınmayacağı, ne ölçüde dikkate alınacağı ülke/kışi çocukluk algısı ya da çocukluk yaklaşımı ile ilişkilidir. Bu konu çocukluk yaklaşımlarından korumacı ve özgürlük yaklaşımları üzerinden tartışmaya açılabilirse de; velayetin asıl işlevi, çocuğa bağımsız kişilik kazandırarak velayetin kendisini zamanla gereksiz hâle getirmektir. Çocuk olgunlaştıkça, velayetin esnek kapsamı da daralmaktadır (Serozan, 2005: 151, 250). Ana baba çocuk arasındaki, çocuğun bedensel, zihinsel ve bilişsel gelişimi ile göreceli bağımlılık ilişkisi, erginlikle sona ererek, soybağına bağlı bağıllık ilişkisine dönüşmektedir. Çocukluk döneminde ihtiyaç temelli bu bağı en uygun biçimde ifade eden kavram emanet olmalıdır.



SEVGİ USTA

Kaynakça

- Adalet Bakanlığı. (2002). *Türk Medeni Kanunu'nun Yürürlüğü ve Uygulama Şekli Hakkında Kanun ve gerekçeleri*. Ankara: Adalet Bakanlığı Yayını.
- Akıntürk, T., & Ateş Karaman, D. (2015). *Türk medeni hukuku aile hukuku (2. cilt)*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Algan, M. (2021). *Anayasa hukukunda çocuk hakları*. İstanbul: Oniki Levha Yayıncılık.
- Anayasa Mahkemesi. (2021). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, gerekçeli*. Ankara: Anayasa Mahkemesi Yayını.
- Araz, Y. (2013). *Osmanlı toplumunda çocuk olmak*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Aydın, M. Akif. (1999). *Türk hukuk tarihi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Baygın, C. (2010). *Soybağı hukuku*. İstanbul: XII Levha Yayıncılık.
- Baş Süzel, & E., Kurtulan, G. (2015). Çocuğun soyadına ilişkin Anayasa Mahkemesi kararlarının incelenmesi. *Bahçeşehir Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, (135-136), 77-101.
- Canan, İ.(1980). *Çocuk Hakları Beyannamesi ışığında İslam'da çocuk hakları*. İstanbul: Sosyal İlimler Serisi.
- Çakırca, S.İ. (2023). Bebeklik dönemi aşı uygulamalarının velayet hakkı kapsamında değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 80(4), 1105-1138.
- Dursun, E. (2022). *Örnek Bir Karar Çerçevesinde Çocuğun Soyadının Değiştirilmesi Bakımından Yargıtayın Tutumunun Eleştirisi*. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 28(1), 575-601.
- Elçin Grassinger, G. (2010). Çocuğun menfaati gereği görüşünün alınmaması gereken durumlar. *Prof. Dr. Rona Serozan'a Armağan (1. cilt)* içinde. İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.
- Hodgking, R., & Newell, P. (2007). *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*. United Nations Children's Fund.
- Girgin, Ö.A., & Gönal, S.(2020). Çocuğun kişisel verilerinin sosyal medyada ebeveyn tarafından paylaşılmasının hukuki sonuçları. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, (44), 99 – 128.
- Göztepe, E. (2013). Din ve hukuk arasındaki çizgi: Almanya'daki sünnet yasağı tartışmasının analizi. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Prof. Dr. Erdal Onar'a Armağan (1. cilt), 283-316.
- Gültekin, E. (2018). Çocuğun kişilik hakkının ana-baba tarafından sosyal medya aracılığıyla ihlalinin hukuki görünümü. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(5), 103 – 143.

- İnanç, Z. A. (2013). TCK, TMK ve Uluslararası sözleşmeler ışığında terbiye hakkı. *Melikşah Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 101-132.
- Karakoç, İ. (2015). Bir islam hukuku müessesesi olan hidane hakkının ve Osmanlı hukukunda Uygulanışının İzmir şer'iyye sicillerinde yer alan bir karar örneği üzerinden İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, XIX (3), 151-205.
- Kılıçoğlu, A. (2014). *Medeni Kanun'umuzun aile miras eşya hukukuna getirdiği yenilikler*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Makaracı Başak, A., & Öktem Çevik, S. (2021). Bebeklik dönemi zorunlu aşı uygulamaları. Makaracı Başak vd. (Ed.), *Türk Medeni Kanunu hükümlerinin çocuk hakları ile uyumlaştırılması* içinde. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Makaracı Başak, A., Öktem Çevik S., & Tek, G.S. (2021). *Türk Medeni Kanunu Hükümlerinin Çocuk Hakları ile Uyumlaştırılması*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Nuhoğlu, A. (2013). *Sünnet ve ceza hukuku*. Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, Prof. Dr. Nur Centel'e Armağan, 19(2), 211-219.
- Oğuzman, K., & Dural, M. (1994). *Aile hukuku*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Özdemir, H. (2013). Çocuk mallarının yönetimi, kullanılması, harcanması ve korunması. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, XVII(3), 81-105.
- Özer, D. M. (2022). The Concept of Sharenting and Evaluation within the Scope of Custody Rights. *World Women Studies Journal*, 7(1), 108-112.
- Özaydın, Ö. (2013). Türk, Alman ve İtalyan ceza hukuklarında sünnet. *Fasikül Hukuk Dergisi*, 5(44), 19-27.
- Özenç, B. (2008). *AlHM ve Danıştay kararlarının ardından zorunlu din dersleri sorunu*. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, LXVI(2), 191-226.
- Savaş, V., & Mollamahmutoğlu, S. (1995). *Türk Ceza Kanununun yorumu (4. cilt)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Serozan, R. (2005). *Çocuk hukuku*. İstanbul: Vedat Yayıncılık.
- Tekinay, S.S. (1990). *Aile hukuku*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Tuğ Levent, G. (2022). Sosyal medyada çocuğun kişilik hakkı ihlaline karşı çocuğun unutulma hakkı. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 40. Yıl Özel Sayısı, 56-77.
- Tulay, M.E. (2020). Çocuğun sünnetinde hekim ve ebeveynin cezai sorumluluğu. *Ceza Hukuku Dergisi*, 15(43), 583-605.
- Usta, S. (2010). Çocuğun inanç özgürlüğü ve bir müdahale: Ana babanın çocuğun dini eğitimini belirleme hakkı. *Yeditepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, VII(1), 137-182.
- Usta, S. (2010). *Velayet hukuku*. İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

- Yücel, Y. (2018). *Türk Medeni Kanununda boşanma halinde, velayet, kişisel ilişki kurulması ve çocuğun soyadı*. İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.
- Velidedeoğlu, H.V. (1950). *Türk medeni hukuku cilt II aile hukuku cüz 2, hısımlık- vasilik-içtihatları*. İstanbul: İstanbul Matbaacılık.
- Velidedeoğlu, H.V. (1965). *Türk medeni hukuku cilt II aile hukuku*. İstanbul: Nurgök Matbaası.
- Zorluoğlu Yılmaz, A. (2021). Sharenting ve velayet hakkının sınırları. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 22(4), 3383-3417.



DİJİTAL ÇOCUK HAKLARI



NİLÜFER PEMBECİOĞLU*

Çocuk hakları gündemine girişi yüzyılın son çeyreğine denk gelen dijital çocuk hakları ile birlikte çocukların hem dijitalleşen dünyanın imkanlarından yararlanmasına hem de zararlarına karşı korunmasına yönelik uygulamaların tasarlanması ve çocukların kullanımına sunulması gerekmektedir.

Giriş

Dijital çocuk hakları, temel kavramlardan yola çıkılarak çocuk hakları kapsamında değerlendirildiğinde, diğer toplumsal uzlaşılarla karşılaştırıldığında oldukça kısa bir geçmişe gönderme yapmaktadır. 20 Kasım 1989'da, geniş bir yelpazedeki hukuk sistemlerini, kültürleri ve dini gelenekleri temsil eden delegelerden oluşan Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, oybirliğiyle Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni (ÇHS) kabul etmiştir. Dünya çapında çocuk haklarına yönelik en önemli savunuculuk aracı olarak kabul edilen ÇHS, 18 yaşın altındaki tüm bireylerin insan haklarının ve temel özgürlüklerinin korunması ve geliştirilmesi için uluslararası bir hukuki çerçeve oluşturur ve tüm insan haklarını (medeni, kültürel, ekonomik, politik ve sosyal, eğitsel ve psikolojik) bünyesinde barındırmaktadır.

349



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.

Dijitalleşme olarak adlandırılan süreç de insanlığın diğer evreleri ile karşılaştırıldığında tıpkı çocuk hakları sözleşmesi ve uygulamaları gibi, son yirmi yıla konuşlandırılabilir. TDK'ya göre "sayısallaşma" anlamına gelen dijitalleşme, bilgilerin ulaşılabilir hâle gelmesini beraberinde getirmektedir. Ulaşılabilir ya da erişilebilir olma durumu da, bilgilerin de herhangi bir kod açıcı araç (bilgisayar, tablet, telefon) tarafından okunabilecek şekilde dijital ortama aktarılması süreci olarak adlandırılabilir. Dünyanın tüm bilgilerinin dijitalleştiği, erişilebilir ve yorumlanabilir olduğu bir noktada, çocukların nasıl evrildiğinin de sorgulanması gerekmektedir.

Geçmişin Teknolojisi ile Günümüz Teknolojisinin Karşılaştırılması

Akıllı teknolojinin dijitalleşme sayesinde bilgiyi çoğaltarak ve erişilebilir kılarak daha büyük yığınlara taşıyabilmesi, bilginin de çoğalmasına ve dağılmasına neden olmaktadır. Konuların çeşitlenmesi, her gün hemen her konuda pek çok doğru ve yanlış bilgi kalabalığının ya da yalan haberlerin dolaşımına öncülük etmektedir. Baudrillard'ın (1988) da dediği gibi, teknolojideki ve yeniden üretimdeki son gelişmeler gerçeklik ve gerçekliği temsil eden imajların çoğalmasına, enflasyonuna sebep olmuşlardır. Fiske'nin (1987) belirttiği gibi, televizyonun neredeyse homojen bir yapıdaki topluma ulaşması ile, bireyler, izleyiciden çok birer okuyucu konumuna gelmişlerdi. Ancak, dijitalleşmenin, homojenleşmeyi sınırlayan bir etki yarattığı söylenebilir. Çünkü eskinin tek ekranın önündeki kalabalık aile kavramının yerini, ya evin her odasında kendine yer bulan bir televizyon ekranı ya da cep telefonu aracılığıyla gerçekleştirilen bireyselleştirilmiş izlemeler almıştır. Bu da homojen bir kültür yerine daha bireyselleşmiş bir yapıyı beraberinde getirmektedir. Üstelik, özellikle çocuk kullanıcılar göz önünde bulundurulduğunda, dijital çağın bilgisi analog aktarımdan daha hızlı ve daha yoğun olduğundan, dijital izleyiciliğin beraberinde daha yoğun bir edilgenlik getirdiği de iddia edilebilmektedir (Smith vd., 2013). Örneğin, eskiden en azından televizyon ortamında çocukların anne baba güdümünde seçilmiş program ve filmleri izleyebilmesi için dünya teknolojisi seferber olmuş durumdaydı. Söz konusu televizyon olduğunda, henüz tematik yayınların başlamadığı ve çocuklara yönelik özel programlar sunan televizyon kanal-

larının bulunmadığı dönemlerde, anahtarlı televizyondan ya da önceden programlanmış televizyondan bile söz edilebilmekteydi. 1990'ların son yeniliklerden biri olan WBN sistemi, kullanıcıların araştırma yapabilmesine olanak tanıyacak şekilde verileri sisteminde tutan ve istek hâlinde anahtar sözcükler ve kavramlar yardımıyla etkinleşen bir bilgi ve video klipleri kütüphanesi gerçekleştirebilmişti (Brown, 1998:30-31). Böylelikle, anne babalar tarafından önceden planlanan ya da çocuklar için uygun görülen programlar bu şekilde seçilip onlara özel bir yayın düzeni oluşturulabilmekteydi. Ancak Gardner ve Davis'in (2013) de belirttiği gibi, günümüzde, genellikle çocuğun dijital ortamda ne yaptığının anne baba ya da eğitimciler tarafından takip edilebilmesi olanaksız görülmektedir. Üstelik, daha önceki dönemlerde, geleneksel medyada kısıtlanabilen türlerin, dijital medyada benzer şekilde önlenemesi olanaksız görülmektedir. Tüm bu farklılıkların dijital dünyanın çocuklarının haklarıyla ilgili olumsuzluklar ortaya koyduğu görülmektedir.

Günümüzde dijitalleşmenin ve dijital hakların başında eğitim ile ilgili konuların geldiği görülmektedir. Dijital teknolojiye yönelik çalışmalar hem dünyada hem de Türkiye'de eğitimin yeniden yapılandırılması açısından giderek önem kazanmaktadır. Örneğin, Atık-Akyol ve diğerlerinin (2023) çalışmalarındaki sonuçlar, okul öncesi dönemde dijital teknolojiye yönelik çalışmaların son yıllarda arttığını, içerik analizinin nitel araştırma yöntemine paralel olarak daha fazla kullanıldığını, dokümanların sıklıkla incelendiğini ve en çok tartışılan konunun eğitimde teknoloji kullanımı olduğunu göstermiştir. Kemp'in (2023) belirlemelerine göre, internet kullanımının % 83,4 olduğu Türkiye'de 2023 yılı başında 71,38 milyon internet kullanıcısı bulunmaktadır. Verilere göre, Türkiye, Ocak 2023'te 62,55 milyon sosyal medya kullanıcısına ev sahipliği yapmaktaydı ve bu da toplam nüfusun % 73,1'i anlamına gelmekteydi. Türkiye'de 2023 yılı başında toplam 81,68 milyon hücresel mobil bağlantı aktif durumdaydı ve bu rakam toplam nüfusun % 95,4'üne denk geliyordu. Kepios analizi, Türkiye'deki internet kullanıcılarının 2022-2023 yılları arasında 416 bin (+% 0,6) arttığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, Ocak 2023'te Türkiye'de 62,55 milyon sosyal medya kullanıcısı bulunmaktaydı. Ancak, önde gelen sosyal medya platformlarının reklam planlama araçla-

rında yayınlanan verilere göre, 2023 yılı başında Türkiye’de 18 yaş ve üzeri 58,65 milyon sosyal medya kullanıcısı bulunduğu ve bunun 18 yaş ve üzeri toplam nüfusun % 94,6’sına denk geldiği ifade edilmektedir. Sonuç olarak, Ocak 2023’te Türkiye’deki toplam internet kullanıcı tabanının % 87,6’sının (yaşlarına bakılmaksızın) en az bir sosyal medya platformunu kullandığı, kullanıcıların % 40,4’ünün kadın, % 59,6’sının ise erkek olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, Türkiye günlük internet kullanım süresi bakımından 8 saat 3 dakikayla dünya ortalaması olan 6 saat 53’ün dakikanın üzerinde ve dünyada 11. sırada yer alıyor (Survivor, 2022). Bunun yanı sıra GWI’nin araştırmasına göre, gençler, ortalama olarak yaşlılardan daha fazla internette zaman geçirme eğilimindedir ve genç kadınlar, erkeklere göre internette daha fazla zaman harcıyorlar. Araştırmalar, 16 - 24 yaş arasındaki kadınların günde ortalama 8 saatini internette geçirdiğini ortaya koyuyor. Veriler, bu yaş aralığındaki kadınların, ortalama uyku süreleri kadar internette zaman harcadığı anlamına geliyor. Bebek Patlaması kuşağındaki (1961-1980) erkeklerin internet kullanımı ise, günde 5 saatten az bir süreyi içeriyor. Ancak, tüm bunlarla birlikte, UNICEF’in ‘Dünya Çocuklarının Durumu 2017: Dijital Bir Dünyada Çocuklar’ raporuna göre, dünyadaki her üç internet kullanıcısından biri çocuk, ancak başta Afrika’da olmak üzere 346 milyon genç hâlen internete erişemiyor (Özkan, 2017).

Bununla birlikte Gedik (2023: 48-49) anne babaların bilerek ya da bilmeyerek etik olmayan davranışlar sergileyebileceği, bunun önlenmesi adına içerik ve yazılımların yasal yollarla elde edilmesi, özel bilgi veya içerik paylaşımının yasal yollarla elde edilmesi, özel bilgi veya içerik paylaşımının yasal yollarla elde edilmesi, özel bilgi veya içerik paylaşımının yasal yollarla elde edilmesi gibi detaylar hakkında bilgi almaları gerektiğini ifade etmektedir.

Teknoloji Sahipliği

Bir yandan akıllı teknolojik araçların kullanımı dört bir yanyanımızı sarmakta ve dünya çok hızlı gelişen bir teknoloji değişimi ile çalkalanmaktadır. Bir diğer yandan da bu kadar bilgi yükü altındaki bireylerin artık sağlıklı düşünemeyecekleri tartışılmaktadır. Teknolojinin gerçek anlamdaki yükselişinin akıllı cep telefonları ile doruğuna ulaştığı değerlendirilmek-

tedir. Mart 2023 itibariyle Türkiye’de bilgisayar sahipliği çerçevesinde dizüstü bilgisayarların (%31,2) ve masaüstü bilgisayarları (%19,3) ile tablet (%20,4) kullanıcılarının oranının toplamının telefon sahipliğine erişemediği görülmektedir (Sosyal Ağ Haritası, 2023). Televizyon sahipliği (%51,7) oranının hâlen akıllı televizyonların oranından (%44,6) yüksek olduğu belirtilmekle birlikte, akıllı telefonların sahiplik oranı %95,2’ye ulaşmaktadır. Türkiye’de giyilebilir teknolojiler ile oyun konsolu (%2,8), yazıcı – fotokopi makinesi (%3,3), dijital kamera (%3,3) ve radyo (%6,2) gibi araçların sahipliğinin ise daha düşük olduğu görülmekle birlikte, müzik sistemi için (%23,5) durum biraz daha farklı görünmektedir. Bu işlemlerin pek çoğunun artık akıllı telefonlar tarafından gerçekleştirilebiliyor olmasından kaynaklanan bir akıllı telefon sahipliği artışından söz edilebilmektedir. Özellikle “Küresel akıllı telefon kullanıcı tabanının 1994’te 30 bin kişi iken 2012’de 1 milyara ve Haziran 2021’de 3.95 milyara yükseldiği tahmin edilmektedir. Haziran 2021 itibarıyla dünya nüfusunun 7.90 milyar olduğu tahmin edildiğinde, dünyadaki her iki kişiden birinin akıllı cep telefonu sahibi olduğu ortaya çıkıyor.” (Sosyal Ağ Haritası, 2023). Uzmanlara göre bu tarihi dönüm noktasına ulaşmak yani bir başka deyişle insanlığın cep telefonu bağımlısı olması 27 yıl sürmüş görünüyor (Seven, 2021).

Dijitalleşme ve Çocuk Hakları

Bir karşılaştırma yapılacak olduğunda, eski dönemlerde yetişen çocukların bir annesi ve bir babası vardı ve çocuğun tüm gelişim aşamalarından ve bilgisinden, eğitiminden, başarı ya da başarısızlıklarından anne baba sorumlu tutulmaktaydı. Daha geniş çevrede ailenin büyükleri, akrabalar, komşular ve eğitimciler yer alır, çocuğun herhangi bir şekilde hata yapmasına izin vermezlerdi. Bu noktada, çocuklar, anne babaların gözünde, bir gün büyüyecek olan küçük varlıklar olarak konumlandırılmaktadır. O yüzden belki de dijital çağda çocuk haklarının en büyük tehlikesi, anne baba ve aile ile birlikte gündeme gelmekte ve genellikle onların yanlış tutum ve davranışlarından kaynaklanabilmektedir. Örneğin, Üstündağ’ın (2023) gerçekleştirdiği bir çalışmada, her ne kadar annelerin çoğunlukla sosyal medya hesaplarını çocuk yetiştirme konusunda bilgi kaynağı olarak kullandıkları, sosyal medya hesaplarından yaptıkları paylaşımların çoğunlukla çocuklarını ra-

hatsız ettiği görülmektedir. Tüm bu bilinirlik çerçevesinde, anne babaların çocuklarının dijital mahremiyetini korumak amacıyla çeşitli önlemler aldıkları görülsede, Üstündağ'ın annelerin sosyal medya ortamında çocuklarına ilişkin paylaşımlarını ve çocuklarının dijital mahremiyetlerine ilişkin davranışlarını incelemek amacıyla yapılan çalışması, bunun olumsuz sonuçlarına ortaya koymaktadır. Sonuçta da, annelerin neredeyse tamamının sosyal medya hesaplarından çocuklarının fotoğraflarını paylaştıkları belirlenmiş, daha çok mezuniyet, doğum günü, başarıların kutlanması ve mutlu olunan anlar gibi özel günlerin anılarına ait içerik oluşturmayı ve paylaşmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Coppock ve Gillett-Swan'a göre (2016), çeyrek yüzyıldan fazla bir süredir ÇHS, çocuk haklarının değerlendirilmesi, kavramsallaştırılması ve yasalaştırılmasında önemli değişikliklere yol açmıştır. Toplumsal anlamda yeterince kavramsallaştırılmamış olan ÇHS dijital çağda daha da önemli ikilemler içinde kalmaktadır. Çünkü, her ne kadar toplum yapıları genel karakteristik özellikler taşısa ve yıllar içinde benzer uygulamalar ve sorunlar içerdiği gözlemlense de, dijital çağ, toplumları katlanarak büyüyen dijital teknolojilerle baş başa bırakmış görünmektedir. Bu da yetişkin bireyler kadar çocukların da yaşamlarını, algılarını, söylemlerini ve değerlerini dijital teknolojilerle etkileşimleri bağlamında yeniden kurguladıklarını ortaya koymaktadır.

Çocuk hakları araştırmacılarının ilgili oldukları ve endişe duydukları konuların başında, çocukluk ve gençlik kavramlarının toplumsal inşası ile çocukların yalnızca çocuk olarak değil, birer birey olarak da kavramsallaştırılmaları gelmektedir. Livingstone ise (2021) konuya daha farklı bir açıdan yaklaşmaktadır. Ona göre, toplumun bir kısmı şöyle düşünmektedir: "İnsan hakları çevrimiçi ortamda çevrimdışı ortamda olduğu kadar geçerlidir ve çocuklar da insandır, dolayısıyla çocuk hakları dijital dünyada da geçerlidir." Livingstone, bir başka bakış açısına göre, dijitalleşen dünyada çocuk hakları bir sorunu olduğunu da belirtmekte ve "Çocukların internetten uzak tutulması gerektiğini söyleyenleri hatta, ebeveynlerin çocuklarını çevrimiçi ortamda bulunan herkesten uzak tutması gerektiğini söyleyenleri gördüm" demektedir.

Bir yandan, çocukların dünyadaki internet kullanıcılarının üçte biri olduğunu kabul ederken, diğer yandan, internetin çocukların çıkarları doğrultusunda yönetilebilmesinin çok zor, pahalı ve hatta uygulanamaz olduğunu da kabul etmemiz gerekmektedir. Bunun yanı sıra, çocuğun dijitalleşmeye olan gereksiniminin yalnızca eğitimle sınırlı tutulmasının belki de yanlış olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü çocuğun eğitim hakkı olduğu kadar dinlenme, eğlence ve kültürel faaliyetlerden de yararlanabilme hakkı bulunmaktadır. Bununla birlikte, dünya çapında çocukların internet erişim olanakları hakkında pek az şey bilinmektedir. Örneğin, Livingstone ve diğerleri (2019) Bangladeş, İran, Ukrayna, Japonya’da yetişkinlerin çocuklardan daha fazla internet kullandıklarının altın çizmektedir. Karaman ve Abdülselem (2022), Türkiye’deki belediyelerin kurumsal web siteleri incelendiğinde, çocuk hakları kapsamında sunulan hizmetlerin, uygulamaların ve faaliyetlerin oldukça kısıtlı olduğunu vurgulamaktadırlar.

Çocuk Rızası

Çocuklarla ilgili haberlerin ve bilgilerin çocukların yararına yönelik ve çocukların rızası ile yayınlanmış olması gerekliliği, yayıncılık ile ilgili bilgiler çerçevesinde kamusal alanda ilk kez BBC tarafından uygulamaya konmuştur. Ancak, dijitalleşmenin artması ile birlikte, hemen her tür bilgi için çocuk-yetişkin demeden rıza alınması gerekliliği gündeme gelmiştir. Bununla birlikte, özellikle son yıllarda kişisel veriler üzerine hassasiyetin artması, dijital mahremiyet tartışmaları ve yürürlüğe giren yasal düzenlemeler, internet ortamındaki tüm sitelerin, daha sonraki uygulamalarda kullanılacak bilgileri algoritmalar ve benzer değerler ile birlikte kullanabilme çabasını da beraberinde getirmiştir. Her girilen internet sitesinin kullanıcının kimlik bilgilerine ve kullanım amaçlarına erişmek amacıyla çerez kullanması birtakım endişeleri de beraberinde getirmiştir. Uluk (2023), yasal çerçevede, web sitelerinin çalışması için zorunlu olmayan çerezlerin kullanımı için kullanıcıların açık rıza vermiş olması gerektiğini vurgularken, gerçekleştirdiği araştırmada incelenen haber sitelerinin kullanıcıların herhangi bir aktif irade beyan etmeden onların cihazlarına zorunlu olmayan çerezleri yerleştirdiğini de ortaya koymaktadır. Uluk’a göre (2023), sitelerin üçte biri çerez kullanıma yönelik herhangi bir aydınlatıcı bildirim dâhi



sunmamaktadır. Çerez kullanım bildirimini sunanların ise yarısı siteyi ziyaret etmenin çerez yerleştirmek için geçerli bir neden olduğunu iddia etmektedir.

Rıza kavramının dijital dünyada ne yetişkinler ne de çocuklar açısından tam bir berraklığa ve şeffaflığa ulaşıldığı görülmekle birlikte, dijital dünyanın erişim ve temsil açısından yeterli altyapıyı sağlayıp sağlamadığı da tartışılmaktadır. Örneğin, Nawaila ve diğerleri (2018) bilgi teknolojisinin yön verdiği bu dünyada, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutacak entegre ve daha sağlam bir dijital çocuk hakları sistemine olan ihtiyacın giderek arttığını vurgularken, çocukların çoğunlukla koruma açısından ele alındığını ancak katılım konusuna asgari düzeyde odaklanıldığını vurgulamaktadırlar. Özellikle kızların erişim ve risk açısından daha fazla sorunla karşı karşıya olduklarını ve Küresel Güney’de önemli bir araştırma boşluğunun olduğunu belirtmektedirler. Van der Hof (2016) ise veri koruma hukukunda hak temelli yaklaşıma ve çocukların rızasına dikkat çekerek çocuğun üç kavramsal çerçeveye yerleştirilebileceğini ifade etmektedir. Bunları, koruma, özgürleşme ile katılım ve gelişme olarak temellendirmektedir. Benzer şekilde, Livingstone ve Bulger (2014) öncelikle uygulamada fayda sağlayan fırsatların sağlanması gerektiğini, bunun kültürel bağlama göre farklı şekilde tanımlanabileceğinin de kabul edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, çocukların, savunmasızlık ve dayanıklılık arasındaki ilişkinin anlaşılması da dâhil olmak üzere, zarar riskinden korunması gerekmektedir. Bunun dışında, risk ve fırsatlar arasındaki dengenin sağlanması, özellikle riskli fırsatlara bile çocukların katılımına izin verilmesi önerilmektedir.

Çocuk hakları ve dijital teknoloji arasındaki ilişkiyi değerlendiren Fayoyin (2011) ise üç genel iddianın altını çizmektedir. Birincisi, dijital teknoloji temel eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlere (hüküm hakları) erişimi ve bunların kullanımını teşvik edebileceğine odaklanmaktadır. İkincisi, dijital teknoloji, çocukların ve gençlerin (katılım) haklarının bilgilili ve aktif savunucuları olmalarını sağlama konusunda önemli fırsatlar barındırmaktadır. Üçüncüsü, dijital teknoloji aynı zamanda çocukların korunma haklarının ihlali potansiyeline sahip önemli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Ancak dijital teknolojiler yeni olsa da, çocukların hizmet sağlama, korunma ve katılım haklarıyla ilgili gerilim ve çelişkilerin pek de

yeni olmadığı düşünülebilir. Dijital teknoloji, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. madde (yetişkinler kendilerini etkileyen kararlar verirken çocuğun fikir oluşturma ve ifade etme hakkı), 13. madde (çocuğun bilgi edinme ve fikir edinme hakkı, bilgi paylaşımı) ve 17. madde (çocuğun sağlığı ve refahı için önemli olan bilgilere kitle iletişim araçları aracılığıyla erişebilme hakkı) gibi çeşitli maddelerinin yasalaştırılmasında daha fazla esneklik sunabilirken, aynı zamanda çocuğun yüksek yararının (madde 3) en üst seviyede olmasını sağlama konusunda artan zorluklar da getirmektedir. Karar alma, denetleme ve uygulama merkezi açısından sorumluluğun belki de yeterince dijitalleşmemiş ya da uygun medya okuryazarlığı becerileri gelişmemiş aileye yüklenmesinin ise haksızlık olduğu da düşünülmektedir. Bu nedenle, resmi kurumlar ve eğitim kurumları tarafından gündeme getirilen sansür ile çocuğun korunması arasındaki hassas denge, fırsatlar ve zorluklar dikkate alındığında sorunlar ortaya çıkarmaktadır.

Dijital Kimlik

Çocukların dijital medyada ve özellikle sosyal medyadaki görünürlükleri son derece sorunlu bir çalışma alanı sunmaktadır. Çocukların farklı kimlik ve cinsiyetler kullanarak oluşturdukları hesaplar ile çocukları hedefleyen internet fenomenlerinin manipülatif etkileri ve tüm bunlara ilişkin sorunlar, hemen tüm dünyada tepki toplamakta ve sonuçlara yönelik pek fazla olumlu gelişme de kaydedilememektedir. Bunun yanı sıra, çocuklara ve içerik sağlayıcılara ilişkin bazı yaptırımların da gündeme geldiği görülmektedir. Örneğin, BBC'nin haberleştiği üzere (BBC, 2023) Amerika Birleşik Devletleri'nin Utah eyaleti, çocukların sosyal medyaya erişimini yasa ile sınırlayarak, sosyal medya uygulamalarına üye olabilmeleri için ebeveyn izni almalarını şart koşan ilk eyalet olmuştur. Yasa ile ebeveynlere çocukların sosyal medya hesapları üzerinde tam yetki verilmesi, anne babaların çocukların tüm mesajlarına ve paylaşımlarına erişebilmesi beraberinde farklı tartışmaları da getirecek gibi görünmektedir. Elbette, çocukların ailenin bir üyesi olarak görülmekten çok bir mal, bir ürün ya da iş gücü olarak görüldüğü 19. yüzyıldan günümüze kadar çocuk hakları konusunda pek çok değişikliğin olduğunu belirtmek gereklidir. Örneğin, 1920'li yıllara



kadar Amerika’da çocuklar, 50 kilonun altında olmak şartıyla postayla gönderilebilmekteydi (Lewis, 2016).

Öngören’e göre (2022: 50) dijitalleşme ile birlikte ortaya çıkan dijital vatandaşlık kimliği devletlerin ve insanların yaşama tarzlarını ve süreçlerini doğrudan etkilemiş, özellikle tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemi sürecinin yaşanması ve sağlık hizmetlerine ulaşma noktasında dijital teknolojilerden faydalanma durumu ortaya çıktığı için insanların birer dijital kimlik edinmelerinin önü açılmış ve kimlik edinme süreci hızlanmıştır. Dijital kimlik olgusu, kişinin ağ (network) kurarak herkesle kurmuş olduğu iletişim dünyasında kendisini tanımlayan unsurlardan oluşmaktadır.

Günümüzde dijital kimlik denildiğinde, çocukların da yetişkinler kadar hatta belki onlardan daha fazla anonim olma ve anonim kalma hakkı olduğu bilinmekle birlikte, kimlik, özellikle de dijital kimlik, çok farklı sorunları beraberinde getirebilen bir noktada durmakta hatta unutulma hakkını da içinde barındırmaktadır. Modern dünyada bireyler, dijital medyayı, fizyolojik gereksinimlerini karşılayabilecekleri bir alan olarak gördüklerinde, çocuklar açısından bu durum, öncelikli olarak çocukların istekleri dışında bir dijital kimlikle karşılaşması (*sharenting*) anlamına gelebilmektedir. Kuyumcu (2023), bazı anne babaların özellikle sosyal medyada çocukları üzerinden görünür olmak, gündemde kalmak, popülerliklerini korumak amacıyla paylaşım yaptıklarını, bazılarının ise, çocuklarını disipline etmek, hatta maddi kazanç sağlamak gibi nedenlerle paylaşım yaptıklarını ortaya koymaktadır. Kuyumcu (2023), bu tür dijital patolojik hastalıklardan biri olan sürekli çocuğu paylaşılması “*sharenting*” eyleminin anne babaların sosyal medyayı aşırı ve bilinçsiz kullanımı ile özdeşleştirildiğini ifade etmektedir. Yurdakul ve diğerleri son teknolojiye geliştirmelerle birlikte dijital dünyaya henüz hazır olmayan çocuk ve ergenlerin karşılaştıkları karmaşık bilgileri nasıl değerlendireceklerini bilemediklerinden söz etmekte, dijital anne baba-lığına ait roller arasında dijital okuryazarlığın, yüksek farkındalığın, kontrol dinamiklerinin bulunması gerektiğine dikkati çekerek, dijital çağda anne baba olmanın belli bir etik bakış açısını ve yenilikçiliği de beraberinde getirdiğini vurgulamaktadırlar (2013: 888).

Anne babaların dijital denetimi ve denetimsiz paylaşımlarının yanı sıra, genellikle sağlık ve eğitim kurumlarının çocukların bilgilerini biyometrik mantıksal erişim kontrol sistemleri aracılığı ile paylaşmaları, istenmedik durumlar ve sorunlar yaratabilmektedir. Bu konuyla ilgili olarak sağlık konusunun da kişilik hakkı koruması kapsamında olduğunu belirten Böyük (2023) dijital karnaval ortamında mahremiyet algısı ölçeğinin geliştirilmesini gerçekleştirmiştir. Zor (2023) ise, sosyal medya vb. ortamlarda “oyun yöneticisi” tarafından gizlice gönderilen linkler ile kişisel verilerin ortalama (*phishing*) yoluyla çalınarak yakın tehdit, şantaj ve siber zorbalığa maruz bırakılan çocukları tehlikeli seçimler yapmaya zorlayan Mavi Balina isimli “Blue Whale” oyunun çocukların ruhsal sağlığına zarar verdiği fark edildiğinde bu oyuna karşı ebeveynlerin uyarılmış olduğunu hatırlatmaktadır. Bireysel ya da kitlesel olarak gerçekleştirilebilecek bu tür sağlıksız davranışların dijital alandaki çocuk haklarına aykırı olduğuna dikkat çekilmesi gereklidir. Bunun yanı sıra, örneğin okula giren veya okuldan ayrılan kişilerden kendilerini tanımlamak için parmak izlerini kullanmalarının istenmesi, gerçek anlamda bir kolaylık sağlamaktan öte, insanların hak ve özgürlüklerini tehdit etmekte ve pratik yaşama hiçbir katkı sağlamamaktadır (van Lieshout vd., 2013). Benzer şekilde hastane kayıtlarının ve sağlık bilgilerinin izinsiz ve denetimsiz paylaşımı, çocukları organ kaçakçılarının hedefi hâline getirebilecek boyutlardadır. Baştuğ (2023), “*İnternet kullanımıyla birlikte artan siber alanın hacmi, bireylerin özgürleşmesi, etkileşim içerisinde kalması ve anonimlik sayesinde siber alanda hareketlerinin gelişmesine neden olmuşken oluşan bu hacim beraberinde hakların ihlal edildiği ve anonimlik maskesi ile suçluların siber alanda serbest şekilde faaliyetlerine devam etmesine neden olmaktadır.*” demektedir.

AVG Digital Diaries, dijital dünyada çocuk kimliğinin daha doğmadan saldırıya uğradığını belirtmekte, bu tür siber zorbalık, zorbalık ya da yanlış kullanım durumlarının anne babanın henüz doğmamış çocuklarının sonogram görüntülerini sosyal medyada paylaşımlarıyla (Brosch, 2016), *baby shower* denilen etkinliklerle, çocuk odasının hazırlanması etkinliklerine odaklanan fotoğraflarla daha çocuk doğmadan başladığını ortaya koymaktadır (AVG Digital Diaries, 2023). AVG araştırma sonuçlarına göre, çoğu çocuğun 13 yaşına gelindi-

ğinde sosyal medya yetişkinliğine adım attığı, bununla birlikte, Almanya’da çocukların çoğunluğunun sosyal medyada yetişkinliğe 12 yaşında, İtalya ve İspanya’da ise 10 yaş gibi erken bir yaşta ulaştıkları görülmektedir. Buradan hareketle, çoğu ülkede çocukların ortalama 11 yaşında sosyal medyada yetişkinliğe ulaştığı sonucu çıkarılabilmektedir (İLKE, 2023). Oysa bu yaş, temel anlamda ne hakların ne de sorumlulukların tam olarak kavranabildiği bir yaş değilmiş gibi görünmektedir. Üstelik sosyal medya gibi algı, kavram ve pazar oluşturma alanı sayılabilecek medya bağlantılarının gerçekliğinin bu yaşlarda kavranabilmesi güç görünmektedir. Türkiye’de çocukların dijital hakları söz konusu olduğunda, öncelikle ihlaller gündeme gelmektedir. Bunlar arasında öncelikli olarak görülen çocukların, özellikle anne babaları tarafından medyada teşhirdir (Dursun, 2019; Serin, 2019). Sonuçta, erken yaşta dijitalleşmenin ya da çocuğun istemsiz bir şekilde dijitalleştirilmesinin sonuçları, genel anlamda istismar, dijital çocuk kaçırma, çocuk pornosu, pedofili gibi ciddi ve örseleyici kavramlara kadar uzanabilmektedir (Duygulu, 2019; Küçük-bezirici, 2017).

Çocukların temel hakları arasında bulunan yaşama ve gelişme hakkı, bir isme ve vatandaşlığa sahip olma hakkı dijital dünyadaki hakları ile adeta çatışmaktadır. Elbette çocuklar, gerçek yaşamda olduğu kadar dijital yaşamlarında da bir kimlik oluşturabilme, güvende kalabilme, bir gruba ait olma ve sevgi, saygınlık görebilme ve kendilerini gerçekleştirebilme haklarına sahiptirler. Tüm bunların çocuklara ve tüm yetişkinlere ait yaşama ve gelişme hakları olduğu değerlendirilebilir. Ancak, dijital dünyanın sunduğu karmaşık kimlikler, belli özelliklerle ön plana çıkabilme ihtiyacı, beraberinde bir yandan tek tipleşmeleri, diğer yandan da marjinalleşmeleri getirebilmektedir.

Çocuğun temel haklarından olan eğitim hakkı, özellikle günümüzde hibrid eğitimle daha çok dijital alanla desteklenirken, iletişim hakkı da eğitim kurumları ve yerel yönetimler tarafından sağlanan bağlantılarla desteklenebilmektedir. Örneğin, Covid-19 çerçevesinde çocukların sağlıkla ilgili tehlikelerden korunabilmesi için hemen tüm dünyada eğitimin dijitalleştirilmesi yoluna gidilmiştir. Ayrıca, eşitsizlikleri gidermek adına ev büyüklüğü ya da hane halkı gelirini artıracak anlık müdahale söz konusu olmasa da uzaktan eğitime



erişim için cihazı olmayan öğrencilere 500 bin tablet dağıtmayı hedefleyen bir kampanya düzenlenmiştir. 12 Ekim 2020 tarihinde başlayan ve 2020 yılı sonuna kadar kampanya süresinde 266.500 tabletin gereksinim duyan öğrencilere ulaştırıldığı ve kampanyaya yerel yönetimlerden sivil toplum kuruluşlarına kadar birçok kurum destek olduğu belirtilmektedir (İLKE, 2023).

Ancak bir olağanüstü durum önlemi olarak görülen bu zorunlu dijitalleşmenin, temel anlamda çocuklarda daha güçlü etkiler bıraktığı ve daha yoğun bir istismar potansiyeli yaratarak daha etkin bir dijital bağımlılığı da beraberinde getirdiği söylenebilir. Karaman ve Ayhan (2021) doğru ve dengeli kullanılmadığında dijitalleşmenin çeşitli zararları olabileceğini, çocukların dijital aletleri kontrolsüz şekilde kullanmaları sonucu zararlı içeriklere maruz kalmaları ve bağımlı hâle gelmelerinin tıpkı istismar gibi ruhsal, bedensel ve sosyal açıdan gelişimlerine zarar vermekte olduğunu bulgulamışlardır. Ayrıca, Dikmen ve Dikmen (2023)'in gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçları cinsel, psikolojik ve fiziksel şiddetin dijital ortamda gerçekleştiğini göstermektedir. Bu yüzden, dijital ortamların çocuklar açısından gerçek yaşam kadar hatta belki daha da tehlikeli olabileceği değerlendirilmelidir.

Bununla birlikte, daha geçen on yıla kadar “lüks” olarak değerlendirilen internet erişim hakkının günümüzde insani şartlarda yaşam hakkı olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu hakkın tanımlanmadığı durumlarda oluşabilecek bir dijital uçurumdan söz edilmekte, erişimi olmayan bireylerin özellikle de çocukların büyük bir eşitsizliğin mağduru olabilecekleri değerlendirilmektedir. Yüksel (2021), internete erişebilen bireylerin, sosyal ve kültürel faaliyetlerinin büyük kısmını çevrimiçi mecralara taşımaları nedeniyle internet erişimi olmayanların büyük bir eşitsizliğin mağduru olduklarından söz etmektedir. Yılmaz (2006) ise, çalışmaları ile “Türkiye'nin, internet devrimini kaçırma gibi bir lüksü yoktur” düşüncesini perçinlemektedir. Günümüzde, yeterince dijitalleşmemiş ve dijital yetkinliklerini kazanmamış bireylerin, bir anlamda çocuk işçiler olarak edilgen bir biçimde tüketici konumunda kalmaya razı olmaları gibi olumsuz bir durum ortaya çıkmaktadır ve gelecekte bu dijital kırılmanın daha büyük sonuçlar doğurabileceği görülmektedir. Bu yüzden, çocukların ekonomik sömürden korunma hakkına kavuşabilmeleri için, yalnızca

belli sosyal medya platformlarından oyuncak paketi açan, belli oyunların demolarını oynarmış gibi yaparak kendilerini internet fenomeni olarak başkalarına yansıtmalarından öte, bu tür rol modellerin gerçekten içerik üretebilen bir potansiyele kavuşturulmaları gerekmektedir. Çocuk nüfusun büyük bir çoğunluğunun potansiyel izleyici ya da tüketici kimliğinden sıyrılıp “*üreten çocuk*” kimliğini deneyimlemeye, medyayı daha bilinçli üretmeye ve tüketmeye ihtiyacı vardır. Tam da bu noktada dijital olanaklar, çocuğun düşünce özgürlüğünün, yaratıcılığının açığa çıkabileceği bir platform olarak görülmelidir.

Bir yandan gerçek yaşamda çocukların uyuşturucu bağımlılığından korunma hakkından söz edilirken, diğer yandan da dijital bağımlılıktan da korunma hakları olduğunun unutulmaması gereklidir. Kuss ve Griffiths’a göre (2011), her ne kadar bazı kullanıcılar ortamın kendisine bağımlı olmak yerine çevrimiçi olarak gerçekleştirdikleri belirli etkinliklere bağımlılık geliştirebilseler de, internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun ve kumar, iddia bağımlılığı ile akıllı telefon bağımlılıklarının genel olarak teknolojik bağımlılıklar olarak değerlendirilebileceğini vurgulamaktadırlar. Burada zamanın çoğunun çevrimiçi etkinlikler geçirilmesi kadar kişisel yaşamın ihmal edilmesi, sürekli zihinsel meşguliyet, kaçış, ruh hâlini değiştiren deneyimler, hoşgörü gibi bağımlılık kriterleri sıralanabilmektedir. Güzen’in (2021) gerçekleştirdiği araştırmalara göre, pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğiliminin artış gösterdiği görülmüştür. Ebeveynlerin uyguladığı rehberlik stratejilerinde pandemi öncesi ile pandemi sürecinde farklılıklara bakıldığında pandemi sürecinde aktif, serbest ve dijitale yönlendiren ebeveyn rehberlik stratejisi puanlarının arttığı görülmüştür. Çalışmada, annenin çalışma saatleri uzadıkça çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi puanlarında artış olduğu gösterilmektedir. Bu da çocuklarda kontrolsüz internet kullanımının, bağımlılığa kadar uzanabileceğini ortaya koymaktadır.

Çocukların dinlenme, eğlence ve kültürel faaliyetler için zamana sahip olma hakkı vardır ancak dijital kültür bu hakkın daha farklı uygulamaları ile karşılaşılmasına yol açabilmektedir. Örneğin, Üstündağ ve Şenol (2021) araştırmada TRT Çocuk Kanalında yayınlanan çizgi filmlerdeki şiddet ve korku öğelerinin sıklığının tespit edilmesini amaçlamış, bu anlatılarda şiddet ve korku öğelerinin bulunup bulunmadığı ve bulunması

durumunda hangi şiddet ve korku unsurlarına yer verildiği de incelemiştir. “Araştırma sonucunda; çizgi film metinlerinde sözel şiddet ve fiziksel şiddet öğelerinin bulunduğu ve en fazla sözel şiddet öğelerine yer verildiği, çizgi filmlerin görsellerinde psikolojik şiddet ve fiziksel şiddet öğelerinin bulunduğu ve en fazla psikolojik şiddet öğelerine yer verildiği, çizgi filmlerin metinlerinde ses, hareket, ışık ve gerçeküstü korku öğelerinin bulunduğu ve en fazla ses içerikli korku öğelerine yer verildiği, çizgi filmlerin görsellerinde hareket, gerçeküstü ve yüz ifadesi içerikli korku öğelerinin bulunduğu ve en fazla yüz ifadesi içerikli korku öğelerine yer verildiği belirlenmiştir.” Bu açıdan bakıldığında, ülkenin en güvenilir çocuk kanalının bile zaman zaman çocuklara zarar verebilecek öğeler barındırabileceği göz önünde bulundurulduğunda, dijitalleşmenin faturasının gerçekten çocuklara ve çocuk haklarına kesildiği açıkça görülebilmektedir.

Sonuç

Günümüzde, dijital kültürün ve dijital teknolojinin bilgi, eğitim, iletişim, eğlence ve ticaret olanaklarının hemen tümünde gitgide daha egemen hâle geldiği görülmektedir. Anne babaların, aile yakınlarının ve eğitimcilerin bireysel ve mesleki dijital becerilerinin geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bireysel olarak sağlanabilecek bir dijital yetkinliğin yanı sıra, çocuklara rehberlik edebilecek düzeyde en az onlar kadar öğrenme ve eğlence odaklı bakabilen ve aynı zamanda olası tehlikelerden haberdar bireylerin rehberlik amaçlı gözetimleri gereklidir.

Erken yaşlardan itibaren teknolojik anlamda yetkinleşen çocukların, e-öğrenim süreçlerinde gereken teknik bilgiyi aktarabilecek uzmanlara ihtiyacı vardır. Öğrenmenin teknik boyutları yanında geliştirilmesi gereken önemli bir alan da yeni medya pedagojisidir. Ülkemizde bu alanda büyük bir boşluk bulunduğu düşünülmekte, çocukların yeterince ve uygun bir biçimde hazırlanmadan dijital teknolojiyle tanışmalarının onları örseleyebileceği düşünülmektedir. Statik dijital medyanın yanı sıra hareketli dijitalleşmelerin, geçişimli medya uygulamaları (transmedya), artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamaları ile robotik, yazılım, kodlama gibi yenilikçi öğretim uygulamalarının da geliştirilmesi böylelikle e-öğrenmenin etkinliğinin artırılması gerekmektedir. Tüm

bunların yanında eğitimcilerin ve anne babaların, çocukların bu tür materyal ve kavramlarla karşılaşmaları ile olası risklere bilişsel, düşünsel, bedensel ve duygusal hazırlık bakımından da desteklenmesi gerekmektedir.

Ülkemizde de yurt dışında olduğu gibi çocukların tek tek ya da sınıfça, okulca ziyaret edebilecekleri dijital merkezler olması gerektiği, bu ortamlarda, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyleri yetersiz olan öğrencilerin de eşit bir şekilde eğitime ve eğitim uygulamalarına katılabilecekleri ortamlar yaratılması gerektiği vurgulanmalıdır. Medya üreticilerinin ve içerik tasarlایıcıların, çocukların farklı kültürel, sosyo-ekonomik durum, düşünsel, duygusal ve yaratıcılıklarına yönelik etkin bir biçimde katılabilecekleri ürünler üretmeleri gerekmektedir. Bu katılım gerek düşünce ve tasarım gerekse üretim aşamasında gerçekleştirilebilmelidir. Çocukların da medya üzerinde ve dijitalleşme üzerinde söz haklarının olması gereklidir. Zaten pek çok ortamda, geleceğin çocukları medya karşısında hiç bir şekilde edilgen olmak ya da kalmak istemediklerini dijital seçimleri ile belirtmektedirler. Geleceğin, çocukların tüm haklarını gözetebilecek yetkinlikte tasarlanması konusundaki görev, tek tek anne babalara, eğitimcilere, kurumlara, politika yapıcılara, sivil toplum kuruluşlarına ve medyaya düşmektedir.



NİLÜFER PEMBECİOĞLU

Kaynakça

Atış-Akyol, N., Turanoğlu, R., & Parpucu, N. (2023). Digital technology in preschool education: A systematic review. *International Journal of Educational Research Review (IJERE)*, 8(3), 638-658.

AVG Digital Diaries. (2023). <https://www.avgdigitaldiaries.com/image/12836383072>

- Baştuğ, M. (2023). *Uluslararası ilişkilerde siber güvenlik ve siber hukuk* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı.
- Baudrillard, J., (1988). *Selected writings*. Ed. M. Poster. Stanford, California: Stanford University Press.
- BBC. (24 Mart, 2023). <https://www.bbc.com/turkce/articles/c51k2dd-00rgo>
- Böyük, M. (2023). Dijital karnaval ortamında mahremiyet algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 9 (1), 129-144.
- Brosch, A. (2016). When the child is born into the Internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook. *The New Educational Review*, 1, 225-235, doi: 10.15804/tner.2016.43.1.19
- Brown, S. (25 Mayıs, 1998). The Next step: Searchable television. *Broadcasting & Cable*, 128(22). 30. <https://link.gale.com/apps/doc/A20757454/EAIM?u=anon~fa2b4a8a&sid=sitemap&xid=4c2feac5>
- Coppock, V., & Gillett-Swan, J. K. (2016). Children's rights in a 21st-century digital world: Exploring opportunities and tensions. *Global Studies of Childhood*, 6(4), 369-375.
- Dikmen, H., & Dikmen, Ü. A. T. (2023). The media's relationship with violence problems, a social problem: Preventable violence 239. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 15(57), 258-268.
- Dursun, C. (2019). Ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyada teşhiri: Çocuk hakları bağlamında bir değerlendirme. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(8), 195-208.
- Duygulu, S. (2019). Sosyal medyada çocuk fotoğrafları paylaşmanın mahremiyet ihlali ve çocuk istismarı açısından değerlendirilmesi. *TRT Akademi*, 4(8), 428-487.
- Fayoyin, A. (2011). Promoting children's rights through the new media: The Nigerian experience. *Journal of Communication*, 2(2), 57-65.
- Fiske, J., (1987). *Television Culture*. London, New York: Routledge.
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. Yale University Press.
- Gedik, Ç. (2023). *Dijital ebeveynlik becerilerine yönelik veli ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güzen, M. (2021). *Covid-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejilerinde görülen farklılıkların incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İLKE. (2023). <https://ilke.org.tr/covid-19-salgini-ve-egitimde-dijitallesme>
- Karaman, E. E., & Abdülselem, M. S. (2022). Belediyelerin Çocuk Hakları Sözleşmesi kapsamında dijital ortamda uygulamalarının incelenmesi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 38-47.

- Karaman, H., & Ayhan, H. (2021). Çocuğa Yönelik Teknolojik İhmal Ve İstismar. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 8(1), 43-59.
- Kemp, S., (February 13, 2023). Digital 2023:Turkey, <https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. *International journal of environmental research and public health*, 8(9), 3528-3552.
- Kuyumcu, M. (2023). Dijital Çağın Yeni Hastalığı: Sharenting. A. Köseoğlu (Ed.), *Dijital Çağda Medya içinde* (ss.127-148). Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Küçükbezirci, Y. (2017). *Günümüzün gizli silahı: Bilinçaltı mesajlar*. Salon Yayınları.
- Lewis, D. (December 21, 2016). A brief history of children sent through the mail. <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/brief-history-children-sent-through-mail-180959372/>
- Livingstone, S. (24 Mart, 2021). Children's rights apply in the digital world!. Parenting for a Digital Future. <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2021/03/24/general-comment-25/>
- Livingstone, S., & Bulger, M. (2014). A global research agenda for children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 8(4), 317-335.
- Livingstone, S., Lim, S. S., Nandi, A., & Pham, B. (2019). Comparative global knowledge about the use of digital technologies for learning among young children. *The Routledge handbook of digital literacies in early childhood* içinde (ss. 79-91). Routledge.
- Nawaila, M. B., Kanbul, S., & Ozdamli, F. (2018). A review on the rights of children in the digital age. *Children and Youth Services Review*, 94, 390-409.
- Öngören, H. (2022). Türkiye'de internet kullanım eğilimi ve dijital vatandaşlık algısının insan hakları bağlamında incelenmesi. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, 5(9), 47-82.
- Özkan, G. (13 Aralık, 2017). Her üç internet kullanıcılarından biri çocuk. Hürriyet, Eğitim. (<https://www.hurriyet.com.tr/egitim/cocuklar-dijital-risklerden-korunamiyor-40676656>).
- Serin, H. (2019). Sosyal medyada çocuk hakları ihlalleri: Ebeveynler ve öğretmenler farkında mı?. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1005-1031.
- Seven, O. (29 Haziran, 2021). Dünya nüfusunun yarısının akıllı telefonu var. <https://www.donanimhaber.com/dunyada-kac-kisinin-akilli-telefonu-var--135385>
- Smith, T., Obrist, M., & Wright, P. (Haziran, 2013). Live-streaming changes the (video) game. Proceedings of the 11th european conference on Interactive TV and video içinde (ss. 131-138).



- Sosyal Ağ Haritası. (Mart, 2023). <https://sosyalagharitasi.gov.tr/statistic/show/asagidaki-cihazlardan-hangilerine-sahsen-sahipsiniz-ya-da-evinizde-mevcut-2317>
- Survivor. (12 Haziran, 2022). <https://www.survivor.com.tr/internet-ve-sosyal-medya-istatistikleri-nisan-2022/>
- Uluk, M. (2023). "Sitemizi ziyaret ederek çerezleri kabul etmiş sayılırsınız": Türkiye'deki haber sitelerinin çerez kullanım izinleri üzerine bir araştırma. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, 64, 213-247. <https://doi.org/10.26650/CONNECTIST2023-1219698>
- Üstündağ, A. (2023). Annelerin çocuklarıyla ilgili sosyal medya paylaşımlarının ve çocuklarının dijital mahremiyetlerine ilişkin davranışlarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 56-67.
- Üstündağ, A., & Şenol, F. B. (2021). Çizgi filmlerde yer alan şiddet ve korku öğelerinin incelenmesi: TRT Çocuk örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 173-188.
- Van der Hof, S. (2016). I agree, or do I: a rights-based analysis of the law on children's consent in the digital world. *Wis. Int'l LJ*, 34, 409.
- Van Lieshout, M., Friedewald, M., Wright, D., & Gutwirth, S. (2013). Reconciling privacy and security. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 26(1-2), 119-132.
- Yılmaz, S. (2006). İnternet ve internet kafelerin ilk ve orta öğretim öğrencilerine etkileri (İstanbul örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Yurdakul, K. I., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 883-896.
- Yüksel, İ. (2021). İnternete erişim hakkı. *Ankara Barosu Dergisi*, 80(3), 141-173.
- Zor, S. (2023). *Kişisel verilerin korunmasının kişilik hakkı bağlamında ele alınışı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Hukuk Anabilim Dalı.

ÇOCUK İSTİSMARININ KISA TARİHÇESİ



OĞUZ POLAT*

Tarih boyunca istismar olguları görülmele birlikte, modern anlamda istismar son yüzyılda kavramlaştırılmış ve bilimsel çalışmalar yoğunlaşmıştır. Ne ilginçtir ki, farkındalık ve istismarla mücadele alanında yoğun çalışmalar yapılırken aynı süreçte dünyanın her tarafında olgular artarak devam etmektedir.

Giriş

İnsan yaşamının 30-40'lı yaşlardan bugün 100 yaşına doğru ilerlemiş olmasıyla yaşam dilimleri dönemlere ayrılmış ve çocukluk dönemi farklı ve ayrı bir dönem olarak ele alınmaya başlanmıştır (Polat, 2021a). Çocuk istismarının tarihçesi çocukluk kavramının gelişimiyle paralellik göstermektedir. Çocuğun destek verilmesi, yetiştirilmesi gereken bireyler yerine sadece yetersiz iş gücü olarak görüldüğü dönemlerden, gelecekte donanımlı ve iyi bir birey olarak yetiştirilmesi yaklaşımına 1900'lü yılların sonunda gelindiği görülmektedir.

Çocuk istismarı yüzyıllar boyunca var olmasına karşın dünyada problem olarak algılanması ve buna yönelik çalışmaların başlaması, ancak 100 yıllık bir geçmişe sahiptir.

368



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., İMDAT-Şiddeti Önleme ve Rehabilitasyon Derneği Başkanı, Acıbadem Üniversitesi Suç ve Şiddet Araştırma Merkezi (ASUMA) Müdürü.

Ancak tüm dünyada asıl çalışmalar 1989'da Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin kabulü ile başlamıştır. Türkiye ilk imzalayan ülkeler arasında yer almıştır. Yaşatma, geliştirme, katılım ve özellikle koruma haklarının önemine vurgu yapan sözleşme çocukların devletin sorumluluğu altında olduğunun da altını çizmektedir. Koruma kavramı istismarı da kapsayan şekilde çocuğun şiddetten korunması anlamını içermektedir. Çocuğa yönelik şiddet dediğimizde de fiziksel, cinsel, duygusal ve siber şiddetin ön plana çıktığı, ihmalin de bunlara eşlik ettiği gözlenmektedir.

İlk Çağlarda İstismar

Tarih içerisindeki gelişime baktığımızda çocukların durumunun iyi olmadığı görülmektedir. Roma döneminde çocukların doğum sonrası ancak sağlam çocuksa yaşama hakkının verilmesi sonra da aileye gelir getirmesi zorunlu varlıklar olarak değerlendirilmeleri bu savı güçlendiren unsurlardır. Yani çocuk ancak sağlamsa ve çalışabilecekse yaşama şansına sahip olmaktaydı. Toplumların geçmişinde çocuklara kötü davranma konusunda oldukça zengin bir tarihin bulunduğu görülür. Eski çağlarda istenmeyen ve gayri meşru çocukların rutin olarak tereddüt edilmeksizin öldürüldüğü veya ölüme terk edildiği görülmektedir. Kimi zaman ise, çocuklara tamamen bir kazanç kaynağı gözüyle bakıldığı, köle olarak satıldıkları veya işyerlerinde çalıştırıldıkları görülmektedir (DeMause, 1974).

Bazı toplumlarda çocukların yaşamaları birçok testlerden geçtikten sonra mümkün olabilmekteydi. Çin, Hindistan, Meksika ve Peru gibi ülkelerde bebekler nehre atılır; meşru ve güçlü iseler yaşamaya hakları olduğu, su üzerinde kalmayı başaramazlarsa ölmeyi hak ettikleri düşünülürdü. İnsanlık tarihine baktığımızda tüm dönemlerde, kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha çok istismar edildikleri ve öldürüldükleri görülmektedir. Eski çağlarda İbrani, Grek ve Romalılarda çocukların hiçbir hakları yoktu. Romalılardaki patria potestas doktrini babanın, eşi ve çocukları üzerinde sınırsız haklarının olmasını sağlıyordu. Paterfamilias, en büyük erkek, istenmeyen, deforme veya asi çocukları öldürme hakkına da sahipti.

İnfantisit yani yeni doğan çocuğun aile bireyleri tarafından öldürülmesi toplumda kabul gören bir davranıştı. Bunun yanında çocukların rahatça alınıp satılabildiği sıklıkla görülen

olaylardandı (Sağlam & Aral, 2016). 2. yüzyıl başlarında Efesli hekim Soranus yazmış olduğu Gynaecology isimli eserinde yeni doğan bölümünde infantisit olgularının görüldüğünü bildirmiştir. Bu bölüm içerisinde değeri azalmış çocukların nasıl tanınacağı ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Günümüzde çocuk istismarı olarak kabul edilen çocukların aileleri tarafından reddedilmesinin, o dönemde ailelerin hakkı olarak görüldüğü belirtilmektedir. Ayrıca Soranus, çocukların bakıcılar tarafından dövüldüğünü de vurgulamaktadır. Özellikle annelerin sinirli ve katı oldukları zamanlarda çocuklarını ihmal ettiklerini, ilgisizliklerinden dolayı çocuklarının çok uzun süre aynı pozisyonda kalmalarına bağlı uyumalar olduğunu bildirmiştir. Yine kızgın annelerin çocuklarını yere düşürebildiklerini bazen de yere attıklarını aynı eserde belirtmiştir (Mason & Thomas, 1971).

Toplumlar kendi inançları doğrultusunda çocukları değişik şekillerde kullanmışlardır. Çok uzun bir zaman diliminde çocukların sadece işgücü ve insan gücü olarak değerlendirilmeleri bugünü dünden ayıran en temel nüans olarak dikkat çekmektedir. Kuşkusuz bu örneklemeler bireysel olarak her ebeveynin çocuğuna kötü davrandığı anlamına gelmemektedir. Ancak çocuklarına karşı ilgili olan ailelerin bile bu yaklaşımın etkisiyle davrandıkları gözlenmektedir.

Batı'dan Bir Ülke Örneği Olarak Amerika'da 20. Yüzyıldaki Gelişmeler

Bu konuda önemli gelişme gösteren ülkelerin başında gelen Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk bildirilen çocuk istismarı olgusu 1874 yılındadır. Bugün konu hakkında gerek organizasyonel anlamda gerekse insan kaynağı ve yasalar boyutunda çok büyük adımlar atılmış olan Amerika'da ilk olgu ortaya çıktığında çocuğu koruma altına almak isteyenlerin bu konuyla ilgili herhangi bir yasa olmamasından dolayı elleri kolları bağlı kalmış ve hayvan koruma statüsünden bile yararlanmaya çalışmışlardır (Straus, 1980). Söz konusu olayda New York şehrinde üvey annesi ile birlikte yaşayan sekiz yaşındaki Mary Ellen McCormack isimli kız çocuğunun tek başına bırakılıp sürekli dayak yediği bir kadın misafir tarafından fark edilmiştir. Çocuğun korunması için çalışmaya başlayan bir grup insan çare bulamayınca Hayvanları Koruma Derne-

ği başkanı Henry Berg'e başvurmuşlar ve o da başka bir çözüm yolu bulamadığından ilk seferinde Mary Ellen'i hayvan statüsüne alarak yardım etmeye çalışmış ama başarısızlığa uğramıştır (Lazoritz, 1990). Henry Berg bir vatandaş olarak çabalarını sürdürmüş ve sonunda mahkemeden karar alarak çocuğun bakım evine yollanmasını sağlamıştır. Üvey anne ise bir yıl hapis cezasına çarptırılmıştır. Bu olaydan sekiz ay sonra çocukları korumaya yönelik ilk dernek, Mary Ellen davasının avukatlığını yapan Elbridge Gerry tarafından kurulmuştur (Finkelhorn, Korbin, 1988).

İstismarın tıp alanında tartışılmaya başlanması ise 1946 yılında radyolog olan John Caffey'in kafa içi kanama ve çok sayıda kırıkları olan altı bebekte dayaktan şüphelenmesi, ancak ailelerinin böyle bir şey olmadığını söylemelerinden sonra kırıkların kasıtlı olarak dövülme sonucu olduğunu ortaya koyması ve bu konuda yazdığı makaleler sayesinde olmuştur (Caffey, 2011).

1962 yılında Colorado Üniversitesi Tıp Fakültesi Pediatri Bölüm Başkanı Dr. C. Henry Kempe ve arkadaşlarının yazdığı "The Battered Child Syndrome" (Hırpalanmış Çocuk Sendromu) adlı makale bu alanda öncü bir çalışma olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada bir yıl içerisinde 71 hastanede yapılan araştırmada tespit edilen 302 olgunun analizi yapılmıştır. Çocuk Koruma birimi de ilk kez Kempe tarafından bu hastanede kurulmuştur (Kempe vd., 1962).

Sonrasında Finkelhorn ve bu konuda çalışan diğer kişilerin araştırmaları konunun zannedildiğinden çok daha önemli olduğunu ve büyük problemlere yol açtığını göstermiştir. Konunun sadece dayakla sınırlı olmadığı, cinsel istismar ve duygusal istismarın yanı sıra ihmal boyutunu da kapsıyor olduğunun anlaşılmasıyla konuya yönelik çalışan meslek grupları da sağlıkçıların yanı sıra psikologlar, hukukçular, sosyal hizmet uzmanları ve sosyal bilim çalışanları gibi geniş bir spektruma yayılmıştır. Konu multidisipliner olarak ele alınması gereken bir konudur. Olayın saptanmasının sosyal hizmet uzmanları tarafından, teşhisinin tıp doktorları tarafından yapılması yanında adli tıp uzmanları, pediatristler, radyologlar, kadın-doğum uzmanları, ortopedistler, deri hastalıkları, diğer uzmanlık dalları çalışanları ile birlikte hemşirelerin ve sonrasında psikolojik destek için psikologların, hukuksal destek için avukatların önemli görevleri vardır.

Çocuklara yönelik cinsel istismar ise 1983 yılında Roland Summit'in "Çocukların Cinsel İstismara Uyum Sendromu" adlı makalesini yayınlaması ile tıp dünyasının dikkatini çekmiş, sonrasında Gill'in 1980'de yapmış olduğu çalışmalarla herkesin üzerinde tartıştığı bir konuya dönüşmüştür (Smaal, 2013).

1976'da Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tüm eyaletler şüpheli çocuk istismarı vakalarının bildirilmesini zorunlu kılan yasalar kabul etmiştir (Finkelhorn, Korbin, 1988). İstismara uğrayan çocukları korumak için multidisipliner esasa dayalı olarak kolluk kuvvetleri, hukukçular, sosyal hizmet uzmanları ve hekimlerden oluşan Ulusal Çocuk Koruma Merkezleri (NCAC; National Children's Advocacy Center) 1985 yılında açılmaya başlanmıştır.

Ülkemizdeki Gelişmeler

Bekir Onur'un 2005 yılında basılan Çocukluğun Tarihi isimli kitabının 384-400. sayfaları arasında yer alan düzen/disiplin bölümünde Osmanlı son döneminde çocuğun dövülmesi konusuna kapsamlı şekilde yer verilmiştir. Medreselerde cezanın kulak çekmek, şamarlamak ve falaka olduğu belirtilmektedir. (Onur, 2005). Kitapta Hüseyin Rahmi Gürpınar, Ahmet Rasim, Kazım Karabekir gibi isimlerin anılarından hareketle Osmanlı son dönemi okullarında şiddetin adeta kurumsallaştığı belirtilmektedir. Bunun Cumhuriyet döneminde devam ettiğini görmekteyiz. Öyle ki, atasözlerimiz içerisinde "eti senin kemiği benim", "kızını dövmeyen dizini döver", "ananın vurduğu yerde gül biter" gibi bu olaya sempatiyle bakan deyişler bile bulunmaktadır. Dayak hem okullarda kem de evlerde disiplin yöntemi olarak kullanılmaya devam etmiştir. Bugün hâlâ bunun devam ettiğini, değişimin çok yavaş olduğu gözlenmektedir.

Türkiye'de istismar konusuyla ilgili bilimsel çalışmaların başlangıcı çok yenidir. Dayağın eğitim sistemindeki konumu sebebiyle dayak olgusunun istismar kapsamına alınması ancak 1985'li yıllardan başlayarak gerçekleşmiştir. Cinsel istismar ise konunun tabu olarak kabul edilmesi nedeniyle, olaya maruz kalanların başvuru yapmakta zorlandıkları, bu olayları saklı tuttıkları bir istismar tipi olarak karşımıza çıkmaktadır (Polat, 2021b). Cinsel istismar çok uzun süreler hiç tartışıl-



mamış, aile içi cinsel istismar, ensest toplumda yakın zamanda konuşulmaya başlanmıştır (Search, 1993).

Çocuk istismarı konusu ülkemizde tıp ve kamuoyu gündemine seksenli yıllarda girmiştir. Bu konuda yapılan çalışmaların geçmişi çok eski değildir. Ülkemizde ilk çalışmaların psikologlar, hukukçular ve sosyal hizmet uzmanları tarafından yapıldığı gözlenmektedir. Şule Bilir, Esin Konanç, Şeyda Aksel, Fatoş Erkmen ve Sezen Zeytinoğlu'nun bu konuda çalışmaları olduğu görülmektedir. Psikologların ve eğitim bilimcilerin de aynı yıllarda bu konuda çalışmalar yaptıkları görülmektedir. 1986'da Ankara'da Çocuk istismarını Önleme Derneği isimli bir dernek kurulmuş ve çalışmalar yapmıştır. 1991 yılında kurulan Çocuğu İstismardan Koruma ve Rehabilitasyon Derneği (ÇİKORED) çalışmalarını öncelikle alan çalışmalarına yönelterek konu ile ilgili data toplamaya başlamış, bunun yanı sıra *advocacy* (destek oluşturma) çalışmalarına ağırlık vermiştir. Oğuz Polat ve arkadaşlarının istismarla ilgili çok sayıda çalışmaları bulunmaktadır. 1993 yılında yapılan bir çalışmada İstanbul'un beş büyük hastanesinde son iki yılda acil servise fiziksel istismar teşhisi almış hiç vakanın olmayışının saptanması ama buna karşın merdivenden yuvarlanma, divandan düşme gibi sebeplerle gelen çocuk sayısının yüksekliği bu konuda hekimler başta olmak üzere sağlık personelinin bilgi düzeyinin yetersizliğinden dolayı olguların atlanmasını göstermesi açısından önemlidir (Polat, Ziyalar, 1993). Bugün artık bu tip olgular atlanmamakta, büyük oranda saptanabilmektedir.

İstismar olgularının saptanabilmesi ya mağdurun durumunu bildirmesi ya da hastanede yaralanma ile başvurduğunda durumunun saptanması ya da olayın kanuni mercilere yansımalarıyla mümkündür. Ayrıca çok önemli bir gelişme de bu olguların bildirilme zorunluluğunun gelişiyile ilgilidir. Çok uzun yıllar istismar olgularında bildirim zorunluluğu yoktu ve cinsel, fiziksel istismar olgularının saptanarak hukuksal işlemlerin yapılabilmesi ancak bildirim yapıldığında mümkün olduğundan bu durum birçok problemi de beraberinde getiriyordu. Ancak 2006 yılında ihbar zorunluluğu, bildirim yükümlülüğünün zorunlu hâle gelişi ve bunu yapmayanların cezaya tabii olacak olması ile birlikte istismar olgularının gün yüzüne çıkma oranlarında da ciddi artışlar görülmüştür.

İstismar mağdurlarının yaşadıkları olaydan kurtulmak ve yardım almak için dünyada bu sahada yol almış tüm ülkelerde ön plana alo-imdat hatları çıkmaktadır. Bizdeki alo-imdat hatları mesai saatleri içerisinde mesaj kaydı yapmaktan bugün 7/24 açık bir boyuta evrilirken olguya müdahalede bölgesel olarak değişkenlikler gösteren bir performans sergilemektedir. Ancak asıl sorun bilinirlikten kaynaklanmaktadır. Sadece kamu spotlarıyla kendini tanıtmaya ve duyurmaya çalışma politikaları sonucu toplumun büyük çoğunluğunun hâlen Alo-183'ü bilmediği, buna konuyla ilgili çalışan sağlık ve yargı mensuplarının da dâhil olduğu gözlenmektedir. Hâlbuki süblime mesajlarla dizi, film ve romanlarda bile 911 mesajını veren Amerika'nın numarasının bizdeki bilinirliğinin bizim numaramızdan daha yüksek olduğunu her yıl tıp, hukuk ve psikoloji bölümlerindeki öğrencilerime yaptığım sorgulamalardan da görüyorum.

Ülkemizde sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarından örnekler:

2001'de düzenlenen ve çok kapsamlı olarak yapılmış ilk toplantılardan birisi olan 1. İstanbul Çocuk Kurultayı, dört gün boyunca çocuk hakları ve çocuk istismarı konusunda ulusal ve uluslararası düzlemde çok sayıda uzmanın katılımı ile dikkati çekmektedir. 2011'deki 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi de yine çok kapsamlı bir bilimsel toplantı olmasıyla ön plana çıkmaktadır. Bu toplantıların organizasyonunun arka planında Çocuk Vakfı ve başkanı Mustafa Ruhi Şirin'in katkılarını da belirtmek gerekir.

Çocuk suçluluğu alanında kurulan ilk sivil toplum örgütü olan Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı; kurucu başkanlığını yürüten Av. Günay Haştemoğlu önderliğinde 2001, 2002 ve 2003 yıllarında Adalet Bakanlığının desteği, UNICEF ve Avrupa Komisyonu gibi uluslararası kurumların hibeleri ile üç ayrı sempozyum gerçekleştirmiştir. Bu sempozyumlar, çocuk suçluluğu alanında, "nedenler ve önleme çalışmaları", "yargı öncesi ve yargılama süreçleri" ve "bakım, gözetim ve eğitim" başlıklarını taşımıştır. Ulusal ve uluslararası sahada çalışan akademisyenlerin sunumlarının, sivil toplum örgütlerinin deneyimlerinin ve kamu çalışanlarının görüşlerinin paylaşıldığı ve sonuç önerilerinin üretildiği sempozyum serisi, 2005 yılında kabul edilen 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun oluşturulmasına katkı sunmuş, çocuk adalet sistemindeki paradigma değişikliğine ilişkin çalışmaların zeminini oluşturmuştur.

ÇİKORED, çocuk istismarlarının tüm boyutlarının anlaşılmasına yönelik bilimsel toplantılarını 1993'den beri uluslararası katılımı sürdüren bir kuruluş olup, günümüzde hâlen İMDAT Şiddeti Önleme ve Rehabilitasyon derneği olarak bu çalışmalarını Şiddeti Anlamak kongreleri başta olmak üzere sempozyum ve konferanslarla bilimsel çerçevede sürdürmekte ve önemli katkılar vermektedir. Özellikle cinsel istismar konusunda çalışmalara ağırlık veren ÇİKORED ve İMDAT dernekleri tabu olarak toplumumuzda gizli kalan ensest konusunda sağlık mensupları başta olmak üzere sosyal hizmetler, psikologlar ve hukukçular gibi meslek gruplarında bilgilendirme ve duyarlılık oluşturmaya çalışmıştır. Son yıllarda ise pedofili konusunun toplumda bilinirliğinin oluşması ve özellikle karar vericiler ile meslek gruplarının bu konuda duyarlı olmaları ve bilgilendirmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Ayrıca IPSCAN isimli uluslararası kuruluşun Türkiye temsilcisi olarak da Çocuk İstismarını Önleme Derneği ülkemizde 2012'de uluslararası kongreye ev sahipliği yapmıştır.

Baroların da önemli katkıları olmaktadır. Örneğin İstanbul Barosu 1989'da Çocuk Hakları komisyonunu kurmuş ve burada avukatlara sürekli eğitimler vererek bilinçlenme ve bilgilendirme konusunda önemli katkılar sağlamıştır. 2000'li yılların başında komisyon, Çocuk Hakları Merkezine dönüşerek hizmetlerini daha kapsamlı bir şekilde sürdürmekte ve sürekli eğitimlerle çocuk istismarı konusunda bilgili ve duyarlı avukatlar yetiştirmektedir. Diğer illerdeki barolarda da merkez ve komisyonlar olarak çalışmalar sürmektedir.

Burada çocukla ilgili kuruluşların bir araya gelerek kurdukları Çocuk Hakları Koalisyonundan da bahsetmek gerekmektedir. 1996 yılında kurulan UNICEF desteğiyle başlayan bu çalışma Türkiye genelinde tüm çocuklarla ilgili kuruluşları bir araya getirmeyi amaçlayan bir iş birliği ağı çalışmasıdır. Burada sözleşme için alternatif raporun hazırlanması, eğitimler, bölgesel toplantılar gibi çok yönlü çalışmalar sürdürülmüştür. Ancak sonraki yıllarda bu birliktelikte kopmalar meydana gelmiş, çocuk siyaset üstüdür görüşünün aksine ön plana dünya görüşleri, siyasal yaklaşımların da girmesiyle farklı iş birliği ağları oluşmuştur. Günümüzde çok farklı sayıda iş birliği ağları aktif çalışmalar yapmaktadır.

1995'de Hasan Gemici'nin kadın ve çocuktan sorumlu Devlet Bakanı, Dr. Bülent İlik'in SHÇEK Genel Müdürü olduğu dö-

nemde İstanbul Yeldeğirmeni'nde 40 yataklı Sokak Çocukları Merkezi Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Kadıköy Belediyesi, Marmara Üniversitesi, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ve Sokak Çocukları Rehabilitasyon Derneği işbirliğinde çalışmalarına başlamış ve dört yıl boyunca da çok başarılı çalışmalar yaparak yaşanan istismarların sonuçlarından birisi olarak ortaya çıkan sokak çocukları problemine önemli çözümler üretmiştir. Bu da ülkemizdeki devlet, üniversite, belediye ve sivil toplum kuruluşu iş birliği adına ender örneklerden birisidir.

Ülkemizde resmi kuruluşların alandaki rolü:

1921'de kurulan Himaye-i Etfal Cemiyeti, onun devamı niteliğinde 1935 yılında kurulan Çocuk Esirgeme Kurumu ve 1983 yılında kurulan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumundan sonra 2011 yılından günümüze Aile ve Sosyal Politikalar (Hizmetler) Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarihi gelişim itibariyle ilk sırada sayılması gereken idarelerdir. Özellikle koruma kararı verilmiş çocukların barınması anlamında ve çocukların sosyal durumunun araştırılması bazında bakanlık sosyal hizmet uzmanlarının performansı belirleyicidir.

İkinci çok önemli grup Sağlık Bakanlığı ve sağlık çalışanları, özellikle de tıp doktorlarıdır. Cinsel istismar mağduru çocukların işlemlerini yürütmek amacı ile 2010 yılından başlayarak her geçen gün sayıları artan Sağlık Bakanlığı bünyesindeki Çocuk İzlem Merkezleri (ÇİM) özellikle cinsel istismar olgularına yönelik hizmet vermektedir. Şu anda ülke genelinde 30'a yakın olan Çocuk İzlem Merkezleri çalışmalarını aktif olarak yürütmektedir.

Ülkemizde üniversite hastanelerinde bulunan istismara uğrayan çocuk vakaları ile ihmale maruz kalan çocukların multidisipliner olarak değerlendirilip vakaların muayene, tedavi, rehabilitasyonu ve izlemi için Çocuk Koruma Birimleri/ Merkezleri çalışmalarını sürdürmektedir. Ayrıca Baroların kurmuş olduğu Çocuk Hakları Merkezleri de eğitimler ve olaylarda ücretsiz hukuk hizmeti sağlayarak önemli katkılar sunmaktadır.

Çocuk Hakları ve çocuk istismarı çalışmalarına baktığımızda farklı zamanlarda TBMM'de komisyonlar kurulduğu, bu komisyonların çalışmalar yaptığı, uzman görüşlerine başvurdu-

ğu ve kapsamlı raporlar hazırladığı gözlenmektedir. Bu komisyonlar içerisinde; 2016 yılında kurulan Başta Cinsel İstismar Olmak Üzere Çocuklara Yönelik Her Türlü İstismar Olaylarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu, 3 Temmuz 2019’da kurulan İnsan Haklarını İnceleme Komisyonunun “Çocuk Hakları Alt Komisyonu” ve 3 Ocak 2023 tarihinde “6 yaşındaki bir kız çocuğunun evlilik adı altında cinsel istismara maruz bırakılması olayının araştırılarak benzer olayların yaşanmaması ve her türlü çocuk istismarının önlenmesi için alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi” amacıyla kurulan Meclis Araştırma Komisyonu örnek olarak verilebilir. Bu komisyonlar kapsamlı raporlar ve öneriler hazırlamasına karşın uygulama aşamasında çok da iyimser konuşabileceğimiz sonuçların çıkmaması dikkati çekmektedir.

Güncel Sorunlar

Global olarak Türkiye’de çocuk istismarının nedenlerine baktığımızda etkileyen faktörlerin başında nüfus artışı, göçler, sosyoekonomik durumun bozukluğu, dayanın günlük yaşamın içinde kabul gören bir davranış olması ve kapalı bir toplum olmamız gelmektedir. Yetersiz eğitim, hızlı nüfus artışı, atıl işgücü ve işsizlik oranlarındaki yükseklik ve çocuğun birey olarak kabul edilmemesi çocuk istismarına maruz kalan çocukların sayısının artmasında başlıca nedenler arasında sayılmaktadır. Buna resmi makamların yaşanmış olaylarla ilgili sayısal verileri ve datayı paylaşmaması da eklenince özellikle bu konuda duyarlılığın oluşması, bilincin gelişmesi yavaş olmakta ve büyük resmi görmek zorlaşmaktadır.

Eğitim en önemli problemlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalan çocukların büyük kısmı ailelerinin ekonomik yetersizlikleri veya işgücü ihtiyaçlarından dolayı genç yaşlarda çalışma yaşamına aktif olarak girmekte, mesleki eğitim görmediklerinden düz işçi olarak, düşük ücretle veya ücretsiz ve sosyal güvencesiz olarak çalıştırılmaktadır.

İstismar konusunda tüm önlemler alınsa bile hukuk alanında yeterli önlemler alınmadığında kalıcı başarı elde etmek mümkün değildir. Bu yüzden de aile içi cinsel istismarda, ensestte, cinsel suçlarda ağırlaştırıcı boyuttan daha fazlasına, ayrı bir kanun maddesi olmasına ihtiyaç vardır.

Ayrıca çocuklara yönelik cinsel suçlar konusunda çocukların kendilerini koruyabilmeleri için stratejiler geliştirilmesi ve öğretilmesi gerekmektedir. Çocukların bu tip suçlara karşı olan kırılabilirlikleri ve savunmasızlığı göz önüne alınarak bu konuların ve zararlarının tüm topluma anlatılabilmesi, destek oluşturulması ve duyarlılık sağlanması gerekmektedir. Ayrıca, ülkemizin her yerinde kız çocuklarına erkek çocuklar kadar önem verilmemesi de istismarı arttıran önemli bir boyuttur.

Çocuk istismarında ve çocuğun yetiştirilmesinde olumsuz faktörlerin başında gelen genç yaşta anne-baba olma kavramı Türkiye’de yaygın olarak gözlenmektedir. Ülke genelinde ortalama ilk evlilik yaşı 19 gözükmektedir. Ancak kayıt dışında kalan ve evlilik yaşının 14-15’lere düştüğü çok sayıda olgu olduğu da görülmektedir (İMDAT, 2020).

Ayrıca büyük sağlık sorunlarına yol açan, anomalili, engelli çocuk doğumlarına neden olan akraba evliliklerinin ülkemizde yaygın olduğu gözlenmektedir. Yapılan araştırmalar her 5 evlilikten birinin akraba evliliği olduğunu, bunların da %70 oranında kuzenler, kardeş çocukları arasında evlilikler şeklinde gerçekleştiğini göstermektedir. Akraba evlilikleri sonunda doğan anomalili çocukların bakımının zorlukları çocuklara şiddet uygulanma olasılığını arttırmakta ve zemin hazırlamaktadır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi çocuk istismarının önlenememesi için ülkemizde bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Çünkü bu sözleşmeye imza koyan ülkeler sözleşmenin getirdiği yükümlülük ve sorumlulukları yerine getirmek zorundadır. Ancak gözlenen, bugüne değin yapılanların yapılmayanlara göre çok daha az oranda olduğudur.

Ne ilginçtir ki istismar bir yanda üzerinde yoğun çalışmalar yapılan bir konu iken aynı süreçte dünyanın her tarafında artarak yaşanan bir olay olmuştur. Bu durum Türkiye için de geçerli bir durumdur. Türkiye’de de düne göre bugün istismar farkında olunan ve üzerinde birçok boyutta çalışılan bir konu olmasına karşın istismarın yaşanan olgularla artarak karşımıza çıktığı da göz ardı edilemeyecek bir gerçektir.

Ülkemizde çocuk istismarı konusunda sayısal verilere dayanan bilginin çok kısıtlı olması bu konuda sağlıklı yaklaşım-

ların geliştirilmesini engellemektedir. Ancak yaşananları göz ardı etmek mümkün değildir. Toplumsal yaşamın içine sinmiş olan çocuğa, kadına yönelik şiddetin varlığı her an karşılaşılan bir olay niteliğindedir.

İmzalamış olduğumuz Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre devlet, çocuk istismar ve ihmalinin önlenmesi için öncelikle durum tespiti yapmalı ve ihtiyaçları, sorunları belirlemelidir. Şu anda resmi makamlarca bu yönde yürütülen çalışmalar çok yetersiz düzeydedir. Hastaneler ve adliyelere yansıyan olgulardan da gerçekçi bir sonuç elde etmek mümkün değildir. Çünkü, çoğu kez buradaki kayıtların “kaza sonucu yaralanma veya ölme” şeklinde tutulduğu bilinmektedir. Bunlar içinde özellikle cinsel istismarın kayıt-dışı ve gizli kaldığı gözlenmektedir. Aile içinde ortaya çıkan enstest ilişkinin ancak hamilelik sonucu veya yıllar sonra ortaya çıkması bu olayların gizli kalmasına ve olaya maruz kalan çocuklara yardım edilememesine neden olmaktadır. Cinsel istismar olguları için başvuru merkezlerinin yetersiz oluşu bu olaylara eğilmeyi güçleştirmektedir.

Sonuç

Özetle Türkiye'deki duruma göz attığımızda bir yanda göç, sosyoekonomik problemlerin yoğunluğu istismar problemini sürekli büyüten etmenlerdir. Bunda dayacağın kabul edilen bir disiplin yöntemi olmasının da büyük etkisi vardır. Devletin üstlendiği ama başarılı olmadığı durum tespiti ve müdahalenin yetersizliği de çocuklar için dramatik tablolar yaratmaktadır. Ancak öte yandan çocuk istismarı konusunda özellikle profesyoneller düzeyinde duyarlılığın artması, akademik ve sivil toplum kuruluşlarının konuya ilgisinin artışı da olumlu bir boyut olarak dikkati çekmektedir.

Türkiye'de çocuk istismarının önlenmesine yönelik çalışmaların başlangıcından bugüne baktığımızda konuya yönelik çalışmaların arttığını ve ilgili meslek dallarında bu konuya yönelik eğitim ve çalışmaların başlatıldığını görmekteyiz.

Çocuk istismarının geçmişine baktığımızda çocuğun birey olarak kabul edilmesine kadar olan dönemde çocuğun sürekli eziyete, şiddete maruz kaldığını görmekteyiz. Bunun değişimi çok yavaş olmasına karşın bugün artık bunun önlenmesine yönelik girişimlerin sayısının arttığı görülmektedir.



OĞUZ POLAT

Kaynakça

- Caffey, J. (2011). The classic: Multiple fractures in the long bones of infants suffering from chronic subdural hematoma. 1946. *Clinical orthopaedics and related research*, 469(3), 755-758. <https://doi.org/10.1007/s11999-010-1666-0>
- DeMause, L. (1974). The evolution of childhood. *The Journal of Psychohistory*, 1(4), 503.
- Finkelhor, D., & Korbin, J. (1988). Child abuse as an international issue. *Child Abuse & Neglect*, 12(1), 3-23.
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W., & Silver, H. K. (1962). The battered-child syndrome. *JAMA*, 181, 17-24. <https://doi.org/10.1001/jama.1962.03050270019004>
- Lazoritz, S. (1990). Whatever happened to Mary Ellen?. *Child Abuse & Neglect*, 14(2), 143-149.
- Onur, B. (2005). *Çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge Yayınları.
- Polat, O. (2021a). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Polat, O. (2021b). *Şiddet*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Polat, O., & Ziyalar, N. (1993). Çocuk İstismarının Hukuki Boyutları. *Argumentum*, 34, 597-601.
- Sağlam, M., & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2), 43-56.
- Search, G. (1993). *Son tabu çocuklara karşı cinsel suçlar*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Smaal, Y. (2013). Historical perspectives on child sexual abuse, part 1. *History Compass*, 11(9), 702-714.
- Straus, M. A. (1980). Stress and physical child abuse. *Child Abuse & Neglect*, 4(2), 75-88.
- Şiddeti Önleme ve Rehabilitasyon Derneği (İMDAT). (2020). *Türkiye çocuk evlilikleri raporu*. https://www.imdat.org/media/raporlar/TURKIYE_COCUK_EVLILIKLERI_RAPORU.pdf
- Thomas Jr, M. P. (1971). Child abuse and neglect part i-historical overview, legal matrix, and social perspectives. *NCL Rev.*, 50, 293-349.

ÇOCUK KORUMA VE ÇOCUK ADALET SİSTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EMİNE AKYÜZ*

Korunma ihtiyacı olan çocuklar ile suça sürüklenen çocuklara yönelik sistemlerin çocukların ihtiyaçlarını ve gelişimlerini esas alan hâle gelmesi için mevzuatta önemli reform çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

Çocuk Koruma Sisteminin Değerlendirilmesi

Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre, çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlâkî gelişiminde uygun koşulların sağlanması ailenin, toplumun ve devletin görevidir. Çocuğun yetiştirilmesi ve korunması görevi ilk önce ana babaya aittir, ana babanın sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için devlet aileye her türlü yardımı yapmakla yükümlüdür. Devlet, çocuğu, ana babasının ya da bakımından sorumlu başka kişilerin her türlü kötü muamelelerinden koruyan, çocuk istismarını önleyen ve bu tür davranışlarla karşılaşan çocukların tedavisini sağlayan sosyal programlar uygulamalıdır. Ayrıca aile ortamından yoksun kalan veya bu ortamda bırakılması yüksek yararına uygun olmayan her çocuğu korumak, bu tür durumlarda uygun koruyucu aile bulmak ya da kurumlar aracılığı ile çocuğun bakımını sağlamakla yükümlüdür.

* Prof. Dr.

381



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin bu kuralları doğrultusunda Türk Medeni Kanunu, Türk Ceza Kanunu, Çocuk Koruma Kanunu, Sosyal Hizmetler Kanunu'nda hükümler bulunmaktadır.

Konuyla ilgili pek çok yasal ve yönetsel düzenleme, karar ve uygulama olmasına rağmen, çağın gereklerine uygun kapsamlı bir çocuk koruma politikası oluşturulamamıştır.

Var olan politikanın yasal dayanaklarını oluşturan kanunlar arasında da tekrarlar, çelişkiler, tutarsızlıklar ve terim farklılıkları bulunmaktadır. Bu tutarsızlıkların ve karışıklıkların önemli nedeni çocuk koruma sistemine eklenen her yeni düzenlemenin sistemin bütününe ve daha önceki uygulamaları göz önünde tutmamasıdır.

Ülkemizde Medeni Kanun'un yanında bu kanunu destekleyen kapsamlı bir 'çocuklara ve gençlere sosyal hizmet ve yardım kanunu'na gereksinim vardır. Böyle bir kanunun temel amacı çocuğun gelişimini, bağımsız ve sorumlu kişiliğinin oluşumunu desteklemek olmalıdır. Kanunda yalnızca bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi ile güvenliği tehlikeye düşmüş çocukların değil, tüm çocukların yüksek yararlarını, haklarını ve gereksinimlerini ön plana alan bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu amaç ve yaklaşım doğrultusunda çocuklara ve ailelere sunulacak hizmetler, çocukların sosyal ve kişisel gelişimlerini desteklemeye, tehlikeye düşmelerini önlemeye, tehlikeyle karşılaşmış olanları korumaya yönelik danışma ve destek hizmetlerini ve tedbirleri hem önleyici, hem de koruyucu olarak merkezî bir kurumun sorumluluğunda tek elde toplanmalıdır. Hizmetlerin yapılandırılmasında ve uygulanmasında çocukların, ailelerin, kamu kurum ve kuruluşlarıyla, sunulacak hizmet alanında uzmanlık kazanmış sivil toplum kuruluşlarının katılımına önem verilmelidir.

Yukarıda belirtilen temel amaç ve görevler çerçevesinde yürütülecek hizmetler düzenlenirken Çocuk Koruma Kanunu'ndaki temel ilkeler yanında şu ilkeler de esas alınmalıdır:

- Çocuklar ve gençler gelişim düzeylerine göre, resmî ya da özel çocuk ve gençlik yardımının kendileriyle ilgili bütün kararlarına katılma hakkına sahip olmalıdır.
- Kız ve erkek çocukların farklı yaşamsal konumları göz önünde bulundurulmalı ve eşitlikleri desteklenmelidir.
- Çocuğun ailede yetiştirilmesine öncelik tanınmalıdır. Ana baba eğitim görevlerini tek başlarına yerine getiremeyecek

durumda iseler, devlet ailede yetiştirmeyi destekleyecek hizmetler sunulmalıdır.

- Çocuklara ve gençlere yardımda önleyicilik esas olmalıdır. Daha zorunluluk ortaya çıkmadan ailelere, çocuklara ve gençlere danışma hizmetleri sunulmalıdır. Çocukların yaşadıkları ortamın düzeltilmesine yardım edilmeli, kritik yaşam evreleri öncesinde sorunları azaltıcı destek hizmetleri verilmelidir. Bunalım ve çatışmaların çocukların ana babalarından ve sosyal çevrelerinden ayrılmalarını gerektirecek kadar büyümeden önlenmesine çalışılmalıdır.
- Gençlik yardımı, çocuk ve genci kendi sosyal ortamı ve sosyal ilişkileri içinde ele almalı, onların yaşam alanlarına yakın ve onlar tarafından kolayca ulaşılabilir olmalıdır.
- Çocukların, gençlerin, ana baba ve diğer sorumluların sorunlarını kendi kendilerine çözmeleri için gerekli ortam sağlanmalı ve destek hizmetleri sunulmalıdır.
- Çocuklara ve gençlere yardım edilirken ve soruna yaklaşıırken psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlerin bütünlüğü göz önünde bulundurulmalıdır. Rehberlik ve yardım hizmetlerinde bilgilerin ve müdahale yetkisinin tek elde toplanması sağlanmalı, yardım isteyen kişinin sorunları üçüncü kişilere iletilmemelidir.
- Türkiye’de çocuk koruma sisteminin gerektirdiği yetişmiş insan gücü sayısının yetersizliği üzerinde önemle durulması gereken bir sorundur. Hizmetlerin uluslararası ve ulusal standartlar çerçevesinde yürütülebilmesi için mevcut çalışanlar nitelik ve nicelik bakımından da yeterli değildir. Çocuk koruma sisteminin olmazsa olmaz nitelikteki elemanları arasında yer alan sosyal çalışmacı, psikolog vb. meslek elemanlarının kuruluşlardaki sayısı ve niteliği standartların oldukça altındadır.

Çocuk koruma sisteminin, çocuğun ailesi içinde korunmasına öncelik vermesi, bunun mümkün olmadığı durumlarda koruyucu aile, evlât edindirme ve en son olarak da kuruluş bakımı seçeneklerini devreye sokacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Esasen gerek Çocuk Koruma Kanunu, gerekse Kalkınma Planları aynı ilkeyi benimsemişlerdir. Ancak uygulamada bu öncelikler yeterince gözetilmemektedir. Son yıllarda aile temelli bakım seçeneklerine önem vermek amacıyla, kurum bakımındaki çocukların ailesi yanına döndürülmesi uygulamaları başlatılmış-

tır. Bu uygulamalarda ailenin koşullarının uygun olup olmadığına bakılmadığı, çocuğun korunma altına alınma nedenlerinin devam edip etmediğinin iyi araştırılmadığı, aileye belirli bir miktar parasal destek sağlanarak çocuğun aileye teslim edildiği yönünde ciddi eleştiriler vardır. Aileye döndürme uygulaması genelde, çocukların ekonomik yoksunluk nedeniyle korunma altına alındığı varsayımına dayanmaktadır. Oysa çocuğun korunma ihtiyacı içinde bulunması ekonomik, sosyal ve ruhsal bakımlardan çok karmaşık nedenlerden ileri gelebilir. Bu durum göz önüne alınarak çocuğun aile yanında korunmasına karar verildiği durumlarda aileye ekonomik destek yanında psiko-sosyal destek de verilmeli, ailenin çocuğu nasıl bakıp koruduğu denetlenmelidir.

Uluslararası standartlara ve yasalarımıza göre gerek aile yanında gerekse kurumlarda çocuklara kendileriyle ilgili kararlara katılma hakkı verilmiştir. Fakat çocuğa uygulanacak bakım türüne karar verilirken, onun görüşleri uygulamada yeterince alınmamaktadır.

Sonuç olarak, Türk Medeni Kanunu, Çocuk Koruma Kanunu ve Sosyal Hizmetler Kanunu ile sosyal ve kamu hukukundaki çocukların korunmasına yönelik kanunların uygulanabilmesi, resmî ve özel sosyal yardım kuruluşları arasında işbirliği ve eş-güdümün sağlanabilmesi, mevcut kaynakların çocuk yararına kullanılabilmesi için ülkemizde uluslararası standartlara uygun bir aile ve çocuk politikasının oluşturulması, bu politikayı uygulamaya geçirecek çağdaş bir çocuk koruma sisteminin yapılandırılması, başta Çocuk Koruma Kanunu olmak üzere ilgili kanunlarda gerekli değişikliklerin yapılması gerekmektedir.

Çocuk Adalet Sisteminin Değerlendirilmesi

Türkiye'de suça itilen çocuklara verilen cezalar, onları eğitmek ve topluma kazandırmaktan çok, psiko-sosyal açıdan zedeleyici ve yeniden suç işlemelerine ortam hazırlayıcı bir özellik taşımaktadır. Oysa uluslararası kurallara göre, çocuk adalet sisteminin başlıca hedefi, suçu ve yeniden suç işlenmesini önlemek, suça itilmiş çocuğu topluma kazandırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için çocuklar ceza yargılama sürecine mümkün olduğu kadar sokulmamalı, yargı dışında sorunu çözecek yöntemler geliştirilmelidir. Fakat yasalara aykırı davrandıklarında çocuğa tepki gösterilmelidir. Çünkü hiçbir tepki gösterilmezse çocuk suç işlemeye devam eder. Ancak gösterilecek tepkide sosyal önlemler ön plana çıkarılmalıdır.

Türkiye’de uygulamanın uluslararası çocuk adaleti ilkelerine uygun yürümemesinin önemli nedeni, çocuklara özgü bir çocuk adalet sisteminin kurulmamış olmasıdır. Çünkü Türk hukukunda çocukların ceza hukuku karşısındaki sorumluluğuna ilişkin temel kurallar ve infaz hukukundaki statüleri Türk Ceza Kanunu, Ceza muhakemesi Kanunu, Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkındaki kanunlarla düzenlenmiştir. Bu durum göstermektedir ki, Türk hukukunda yetişkinler hakkındaki kavramlar ve kurumlarla çocuk adalet sistemi yönetilmektedir. Oysa Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre çocuklar için özel düzenlemeler yapılmalı ve kurumlar oluşturulmalıdır. Çünkü çocuklar yetişkinlerden farklı özelliklere sahiptirler. Bu farklılık çocuğa ilişkin tüm düzenlemelerin ve kurumların çocuğa özgü olmasını gerektirir.

Türkiye’de uygulamanın uluslararası çocuk adaleti ilkelerine uygun yürümemesinin diğer önemli bir nedeni de TCK’nın 31. maddesindeki hükümdür. Bu hükme göre, hâkime ceza sorumluluğu olan 12-18 yaş grubundaki çocuklar hakkında önlem veya ceza uygulanması konusunda takdir yetkisi verilmemiştir. Suçu işlediği sabit olursa hâkim çocuğa yetişkinlere uygulanan cezaları TCK da öngörülen oranlarda indirim yaparak uygulamak zorundadır. Oysa uluslararası kurallara göre, cezalandırma düşüncesi çocuk adalet sisteminden çıkarılmalı, ceza ağır suçlarda ‘en son çare’ olarak düşünülmesi ve kısa süreli olmalıdır. Çocuğun işlediği hafif ve orta ağırlıklı suçlarda sosyal önlemler ön plana çıkarılmalıdır.

Bu ilkeler göz önünde tutularak TCK’nın 31. maddesi değiştirilmeli, hâkime hafif ve orta ağırlıktaki suçlarda önleme (tedbir) veya cezaya hükmetme konusunda takdir yetkisi verilmelidir.

Çocuk Koruma Kanunu’na göre Cumhuriyet savcılarını, çocuk hâkimleri ve çocuk mahkemeleri önlem veya cezaya hükmetmeden önce çocuk hakkında ‘gerekirse bireysel özelliklerinin ve sosyal çevresini görse psikolojik sosyolojik inceleme yaptırılır’. Oysa böyle bu inceleme gerekirse değil, mutlaka yaptırılmalıdır. Çünkü çocuk mahkemeleri çocuğun tüm gelişimini değerlendirerek yargılama yapmak zorunda olan kuruluştur. Bu nedenle mahkemeler önlerine gelen her dosyada ayrıntılı bir sosyal inceleme yaptırarak yargılamayı başlatmalıdır.

Çocukların yargılanma sürecindeki tutukluluk süresi çok uzundur. Bu da onların psikolojik ve sosyal gelişmelerini olumsuz etkilemektedir. Çocukların yargılanma sürecini hızlandırmak on-

ların kişilik ve gelişim özelliklerine uygun yargılanmalarına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle çocuk mahkemelerinin sayısı artırılmalıdır. Ayrıca, Yargıtaydaki dosyaların bir an önce sonuçlanması açısından çocuk suçlarına bakan yeni bir daire kurulmalıdır.



EMİNE AKÜZ

SOSYAL ÇALIŞMA(MA) GÖREVLİSİ!

Gelecek Yüzyılda Çocuklar İçin Bir Dur Demeli...

Ama Nasıl???

NIHAT TARIMERİ*

Sosyal çalışmacı/sosyal hizmet uzmanı, çocuk koruma sisteminin işleyişi bakımından hayati role sahip bir çalışan olmasına rağmen ülkemizde sosyal çalışma görevlisi adı altında alan dışı kimselere bu rolün verilmesi ile sistemin temeli baştan zayıflatılmıştır.

İlk söz: Çocukların sesine, geleceklerinin körelmesine belki ses veren olursa bir gün diye...

Giriş

29 Ekim 2023 tarihinde kutlanan Türkiye Cumhuriyeti'nin yüzüncü yılı, muhasebe imkânı sunan asırlık bir öyküyü içermektedir. Bu öyküde, özellikle çocuklar için fırsat eşitliği ve sosyal koruma dâhil sosyal adalet konusunda eksikliklerin doğru tespit edilebilmesi şüphesiz geleceği de belirleyecektir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin öyküsü bilindiği gibi kolay olmamıştır. Bir toplumda çocuklar dâhil insanca yaşamanın bilincine ula-

* Sosyal Hizmet Uzmanı

şılması kolay değildir. Bu öncelikle gerçeği görmek veya görmemek ile ilgilidir. “Neden” sorusu ise ilk başlangıç noktasıdır. Gerçeği görmeyenlere, gerçekleri göstermek de bir insanlık görevidir. Toplum ve devlet için yüz yıl aslında daha henüz yeni yeni olgunlaşmaya başlayan bir yetişkinin yaşı gibidir. Geçmiş ile ilgili, Genç Cumhuriyet ile ilgili çocukluk politikalarının doğru bir şekilde ele alınması hatalar ve eksikler ile yüzleşmek anlamına geleceği gibi gelecek yüzyılının yol haritası için de faydalı olur. Hesap vermek ise bir önceliktir, olgunlaşma vesilesidir.

Genç Türkiye Cumhuriyeti’nde Atatürk devrimleri bağlamında 743 sayılı Türk Kanunu Medenisi Türkiye toplumu için önemli bir dönüm noktasıdır. Batı sistemine dâhil olunması ve kadın erkek eşitliğinin öne çıkarılmasıyla “özgür ve eşit yurttaşlık” kimliği ile engellenmiştir. Bu yöndeki çeşitli sosyoekonomik aşamalar bakımından “laiklik ilkesi” ve kavramı önemli bir etken olabilmektedir. Özellikle 1926-1945 yılları arasındaki Genç Cumhuriyet döneminde kaynak kanunlar çerçevesinde, İsviçre dâhil çeşitli ülkelerde eğitim alıp dönenler ve de Almanya’dan Türkiye’ye gelen akademisyenler ile Türk hukuk dünyası yeni bakışlar kazanmıştır.

2. Dünya Savaşı sürecinde insanlığın dibe çökmesinden sonra 1949 yılında Türkiye’nin de kurucu üyelerden olduğu Avrupa Konseyi’nin kurulması, öykünün önemli bir başka noktasıdır. Konsey, kurallara dayalı devlet modelini öne çıkarmıştır. Bu süreçte 07.05.2004 tarihi önemlidir. Anayasa’nın 90/6 maddesi ile TBMM tarafından kanunlaşmış uluslararası sözleşmelerin iç hukukun parçası olması, çocuklar dâhil Türkiye Cumhuriyeti için önemli bir dönüm noktasıdır. Evrensel değerler ve ilkelere dayalı anayasal bir kimlik ile birlikte hakların güvence altına alındığı toplumsal sözleşme daha da geliştirilmiştir.

Özellikle çocukların kamusal açıdan korunması için 2005 yılından beri yürürlükte olan 5395 sayılı *Çocuk Koruma Kanunu*’nun (ÇKK) TBMM’deki kanunlaşma süreci, çocukların ve toplumun geleceğini de doğal olarak belirlemiştir. Yüz yıl içinde 18 yılı da içeren geldiğimiz noktayı gösteren bu öykünün çocuklar için de hatırlatılması gerekmektedir. Türk Ceza Kanunu’nun 31. maddesi bağlamında ceza ehliyeti meselesi, çocuk adalet sistemi ve sosyal hizmet bakımından sorunların kaynak noktalarından biri olması itibarıyla bu sürecin önemli başlıklarından biridir ancak bu kısa yazıda sosyal çalışma konusuna odaklanıldığından üzerinde ayrıca durulmayacaktır.¹

Sosyal Çalışma(ma) Görevlisi – Sosyal İnceleme Raporu

Durum tespiti:

2005 yılında yürürlüğe giren 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun 3. maddesinde sosyal çalışma görevlisi "*Psikolojik danışmanlık ve rehberlik, psikoloji, sosyoloji, çocuk gelişimi, öğretimlik, aile ve tüketici bilimleri ve sosyal hizmet alanlarında eğitim veren kurumlardan mezun meslek mensupları*" şeklinde tanımlanmıştır. Kanun'un 34. maddesine göre sosyal çalışma görevlileri, görevlendirildikleri çocuk hakkında derhâl sosyal inceleme yapmak, hazırladıkları raporları kendilerini görevlendiren mercie sunmakla yükümlüdür. Sosyal inceleme başlığını taşıyan 35. maddede ise "*Bu Kanun kapsamındaki çocuklar hakkında mahkemeler, çocuk hâkimleri veya Cumhuriyet savcılarınca gerektiğinde çocuğun bireysel özelliklerini ve sosyal çevresini gösteren inceleme yaptırılır. Sosyal inceleme raporu, çocuğun, işlediği fiilin hukukî anlam ve sonuçlarını algılama ve bu fiille ilgili olarak davranışlarını yönlendirme yeteneğinin mahkeme tarafından takdirinde göz önünde bulundurulur.*" hükmü yer almaktadır.

Söz konusu kanun maddeleri TBMM'de komisyon görüşmeleri sırasında tartışılmıştır. "Sosyal çalışma görevlisi" kavramının ortaya çıkışı ve devamındaki süreç şöyle özetlenmektedir: "*Sosyal incelemenin uzmanınca yapılmasının sağlanması: Çocuk Adalet sisteminin en sorunlu konulardan biri, Çocuk Koruma Kanunu'nun 'sosyal çalışma görevlisi' tanımıdır. Çocuk Koruma Kanunu görüşülürken, ülkede yılda 70 mezun verebildiğini ve bütün illerde ve mahkemelerde bir sosyal hizmet uzmanı görevlendirilmesi konusunda yeterli mezun verme taahhüdü vermeyeceğini söyleyen bir Yüksekokul vardı. Bu nedenden dolayı Adalet Alt Komisyonunun başkanı ile sosyal hizmetler alanının temsilcileri bir anlaşmaya vararak bir sosyal çalışma görevlisi tanımı yaptılar. Bu tanımın içerisinde, psikoloji, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünün mezunları da yer aldı. Ancak ardından, ülke genelinde pek çok sosyal hizmet bölümü açıldı. Dolayısıyla bu tanım, olması gereken hâle getirilecekken, 2012 yılında yapılan bu bir değişiklik ile 'sosyoloji, çocuk gelişimci, öğretmenlik aile ve tüketici bilimleri' mezunlarının da sosyal çalışma görevlisi olarak adliyeler atanmalarını sağlayacak bir düzenleme yapıldı. Bu yanlıştan dönülmesi ve iyi bir çocuk adalet sistemi için her işin uzmanlarınca yapılmasının sağlanması gerekiyor.*" (Akço, 2021: 217).



Sosyal inceleme raporuna ilişkin 35. maddenin görüşülmesi sırasında ise sosyal inceleme raporunun çocuk hâkimleri veya savcılar tarafından “gerektiğinde” istenmesini, diğer bir ifadeyle zorunlu olmamasını Adalet Bakanlığı ve Yargıtay temsilcileri şöyle gerekçelendirilmiştir: “...bunu emredici hale getirirsek, o zaman, cumhuriyet savcısı takipsizlik kararı vereceği bir olayda dahi sosyal inceleme yaptırmak durumunda kalır ki gereksiz yere görevlilerin mesaisini harcamış oluruz.”; “...Türkiye'nin her yerinde bu sosyal çalışmacı, pedagog, psikolog bulmamız mümkün değil. Ülke şartları dikkate alınmak suretiyle bu gerektiğinde ibaresi eklenmiştir...” (https://www.cocukkorumaturkiye.com/wp-content/uploads/2021/04/alt-kom.2_compressed.pdf).

Değerlendirme:

Çocuk Koruma Kanunu'nda “sosyal çalışma görevlisi” kavramının tanımlandığı 3. madde ile Kanun'un 33. ilâ 35. maddelerinin yer aldığı sosyal inceleme başlıklı üçüncü bölüm hem çocuk adalet sistemi hem de sosyal hizmet sistemi uygulaması bakımından belirleyici niteliktedir. TCK 31. madde gereğince ceza sorumluluk yaşının 12 olması bağlamında 0-12, 12-14, 15-18 şeklinde bir gruplaşma her şeyin önüne çıkarılmıştır. 0-18 yaşları arasındaki önleme ve koruyucu tedbirler açısından çocukların korunması için hem idari hem de idari karar alınmadan önce sosyal ortam ve yaşam koşulları ile ilgili zorunlu bir araştırma evrensel ilke olmasına rağmen BMÇHS dâhil yanlış çeviriler ve kavram kargaşaları ile bu uygulamanın engellenmesi yönünde TBMM'deki çabalar karşılığını bulmuştur.

Rol ve görevlerin açık olmaması ve de sosyal incelemenin/araştırmanın yozlaşmasını da belirleyen 3 ve 35. maddeler, çocuklar dâhil toplum için önemli bir hukuksal sorun kaynağıdır. Bütün çocuklar için bu zorunluluğun engellenmesi ile çocukların yetişkinler gibi ağır cezalara maruz kalmaları da mümkün olabilmiştir. Bu iki madde özellikle adil yargılanma hakkı dâhil insan hakları ile ilgilidir. Ayrıca gelişmiş hukuk sistemlerinde bir asırdan beri, çocuklar açısından “resmi vesayet kurumu” gibi müesseseler barındıran medeni/yurttaşlık hukuku, ceza hukukunun önüne geçmiştir. Resmi vesayet kurumu kurularak idari yapılanmanın sağlanması öncelikli bir meseledir.² Fakat Türk hukuk dünyası tarafından kaynak kanunlar göz ardı edilerek veya bilinçli şekilde üzerleri örtülerek aksi bir yapı ve uygulama kurgulanması ayrı bir beceridir. Bu çerçevede, Prof. Dr. Nurullah Kunter tarafından

1949'da kaleme alınan makede Adalet Bakanlığında çocuk mahkemeleri ile ilgili bir tasarıdan bahsedilmektedir (Kunter, 1949). 1950'lerde de bazı tartışmalar söz konusudur. 07.11.1979 tarih ve 2253 sayılı Çocuk Mahkemelerinin Kuruluşu, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkında Kanun ile çocuk mahkemelerinin kurulması öngörölmüştür. Bu kanun, 765 sayılı (eski) Türk Ceza Kanunu'nun 54. maddesi esas alınarak hazırlanmıştır. Bu anlayışın devamı olarak 2005 yılında Çocuk Koruma Kanunu ile çocuk mahkemeleri ve çocuk ağır ceza mahkemelerinin kurulması ve idari uygulamanın yargısal vesayete alınmış olması çağın gerisinde kalınmasını sağlamakta önemli bir başarıdır³

Böyle bir beceri ve başarı ile oluşturulmuş yozlaşmış sistemden çocukların korunmasını beklemek aslında bu hukuksuzluğa açık bir şekilde ortak olmaktır. Çözüm aranıyorsa da bu iki madde ve de TCK 31. madde öncelik olmalıdır. Kanun hazırlanırken bütün il ve ilçelerde çocuk mahkemelerinin kurulması ve her çocuk mahkemesinde bir uzman bulunmasından bahsedilerek bir ihtiyaç öne çıkarılmıştır. Buna dayalı olarak Sosyal Hizmetler Yüksek Okulunun bu ihtiyacı karşılayacak sayıda mezuniyet veremeyeceği gerekçesiyle ortaya çıkan çözümün TBMM alt komisyonunda arandığı görölmektedir. Böylece önce bir ihtiyaç ve gerekçe oluşturulmuştur. Bu, hukuk adına her zaman olduğu gibi kılıf hazırlamanın ve de hukukun arkasından dolanma becerisi örneğidir. Sosyal Hizmetler Yüksek Okulunun mezun sayısının arttırması bu bağlamda birinci seçenek olurken SHÇEK'in mahkemelerin ihtiyacını karşılaması ikinci seçenek olmuştur. **Üçüncü seçenek** ise yargılanan bütün çocuklar için sosyal inceleme yaptırılması talebinden vazgeçilmesidir.

Bilinçli ve kasıtlı bir şekilde ortaya çıkarılan tartışma sonunda bu üç seçenek için uzlaşma olmayınca ilgili disiplinlerin temsilcilerinin oluru ile çocuklar adına bir "at pazarlığının" başladığı ve kanunun son şeklinin ilgili kurumların bilgisi dışında Adalet Bakanlığı Kanun ve Kararlar Genel Müdürlüğüne hazırlandığı ve şekillendirildiği açıkça görölmektedir. "Sosyal hizmet uzmanları" veya sosyal çalışmacılara ek olarak psikolog ve psikolojik danışmanların (PDR) ek bir eğitim alarak mahkemelerde görevlendirilmesine bu şekilde karar verildiği açıkça görölmektedir. Bu karar, adaletin yanında olunmadığı gibi hukuktan nasıl uzak olunduğunun da kanıtıdır. Özellikle söz konusu "pedagog"lar için yurtdışında olduğu gibi "pedagoji" konusundaki diplomalarını görmek ve de Türkiye dışında hangi ülkede böyle bir uygulama olup

olmadığını sorgulamak gerekmektedir. Türkiye’de çocuklara bu uygulamanın uygun görülmesinin ”Türkiye’nin kendi koşulları” açıklaması ile geçiştirilmesi ise kısaca çocuk haklarından uzaklaşmanın göstergesidir.

Sosyal hizmet konusundaki bilgisizliği perdeleyen bakış sonucu, (sözde) çocuk adalet sistemi ve (sözde) çocukları koruma adına sosyal hizmetin ve adaletin yozlaşmasına/toksiklenmesine neden olunmuştur. Çocuk koruma ve adalet adına çocuklar ile ilgili hem idari hem de yargısal karar almadan önce çocukların yarar ve esenliği için sosyal ortam ve yaşam koşulları ile ilgili araştırma ve inceleme yapılmasının zorunlu kılınması Pekin Kuralına yanıtılmıştır. Söz konusu uygulama evrensel bir ilkeye dönüşmüş olup hem adalet hem de sosyal hizmetlere yönelik uygulamada belirleyici olması gerekirken yürürlükte olan “sosyal çalışma görevlisi” BMÇHS ve Avrupa Sosyal Şartı’na aykırıdır. Hâlbuki bu uluslararası sözleşmelere uymak anayasal görevlerdendir.

Yüz yıl içinde sosyoekonomik açıdan yoksulluk ile birlikte eğitim hakkı dâhil çocuk işçiliği gibi çeşitli ağır sorunlar, fırsat eşitsizliği gibi sosyal adaletsizlik ve sosyal korumasızlık açısından Türkiye’de en az 6-7 milyon aile ile birlikte en az bu kadar “korunma ihtiyacı olan çocuk” bulunması gerçeğimizdir. Her yerde karşılaştığımız bu çocukların yanından geçerken gözlerimizi kaçırarak çözümleri zorlaştırmaktadır. Öfkelenmesini kaybetmiş bir toplumla da karşılaşmaktadır. Bu bilgiler aslında yaşananların çok çok küçük bir resmidir. Ancak çözüm aranırken “-meli” veya “-malı” demek yerine çözümler gayet açıktır. Anayasa’nın 90/6 maddesi hâlâ çıkış noktasıdır. Bu bağlamda çocuklar için hesap sormak önümüzdeki yüzyılın öncelikli bir meselesidir. Bunun için cesaret ve bilgi birikimi önemlidir. Sosyal hizmetler ile ilgili yapı dâhil yapısal sorunların Türk hukuk dünyası tarafından göz ardı edilmesi de sona ermelidir. Hukukçuların sosyal hizmeti anlamaları, Avrupa Sosyal Şartı gibi kaynakları içselleştirmeleri ve bu alanın bir ceza hukuku/hukukçusu konusu olmadığını, bu yaklaşımdan uzak durmayı unutmaması gerekmektedir.

Hâlbuki T.C. Anayasası açısından iç hukukun parçası olan ve Pekin Kuralları bağlamında öne çıkan BM Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni hayata geçirmek ve insan haklarını korumak ve geliştirmek öncelikli görevlerdendir. Ayrıca sosyal hizmetler ve sosyal çalışmacılar için insan haklarına riayet bir önceliktir. Avrupa Konseyi’nin sosyal hizmetler ile ilgili rol ve görevleri dâhil 1967

ve 1991 tarihli kararları gayet açıktır. Avrupa Sosyal Şartı açısından “sosyal hizmetlerden yararlanma hakkına” yönelik bir ihlal söz konusudur. Bu ihlal “hayırseverlik” ve “yardımseverlik” için işlerine de gelebilmektedir. Sosyal hizmetin yozlaşmasının Türk hukuk dünyası tarafından dikkate alınmaması ve bir araç olarak görülmek istenmesi insan haklarının zayıflatılmasına sebep olmaktadır. Örneğin tıp doktoru sayısının yeterli olmaması hâlinde veterinerleri tıp doktoru sayarak insanlara müdahale etmelerini mümkün kılmak gibi adalet sistemi ve sosyal hizmetlerde yer alan “sosyal çalışma görevlisi” de böyle bir liyakatsiz hâle gelme ve kuralsızlık örneği oluşturmaktadır.

Ayrıca, çocukların yarar ve esenliğine yönelik temel araç olan sosyal inceleme raporunun (SİR) yetkinliğe sahip olmayan kişiler tarafından hazırlanması ile kolayca geçiştirilen ve işlevsiz hâle getirilen bir konuya dönüştürülmesi asla kabul edilemez. (SİR), korunma ihtiyacı olan çocukları topluma hazırlamaya yönelik bakım modelleri ile çocuğun gelişimine yönelik yöntemler bakımından önemlidir. SİR, bir sosyal anket değildir, tedbir ve yöntemleri belirlemeye yöneliktir. SİR, suça sürüklenmiş çocuklar ve korunma ihtiyacı olan çocuklarla ilgili işlem ve uygulamalarda hayati öneme sahip bir belgedir. Barınma ve beslenmenin ötesinde eğitim ve gelişim temel amaçlardandır. Bir modelden bahsedilmesi, kaynağı bilim olduğu takdirde mümkündür. Model, etkin sosyal yöntem ve araçlar ile yetkinliğe sahip çalışanlar sayesinde gerçekleşir. Bu bağlamda, SİR hem Pekin Kuralları hem de sosyal hizmetten yararlanma hakkı kapsamında görülmelidir.

Diğer taraftan BM Çocuk Hakları Komitesi için koruma ve geliştirme görevi de özellikle bu süreçte öne çıkmıştır. Son olarak Cenevre’de 02.06.2023 tarihinde 93. oturum gerçekleşmiş olup Türkiye ile ilgili rapor yayınlanmıştır. Komite’nin durum tespiti ve önerilerini içeren bu İngilizce rapor Türkçeye çevrilmiştir. Bu raporda bazı paragraflarda (Parag. 14/a; 29/b-c ve 33/b) geçen “social worker” (“sosyal çalışmacı”) ifadesinin Türkçeye “sosyal çalışma görevlileri” şeklinde çevrilmiş olması basit bir yanlış değildir. Mevcut uygulamanın aynen devamı içindir. Bu yanlışlık daha önceki raporların da bir devamıdır. Bu durum UNICEF Türkiye Ofisi tarafından da dikkate alınmamıştır. Bu, çocukların Pekin Kuralları ve BMÇHS çerçevesinde korunmasına aykırı olarak “sosyal çalışma görevlisi” şeklinde oluşan yozlaşmanın, liyakatsizleşmenin yansımasıdır. UNICEF demişken, Avrupa Birliği tarafından desteklenen projeler ve UNICEF Türkiye Ofisinin

yaklaşımı akla Fransızca “*Bon pour l’Orient*” (“Doğu için iyidir”) deyimini getirmektedir. Onlar da yozlaşmaya ortak olmaktadır. Çocuk Koruma Kanunu’nun uygulanmasına yönelik AB Projeleri bu süreçte önemli bir sorun kaynağına dönüşmüştür.

Evrensellik açısından sosyal hizmetin asli görevlisi, sosyal çalışmacıdır. İnsan hakları ile ilgili bir görevi de söz konusudur. Buna rağmen diploma ve eğitimleri dışında kişilerce çocukların korunması hâlen söz konusudur. Türkiye’de sosyal çalışmacılar dışında psikolog, sosyolog, PDR, öğretmen gibi kendi mesleği dışındakilerin benzer kılındığı bir uygulama Komite’den gizlenmiştir. Böylece çözüm aranması da engellenmiştir. ÇKK ile oluşan kargaşa çocuklara reva görülmektedir. Sosyal çalışmacıların işsizleştirildiği bu durum, insan hakları ile doğrudan ilgilidir.

Ayrıca Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından 2023-2028 Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı da hazırlanmıştır. Belgeden ÇKK’da yer alan sosyal çalışma görevlisi kavramı ve tanımının değiştirilmesine yönelik herhangi bir planlamanın olmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç

Bu gelişmeler ve bilgiler bağlamında görüldüğü gibi 2023 yılında çocukların yarar ve esenliğine aykırı durumlar, çocuk haklarının ve insan haklarının yozlaştırılmasının örneğini oluşturmaktadır. Bir asırdan beri bu sorunu çözmek istemedik. Gerçekler perde-lenerek milyonlarca çocuğun geleceğinin karartılmasına yardımcı olunmaktadır.

Hâlbuki çözümler bellidir, açıktır. Evrensel değerler ve uygulamalara saygı duyulmalıdır. Aynı zamanda Türk Medeni Kanunu’na kaynak olan İsviçre Medeni Kanunu ile ilgili gelişmeleri 1940’larda olduğu gibi takip etmek ve anlamak önemlidir. Gelişmeler Türk hukuk dünyası için ayrı önemdedir. Ancak ceza hukuku açısından kaynak kanunların 1930’lardan beri ısrarlı bir şekilde göz ardı edilmesi sonucu 5395 sayılı Kanun’da yer alan “sosyal çalışma görevlisi” kavramı gibi bir ayıbın öncelikle insan hakları ve anayasal açıdan ortadan kaldırılması görevler arasındadır. 33 ve 34. maddeler de dolaylı olarak ortadan kaldırılacaktır. Sosyal inceleme ile ilgili 35. maddede yer alan “gerekirse” ve “takterinde” ibarelerinin kaldırılması gerektiği gibi sosyal ortam ve yaşam koşullarına yönelik olarak “sosyal inceleme raporu”



tanımı da güncellenmelidir. Bu konudaki yönetmeliğin de ayrıca ele alınması gerekirken bildirim ile ilgili 6. madde ve “acil koruma kararı alınması” ile ilgili 9. maddede öne çıkan bir aylık süre ise en az 48 aya çıkarıldığı takdirde bu yönde bir yapılanma 2828 sayılı Kanun’da da mümkündür. Böylece bir asırdan beri eksik olan yapılanma sağlanabilecektir. Tanımlar arasında “sosyal çalışma” tanımı da yer almalıdır. Çocuk mahkemeleri yerine hukukçu dışında ihtiyaca göre oluşan heyetli “gençlik mahkemeleri” ibaresi diğer bir değişiklik olmalıdır. Bunun için ayrı bir mahkeme kurulması yerine ihtiyaca göre numaralı mahkemelerden birisi gençlik mahkemesi görevini de yerine getirebilir. Bunlar bir sene içinde hayata geçirilebilecek çözümlerdir. Hâlen ÇKK ile öne çıkan çocuk savcılığı yerine gençlik savcılığı kurulmalı ve ilçelerde teşkilatlanması sağlanmalıdır. Adalet Bakanlığında eksik olan “Adli Sosyal Hizmetler” birimi bağımsız şekilde yapılanmalı ve hâlen mevcut olan arabuluculuk ve denetimli serbestlik bu birimde toplanmalıdır. Bu yönde örnekler de hazırdır. Bu süreçte tabii ki gençler için ayrı bir ceza kanunu hazırlanana kadar mevcut TCK 31. maddesinde öne çıkan ceza sorumluluğu ile ilgili yaşı 12’den 15’e çıkarılması bir uygarlaşma örneği olacaktır.

Ayrıca yaşanan hukuksal sorunlara etken olan aktörler de gayet açıktır. Meselelerin ceza hukuku/hukukçusu alanı gibi düşünülmesi büyük bir risk içermektedir. Alana ilişkin toksik bilgilerin temizlenmesi özellikle anayasal görevdir.

Bir arınma gerekmektedir. Bunun için gerçekler, gerçeklik ve dürüstlük her şeyin önündedir. Çocuklar dâhil bu yönde dert edenler için gerçeklerin doğru bir şekilde yansıtılması gerekmektedir. Hukuk ise yaşayan, gelişen bir organizmadır. Çocuklar için bu süreçte hukuksuzluğa, adaletsizliğe boyun eğilmemesi için bilgi ve bilim rehberdir. Kısaca özünü bilmek ve yetkinlik ile birlikte bir çalışma ve çabayı gerekmektedir. Özne ise sadece çocuk ve de insan olmalıdır. Hukukun üstünlüğü açısından “ama” ve “fakat” diyenlere çözüm aramak ise çocuklar için tehdit ve tehlikedir. Bu arınma olmaması hâlinde çocuklar için önümüzdeki yüzyıl aynen devam edecektir. Arınmak için herkesin kendisinden başlaması öncelikli görevler arasındadır.

Lütfen gelecek yüzyıl içinde bari çocuklara, gençlere artık kıymayın! Artık Yeter!

Son söz: Zehirli ağacın meyvesi de zehirlidir.





NİHAT TARİMERİ

Dipnotlar

- 1 Bu konuda detaylı değerlendirmeler için yazarın Çocuk Koruma(ma) Kanunu isimli kitabına bakılabilir. Tarimeri, N. (2007). Çocuk Koruma(ma) Kanunu. İstanbul: SABEV Yayınları. Tarimeri, N. (2009). Çocuk Koruma(ma) Kanunu 2. İstanbul: SABEV Yayınları. Tarimeri, N. (2013). Çocuk Koruma(ma) Kanunu 3. Ankara: SHUDER.
- 2 Prof. Dr. Kemal Fikret Arık (1913-1965) tarafından Çocuk Bayramı vesilesiyle Nisan 1942 tarihli Aylık Siyasi İlimler-Mülkiye dergisinde “Çocuk Ceza Hukukunda Yeni Adımlar” başlıklı makale yayınlanmıştır. Bu makalede, 743 sayılı TMK açısından kaynak kanun olan İsviçre Yurttaşlık Kanunu/ZGB ve 1937’de kabul edilerek 1942 yılında yürürlüğe giren İsviçre Ceza Kanunu/Schweizerisches Strafgesetzbuch düzenlemelerinden hareketle Prof. Dr. Fikret Arık tarafından yeni gelişmeler ve Türk hukuk dünyası tarafından yurttaşlık/medeni hukuk açısından hâlen de eksik olan “resmi vesayet” müessesesi ve uygulama kaleme alınmıştır.
- 3 Bu kanunun hazırlanma sürecinde Çocuk Vakfı kurucusu Mustafa Ruhi Şirin önemli bir tanıklık yapmıştır. “Çocuğa Özgü Adalet İçin” günlükleri çocuğa ve adalete bakışın tarihe not edilmesi açısından önemli bir kaynaktır.

Kaynakça

- Akço, S. (2021). Çocukları özgürlüğün kısıtlanmasından koruma. K. Karataş (Ed.), *Çocuklar, adalet, haklar ve eleştirel sosyal hizmet, Sevda Uluğtekin’e armağan* içinde (ss.213-221). İstanbul: Nika yayınevi.
- Kunter, N. (1949). Suçlu çocuklar ve çocuk mahkemeleri kanunu nasıl olmalı?. *İÜHFİM*, 15(1), 55-94.
- https://www.cocukkorumaturkiye.com/wp-content/uploads/2021/04/alt-kom.2_compressed.pdf



ÇOCUKLARIN KATILIM HAKKI*

ZİHNİ MEREY**

Çocukların başta aile ve okulda olmak üzere yaşamın her alanında aktif katılımı, çocuk hakkı kapsamında bir çabadan fazlasını anlatır. Asıl önemsenen ise, onları ilgilendiren konularda karar süreçlerine dahil edilmesidir.

“Çocuk hakları kavramı” geniş anlamda toplumsal, felsefi, ahlâki ve hukuksal boyutları içeren bir kavramdır. Felsefi ve toplumsal açıdan çocuk hakları refah hakları, korumacı haklar, yetişkin hakları ve ana-babalara karşı haklar olmak üzere dört ana başlık altında ele alınmaktadır (Franklin, 1978). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin uygulanması ve diğer bütün maddelerin yorumlanmasında temel önem taşıyan ilkelerden biri Sözleşme’nin 12. maddesinde düzenlenen katılım hakkıdır. Maddenin birinci fıkrasına göre belirli bir görüş oluşturma yeteneğine sahip her çocuğun, kendini ilgilendiren bütün konularda görüşlerini serbestçe ifade edebilmesi, bu görüşlere yaşı ve olgunluk derecesi göz önüne alınarak gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Maddenin ikinci fıkrası çocuğa, kendisini ilgilendiren herhangi

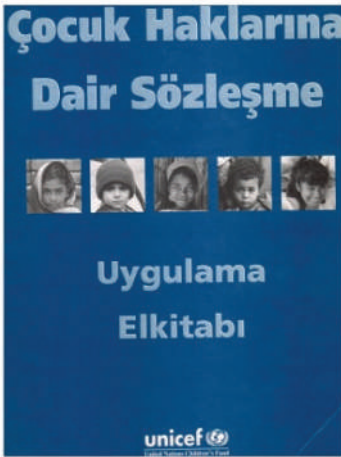
* Bu çalışmanın bir kısmı “Türkiye ve ABD’deki Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Haklarına Yer Verilme Düzeyinin Karşılaştırılması” adlı doktora tez çalışmasının kavramsal çerçevesinden üretilmiştir.

** Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi





Çocukların katılım hakkını belirleyen Çocuk Hakları Sözleşmesi/ 1989



bir adli ve idari kovuşturmada doğrudan doğruya veya temsilci aracılığı ile ya da uygun bir makam yoluyla dinlenme hakkı tanımaktadır. Bu fıkra çocuğa, kendi başına geleceğini tayin hakkını değil, kararlara katılma hakkını verir. Katılım hakkına kadar olan ilkeler daha önceki bildirgelerde (Cenevre Bildirgesi, Çocuk Hakları Bildirgesi) de yer almıştır. Katılım hakkı ise ilk kez Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile gündeme gelmiştir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi taraf devletlere, Sözleşme'nin 12, 13 ve 15. maddeleri ışığında, çocukların ailede, okulda ve toplumsal yaşamdaki aktif katılımlarını ve kendilerini ilgilendiren kararlarda yer almalarını sağlamak için çaba göstermeleri, bu amaçla kurallar koymaları, bu kuralların uygulanabilmesi için gerekli önlemleri almaları önerisinde bulunmaktadır. Ancak, ilgililerin çocukların görüşlerine gerekli ağırlığı tanıyacak biçimde eğitilmeleri gerekmektedir (Akyüz, 2001: 16-18).

Çocuk Hakları Sözleşmesince Çocuğun Katılımının Sağlanacağı Ortamlar

Sözleşme'nin 12. maddesinin önemi, çocuğa yalnızca görüşlerini serbestçe ifade etme hakkı tanımakla kalmayıp bu görüşleri dile getirme ve görüşlerine "gerekli önemin verilmesi" haklarını da içermesidir. Komiteye göre, çocukların, aile ve okul yaşamı ile toplumsal yaşama katılımlarını teşvik etmek; bu arada düşünce, ifade ve örgütlenme özgürlüklerinden daha fazla yararlanmalarını sağlamak için daha çok çaba gösterilmesi önem arz etmektedir (Hodgkin & Newell, 2002).

BM Çocuk Hakları Komitesi aşağıda belirtilen ortamlarda çocukların katılım haklarının sağlanmasını taraf devletlere öneri mahiyetinde sunmaktadır:

398



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuğun Aile Ortamına Katılımı

Aile, toplumların varlıklarını devam ettirmelerinde, toplumsal bilincin bireylere kazandırılmasında en önemli kurumlardan biri olarak kabul görmektedir (Çetinkaya, 1997). Çocuğun gelişim süreci içinde ilk deneyim edindiği ve sosyalleşebileceği etkileşim ortamı ailede vardır. Çocuk aile ortamında tüm aile bireyleriyle, birbirleriyle ve diğer sosyal değişkenlerle de (ana-babanın mesleği, çalışma koşulları, akran grubu vb.) yoğun bir etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Gelişim süreci boyunca çocuk, aile bireyleri ile diğer sosyal değişkenlerden etkilendiği gibi bu etkileşime de yön verebilmektedir. Çocuğa aile içinde bağırma, küfretme, değer vermeme, çocuktan yaşının üzerinde sorumluluklar bekleme, çocuğu reddetme, aşığılama, yalnız bırakma, önemsememe, küçük düşürme, çocuğun duygusal ihtiyaçlarını karşılamama, kardeş ayrımı yapma tarzındaki yaklaşımlar istismara yol açabilmektedir (Runyan vd., 2002; Tıraşçı & Gören, 2007: 72; Topbas, 2004: 77).

BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin başlangıç bölümünde, *“Toplumun temel birimi olan ve tüm üyelerinin ve özellikle çocukların gelişmeleri ve esenlikleri için doğal ortamı oluşturan ailenin ... gerekli koruma ve yardımı görmesinin zorunluluğu”* ifade edilmektedir. Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutlu, sevgi ve saygı anlayışının yer aldığı bir aile ortamında yetişmesinin gerekliliği kabul edilmektedir. Aile ve ailenin korunmasıyla ilgili olarak Sözleşme'nin 5, 7, 9, 10, 14, 16, 18 ve 27. maddelerinde de hükümler yer almaktadır.

BM Çocuk Hakları Komitesi, çocukların aile içinde karar alma süreçlerine katılmalarını sürekli olarak özendirmiş, ana-babalarının ve diğer bakıcı kişilerin sorumluluklarının belirlenmesinde çocukların görüşlerinin dinlenilmesini ve ciddiye alınmasını 12. madde çerçevesinde bir yükümlülük olarak kabul etmiştir (Akyüz, 2001: 16). Dolayısıyla 12. madde ışığında ailede paylaşımcı, olumlu ve sorumlu bir diyalog ortamı yaratılmalıdır. Esasında aneler ve babalar, çocukların karar sürecinin farklı aşamalarında aktif rol alarak, aynı şekilde çocukların daha fazla katılmalarını sağlayarak, onları özgür bir toplumun sorumlu bireyleri olarak yetiştirme, bilgilendirme, gerekli yol göstericiliği ve yönlendiriciliği yapma açısından önemli konumda bulunmaktadırlar. Öte yandan çocuklara görüşlerini serbestçe dile getirme hakkı tanınmalı ve benzer şekilde bu görüşlere gereken önem verilmelidir (Akyüz, 2001: 16).



Çocuğun Okul Ortamına Katılımı

Okul bir bireyin sosyalleşme sürecinde önemli toplumsal kurumlardan bir tanesidir. Bu kurum, belirli öğrenme kalıplarının gerçekleştirilmesi sorumluluğunu taşır. Çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe açıklayabilmesine ilişkin genel hak, okul yaşamına ve ortamına ilişkin bütün kararları kapsar. Okulda çocuğu ilgilendiren herhangi bir idari süreç, disiplin kovuşturması ya da başarı değerlendirilmesi çocuğun bu hakkını kullanmasına imkân sağlar. 12 ve 13. maddeler açısından önem taşıyan diğer bir konu da çocukların kendi aralarında örgütlenerek okul bültenlerine ve dergilerine katkıda bulunmalarıdır (Akyüz, 2001: 17). Çocuk Hakları Komitesi, çocukların Sözleşme'nin 12. maddesinin ruhuna uygun olarak okuldaki yaşama aktif katılımlarını sağlamak konusunda daha ileri adımlar atılması için taraf devletlere önerilerde bulunmuştur.

Okulda öğrenci katılımı, sınıf ve okul kurallarının oluşturulması, eğitsel etkinliklere katılım, okul yönetimine çeşitli boyutlarda katılım ile olabilir (Emir & Kaya, 2004). Çocuğun okul ortamında görüşlerinin dikkate alınması ile ilgili olarak Millî Eğitim mevzuatında önemli gelişmeler olmuştur. Örneğin: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nin temel ilkeleri arasında "Sosyal etkinlik çalışmaları, öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları kapsamında yürütülür. Her öğrenci, en az bir sanat veya spor dalında beceri kazanacak şekilde uygun bir öğrenci kulübü ile ilişkilendirilir ve bu kulübün çalışmalarına katılır." şeklinde ifadeler yer almaktadır. Sınıf temsilciliği, eğitsel kol yöneticiliği, öğrenci derneği başkanlığı, sınıf başkanlığı gibi görevlere seçilmek için öğrencilere kampanyalar düzenleme, kendilerini tanıtmaya, düşüncelerini ifade etmeye olanağı verilmelidir (Karaman-Kepenekçi, 2003).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 29. maddesi çocuk merkezli bir öğretim ve öğrenme modelini öngörerek; öğrencilerin eğitim sürecine aktif biçimde katılacakları, kendi başlarına sorunlarını çözebilecekleri, yaşam boyu öğrenerek doğru kararlar verebilecek özgüveni kazanacakları bir yapıyı gündeme getirmektedir (UNICEF, 1999).

Öğrencilerin okul ortamında kendilerini ilgilendiren konularda aktif bir şekilde karar süreçlerine katılması, hem sorumluluk duygularının gelişimi hem de demokrasinin değerlerini özümsemeleri açısından son derece önemli bir süreçtir. Öğrencilerin

okul ortamına katılımı; sınıf ve okul kurallarının oluşturulması sürecine katılım, derse katılım, ders içi/dışı eğitsel etkinliklere katılım, okul disiplininin sağlama aşamasında okul yönetimine katılım gibi çeşitli şekillerde olabilir (Karaman-Kepenekçi, 2003). Öğrencilerin dersin işlenişine katılımı demokratik okulun ve sınıfın şartlarındandır. Öğrenciler derslere aktif olarak katılmakla, düşüncelerini ifade etmeyi öğrenmekte, öğrendikleri bilgileri sorulararak eleştirel düşünebilmektedir. Ayrıca sınıfta söz sahibi olmakla, bir vatandaş olarak ileride ülke yönetimine katılma sorumluluğuna bilinçli bir şekilde sahip olabilmektedirler (Özden, 2002: 245, Akt., Karaman- Kepenekçi, 2003: 44).

Çocuğun Genel (Ülke) Politikaya Katılımı

Sözleşme'nin uygulanmasına ilişkin hükümet düzeyindeki uygulamalar da dâhil çeşitli düzeylerdeki politikaların belirlenmesinde çocukların katılım göstermeleri sağlanmalıdır. 12. maddenin ikinci fıkrasına göre taraf devletler çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır. Çocuklar için etkili şikâyet yolları açılması da 12. maddenin uygulanması bakımından önemlidir. Çünkü çocukların yaşamlarının her alanında şikâyetlerini dile getirebilecekleri mekanizmalara ihtiyaçları vardır. Bu mekanizmalar, aile yaşamında, alternatif bakımda, kendilerini ilgilendiren her tür kurum, hizmet ve tesiste uygulanmalıdır. Etkili şikâyet kanalına erişebilmek çocukların korunmasında vazgeçilmez bir unsurdur (Akyüz, 2002; Hodgins & Newell, 2002). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 19. maddesinde çocukların ihmal ve istismara karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemlerin alınması ve çocuklara kötü muamele olaylarının önlenmesi, belirlenmesi, bildirilmesi, yetkili makama havale edilmesi, soruşturulması, tedavisi ve izlenmesi için gerekli başkaca yöntemlerin sağlanması taraf devletlerden istenmektedir.

Çocuk Hakları Komitesi yayınladığı raporlarda ve aldığı kararlarda çocukların genel politikaya katılım bağlamında "genel politikaya ilişkin alınan kararlara katılımı", "genel politikaya ilişkin görüşlerini ifade etmesi ve/veya görüşlerinin dinlenilmesi (sözlerine değer verilmesi)", "genel politika uygulamalarında ayırım görmemesi", "resmi makamlara başvuruda bulunabil-

mesi”, “resmi makamlara şikâyetle bulunabilmesi”, “çocuğun genel politikalar çerçevesinde doğru bilgiye ulaşma hakkı” ve “çocuklarla ilgili politika uygulamalarında ayırım yapılmaması” taraf devletlerden istenmektedir.

Çocuğun Çevrenin Korunmasına ve Sürdürülebilir Kalkınmaya Katılımı

Birleşmiş Milletler Çevre Programı çerçevesinde UNICEF tarafından desteklenen 1990 Çocuk Politikası konulu ulusal kongre için kurulan çocuk ve çevre grubunun önerdiği hedefler 6 ve 7.maddede dile getirilmiştir. 6. maddede geniş fiziki çevrenin çocuk gelişimi ve bu çevreyle karşılıklı etkileşmeye imkân verecek şekilde düzenlenmesini istenirken, 7. maddede çevre güvenliğinin çocuğun gelişimi açısından sağlanması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Sözleşme'nin 29. maddesi, çocukların “doğal çevreye saygısının geliştirilmesi” çocuk eğitiminin amaçlarından biri olarak belirtmektedir. Çocukların, çevre koruma etkinliklerine katılmaları 1992 yılında yapılan Dünya Zirvesi'nde ön plana çıkarılmıştır. Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı sonunda, “Çevre ve Kalkınmaya İlişkin Rio Bildirgesi” yayınlanmıştır. Bidirge'nin 10. maddesinde “Çevresel konular her düzeyde ilgililerin katılımını gerektirir. Ulusal düzeyde, bireyler kamu otoritelerinin elinde bulunan, yerleşimlerdeki sağlığa zararlı maddeler ve faaliyetler de dâhil olmak üzere, çevre ile ilgili bilgilere erişme ve karar verme süreçlerine katılabilme fırsatlarına sahip bulunmalıdır.” ifadesi yer almaktadır.

Rio'da kararlaştırılan Gündem 21 başlıklı metnin “sürdürülebilir kalkınmada çocuklar ve gençler” bölümünde çocukların ve gençlerin bu konularla ilgili bütün karar süreçlerine aktif biçimde katılmalarının önemi vurgulanmaktadır. Çünkü bu süreçler çocukların ve gençlerin hem bugünkü yaşamlarını hem de geleceklerini etkilemektedir. Amaçlar arasında şunlar da yer almaktadır: “Her ülke kendi gençlik komitelerine danışarak, gençlerle hükümet arasında her düzeyde diyalogu geliştirmeli, gençlerin bilgi kaynaklarına erişebilmesini sağlamak ve gençlere Gündem 21'in uygulanması dâhil olmak üzere hükümetin alacağı kararlar konusunda görüşlerini belirtme fırsatı tanımalıdır”. Her ülke ve Birleşmiş Milletler, Birleşmiş Milletlerin başlattığı bütün süreçlere gençlik temsilcilerinin de katılmalarını ve bu süreçleri etki-

lemelerini sağlayacak mekanizmaları oluşturup geliştirmelidir ((Hodgin & Newell, 2002).

Çevre hakkı Anayasamızın 56. maddesinde düzenlenmiştir. Buna göre; “herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir...”. Çevre hakkı açısından katılım hakkı o çevrede yaşayanların çevrenin kurulmasını, değişmesini, korunmasını ve sürdürülebilir bir kalkınmayı ifade eder. Kalkınmanın sağlanabilmesinin en etkili aracı ise çocukların çevrelerine duyarlı olmalarını sağlayacak nitelikli eğitimidir (Akyüz, 1999).

Sürdürülebilir kalkınma; gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılayabilme imkânlarını tehlikeye atmadan bugünkü neslin ihtiyacını karşılamaktır. Sürdürülebilir kalkınma sağlıklı ve sosyal refahı artırmaya yönelik kalkınma olarak ifade edilebilir. (Serel, 1999). Çocuk Hakları Komitesi “*taraf devletlerden çocukların duyarlılıklarını çevre ve kalkınma alanındaki bütün politikalara ve stratejilere yerel bölgesel ve ulusal düzeylerde yansıtmak için gerekli mekanizmaları oluşturmalarını ister...*” (Hodgin & Newell, 2002).

Çocuğun Sağlık Ortamına Katılımı

Tüm insanların sağlık hakkı ve bununla bağlantılı olan hasta hakları uluslararası ve ulusal hukukta güvence altına alınmıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948), Alma-Ata Bildirgesi (1978), Lizbon Bildirgesi (1981), Avrupa Hasta Haklarının Geliştirilmesi Bildirgesi (1994), Bali Bildirgesi (1995), Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (1966) sağlık hakkı ile ilgili hükümler içermektedir (Karaman & Karaman-Kepenekçi, 2005). Çocuk Hakları Sözleşmesi madde 6: “*Her çocuk temel yaşam hakkına sahiptir. Devlet, çocuğun yaşamını ve gelişmesini güvence altına almakla yükümlüdür.*” Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 24. maddesine göre çocuk, mümkün olan en üst düzeyde sağlık ve tıbbi bakım standardına ulaşma hakkına sahiptir. Devlet, hiçbir çocuğun bu tür tıbbi bakım hizmetlerinden yoksun bırakılmamasını güvence altına almak için çaba gösterir. Sağlıklı olmak tüm çocukların temel hakkıdır ve aynı zamanda bunun yerine getirilmesi aile, devlet ve toplumun sorumluluğudur. Sağlık konusunda hak ve sorumlulukları bilme ve sağlık hakkıyla bilinçlenme çocuğun sağlık ortamına katılımıyla paraleldir. Çocuklarda bu bilinci oluşturmanın yolu, sağlık hakkı çerçevesinde hakkını arayarak talepte bulunması ve aktif bir vatandaş olarak sağlık ortamına katılımıyla olur (Akyüz, 2001: 17).

ÇHS sağlık konusunda, taraf devletlere, çocuk ölüm oranlarını düşürmek, hastalıklı ve kötü beslenmeye karşı mücadele vermek, önlemler için doğum öncesi ve sonrası aşamalarında uygun sağlık bakımı temin etmek ve koruyucu hekimliği geliştirmek amacıyla gerekli her tür önlemi alma yükümlüğü getirmektedir (Dağı & Polat, 2004). Sözleşme çocukların sağlıkları ve sağlık hizmetleriyle ilgili kararlara bu arada kendilerini ilgilendiren sağlık planlamalarına ve hizmetlerine katılmalarını öngörmektedir. İlk Raporlar Kılavuzu ülkelerden çocukların ana-baba rızası olmaksızın tıbbi danışmanlık alabilecekleri yaşlar konusunda bilgi talep etmektedir. Periyodik Raporlar Kılavuzu ise ayrıca ana-baba rızası olmaksızın tıbbi tedavi ve ameliyat görebilme yaşını sormaktadır (Hodgin & Newell, 2002).

Çocuğun Yargıya Katılımı

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. maddesinde, “... Çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır.” ifadesi yer almaktadır. Bu madde ile çocuklar kendilerini etkileyen adalet sisteminin planlama ve uygulama süreçlerine katılmalıdır, böylelikle yargı ortamına katılma ile seslerini duyurabilme olanağına sahip olurlar. Burada söz konusu olan çocuğun ciddiye alınıp görüşlerine başvurulmasıdır.

12. maddede yer alan genel ilkelere ek olarak 37. maddesinin üçüncü fıkrasında ve 40. maddenin ikinci fıkrasında “özgürlüğünden yoksun bırakılan her çocuğa insancıl biçimde davranılması çocuğun yüksek yararını göz önünde bulundurulması gerektiğine dair ifadeler yer almaktadır. Özgürlüklerin kısıtlandığı durumlarda örneğin yargı önüne çıkması durumunda çocuğun katılımını sağlamak için yasal ve diğer önlemlerin alınmasını öngörmektedir. Yine 37. maddenin dördüncü fıkrasına göre özgürlüğünden yoksun bırakılan her çocuğun en kısa sürede yasal ve diğer yardımlardan yararlanma, bu arada özgürlüğünden yoksun bırakılmasının yasalara aykırılığını bir mahkeme ya da yetkili bir makam önünde iddia etme hakkı vardır.

“Çocuğu etkileyen herhangi bir adli süreç” ifadesi yargı açısından geniş bir alanı kapsamaktadır. Örneğin, boşanma, çocuğun velayetinin belirlenmesi, bakım ve evlat edinme işlemleri, ad de-

ğıştırma, ikametgâha ilişkin mahkeme başvuruları, eldeki paranın kullanımı vb. gibi kişisel hukuku ilgilendiren birçok işleme birlikte vatandaşlık, göçmenlik ve mültecilik statüsüyle ilgili yargı kararları ve ceza davaları bu kapsama girmektedir (Hodgin & Newell, 2002).

Mahkemelerin ve diğer resmi karar organlarının kararları çocukların katılımlarını da sağlayacak biçimde olmalıdır. Mahkemelerdeki duruşmalar söz konusu olduğunda bu gerekçeyle örneğin mahkemenin fiziksel düzeninin daha gayri resmi hale getirilmesi, yargıçların ve avukatların giysilerinin değiştirilmesi, kanıtların videoya kaydedilmesi, ekran kullanımı, ayrı bekleme odaları ve çocuk tanıkların duruşmalar için özel olarak hazırlanmaları gibi çözümler geliştirilebilir (Hodgin & Newell, 2002). Çocuk mahkemelerinin salonlarının düzenleme ve döşenmesinde sadeliğe özen gösterilmesi ve çocuklarda tehlikeli bir gururun ve gösteriş hissini uyanmaması için yargılamaların olabildiğince gizli olarak yapılması önemlidir. Örneğin, İngiltere’de çocuğun yalnızca anne ve babası, çocukla ilgili memurlar, baro üyeleri ve çocukları koruma cemiyetinin temsilcileri duruşma salonunda bulunabilir. ABD’de ise birkaç resmi görevli dışında başkasının salonda bulundurulmasına izin verilmez. Bu örneklerdeki uygulamalar, çocukların psikolojileri açısından daha uygundur (Akyüz, 2001: 17). ÇHS, çocukların yargı süreçlerine katılımları konusunda çocuğun kullanılan dili anlayamaması ya da konuşamaması durumunda bir çevirmenin yardımını açık biçimde öngörmektedir (Hodgin & Newell, 2002).

Çocuğun Medyaya Katılımı

Çocuk Hakları Sözleşmesi madde 13: “Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama hakkına *sahiptir...*” Ayrıca Sözleşme’nin 17. maddesi çocuğun medyaya katılım hakkıyla ilgili olan bir maddedir. Bu maddeye göre: “*Taraf Devletler, ... çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar. Bu amaçla Taraf Devletler: Kitle iletişim araçlarını çocuk bakımından toplumsal ve kültürel yararları olan ve 29. uncu maddenin ruhuna uygun bilgi ve belgeyi yaymak için teşvik ederler.*” Çocuk Hakları Komitesi “Çocuk ve Medya Konulu Genel Görüşmesi”nin özetinde, çocuklara görüşlerini dile getirme olanağı sağlaması açısından med-

yanın önemini vurgulamıştır. “Medya ile ilgili bilgiler, medyanın etkileri ve işleyiş biçimi okullarda her kademedede öğretilmelidir. Öğrenciler medyayla ilişkiye geçip onu kullanabilecek biçimde eğitilmelidir... Sözleşme'nin ilkelerinden biri çocukların görüşlerinin dinlenmesi ve bu görüşlere gerekli saygının gösterilmesidir (madde 12). Bu ilke aynı zamanda ifade, düşünce, din ve vicdan özgürlükleri ile ilgili maddelerde de yansıma bulmaktadır (maddeler 13 ve 14). Bu maddelerin özü açısından çocuklar yalnızca bilgi sağlayan materyalleri kullanmakla kalmamalı medyaya bizzat kendileri de katılmalıdırlar.” Çocuk Hakları Komitesi çocuk medyası, internet çocuk forumu, aktif çocuk kütüphaneleri ve medya eğitimi yoluyla çocukların katılım haklarını yerine getirmeleri konusunda taraf devletlere önerilerde bulunmaktadır (Hodgjin & Newell, 2002).

Çocukların internete güvenli erişimi için ulusal ve uluslararası düzeyde önlemler alınmaktadır. Çocukların internete erişimi kadar önemli bir konu da çocukların internet ortamında kendi düzeyine uygun bilgi edinebilmesidir. İnternet ortamında çocukların düzeyine uygun bilgi olmaması ya da onların üstesinden gelemeyecekleri kadar üst düzey bilgi olması onların bilgi edinme hakkının ihlali olarak değerlendirilebilir (Ersoy & Ersoy, 2008). Çocuklar medyaya kendi deneyimlerini ve durumlarını yansıtarak katılabilirler. Bu süreçte, sunuculuk, programcı gibi görevler yapabilirler. Örneğin, Arnavutluk'ta, çocukların yetimhanede yaptıkları bir yayın sonucu, yetimhane yönetimi değiştirilmiştir. Bu örnek gerektiği gibi kullanıldığında medyanın çocuk haklarını koruması açısından güçlü bir araç olabileceğini göstermektedir (UNICEF, 2006).

Çocuğun Topluma Katılımı

Sözleşme'nin çocukların toplumsal yaşamın her alanına katılmaları ve görüşlerini ifade edebilmeleri hakkına sağlayacağı destek bakımından yalnızca çocukların bu yönde eğitilmeleri yeterli değildir; ayrıca yetişkinler ve çocuklarla ilgili işlerde çalışanların da çocuklarda katılımcı davranışları geliştirmek için eğitilmeleri gerekmektedir (Hodgjin & Newell, 2002). Çocukların kendi hayatlarını etkileyen karar süreçlerine katılmaları teşvik edilmeli ve karar süreçlerine katılım yoluyla öğrenme fırsatı verilmelidir. Bu öğrenme tipi çocuklarda sosyal sorumlulukların gelişimde etkin rol oynamaktadır (Kohler, 1979).

1997 tarihli İnsan Hakları Raporları Elkitabı, 12. maddenin toplumlar düzeyinde uygulanmasına örnek olarak oyun alanlarının belirlenmesine ya da trafik kazalarının önlenmesine ilişkin kararlara çocukların da katılmalarından ve çocukların yerel konseylerde yer almalarından söz etmektedir (Hodgin & Newell, 2002). Planlama, konut ve çevre dâhil olmak üzere yerel hizmetlerde örneğin çocukların oyun yerlerinin belirlenmesi veya çocuklarla ilgili yerel düzeyde bir etkinliğin olması durumunda çocukların dinlenmesi, karar süreçlerine katılımın sağlanması ve ciddiye alınması gerekmektedir. Bu nedenle, yerel yönetimler ve yerel otorite çocuklara sundukları hizmetlerden hem çocukları hem de ebeveynleri haberdar etmelidir. Verilen hizmetlerin geliştirilmesi, yenilerinin eklenmesi durumlarında çocuklara görüşlerini sorulmalıdır. Hizmetler ve düzenlemeler çocuklar tarafından anlaşılır olmalıdır. Yetişkinler bilgilendirilirken çocuklara yönelik de ayrıca bilgilendirme yapılması önemlidir.

Birleşmiş Milletler İnsan Yerleşimleri II. Konferansı (Habitat II) raporunda şu ifade yer almaktadır: “*Yerleşim yerlerinin biçimlendirilmesinde çocukların ve gençlerin sezgilerinden, yaratıcılıklarından ve düşüncelerinden yararlanmak önemlidir*” (Hodgin & Newell, 2002). 1990 Dünya Zirvesi Bildirgesi, çocukların “özgür bir toplumda sorumlu bir yaşam için hazırlanmaları gerektiğini” belirtirken sonra şöyle demektedir: *Birlikte çalışmak istediğimiz bir kesim de, özellikle çocukların kendileridir. Bu yüzden onları kendilerini ilgilendiren konularda karar süreçlerine katılmaya çağırıyoruz.*” (Dünya Zirvesi Bildirgesi, 1990).

Komite, çocuğun, haklarının aktif öznesi olarak görülmesi gerektiğini sürekli olarak vurgulamıştır. Sözleşmenin 15. maddesine göre “*Taraf Devletler, çocuğun dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüklerine ilişkin haklarını kabul ederler.*” Shukor (2006)’a göre çocukların barışçıl derneklere katılma hakkı, demokratik toplumların gereklerinden biri olup etkin vatandaşlığın da temel koşullarındadır.



ZİHNİ MERAY

Kaynakça

- Akyüz, E. (2002). Çocuk suçluluğu konusunda Türk eğitim tarihinde ilk önemli araştırma. *1. ulusal çocuk ve suç: nedenler ve önleme çalışmaları sempozyumu* içinde. Ankara: Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı Yayını.
- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, (151).
- Akyüz, E. (1999). Cumhuriyet döneminde çocuk hukukundaki gelişmeler. B. Onur (Ed.), *Cumhuriyet ve çocuk, II. ulusal çocuk kültürü kongresi* içinde (ss. 491-505). Ankara.
- Çetinkaya, N. (1997). Türk hukuk sisteminde çocuğun korunması. *İnsan Hakları*, (Kış), 77-82.
- Dağı, İ., & Polat, N. (2004). *Herkes için demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Ersoy, A. F., & Ersoy, A. (2008). İnternet ve çocuk hakları eğitimi. VIII. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı. Eskişehir.
- Franklin, B. (1986). Çocuk hakları (A.Türker, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2002). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. UNICEF.
- Karaman, B., & Karaman-Kepenekçi, Y. (2005). Çocuğun sağlık hakkı ve AIDS. *HİD Dergisi AIDS Türk*, 8(2), 37-44.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları*, (11), 44-54.
- Kohler, M. C. (1979). Children advocacy: youth's right to participate. Patricia A. Vardin & İlene N. Brody (Ed.), *Children's rights: contemporary perspectives* içinde. Teachers College Press.
- Özden, Y. (2002). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. E. Garip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss.36-69). Pegem A Yayıncılık.
- Polat, O., & Gezer, T. (2008). Çocukların sosyal içerilmesi ve katılım haklarının hayata geçirilmesi, çocukların sosyal katılımlarına odaklı bir yerel yönetim sistemi yapılandırılma yerel faaliyet planları oluşturma projesi. Sokak Çocukları Rehabilitasyon Derneği.
- Runyan, D., Corrine, W., & Ikeda, R. (2002). Child abuse and neglect by parents and other caregivers. E.G. Krug, & L.L. Dahlberg (Ed.), *World report on violence and health* içinde.
- Serel, H. (1999). Sürdürülebilir kalkınma ve demokrasi. K. B. Raif, & B. J. Mollaoğlu (Ed.), *TDY/DİHEP demokrasi dosyası* içinde. Türk Demokrasi Yayınları.
- Shukor, S. A. (2006). *Protecting children's rights in the internet: Challenges preliminary study based on the Malasian experience*. 21. BILETA Conference Globalization and Harmonisation in Technology Law. Malta.
- Tıraşçı, Y., & Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Topbaş, M. (2004). İnsanlığın büyük bir ayıbı: Çocuk istismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(4), 76-80.

ENGELLİ ÇOCUKLARIN HAKLARI

SELDA BÜLBÜL*

Çocukların toplumsal yaşama katılımı önündeki engellerin kaldırılması, sahip oldukları potansiyelin ortaya çıkarılması için gerekli çalışmaların yapılması ahlaki ve hukuki sorumluluktur.

Giriş

Doğumdan 18 yaşına kadar olan yaşam evresi çocukluk dönemi olarak kabul edilir. Çocukluk insan hayatında ihmal edilemeyecek kadar önemli bir dönemdir. Gelişirken her yönden sağlıklı yetiştirmeleri, korunup kollanmaları son derece önemlidir (Grover, 2004). Bu dönem, insanın kendisini gerçekleştirmek için sahip olduğu olanakları en fazla kullanabileceği dönem olarak kabul edildiği için, erişkinlere düşen görev, çocuğun çocuk olmaktan dolayı sahip olduğu olanakları en iyi şekilde kullanabilmesini sağlamaktır. Çocukların, sağlık ve yaşamlarının korunması, kişisel kapasitelerinin geliştirilmesi, sosyal olaylara katılımlarının sağlanması ve güç koşullarda korunmaları öncelikle devletler olmak üzere toplumun tüm kesimlerine düşen görev olarak algılanmalıdır.

İnsanlar yalnızca “insan” oldukları için haklara sahiptirler ve renk, din, dil, etnik köken ayrımı yapılmadan herkes haklarından eşit olarak yararlanmalıdır. İnsan haklarının hayata geçmesi için devletlere ve kamu idaresine görevler düşmektedir. Ancak,

* Prof. Dr.

çocuk haklarına toplumca sahip çıkılması ve yeri geldiği zaman toplumun her kesimi tarafından savunulması gerekir. Zira en fazla ihlal edilen haklar da, ne yazık ki, toplumlardaki çocuk algısından dolayı çocukların haklarıdır.

Engelli Çocuk Hakları

Engelli çocuklarla ilgili maddeye yer verilen ilk uluslararası çocuk hakları belgesi 1959 tarihli BM Çocuk Hakları Bildirgesi'dir. Bildirge'nin 5. ilkesine göre "Bedensel, zihinsel ve toplumsal bakımdan özürli çocuğa özel durumunun gerektirdiği gibi davranılır ve özel eğitim ve bakım sağlanır." Bildirgenin çocuk haklarının korunmasında yetersiz kaldığı ve uluslararası ortamda daha fazla bağlayıcılığı olan bir sözleşme ile hakların güvence altına alınması gerektiği düşüncesi ile hazırlanan "Çocuk Hakları Sözleşmesi" (ÇHS) 20 Kasım 1989'da BM Genel Kurulu'nda oybirliğiyle kabul edilmiştir.

Çocuk Hakları Sözleşmesi "*çocuğun yüksek yararını*" ilkesi üzerine kurulmuştur ve her konuda çocuğun ayrıcalıklı yararının gözetilmesini öngörür. Sözleşme'nin temel hedefi dünya üzerindeki her çocuğun onurlu, saygın, eşit ve özgür olarak yaşamasını ve kendisini tam anlamıyla gerçekleştirebilmesini sağlamaktır. Türkiye tarafından 14 Şubat 1990 tarihinde imzalanan Sözleşme, 27 Ocak 1995 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Sözleşme'nin 23. maddesi engelli çocukların haklarını düzenlemektedir.

Madde - 23: 1. Taraf Devletler zihinsel ya da bedensel özürli çocukların saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz bir yaşama sahip olmalarını kabul ederler.

2. Taraf Devletler, özürli çocukların özel bakımdan yararlanma hakkını tanırlar ve eldeki kaynakların yeterliliği ölçüsünde ve yapılan başvuru üzerine, yardımdan yararlanabilecek durumda olan çocuğa ve onun bakımından sorumlu olanlara, çocuğun durumu ve ana-babanın veya çocuğa bakanların içinde buldukları koşullara uygun düşecek yardımın yapılmasını teşvik ve taahhüt ederler.

3. Özürli çocuğun, özel bakıma gereksinimi olduğu bilincinden hareketle 2'nci fıkra uyarınca yapılması öngörülen yardım, çocuğun ana babasının ya da çocuğa bakanların para-

sal (mali) durumları göz önüne alınarak, olanaklar ölçüsünde ücretsiz sağlanır. Bu yardım; özürlü çocuğun eğitimi, meslek eğitimi, tıbbi bakım hizmetleri rehabilitasyon hizmetleri, bir işte çalışabilecek duruma getirme hazırlık programları ve dinlenme/eğlenme olanaklarından etkin olarak yararlanmasını sağlamak üzere düzenlenir ve çocuğun en eksiksiz biçimde toplumla bütünleşmesi yanında, kültürel ve ruhsal yönü dâhil bireysel gelişmesini gerçekleştirmek amacını güder.

4. Taraf Devletler, uluslararası işbirliği ruhu içinde, özürlü çocukların koruyucu sıhhi bakımı, tıbbi, psikolojik ve işlevsel tedavileri alanlarına ilişkin gerekli bilgilerin alışverişi yanında, rehabilitasyon, eğitim ve mesleki eğitim hizmetlerine ilişkin yöntemlerin bilgilerini de içerecek şekilde ve Taraf Devletlerin bu alanlardaki güçlerini, anlayışlarını geliştirmek ve deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla bilgi dağıtımını ve bu bilgiden yararlanmayı teşvik ederler.

BM'nin engellilerle ilgili hazırladığı ve 2006 yılında kabul edilen Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'de de çocuklarla ilgili maddeler yer almaktadır. Türkiye bu sözleşmeyi 2007 yılında imzalayıp, 2009 yılında onaylamıştır. Sözleşme erişilebilirlik, yaşama hakkı, adalete erişim, bağımsız yaşam ve topluma dâhil olma, düşünce ve ifade özgürlüğü, bilgiye erişim, eğitim, sağlık, habilitasyon ve rehabilitasyon, istihdam, siyasal ve kamusal yaşama katılım gibi tüm hakların engelliler açısından hayata geçirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması bakımından devletleri yükümlü kılmaktadır. Sözleşme ile engellilik konusunda tüm toplumsal taraflara yönelik olarak bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları gerçekleştirilmesi, engellilerin haklarının tüm politika ve programlarda bütüncül bir anlayışla korunması ve teşvik edilmesi, engellilerin haklarını ihlal eden her türlü uygulamaya son verilmesi ve özellikle de her hakkın kullanımı bakımından engelliliğe dayalı ayrımcılıkla mücadele için gerekli tedbirlerin alınması öngörülmektedir. Engelli çocuklar başlığını taşıyan Sözleşme'nin 7. maddesi şöyledir:

Madde - 7 1. Taraf Devletler, engelli çocukların diğer çocuklarla eşit bir şekilde tüm insan temel hak ve özgürlüklerinden tam olarak yararlanmasını sağlamak için gerekli tüm tedbirleri alır.

2. Engelli çocuklarla ilgili tüm eylemlerde çocuğun yüksek yararının gözetilmesine öncelik verir.

3. Taraf Devletler engelli çocukların kendilerini etkileyen her konuda diğer çocuklarla eşit koşullar altında görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına sahip olmalarını, yaşları ve olgunluk seviyelerine göre görüşlerine önem verilmesini ve onlara bu hakkın tanınması için engeline ve yaşına uygun destek sunulmasını sağlar.

Türkiye’de Engelli Çocukların Durumu

Dünya Sağlık Örgütü’nün (DSÖ) uluslararası standart kabul edilen tanımlamasına göre engellilik üç aşamalı bir süreçtir. Önce kişide herhangi bir hasar (*impairment*) oluşur, ardından işlevsel kısıtlılık (*disability*) ortaya çıkar ve sonunda sosyal daralma (*handicap*) meydana gelerek kişi (engelli) toplumdan soyutlanmış bir yaşam sürdürür (Tufan, 2002). Ülkemiz yasalarında engelli, “Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuşsal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen kişi” olarak tanımlanmaktadır (5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, m. 3). 2020 yılında çocuk yaş grubunda (0-14 yaş) engelli nüfusunun oranı %22,8’dir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022).

Engelsiz Yaşama Derneği, “Sayılarla Dünya’da ve Türkiye’de Engellilik” başlıklı yazısında, OECD, AB ve Türkiye verilerine göre, dünya nüfusunun yaklaşık %15’inin (yaklaşık 1 milyar kişi) engelli bireylerden oluştuğunu ve engelli bireylerin dünyadaki “en büyük azınlık” olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Türkiye’de Ulusal Engelli Veri Tabanı’na göre engelli birey sayısı 1.559.222 olup, %27’si 0-21 yaş aralığındadır. Aynı yazıya göre, OECD ülkelerinde engellilere ayrılan kamu yardımının gayri safi milli hasılanın (GSMH) %2’sini oluştururken, Türkiye’de 1990-2007 yılları arasında %0.1 kadardır (Engelsiz Yaşama Derneği, t.y.). Yılmaz ve Yentürk’ün yazısında ise engellilere yönelik kamu harcamalarının GSMH’ya oranının 2006-2015 yılları arasında 3 kata yakın artış gösterdiği bildirilmektedir (Yılmaz, Yentürk, 2017).

Ülkemizde son yıllarda engelliler için yapılan çalışmalar hız kazanmış, eğitim, sağlık, istihdam gibi temel konularda yapılan yasal düzenlemelerle engellilerin de topluma eşit şartlarda kazandırılması sağlanmaya çalışılmıştır. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme’nin tüm taraflarca uygulanması-

nın sağlanması ve teşvik edilmesi ile bu süreçlerin izlenmesi ve ayrıca koordinasyonu sağlamak üzere kurulmuştur.

Engelliliğe dayalı ayrımcılık yasaktır. 2005 yılında kabul edilen 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'da ayrımcılık yapılmaması ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nda ayrımcılık durumunda uygulanacak cezalara ilişkin düzenlemeler bulunmaktadır.

Ülkemizde engelli haklarından yararlanmak için; bireyin en az %40 oranında engelli olduğunu, Sağlık Bakanlığı tarafından engelli sağlık kurul raporu vermeye yetkilendirilmiş bir hastaneden aldığı raporla belgelemiş olması gerekir. Çocukların özel eğitim almaları için gerekli engel oranında alt sınır %20'dir. 20 Şubat 2019 tarihinde yayınlanan Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (ÇÖZGER) gereği, çocukların raporlarına "özel gereksinim var (ÖGV)" ibaresi yazılmakta ve çocukların fizyoterapi, özel eğitim, rehabilitasyon ve benzer gereksinimleri raporda belirtilmektedir. 18 yaş altında olan özel gereksinimli çocuklardan raporunda "hafif düzeyde özel gereksinim var" ifadesi yazılı olanların (bu ifadenin engel oranı olarak karşılığı %40-49'dur) ve bu ifadenin üzerinde gereksinimleri olanların anne veya babası ya da yasal vasisi sigortalı bir işte çalışmıyorsa, engelli çocuğun yakınına maaş bağlanmaktadır. Ancak, bakım veren kişi ile özel gereksinimli çocuğun aynı hanede oturma zorunluluğu vardır. Çocuk 18 yaşını doldurduğunda bu maaş kesilmekte, ve engelli kişi şartları sağlıyorsa, kendi adına engelli aylığı için başvuru yapabilmektedir.

Türkiye'nin taraf olduğu pek çok uluslararası sözleşme ile engelli olan çocukların eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. Engeli olan çocukların eğitim hakkından yararlanmasında diğer çocuklarla birlikte aynı ortamlarda eğitim almaları ilke olarak benimsenmiş, ayrıştırılmış ortamlarda eğitim yapılmasına ise ancak çocuğun yararı gözetilerek başvurulabileceği bildirilmiştir. Anayasa'nın 42. maddesine göre, "bireyler eğitim ve öğrenim görme hakkından yoksun bırakılamazlar, ilköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır". Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesinde eğitim kurumlarının cinsiyet, dil, din, engellilik ve ırk ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğunu ifade edilmektedir. 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun'a göre, "devlet, genel eğitim sistemi içinde engeli olan bireylerin her düzeyde eğitim almasını sağlayacak planlamaları yapmalıdır; örgün eğitim programlarına farklı nedenlerle geç



başlamış engeli olan bireylerin bu eğitime dâhil edilmesi için gerekli önlemleri almalıdır”. 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu da ebeveynlere çocuklarını eğitmek, çocuklarının bedensel, zihinsel, ruhsal ve toplumsal gelişimini sağlamak ve korumak sorumluluğunu vermektedir.

Engellilerin ve engelli çocukların hakları olduğundan çoğu engelli ya da aileleri haberdar olmadığı için bu haklardan yararlanamamaktadır. Eğitim hakkını örnek alacak olursak, aslında her engellinin, engel türüne ve oranına göre geliştirilmiş eğitim programına erişimin sağlanması gerekirken, ekonomik durumu iyi ailelerin bu sorunları kendilerinin çözdüğü, ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin ise engelli çocuklarını çoğunlukla eğitim sistemi dışında bıraktığı görülmektedir. Hande Sart ve diğerlerinin 2016 yılında yayınladıkları “Engeli Olan Çocukların Türkiye’de Eğitime Erişimi” başlıklı değerlendirme yazısında Türkiye’de 0-18 yaş arasında en az bir engeli olan yaklaşık 600 bin çocuk olduğu ve bu çocukların yarısından fazlasının, eğitim sisteminin dışında olduğu bildirilmiştir. Özellikle erken çocukluk döneminde, eğitime erişim oranının son derece düşük olduğu ve bu çağdaki çocukların da sadece % 3,4’ünün eğitime erişebildiği belirtilmektedir (Sart vd., 2016).

Türkiye Özürlüler Araştırması-2002 ikincil analizlerine göre ülkemizde engellilerin yaklaşık %55’inin sağlık hizmetinden, sadece %12’sinin eğitim hizmetinden ve %6’sının bakım ve rehabilitasyon hizmetinden yararlandığı gösterilmiştir (Sertel vd., 2016). 2011 yılı, Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre lise çağında en az bir engeli olan 120 bin civarında çocuk olduğu, engeli olan çocukların, yaklaşık % 35’inin örgün ortaöğretime erişebildiği tahmin edilmektedir (TÜİK, 2013). 2000’li yılların başı itibariyle Türkiye’de 18-24 yaş aralığındaki gençlerin % 42’sinin liseyi tamamlamadan eğitim sisteminden ayrıldığı, aynı yaş grubundaki engeli olan bireyler için bu oranın % 62’ye ulaştığı tahmin edilmektedir. Bu oranlar zamanla iyileşmiştir ancak, hâlâ diğer ülkelere göre oldukça geridedir. Şöyle ki; Avrupa Birliği ülkelerinde ilkokuldan sonra okulu bırakan engelli oranı %25, İsveç’te %11 iken bu oran Türkiye’de %60’ı geçmektedir (Sart vd., 2016).

Engellilik, yalnızca çocuğu değil, aile ve bakım verenleri de fiziksel, duygusal ve sosyal yönden etkileyip, çok yönlü problemler yaşamalarına neden olan travmatik bir durumdur ve aileler suçluluk duygusu nedeniyle depresyona sürüklenebilmekte, çocu-



ğün bakımı için gerekli olan fazla zaman, para, enerji gereksinimi ebeveynin stres yaşamasına neden olarak yaşam memnuniyetini olumsuz etkilemektedir (Sertel vd., 2016). Sertel ve diğerlerinin çalışmalarında, kronik engelli çocuğa sahip annelerde depresyon düzeyinin yüksek oranlarda olduğu, depresyonun yaşam kalitesini olumsuz etkilediği gösterilmiş ve bu sonuçların, kronik engelli çocuğa sahip ve bakımdan öncelikli sorumlu annelerin özellikle, sosyal ve psikolojik alanlarda profesyonel desteğe ihtiyaç duyduklarını gözler önüne serdiği bildirilmiştir (Sertel vd., 2016).

Engelli çocuğu olan ailelerin bir diğer sorunu da sağlık hizmeti alma durumudur. Bu aileler, birinci basamak sağlık hizmetlerinden az yararlanmakta olup, hastanelerde de fiziki ve psikolojik güçlük yaşayabilmektedir. Konya'da 2009 yılında yapılan bir araştırma biraz eski olsa da bu konuya örnek teşkil edebilir. Bu çalışma, engelli çocuk ailelerinin % 31.8'inin sağlık hizmeti alımından şikâyetçi olduğunu ve şikâyet nedenlerinin bekletilme, hastanede ilgi azlığı, öncelik verilmeme, iletişim yetersizliği, engellinin rencide edilmesi, tercüman bulunmaması, fizik tedavi-rehabilitasyon hizmetlerinin yetersizliği, çocuk psikiyatristinin eksikliği, engelliye anlamaya çalışmama, sevk sorunu olduğunu bildirmektedir (Bodur & Durduran, 2009).

Engelli bireylerin ve ailelerin sorunları oldukça fazladır. Bu konuda duyarlı ve çözüm odaklı olmak toplumsal sorumluluktur. Bu nedenle, sadece Devlet değil Sivil Toplum Kuruluşları da engelli çocuk hakları ile ilgilenmektedir. Örneğin "Engelli Çocuk Hakları Ağı" sivil toplum kuruluşları tarafından engelli çocukların haklarını görünür kılmak, bu hakları korumada, engelli çocuğa her türlü şiddeti, ihmali, ayrımcılığı ve engelli çocuğun istismarını, mevzuattan kaynaklı yoksunlukları ve hak ihlallerini tespit etmede ve önlemede gösterge temelli ve kanıta dayalı izleme ve savunma rolünü güçlendirmek yani savunma, lobicilik, takip ve farkındalık çalışmaları yapmak, iyi uygulama örneklerini paylaşmak ve çözüm önerileri geliştirmek amacıyla kurulduğunu ifade etmektedir.

Sonuç

Toplumsal yaşama katılımın önündeki engelleri kaldırmak ve engelli insanların sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmak için yeterli kaynak ve uzmanlığı bu konuya yönlendirmek ahlaki sorumluluğumuzdur. Sağlık, rehabilitasyon, destek, eğitim ve istih-

dama erişimleri ve başarılı olmaları için onlara şans tanınmalı ve ortam düzenlemesi yapılması gerekmektedir.

Çocukların haklarının gözetilmesi bir çocuk nerede yaşıyor olursa olsun karşılaşılabilecek sorunları ortadan kaldıracaktır. Mesleği, kimliği ne olursa olsun, çocukların ve özellikle engelli çocukların haklarının gözetilmesinde her birey savunucu olmalıdır. Çocuk Hakları Sözleşmesi ilkeleri konusunda farkındalık artırılmalı ve çocuk haklarına önem verilmesi ve yükümlülüklerin yerine getirilmesinde tüm sektörler yakın işbirliği içinde çalışmalıdır. Hükümetler, rehabilitasyon hizmetlerine yönelik politikalar, düzenleyici mekanizmalar ve standartlar geliştirmeli, uygulamalı ve bunların izlenmesini yapmalıdır. Bu hizmetlere eşit erişim olması teşvik edilmeli ve en yüksek kalitede rehabilitasyon hizmetleri sunulmasına gayret gösterilmelidir. Bunun yanı sıra, diğer paydaşların da (kullanıcılar, meslek örgütleri vb.) farkındalığı artırılmalı, politika geliştirilmesine katılmaları sağlanmalı ve bunların uygulanması izlenmelidir.

Kaynakça

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). Erişim adresi: https://www.aile.gov.tr/media/98625/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_2022.pdf
- Bodur, S., & Durduran, Y. (2009). Konya'da engelli çocukların sağlık hizmetlerinden yararlanma ve beklenti durumu. *Genel Tıp Dergisi*, 19(4), 169-175.
- Engersiz Yaşama Derneği. (t.y). Erişim adresi: <https://ey-der.com/ana-sayfa/turkiye-ve-dunyada-engelliler/>
- Grover, S. (2004). On recognizing children's universal rights: what needs to change in the convention on the rights of the child. *The International Journal of Children Rights*, 12, 269-270.
- Sart, Z.H., Barış, S., Sarıışık, Y., & Düşkün, Y. (2016.) Engeli olan çocukların Türkiye'de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Sertel, M., Tarsuslu Şimşek, T., Tütün Yümin, E. & Bayraktaroğlu, F. (2016). Kronik engelli çocuğa sahip annelerde vücut algısı, depresyon düzeyi ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 37, 33-50.
- Tufan, İ. (2002). Engelli insan ve engellilik. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 2, 27-56.
- TÜİK. (2013). *Nüfus ve konut araştırması 2011*. Ankara: TÜİK.
- Yılmaz, V., & Yentürk. N. (2017). Türkiye'de engellilere yönelik kamu harcamalarının on yıllık seyri. *Çalışma ve Toplum*, 1(52), 59-74.



NECİP ALİ KÜÇÜKA’NIN “ÇOCUK HUKUKU” KİTABI*

SÜLEYMAN İNAN**

Türkiye rejiminin daha 1930’lar ortasında ilgilendiği anlaşılan çocuk hakları meselesinin somut göstergelerinden biri, Necip Ali Küçüka’nın bu on yılın ortasında çıkan Çocuk Hukuku kitabı olur. Bu kitap, çocuk hakları konusunu etraflıca ele alan ilk çalışma olarak dikkat çeker.

Çoğumuzun yakın tarih okumalarından yalnızca Ankara İstiklâl Mahkemesinin meşhur “Dört Aliler”inden biri olarak tanıdığı Necip Ali Küçüka, siyasete girdiği 27 yaşından (1919) ölümüne kadar (1941) siyasal iktidarın hep içinde kaldığı gibi, özellikle hukuk alanında rejimin ideolojisine hizmet eden kitabı uğraşlarla da dikkat çeker.

1930’lu yıllara kadar Türkiye’de çocukla ilgili olarak yayımlanan eserlerin çoğu çocuk psikolojisi, terbiyesi, bakımı ve yetiştirilmesi gibi konuları temel alır. N. Ali’nin “Çocuk Hukuku” adlı kitabı çocukların hakları konusunda ilk çalışma olarak dikkat çeker. Yayımlanması iki yıldan fazla bir zaman alan kitabın 2 Kasım 1933 tarihinde yazılan önsözünde, yazarın “Şimdiye kadar çocuk haklarına dair hiçbir eser görmedim” notu kitabın bu özgünlüğünü açıklar. Nitekim “Çocuk Hukuku” adlı kitabı o sıra

417

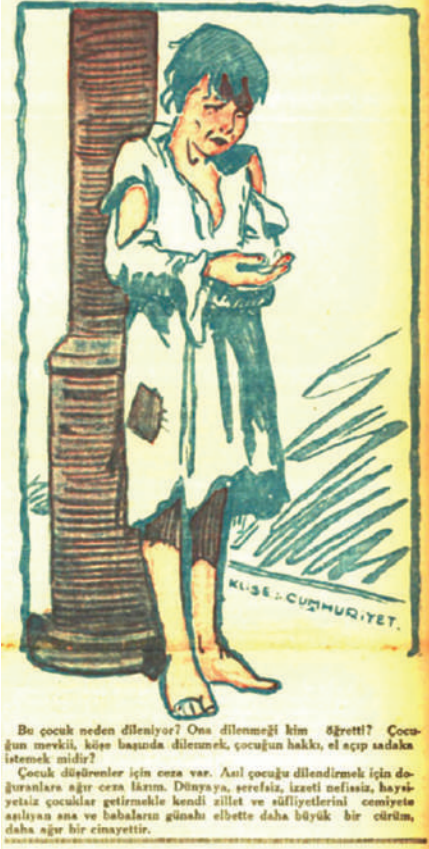


100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Bu yazı, Süleyman İnan’ın Atatürk Araştırma Merkezince çıkan “Necip Ali Küçüka” adlı kitabından alınmıştır.

** Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi.



"Çocuğun hakkı, el açıp sadaka istemek midir?";

Cumhuriyet, 24 Nisan 1930

tek parti olan Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliğince tavsiye edilir ve örneğin İstanbul Halkevi kütüphanesine gönderilir (BCA, CHPK).

"Çocuk Hukuku" adlı kitap, alanında kamuoyuna ön bilgi vermeye yönelik bir tedvin çalışmasıdır. N. Ali, çocukların hakları konusunu hukukî bakımdan bütün yönleriyle ele almak işini sonraya bıraktığını ve bu "küçük eserle" gözleri bir noktaya çektiğini kitabının daha ilk cümlelerinde belirtir. Bu yüzden yazarın amacı, ülkedeki hukukçuları bu konuda yapılacak müzakerelerin içine çekmektir.

N. Ali, çocuk meselesine eğilmesinin sebebini, devletin varlık sebeplerinden biri olarak gördüğü toplum gerçeğiyle açıklamaya çalışır. Ona göre, toplumun dirliği ve geleceği de, o toplumun çocuklarıdır. Yalnızca çocukların yetişmesi (fizik ve fikir terbiyesi, sağlık tedbirleri) değil, çocukların toplum içindeki yeri ve toplumla ilişkilerinin sınırlarını çizen haklarının durumu da önemlidir.

Kitapta, "Çocuk ve Sosyete", "Neseb Cürmü", "Suçlu Çocuklar", "Fuhuş ve Koruma", "Çocuk ve İş" olmak üzere beş ana başlık vardır.

"Çocuk ve Sosyete" başlığı altında, devletin çocukla ilgilenme nedenleri tartışılır. Toplamların zaman içinde "kütleleşme" olgusunun artmasıyla, kamu (âmme) hukukunun çerçevesinin de genişlediğinden söz edilir. Dolayısıyla devletin, kadının daha ana rahmindeki (rüşeym hâlindeki) çocukla hukukî tedbirler bağlamında ilgilenmesi doğal bir sonuç olarak görülür. Çünkü çocuk düşürme (İskat-ı cenin) fiilinin, çocuğu öldürmek gibi suç unsuru taşıması, devleti bunu toplum sorunu olarak göreyerek tedbir almaya iter.

N. Ali çocuk düşürme fiilinin eski zamanlara göre artmasının sebebini, kutsîliği zayıflayan aile düzenine bağlar: “Eskiden bu düşürme hadisesi çok az olurdu, aile nizâm ve prensibi çok kuvvetli idi. Hatalar ve aile bağına karşı ihanetler az idi. Dinler maşeri vicdanlarda en kuvvetli prestijini muhafaza ediyordu. (...) Artık inkârı kabil olmayan bir hakikattir ki bütün dünyada iktisadî buhran kadar, ahlakî ve içtimaî buhran da vardır. Cemiyet sinesinden doğuracağı yeni telâkkilerin kutsileşerek yeni nizâm teessüs edinceye kadar bu buhran devam edecektir” (s.9).

Aynı bölüm içinde çocuğun hayatını korumak için de devlet tarafından alınan tedbirlerden en önemlisi olarak görülen “kreş” meselesine değinilir. N. Ali’ye göre, özellikle kimsesiz çocukların hem “fennî usûlde” yetişmesi, hem de “iyi bir vatandaş” olarak terbiye edilmesi devlet tarafından açılacak kreşler sayesinde mümkün olacaktır.

“Nesep Cürmü” başlığı altındaki bölümde, ailelerin çocukları üzerinde “terbiye ve inzibat” hakkı olduğu, fakat bu haklarını “fena muameleye” kadar götürebilecekleri ihtimalinden korkulduğu için eskiden olduğu gibi babalık hakkının nihaysiz olmadığı belirtilmiş ve devletin toplumun hücreleri olan aile düzenini korumak adına her türlü hakkı tamamıyla üzerine aldığı vurgulanmıştır.

Diğer başlık “Suçlu Çocuklar”da, reşit olmamış çocuklara verilen cezaların “terhibî olmaktan” yani fazla korkutmadan çok, kendilerini edebe ve ahlaka davet için yapıldığı anlayışı ortaya konur. Çocuğu suça iten etmen aile ve toplum olarak görülür (s.34-35). Dolayısıyla devletin çocuklara yönelik koruyucu (kitapta “prevantif” denir) tedbirler almasının bir görev olduğu belirtilir. Devletin bu kapsamda görev alanına giren cezaî tedbirler de, “bir küçüğü kumar mahallerine gitmek müsaadesini vermek, 18 yaşında bir küçüğü kazanç gayesiyle kumara teşvik etmek, fena şöhretli evlere gitmeye teşvik etmek, küüllü meşrubat [alkollü içecek] tedarik etmek, bundan başka zehirli maddeler kullanılan ve gayri ahlakî gayeler için dilencilige sevkeden yerlerde çırak olarak çocuğun kullanılmasının” yasaklanması olarak sıralanır. 12 yaşından küçüklerin sinemaya girmelerinin yasaklanması gibi kanuni mevzuatta yer almayan fakat hükümetin idari kararlarıyla men olunan başkaca tedbirler de vardır yazara göre. Bu noktada, cezayı gerektiren daha pek çok önemli fiilin incelenerek kanunlara girmesi gerekliliği bir temenni olarak dile getirilir.



Bu ve sonraki bölüm “Fuhuş ve Koruma”da da, üstünde durulan en dikkat çekici görüş, Türkiye’de çocuk mahkemelerinin kurulmasının istenmesidir. Döneminde Türkiye için orijinal bir görüş olan çocuk mahkemeleri, tamamen ihtisas işi olarak ileri sürülür. Çocuğun ruhî durumuna ve zihinlerine vakıf bir kurul tarafından yapılacak yargılama usulü ile çocuk mahkemeleri, çocukları himaye ve ıslah eden bir “ebeveyn makamı” işlevi görecektir. Bundan sonraki kısımda, dünyada mevcut çocuk mahkemelerinin ilki ve N. Ali’ye göre “en mükemmellerinden biri” olan Birleşik Amerika’daki “Şikago Genç Mücrimler Mahkemesi” adlı çocuk mahkemesinin çalışma sisteminden söz edilir.

N. Ali’nin daha o yıllarda kitabına geçirdiği özel bir mahkeme olan çocuk mahkemelerinin kurulmasının “bütçe meselesi” olduğu tespitinin, Türkiye’de çocuk mahkemelerinin kurulmasına ilişkin çalışmaların, 1945 yılında başlamış olmakla birlikte (Ak-yüz, 2000, 602), yıllar sonra yani 1979 yılında Türkiye’de Çocuk Mahkemeleri Kanununun çıkarılması ve nihayet ilk çocuk mahkemesinin 1987 yılında Ankara’da kurulması (Uluğtekin, 1995: 44) gelişmelerine bakılırsa ne kadar yerinde olduğu anlaşılır.

Kitabın son bölümü “Çocuk ve İş”in hemen başında, 1919’da Washington’da yapılan Birinci Emek Konferansı’nın çocuklara ait kısmından etraflıca söz edilir. Çocuğun çalıştırıldıkları iş alanları, yaş sınırı, işe alınma koşulları, gündüz-gece çalışmaları gibi konular pek çok ülkeden verilen örneklerle uzun uzadıya anlatılır. En sonda da bu uygulamaların temel öğeleri bir tablo hâlinde gösterilir (s.137). Türkiye’de ise henüz çocukların iş karşısındaki durumunun tam anlamıyla çözümlenmediğini, bu meselenin “Hıfzısıhha Kanunu” ile ve diğer kanunlarda “saçılmış” bir vaziyette olduğu belirtilir. Kitabın yazıldığı 1933 yılının sonunda bu konuda hazırlanmakta olan İş Kanunu Tasarısı’nda çocuklara ilişkin ilgili maddede yine durum yürürlükte olan Hıfzısıhha Kanunu’na bırakılmaktadır; ancak çıkarılacak tüzük ile “göz önüne alınmayan hususların” dikkate alınacağı vurgulanmaktadır. N. Ali, bu kanuni düzenlemelerin nasıl olması gerektiğini belirttiği şu cümlelerle kitabını noktalar: “Hayatını işle kazanan gençler ve çocuklar tabiatın ve zaruretten iş hayatına düşmesi kendisi için bir felaket olmak şeklinden kurtulacak ve herkesin işi hakikî kıymetini alacak, kafalı ve kudretli gençler işçi olsalar dahi kendi çalışmaları ile her türlü yükselme imkânlarını bulacaklardır. Çocuklar etrafında bu hareket Cumhuriyet Hükümetinin yaptığı derin inkılâpların gayet mantikî bir neticesinden başka bir şey değildir”.



“Çocuk Hukuku”, N. Ali’nin diğer iki kitabına göre düşüncelerden çok, mevzuat ağırlıklıdır. Kitabın yazıldığı 1930’lu yılların ortalarında çeşitli ülkelerdeki çocuklara yönelik yapılan kanunî düzenlemeler ve tedbirlerinden söz edilir. Her başlık altında, konuyla ilgili yürürlükte olan Ceza Yasası’nın ve Hıfzıssıhha Kanunu’nun maddelerine yer verilir. Yazar, son tahlilde Türkiye’deki hâlihazır duruma dair gözlemini aktarır. Bu arada, dünyadaki uygulamalardan söz ederek ve alıntılarla kendi fikirlerini ifade ettiği görünümünü vermekten kaçınmaz.

Kitapta ana düşünce, çocuklar hakkında Türkiye’nin yazılı hukukunun “en ileri fikirlerden” ilham aldığı fakat çocukların “fikir ve beden” yönünden gelişimlerini sağlayacak koruma tedbirlerinin ileri ülkelere göre çok az olduğu merkezindedir. Söz konusu koruma tedbirlerinin de “yurdun maddi kabiliyetinin yükselmesiyle” ve “yurtta acıma ve koruma duygularının daha genişlemesiyle” mümkün olacağı belirtilir.



SÜLEYMAN İNAN

Kaynakça

- (Küçük), Necip Ali. (1936). Çocuk düşürme. *Ülkü*, 7 (37). 23-26.
- (Küçük), Necip Ali. (1936). Çocuk hukuku. İstanbul: Ahmet İhsan Matbaası.
- Akyüz, Emine. (2000). *Çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- BCA, CHPK. *T.C. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivleri, Cumhuriyet Halk Partisi Kataloğu*. (Katalog numarası 490..1.0.0, 3.13.62).
- Uluğtekin, Sevda. (1994). *Çocuk mahkemeleri ve sosyal inceleme raporları*. Ankara: Bizim Büro.

“SESİMİZİ KİM DUYACAK!..”

AYŞEGÜL SÖZEN DAĞ*

Çocuklar için harekete geçmek isteyenlerin ilk yapması gereken çocukların sesine kulak vermektir. Bu kitap, ülkemizde çocuk görüşü alınması konusunda öncü çalışmalardan biridir.

Sesimizi Kim Duyacak, 2010 Çocuk Görüşü Raporu adlı kitap 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi (2011) nedeniyle hazırlanmıştır. Kitabı hazırlayan Mustafa Ruhi Şirin'e göre kongrenin en önemli amacı, Türkiye'de çocukların görüşlerine önceliğin verilmesidir.

Sesimizi Kim Duyacak, 9-18 yaşlarında 6230 çocuğunun görüşlerinden hareketle bir sene boyunca üzerinde çalışılan büyük bir emeğin ürünüdür. Türkiye'de çocuklara verilen önceliğin bir izdüşümü olan kitap, çocukların ve yetişkinlerin ülke ölçekli çocuk ödevlerinin bir sonucudur.

Hepimizin malumdur ki, yolun kendisi ve varış yeri kadar yola kimlerle çıktığınız da önemlidir. Bu kitap, çocuklarla yola çıkmayı önermektedir. Çocuklara eğilmenin anlamını açıklayan kitap, yetişkinlere bazı ödevlerini de hatırlatmaktadır. Yüzlerce çocuğun görüşüdür, fikirleridir, sesidir bu kitap. Kitaptaki çocuk görüşleri 81 ilin, 957 ilçesindeki çocukları gülümsetmek için tüm ülkeye düşen görev ve ödevleri dile getirmektedir. Şirin kitabın girişinde çocuklara şöyle sesleniyor: “Sizin adınıza yetişkinlerin konuşma

*Eğitimci, çocuk edebiyatı yazarı, editör.





hakkı yok hiçbir yasada ve sözleşme- de. Siz de farkındasınız: Çocuklukla ilgili bu yeni başlangıcı yapabilmek, haklarınızı öğrenmek ve davranışa dönüştürmenizle mümkün olabile- cek. Çocuk hakları kültürü, çocuklar için demokrasi okulunun ilk dersidir.”

Şirin, bu çalışmada çocukları ilgi- lendiren konularda görüşlerinin alın- masına vurgu yapmıştır. Çocukların sadece sağlık, gelişme ve korunma haklarının olmadığını vurgulayan ya- zar, çocukların görüşlerini açıklama ve ayrımcılığa karşı korunma hakla- rına da dikkat çekmiştir. Çocukların haklarını bilmeleri ve savunmaları “çocuğun öncelikli yararı” ölçütü bağlamında da önemlidir. Çocuk hak- larını yalnızca çocukların öğrenmesi- nin yeterli olmayacağı; ebeveynlerin,

öğretmenlerin, tüm yetişkinlerin ve en önemlisi de devletin ço- cuk haklarını hayata geçirmesinin çok büyük önem taşıdığı ki- ta- bın en can alıcı yönüdür.

Şirin, çocuklara olan ilgi ve sevgisini şu sözlerle ifade etmiştir: “Biz söz veriyoruz size. Hangi koşullarda olursanız olun, kula- ğımız hep sizde çocuklar. Aklımız da sizde. Her zaman sizden yana tarafız. Bundan böyle çocuktan yana taraf olmayanlara ise şöyle sesleneceğiz: Elimiz de gözümüz de sizde! Hepsinden önemlisi sevgili çocuklar, kalbimiz sizde!..”

Şirin, çocuklardan görüş almanın zorluğuna da şöyle değinmek- tedir: “Türkiye’de çocukların görüşleri alınsa da bu görüşlerin gereği yerine getirilmemiştir. Yıllar içinde alınan çocuk görüş- lerinin en belirgin yönü görüşlerin birbirine benzemesi. Sosyal etkinliklere katılım açısından zayıf durumdayız. Çocuklar kendi-leriyle ilgili konularda daha istekliler; sosyal ve kültürel konulara eleştirel yaklaşabiliyorlar. Yine de görüş bildirmeye çekiniyor ve yazılı görüş bildirimini süreçlerinde de yetişkinlerden çekiniyorlar.” Sosyal katılım çerçevesinde bildirdikleri görüşleri kısaca şöyle özetlemek mümkün:

- Çocukların çoğunluğu karar süreçlerinin dışında
- Sosyal ilişkileri zayıf ve gerekli ortamlara erişim olanakları yetersiz
- Hizmetlerden yararlanmaları orta düzeyde
- Yoksulluğu nedeniyle sosyal ve kültürel ortama katılım çok zayıf
- Cinsiyet ayrımcılığı en önemli ayrımcılık türü durumunda

Sesimizi Kim Duyacak! adlı çocuk görüşü raporu çocuk dilinin yalınlığı ile yansıtılmıştır. Kitabın ilk bölümünde çocuklara yönlendirilen “Çocuk Hakları Sözleşmesi hakkında bilginiz var mı? Haklarınızın olduğunu biliyor musunuz?» sorularına ülkemizin her bölgesinden gelen çocuk cevaplarına yer veriliyor. Bu cevaplardan da anlıyoruz ki çocuklar haklarını yeterince kullanmıyor. Bir çocuğun hakların hepsinin büyüklere ait olduğunu belirten cevabı, bu çalışmanın ne kadar gerekli ve elzem olduğunu bir kez daha gözler önüne seriyor.

Çocuklar için yazılmış bazı şiirlere yer verilen kitapta, çocuklara sorulan ilk soru ve cevapları takiben, şu sorular da yer almaktadır:

Çocukların sahip olması gereken üç hak hangileridir sizce? Yetişkinlerden, toplumdan ve devletten istekleriniz nelerdir? (Çocuğun Öncelikli Yüksek Yaranı)

Çocukların sağlıklı büyüme ve sağlığını koruma hakkı için istekleriniz nelerdir? (Yaşama Hakkı)

Mutlu bir çocukluk yaşayarak hayata iyi bir başlangıç yapmanız ve gelişiminiz için istekleriniz nelerdir? (Gelişme Hakkı)

Güç koşullardaki çocukların korunma ve bakılması için istekleriniz nelerdir? (Korunma ve Bakılma Hakkı)

Sizinle ilgili konularda görüşünüz alınıyor mu? (Katılım Hakkı)

Yaşadığınız çevrede çocuklara karşı hangi konularda ayrımcılık yapılıyor? (Çocuğa Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi)

Yoksul çocukların hakları için ne yapılmalıdır?

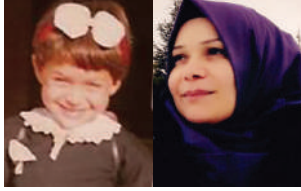
Tutuklu çocuklara verilen cezalar konusunda ne düşünüyorsunuz?

Haklarınız gerçekleşmediğinde nerelere başvurabilmek size kolay gelirdi?

*Türkiye’de çocuklar için yapılmasını istediğiniz üç şey nedir?
Dünyada çocuklar için yapılmasını istediğiniz üç şey nedir?*

Sesimizi Kim Duyacak! adlı kitapta, yukarıdaki tüm sorular çocuklar tarafından doğal ve yalın olarak yorumlanmış ve raporlanmıştır. Bu cevaplardan yola çıkan Şirin, çocukların haklarının korunması amacıyla herkesi göreve çağırılmaktadır: “Bundan böyle, çocuklarla ilgili yapılacak her işte çocuğun öncelikli yüksek yararının gözetilmesi için bireyleri, toplumu ve devleti göreve çağırıyoruz. Artık çocukla ilgili her eksikliği izleyeceğiz ve sonuç alınca kadar sizlerle birlikte hareket edeceğiz.”

Çocuk Vakfının ilgilendiği her çocuk ödevinde olduğu gibi *Sesimizi Kim Duyacak!* adlı raporu da çocuk görüşüne değer veren eğitimciler, ebeveynler ve toplumun her kesiminden yetişkinler için büyük bir ilham kaynağıdır. Çocuk görüşleri başta devlet olmak üzere tüm insanlar tarafından duyulmalı, anlaşmalı ve gereği yapılmalıdır. Çocuğa, çocuğun görüşüne ve tüm haklarına gerekli ihtimam gösterilmelidir. Mutlu, kararlı, özgüvenli ve sağlıklı çocuklara ulaşmak ancak bu şekilde mümkündür.



AYŞEGÜL SÖZEN DAĞ

LÜTFEN BİZİ DİNLEYİN! KİTABI

SEVGİ USTA*

Bu kitap, çocuklara kendilerini ifade etmeleri için doğru ve uygun imkân tanındığında görüşlerini samimiyetle ifade ettiklerini göstermesi bakımından ülkemizde çocuk görüşü alınması konusunda öncü bir çalışma örneğidir.

Mustafa Ruhi Şirin tarafından hazırlanan *Lütfen Bizi Dinleyin!* kitabı 26-27 Haziran 2000 tarihinde düzenlenen I. İstanbul Çocuk Kurultayı için hazırlanmış ve Kurultayın sahibi İstanbul Çocukları Vakfının yayınları dizisi içinde yayımlanmıştır. Kitapta İl Millî Eğitim Müdürü'nün önemli desteğiyle İstanbul'un 32 ilçesindeki ilkokul ve liselerden 5-7, 8-10, 11-13, 14-17 yaş grupları çocuk görüşü için kolaylaştırıcılardan komisyonlar oluşturulmuş, eğitim süreçleri tamamlanmış ve çocuk görüşleri alınmıştır.

Çocuk görüşlerinin alınacağı açık uçlu sorular hazırlanmış ve görüşlerin nasıl alınacağı çocukların katılım ilkelerini belirleyen yönerge ile belirlenmiştir. Yönerge Prof. Dr. Ayla Oktay'ın başkanlığında önce çocuk görüşü alınarak hazırlanmış ve gelişimci, psikolog, pedagog ve çocuk hakları uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve tamamlanmıştır. Yönergede belirlenen akran çocuklardan oluşan seçici grup tarafından, elli yedi bin çocuğun yazılı gö-

* Doç. Dr., Özyeğin Üniversitesi.



rüşü arasından kitapta yer alan görüşler belirlenmiştir. Görüşler, yazım yönünden yetişkinler tarafından gözden geçirilmiştir.

Kitapta; sekiz on yedi yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak, 1995 yılında ülkemizde yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS)'de yer alan haklar dizisinden yararlanılarak 25 soru hazırlanmıştır. Çocukların verdikleri cevaplar; 8-10, 11-13 , 14-17 yaş arası çocuklar dediler ki.... ; haklara erişimde risk altındaki çocuklar arasında yer alan engelli, koruma altındaki, sokakta veya sanayide çalışan; yargılamadaki; gösteri dünyasındaki; üstün/özel yetenekli; sığınmacı çocukların görüşleri ve özel bir çocuğun isteklerinin yer aldığı bölümlerden oluşmaktadır.

Çocuklar, çocuk haklarının esas alındığı sorulara cevap verirken, Anayasa'nın 25 ve 26. maddelerindeki ifade özgürlüğü ve ÇHS'nin 13. maddesindeki çocukluk çağındaki kişilerin görüşlerini ifade hakkını kullanmışlardır. Kendini ifade özgürlüğü hakkı yetişkinlerin olduğu gibi çocukların da temel ve öncelikli hakları arasındadır. 13. madde, çocuğun haklarının etkin öznesi olarak görülmesi gereği, çocuğun görüşlerini ifade etme özgürlüğü, düşünce, din ve vicdan özgürlüğü ve dernek kurma özgürlüğü ile birlikte çocukları; temel insan haklarına, kendine özgü düşünce ve duygulara sahip bireyler olarak tanımlamaktadır.

ÇHS'nin 12. maddesinde düzenlenen çocuğun görüşünün dikkate alınması, 1982 Anayasası'nın 25. ve 26. maddelerindeki ifade özgürlüğü ve ÇHS'nin 13. maddesindeki çocuğun görüşlerini ifade hakkıyla ilişkilidir. Ancak bu maddeler ifade özgürlüğünü genel olarak tanımlarken, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 12. maddesi çocuğun görüşlerini dile getirme ve görüşlerine gerekli önemin verilmesini sağlama hakkını vurguladığından, somut durumun çocukları etkilediği bütün durumlarda başvurulması gereken temel maddedir. ÇHS'nin denetim organı olan Çocuk Hakları Komitesinin çocuğun katılım hakkını düzenleyen 12. maddesinin Genel Yorumunda (2009), 12. madde metninde yer almamasına rağmen, çocuk görüşünün dikkate alınması ifadesinin, son yıllarda *katılım* olarak kavramsallaştırılarak yaygın bir uygulamaya dönüştüğü ifade edilmektedir. *Katılım* anlayışına evrilme bu ilkenin çok daha geniş kapsama ve çok daha yaygın bir uygulama alanına sahip olduğunu ifade etmektedir. Çocukların kendi görüşlerinin ve yetişkinlerin görüşlerinin nasıl dikkate alındığı ve katılımın karar süreçlerinin sonucunu nasıl şekillen-

dirdiğinin öğrenilebildiği, çocuklar ve yetişkinler arasında bilgi paylaşımı ve diyalog dâhil olmak üzere, devam eden süreçleri tanımlamak için günümüzde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (parag. 4).

Kitabın ilk bölümde yer alan yirmi beş soru çocukların genel olarak haklara ilişkin bilgileri, katılım/görüşlerinin alınması, ayırimcılık, korunma, gelişme hakları, eğitim /okul, dernek kurma, nasıl bir dünya hayalleri olduğu üzerinedir. Hakların ne olduğu, hangilerinin elinden alınmasını istemeyecekleriyle ilgili olarak kırk beş çocuğun verdiği cevapta hak kavramı konusunda genel bilgileri olduğu anlaşılmakta, istediği yemeği yiyebilme hakkı, seçme ve seçilme hakkı, özgürlük, oyun, yaşama, sevgi, eğlence, dostluk hakkı, okuldan sonra hiç ama hiç dışarı çıkmamak, susma, karşı gelmeme, haksızlıklara boyun eğmeme hakkı, cezalandırılmama hakkı, küçük yaşta çalıştırılmama, eğitim hakkı, öğretmeden dayak yememe özgürlüğü, ağlama hakkına sahip oldukları ya da olmasını istedikleri; çocukluk hakkının, oyuncaklarının, yemek hakkının, sevinç ve konuşma hakkının, yaşama garantisi, 23 Nisan hakkının, özel yaşamlarıyla ilgili hakların elinden alınmasına üzüleceklerini ifade etmişlerdir.

Çocuğun kendisini ilgilendiren konularda görüşlerinin alınıp alınmadığı sorusuna yirmi sekiz çocuktan on dördü aile içinde dinlenmediklerini, dinlenen on dört çocuk arasında ise, bugün ne yemek yapalım, bir şey kaybolduğunda görüşünü almak, oynadığı ailenin kızı hakkında, dinlense de en son söz hakkı olarak, yaramazlık yaptığında dinlendiklerini ifade etmişler. Otuz üç çocuğun büyük çoğunluğu istek ve düşüncelerini açıklamak için aile içinde anne babalarına karşı duygusal içerikli çeşitli taktilere başvurduklarını ve yazı yoluyla ilettiklerini ifade etmiştir. Otuz bir çocuğun büyük çoğunluğu muhtar, belediye başkanı, Millet Meclisi'nin aldıkları kararlarda çocukları düşünmediklerini; az sayıda çocuk aile, akraba ve öğretmenin onları düşündüğünü açık olarak ifade etmiştir. İletişim araçlarında (televizyon, radyo, gazete ve dergiler) çocuklara göre program olmadığı, var olanların çocukların yararına aykırı olduğunu ifade etmişler ve çocuk haklarının öğretildiği programların yapılmasını önermişler.

Çocuğu katılım hakkı ve ifade özgürlüğüyle toplumun etkin ve katılımcı bir üyesi haline getirmeyi öngören dernek kurmak hakkı konusunda, eğitimsiz ve bakımsız çocuklar derneği, *kurulması imkânsız olsa da* amacı birbirimize hoşgörü derneği ile sorunları

kökten çözümlenmek ve çözüm bulmak, eğitimle ilişkili dernekler, çocukların zevk alacağı mutlu ve eğlenceli bir dernek veya eğlence merkezi, çocuklar sorunlarını aşamadıkça bir yere varamayacakları için çocukların psikolojisi üzerine bir dernek, engelli çocuklara yardım, okul arkadaşları derneği, çocuk haklarını koruma derneği, yaşlıları koruma derneği kurmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Ayrımcılıkla ilgili fiziksel görüntüsü, dil ve lehçesi gibi değişik özelliklere sahip akranları ile arkadaş olma isteklerini, farklı düşünceleri kabule anlamaya açık; suça karışan arkadaşlarını anlama ve kabul, dışlamamadan yana olduklarını ağırlıklı olarak ifade etmişlerdir. Çevrelerindeki engelli arkadaşlarına yeterli ilgi gösterilmediği ve ihtiyaçlarının karşılanmadığı, eğitim hakkından doğu batı, şehir köy, özel okul devlet ayırımı sebebiyle bütün çocukların eşit biçimde yararlanmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Her tür şiddetten korunma hakkıyla ilgili soruya verdikleri cevapta, çocuklar ağırlıklı olarak aile içinde böyle bir durumla karşı karşıya geldiklerini, ailelerinin şiddet uygulama hakları olmadığını, kendi yerinde olsalardı ne yapacaklarını düşünmelerini, hak edildiğinde yapılabileceğini, bu davranışlar karşısında gurur incinmesi, utanç, evden kaçma, acı, korku, şüphe, öfke, dışlanma gibi duygular hissettiklerini ifade etmişlerdir. Savaş ve çatışmaların nasıl önleneceği ve dünya barışının nasıl sağlanacağı ve dünyanın nasıl güzelleştirecekleri konusuna ilgileri ve bilgi içeren cevapları ise dikkat çekicidir.

Serbest zaman değerlendirme, dinlenme ve eğlence etkinliklerine katılım hakkı bakımından ağırlıklı olarak oyun, eğlenme, spor, dinlenme, sanat, kültürel faaliyetlere katılmadıkları; sağlık, eğitim, barınma ve beslenme bakımından kendilerini güvende hissetmedikleri; okul ortamında öğretmenlerinin kendilerini anlamadığını ifade etmişlerdir. Dünya çocuklarına barış, arkadaşlık, çocuk devleti kurma, eğitim gibi çağrılarda bulunmuşlardır.

8-10 yaş arası çocuklar dediler ki....; 11-13 yaş arası çocuklar dediler ki....; 14-17 yaş arası çocuklar dediler ki....; bölümünde çocuk hakları, çocukluk hakları üzerine görüşlerini, yaşadıkları ve gözlemlerini genellikle olumsuz örneklerle dile getirmişlerdir.

Risk altındaki çocuklar; engelli, koruma altındaki, yargılama sürecinde, sokakta ve sanayide, gösteri dünyasında çalışan, istis-

mar mağduru, üstün yetenekli ve sığınmacı çocukların görüşleri Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu'nun başkanlığında bir ekibin kolaylaştırıcılığında alınmıştır. Anlama, işitme, hareket ve görme engeli olan on dört çocuk kendi istekleri, erişemedikleri haklar, dışlanma ve ev içi şiddetle ilgili düşüncelerini paylaşmışlardır. Sokakta çalışan dokuz, sanayide çalışan on iki, gösteri dünyasında çalışan dokuz çocukla yapılan görüşme ve röportajlarda açık uçlu sorulardan seçilen sorularla görüşlerini ifade edemedikleri yanında çocuk hakları ve kendi çalışma hayatlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Koruma altındaki yedi çocuğa, yargılama sürecindeki dört çocuğa, üstün yetenekli elli bir çocuğa ve sığınmacı sekiz çocuğa açık uçlu sorulardan seçilen sorular sorularak görüşlerini ifade, haklara erişim ve istekleri konusunda görüşleri alınmıştır. Suç mağduru bir çocukla yapılan röportajda içinde bulunduğu durumu ve duygularını “(K)eşke kimse bana yalancı demeseydi...” ile bitirmiştir.

Risk altındaki çocuk, yaşam, eğitim, sağlık, oyun gibi gelişme haklarının tehdit veya tehlike altında olan çocukları ifade eder. Toplumsal dışlanma ile karşılaşma ihtimali yüksek olan bu çocukların kendilerini ve görüşlerini serbestçe ifade etme haklarını kullanamamaları da söz konusudur. Çocuk Hakları Komitesi Sözleşme'nin 12. maddesinin yorumunda, tüm çocukların kendini ifade etme ve düşüncelerinin dikkate alınma hakkının Sözleşme'nin temel değerlerinden birini teşkil ettiğini, bu maddenin yalnızca bir hak tesis etmediğini, aynı zamanda diğer tüm hakların yorumlanması ve uygulanmasında da dikkate alınması gerekliliğini vurgular (parag. 2). Komite özellikle genç kızlar ve erkekler ile, dışlanmış ve dezavantajlı gruplara ait çocuklar da dâhil olmak üzere, belli çocuk gruplarının bu hakkının gerçekleştirilmesinde özel engellerle karşılaştığını kabul etmektedir (parag. 4). Araştırmalar çocuğun kendini söz ile ifade edemediği çok küçük yaşında bile görüş oluşturabildiğini göstermektedir. Çocuğun kendisini ilgilendiren konuda görüşlerini ifade edebilmeleri bakımından küçük çocuklara kendi anlayışlarını, tercihlerini ve seçimlerini sergiledikleri, oyun, vücut dili, yüz ifadeleri ile çizim ve boyama dâhil, sözsüz iletişim biçimlerinin tanınması ve bunlara saygı gösterilmesini gerektirir (parag. 21).

Lütfen Bizi Dinleyin!, her yaş ve durumdaki çocuğa kendini ve herhangi bir konuda görüşlerini ifade etme imkânı ve aracı tanıdığına düşüncelerini samimiyetle ifade ettiklerinin bir örneği olarak önem taşımaktadır. *Yetenekli Çocuğun Dramı* kitabının



yazarı Alice Miller'ın ifadesiyle "(V)aroluşunun ilk anından başlayarak, o sıradaki hali ile ve olduğu gibi kabul edilip ciddiye alınmak çocuğun doğuştan gelen temel ihtiyacıdır." Bu temel ihtiyaç, her çocuk için evrensel temel hak düzeyindedir.



SEVGİ USTA

431



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

İŞE SORUNLARIN VARLIĞI KABUL EDİLEREK BAŞLANMALIDIR

ESİN KÜNTAY*

Çocukluğunu Cumhuriyetimizin ilk yüzyılında yaşamış biri olarak, size göre Cumhuriyetimizin ilk yüzyılında çocuk hakları alanında ne durumdayız?

Bizlere sorduğunuz soruyu yanıtlamaya önce Cumhuriyetimizin ilk yüzyılında çocuk hakları açısından toplumumuzun ne durumda olduğunu irdeleyerek başlayalım. Elbette olumlu gelişmeler vardı; onlardan da söz edeceğiz. Ancak soruyu nesnel yanıtlama ereğiyle, eleştirel gözlekle kimi olumsuzluklara ve yaşanan zorluklara da değineceğiz. Sorunuzu kendi çalışma yaşamımdaki gözlemlerim, gerçekteŐirmiŐ olduğum araŐtırmalarımın bulguları ve onların sınırlılığı çerçevesinde ele alacağım göz önünde tutulmalıdır. Sorun çok geniş kapsamlı. EĞer en azından bir yönüne ışık tutabiliyorsam ne mutlu bana. YetiŐmekte olan kuşakların “gelişme haklarının” az çok ihmal edilmekte olduğunu söyleyebiliriz. Bu arada gerçekteŐirilmif olumlu çabaları göz ardı edecek değiliz.

Cumhuriyet’in ilan edilmesi sonrasında yapılan reformlar kapsamında çocukları koruyucu kimi hükümler içeren, 1926’da yürürlüğe konan, Medeni Kanunumuz ve Ceza Kanunu atılmış önemli adımlardır. Gene 1930’da yürürlüğe giren 1580 sayılı Belediye Yasası ve Umumi Hıfzıssıhha Kanunu, yeterli olmasa da çocuğu koruyan kimi hükümler içermiŐtir.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında tüm dünyaya yayılan “sosyal politika” hareketlerine paralel, ölkemizde de korunmaya muh-

taç çocuklara karşı ilgi uyanıyor. Emniyet örgütü içinde salt çocuklarla ilgilenecek Çocuk Bürolarının İstanbul ve Ankara'da 1962'de kurulmaları atılmış önem adımlardır. Çocuk Büroları bir yandan çocukların suça sürüklenmeleri yönünde önlem alırken; öte yandan da kentte işlenen suçların türleri ve sayılarının da anlaşılmasına ışık tutmaktaydılar. Emniyet örgütü kapsamında çocuklar için ayrı büroların kurulması onların korunmaları açısından gösterilen çabalar sıralamasının başlarında yer alır. Büro personeli polisin kendilerine yönlendirdiği çocuklarla ilgilenip, sorunlarına çözüm üretirken 1957'de yürürlüğe konmuş 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanun'un hükümlerinden yaralanmışlardır. Tüm yokluk ve sınırlılıklara rağmen 1960'lı yıllar büro şefi, emniyet müdürü Nuran Sayın'ın karizmatik kişiliği ve büyük becerileriyle İstanbul'daki başboş çocuklar için, adeta mucize gibi, birçok olumlu adım atılmıştır. Bir işyerine yerleştirme, eğitimlerinin devamı için onları izleme, destekleme ve sorunlarına el verme gibi. Ancak daha sonra Çocuk Bürosunun Küçükleri Koruma Şubesine dönüştürülmesiyle çocuklar için adeta mucize denebilecek türden girişimler tamamen durmuş, bir duraklama dönemi yaşanmıştır; ta ki 2001'de dönemin İçişleri Bakanı Sn. Sadettin Tantan'ın girişimiyle Çocuk Şube Müdürlükleri kurulana dek.

Cumhuriyet döneminin ilk yüzyılında geç kalınmış olsa da çocuk mahkemelerinin 1987 yılında faaliyete geçirilmiş olmaları çocukların korunması adına atılmış önemli bir adımdır. Böylece çocukla, ergin bireyin yargılanacağı mahkemeler birbirinden ayrılmış oldu.

1996-2010 yılları arasında ayrı çocuk polisinin yetiştirilmesi için Emniyet Genel Müdürlüğünün belli aralıklarla planladığı servis içi eğitimler de önemli girişimlerdir. Çocukla ilgilenecek olan polisin konusunda uzman olması ve her zaman uzmanlığı alanında göreve atanması önemlidir.

Sosyal Hizmetler alanına bakalım; o alanda gelişmiş ülkeler düzeyini yakalamış olduğumuzu söyleyemeyiz. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesinin Sosyoloji Bölümü öğretim programına alan çalışması ağırlıklı seçmeli "Sosyal Hizmetler" dersini koyan ilk bölümdür. Ülkemizde henüz sosyal hizmetlerin yeterince gelişmemiş olduğunu söylerken bunu öğrencilerimizle birlikte gerçekleştirdiğimiz alan çalışmalarımızdaki gözlemlere dayandırıyorum. Korunmayı gerektiren güç koşullar altında-



ki çocuk gruplar birbirlerinden farklıdır. Her bir gruptaki çocukların bakımı, gereksinimlerinin karşılanması birbirlerinden ayrı kurumsal yapılarda sağlanmalıdır. Korunmaya muhtaç çocukla uyum güçlüğü olan çocuk (mal- adjusted) bir araya konmamalıdır. İlk kez cinsel sömürü mağdurlarının gereksinimlerinin karşılanması için bir ilk adım merkezi Beyoğlu'nda 2001 yılında kurulmuştur. Daha önceleri sadece yuva ve yetiştirme yurtları bulunmaktaydı. Bunlara yerleştirilen çocuklar farklı gruplarda olsalar da, bu dikkate alınmadan, hepsi birada korunuyordu. Elbette bu durum çocuklar açısından kimi sakıncalı sonuçlar doğurmaktaydı.

Kurumlarda görevli sosyal çalışmacıların farklı alanlarda uzlaşmış olarak yetişmiş olmaları ya da en azından çalışmakta olduğu alanda kendilerine ayrı, nasıl yapılması gerektiğine ilişkin (know how) eğitimi verilmiş olmalıdır. Onların görev sürekliliği de çok önemlidir.

Sosyal Hizmetlerin ülkemizde yeterince gelişmiş olmamalarının nedeninin ne olduğu sorulacak olursa, bence bu konunun nedeni şöyle açıklanabilir: 1970 yılları sonrası yükselen, yaygınlaşan tüm ülkeleri etkileyen hiper küreselleşme süreci ve 80 sonrası Özal döneminin 24 Ocak kararlarıyla yeniden yükselen liberalizm (neoliberalizm) etkisiyle devletin küçülmesi, refah devleti modelinin gerileyip zayıflaması, serbest piyasa anlayışının da geçerlilik kazanmasıyla sosyal refah kurumlarının önü az çok tıkanmıştır. Eğitim, sağlık gibi yaşamsal hizmetlerin özelleştirilmesi sonucunda sözü geçen hizmetlere pek çok çocuğun erişimi güçleşmiştir.

Cumhuriyetimizin ilk yüzyılında ülkemizde de onaylanarak, yürürlüğe konan, çalışma alanımda önemsedğim bazı yasaları sıralayalım:

- 1989'da Birleşmiş Milletler tarafından onaylanan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BMÇHS). 1990'da New York'taki zirvede Özal tarafından imzalanmış, 1994'de parlamentomuz tarafından onaylanıp, 2005'de yürürlüğe konmuştur.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeye ek Çocuk Satışı, Çocuk Fuhuşu, Çocuk Pornografisi ile ilgili protokol (2000)
- Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (İLO) tarafımızca da onaylanıp yürürlüğe konmuş olan bazı sözleşmeleri; İLO 138

sayılı Asgari Yaş Sözleşmesi (en küçük çalışma yaşı 15 ile sınırlı) Türkiye’de 1998’de yürürlüğe konmuştur. İLO’nun 182 sayılı Çocuk İşçiliğinin En Kötü Biçimlerinin Yasaklanmasına İlişkin İvedi Eylem Hakkında Sözleşme (1999’da imzalanmış) ülkemizde de 2001’den beri yürürlüktedir. 1992’de İLO’nun çocuk işçiliğini sonlandırma mücadele çağrısına (İPEC programı) ilk kez katılan 7 ülkeden biridir ülkemiz. Bunun gururunu yaşasak da 15 yaş altı hatta 7-8 yaşlarındaki çocukların ülkemizde hâlâ çalışıyor olması büyük düş kırıklığı!

- Lanzarote: Çocukların Cinsel Sömürü ve İstismarına karşı korunmaları için Avrupa Konseyi Sözleşmesi (2007’de İspanya’da imzalandı). Türkiye Sözleşme’yi 2011’de imzalayıp yürürlüğe koydu. Avrupa Konseyi ülkelerinin yaptığı araştırmalarda her 5 çocuktan birinin cinsel sömürüye maruz bırakıldığı saptanması ertesinde sözleşme imzalanmıştır. Ayrıca “beşte bir” sloganıyla bir kampanya başlatılmış, taraf ülkelere, katılarak önlem almaları yönünde çağrı yapılmıştır. Biz de bu kampanyaya dahil olsak da ne yazık ki cinsel sömürüye maruz bırakılan, ensest mağduru çocuklarla, çocuk gelinlerle ilgili medyadaki haberlerin ardı arkası kesilmiyor. Ensest mağduru çocukların yaşı 2’ye kadar inmiştir. Sanık, çoğu kez, çocuğun korunması için kendisine bırakıldığı kişidir. Bu kişiler (Pedofil) tutuklandıklarında kısa sürede tahliye edilmekte; bu durum yeni suçları özendirilmektedir. Aileden sorumlu bakan bile “bir kereden bir şey olmaz” diyerek olayın vahametini küçümsemiştir.

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında “hiçbir çocuğu dışta bırakmayacak bir anlayış ve çocukların haklarını bütün boyutlarıyla yaşayabilecekleri Türkiye hayali” için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerinizi bizimle paylaşır mısınız?

Anayasamızın 90. maddesi uyarınca “yürürlüğe usulünce konulmuş milletlerarası andlaşmalar kanun hükmündedir.” Başka bir deyişle artık ulusal yasalara eş değerdir; ulusal yasalardır. O halde hükümlerine uymamız olmazsa olmaz koşuldur. Uyuyor muyuz? Belirtmiş olduğumuz gibi çocuk işçiliği, çocuğun cinsel sömürüsü, çocuk yaşta evlilikler, ensest olayları hâlâ devam etmekte. Sorunun yanıtı “HAYIR”. İmzalayıp, onaylayarak hükümlerine uymayı üstlendiğimiz sözleşmeler sadece beyaz kâğıt üzerinde siyah yazılar olarak kalmamalı. Eğer çocuklarımızın

haklarını gerektiği gibi ivedilikle hayata geçirmek istiyorsak söz konusu yasaların feshi yoluna gitmeyerek, onları bir kenarda bırakıp unutmuyarak, hükümlerine tamamen uyulmalıdır.

Çocukların en öncelikli yaşamsal haklarından biri; eğitim hakkıdır. Diğer sağlık hakkıdır. BMÇHS md.28'e göre eğitim hakkı fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirilmelidir. Hiper küreselleşme süreciyle eşitsizlik uçurumu derinleşmiştir. 28. maddenin çocuğa tanıdığı eğitim hakkının önü, eğitim kurumlarının hızla özelleştirilmesi ile de tıkanmış, kimi çocuğun kaliteli eğitime erişimi engellenmiştir. Böylece kaliteli örgün eğitime, mesleki eğitime erişim güçleşmiştir. Pandemi sonrası “evlere kapanma, sokağa çıkma yasakları” “online eğitime” yol açmıştır. Dijitale bağlanma zorunluluğunu sağlayan günümüzde gelişmiş teknolojileridir. En büyük darbeyi internet erişimi olmayan yöreler, köylerde yaşayan, bilgisayar, tableti, telefonu olmayan yoksul çocuklar almıştır; hâlâ da sorunları çözülmuş değildir. Dezavantajlı çocukların çok kardeşli olduğu kötü fiziki koşullarda yaşadıklarını yapmış olduğum ev ziyaretlerinde gözlemiş bulunuyorum. Bütün koşullar yoksul çocuğun eğitimi önünde engeller. Online eğitim kararı verildiğinde yoksul aile çocuklarının yoksunluğu dikkate alınarak, gereken teknolojik destek verilmeliydi, verilmelidir.

Okullardaki karma eğitime karşı çıkan günümüzdeki görüşlerin, kız ve erkek çocuklar arasında ayırım gözetilmesine yol açabilecek girişimlerin, hayata geçirilmesine ilişkin yönelimlerden vazgeçilmelidir. Aksi halde çocuğun sağlıklı gelişimi yara alacaktır. Zaten kız çocukların eğitim alabilen, eğitimin daha üst kademelerine ulaşanlarının oranı erkek çocukların çok gerisinde kalmaktadır.

Özellikle; çocuğun sağlıklı gelişimi istenmekteyse, gitmekte olduğu okulun hangi yaş grubundaki çocuklara eğitim vermekte olduğu dikkate alınarak rehberlik hizmeti verecek danışmanın sadece uzman pedagoğ ya da psikoloğ olması gerektiğinin altını kalın çizgilerle çizelim.

Sorunlar giderek yoğunlaşıyor. Merdiven altı, resmi denetimden uzak yerlerde çocuk tecavüzleri, cinayetleri, intiharlar artıyor. Cumhuriyet döneminin en önde gelen reformlarından biri 1924'de yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) uyarınca yapılandırılmış okullarda asıl çözümünü



gereken sorunlar üzerinde durulmalı, zengin yoksul her çocuk eşitlikle aynı kaliteli eğitimden yararlanabilmelidir.

Ülkemizde kuşaklar boyu süregelen erkek egemen kültür değerlerinin neden olduğu eşitsizlik birçok sorunun kaynağı. Çocuklara en geniş şekilde hakları tanınacaksa, öncelikle bir sorunun varlığı yetkili otoriteler tarafından kabul edilmeli, çözümü için kararlılıkla bütçeden pay ayrılmalıdır.



ESİN KÜNTAY

ÇOCUĞU GÜÇLENDİREN, YETİŞKİNLE EŞİTLEYEN POLİTİKALAR ÜRETİLMELİDİR

YASEMİN MAMUR IŞIKÇI*

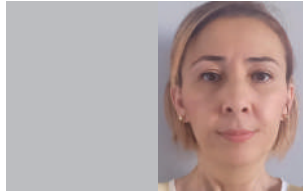
Cumhuriyetimizin ilk yüzyılında kurulmuş ve faaliyetlerini yürüten bir kuruluş olarak, size göre Cumhuriyetimizin ilk yüzyılında çocuk hakları alanında ne durumdayız?

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde savaştan yeni çıkmış bir ülke olarak tüm yoksulluğa ve olanaksızlığa rağmen, çocuk sağlığı ve eğitimi konusunda çok önemli çabalar sarf edildi. Hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması için ülkenin dört bir yanı okullarla donatıldı; çocukların yaşatılması vatan savunmasının devamı olarak kabul edildi. Günümüzde de önemli bir sorun olan çocuk yoksulluğu ile mücadele kısıtlı imkanlarla devam ettirildi. Düşünün ki ulusal bağımsızlık ve egemenliğı temsil eden bir bayramın çocuklara hediye edilmiş olduğu bir dönemden bahsediyoruz. Bu noktada Köy Enstitülerini de unutmamak gerekir. Bu dönemin çocuklara diğer bir hediyesi Köy Enstitülerinde yetişen “özgür, eleştirel düşünen, bağımsız ve donanımlı yetişmiş öğretmenlerdi. Aslında bu nitelikteki öğretmenlerle çocuklara “özgür ve nitelikli” eğitim hakkı sağlanmıştı. Ne var ki günümüzdeki eğitim politikalarını bu kapsamda değerlendiremeyeceğimiz gibi, eğitimde piyasa koşullarının daha fazla hakim olduğu, ücretsiz ve eşit eğitim imkanının kısıtlandığı bir süreci yaşıyoruz. Günümüzde çocukların diğer hakları konusunda da çok olumlu bir tablodan bahsetmek mümkün değildir. Çocuk istismar vakalarının en güvenli kabul edilen kurumlar altında gerçekleşmesi bu konudaki vahameti açıkça ortaya koy-

maktadır. Fırsat eşitliği ve çocuk yoksulluğu ile mücadele anlamında çok değerli olan erken çocukluk eğitiminin yeterince yaygınlaştırılmaması, bu eğitimin eğitim kurumları dışındaki kurumlarca pedagojik ilkelere ve bilimsel gerekliliklere uygun olmayan bir şekilde verilmesi önemli bir sorun teşkil etmekte ve devamında başka sorunları da beraberinde getirmektedir.

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında “hiçbir çocuğu dışta bırakmayacak bir anlayış ve çocuklarını bütün boyutlarıyla yaşayabilecekleri Türkiye hayali” için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerinizi bizimle paylaşır mısınız?

Cumhuriyet'in ikinci yüzyılının bütün çocukları kapsaması için, bilimsel temellere dayanan, eleştirel düşünceyi merkezine koyan, ücretsiz, kapsayıcı ve laik eğitimi tüm çocukların erişebileceği bir hak olarak yeniden tesis etmek gerekir. Bunun yanında hemen her alanda çocuğu güçlendiren, onu yetişkinle eşitleyen, aklına ve kendi yaşamı konusundaki uzmanlığına saygı duyulan politikalar üretmek, uygulamak, toplumu da bu yöndeki bir bakış açısı için hazırlamak çok büyük fayda sağlayacaktır.



YASEMİN MAMUR IŞIKÇI

BİRÇOK SORUN HÂLÂ ÇÖZÜM BEKLEMEDİR

PELİN TAŞKIN*

Çocukluğunu Cumhuriyetimizin ilk yüzyılında yaşamış biri olarak, size göre Cumhuriyetimizin ilk yüzyılında çocuk hakları alanında ne durumdayız?

Atatürk'ün çocuk sevgisi ve tüm çocuklara kol kanat germe isteği Türk Halkı tarafından bilinir. Atatürk'ün bayram olarak ilan ettiği her 23 Nisan'da hem onu hem onun çocuk sevgisini hem de çocukları, çocukluğun masumiyetini, çocukluk döneminin önemini ve yaşanılan zorlukları gerek kendi çocukluğumuz üzerinden gerekse etrafımızdaki çocuklar sayesinde tekrar hatırlama fırsatı buluruz. Bu önemli günde kendi ebeveynlerimizden hatta dede ve ninelerimizden daha iyi bir çocukluk geçirdiğimizi düşünebiliriz ve Şu an çocukların daha Şanslı olduklarını düşünebiliriz. Bu gerçekten böyle midir, gerçekten günümüzün çocukları Şanslı mıdır? Belki eski kuşaklar gibi büyük Kurtuluş Savaşı'nın ardından veya savaşa girme tehlikesi altında yokluk veya sınırlı kaynaklar içerisinde hayatlarını sürdürmeseler de geçmiş kuşaklarla hâlâ aynı birtakım ortak sıkıntıları yaşamaktadırlar. Örneğin nitelikli eğitim hakkına erişimde, çocuk istismarı ve ihmalinden korunmada, özel olarak korunması gereken çocukların korunmasında vb. yaşanan birçok sorun hâlâ çözüm beklemektedir.

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında "hiçbir çocuğu dışta bırakmayacak bir anlayış ve çocukların haklarını bütün boyutlarıyla yaşayabilecekleri Türkiye hayali" için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerinizi bizimle paylaşır mısınız?

440



100. yıl

ÇOCUK YILLIğI

* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

1. Her çocuk için doğumundan itibaren çok yönlü düzenli sağlık taramaları yapılmalıdır (Duyu organları testleri, kan testleri, gelişimsel kontrol, diş muayeneleri ...).
2. Uzman kişiler tarafından çocuğa yaşına uygun cinsel eğitim verilmelidir.
3. Duygu dünyasını güçlendirmek için stresle başa çıkma, duygusal arkadaşlıklar ve sınırları, zorbalığa karşı dayanıklılık (resilience), sosyal medya ortamında kendini koruma gibi destek hizmetlerinin yaygın biçimde verilmesi sağlanmalıdır. Bunun için okullarda yeterli sayıda rehber öğretmenin olması ve haftada en az iki saat rehberlik hizmetinin verilebilmesi gerekir.
4. Köy ve kent ayrımı yapılmaksızın çocukların oyun oynayabilecekleri park gibi alanların yeterli sayıda olması ve bu alanların güvenli, temiz ve aydınlık olması sağlanmalıdır.
5. Köylerde okulların fiziksel koşulları iyileştirilerek ve öğretmen sayıları arttırılarak eğitim hizmetlerinin güçlendirilmesi sağlanmalıdır.
6. Çocukların tehlikeli işlerde kayıt dışı çalıştırılmasının önüne geçilmelidir. Çocuklar ayrıca mevsimlik işçi olarak da çalıştırılmamalıdır. Çocukların tarım sebebiyle kısa süreli göçlerden olumsuz etkilenmeleri sağlanmalıdır.
7. Çocukların dilendirilmesine karşı TCK hükümleri sert şekilde uygulanmalı; ayrıca çocukların suça bulaşmaları engellenmeli ve suç örgütlerinin hedefi haline gelmemeleri sağlanmalıdır.
8. ÇHS ve ek protokollerin uygulanmasının yaygınlaştırılmasını sağlamak için yasalar, yönetmelikler ve yönergeler çıkarılmalıdır.
9. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığına çocukların korunması ve eğitim haklarının gerçekleştirilebilmesi için tüm yetkilerin verilmesi ve maddi kaynaklar sağlanmalıdır. Ayrıca yapılan harcamaların hesap verebilirliği için şeffaf ve katılımcı bütçeleme sağlanmalıdır.
10. Engelli, tutuklu, mülteci, göçmen, dini ve etnik, cinsel kimlik olarak azınlık olan, ebeveynleri suça karışan ço-



cuklara karşı özellikle eğitim, sağlık ve şiddetten korunma başta olmak üzere temel hizmetlerden yararlanma ve yeterli bir yaşam kalitesine sahip olma bakımından ayrımcılıklar giderilmelidir. Bu amaçla belirtilen hizmetlerde çalışanlara çeşitli öğretim teknikleriyle uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmeli, çocuklara ayrımcılık yapan kamu görevlilerine daha ağır disiplin cezaları verilmelidir.

11. Çocuk ve kadınlara yönelik her türlü şiddet ve hak ve özgürlüklerini kısıtlayıcı tüm eylemlere karşı uzman acil müdahale birimleri oluşturulmalıdır. Okul, hastane, ev ortamı gibi çocuğun bulunduğu ve bulunabileceği tüm ortamlarda fiziksel ve cinsel istismar başta olmak üzere tanı koyma ve mücadele yolları güçlendirilmelidir. Bu türden şiddet ve istismarın zorunlu olarak bildirilmesinin kolaylaştırılması ve bildirimlerin teşvik edilmesi için ilgililerin kolay erişebileceği, gizlilik esasının sağlandığı ve aynı zamanda çocuk dostu yollar oluşturulmalıdır.
12. 18 yaş altı evlilik ve imam nikâhı adı altında gerçekleşen fiili birlikteliklerin sonlandırılması sağlanmalıdır. Bu doğrultuda Türk Medeni Kanunu'nda gerekli düzenlemeler yapılmalı ve evlenme yaşının 18 olması, çocuklarını bu tür evlilik ya da fiili birlikteliklere zorlayan ebeveynlere yönelik yaptırımların sıkı bir şekilde uygulanması gerekir.
13. Çocukların kişisel verilerinin korunmasına dair yasal düzenlemeler yapılmalı ve bu mevzuata aykırı davranışlara ağırlaştırılmış cezalar uygulanmalıdır. Ayrıca çocukların kişisel verilerinin korunması konusunda başta eğitim, sosyal hizmetler ve sağlık alanında çalışan kamu görevlilerine yönelik uygulama eğitimleri verilmelidir.



Aile ve Çocuk

(Aile ve Çocuğun İyilik Hâli Endeksi Sistemi Analizi)



İllüstrasyon:
FERİT AVCI

Editör

Prof. Dr. Mahmut Hakkı Akın

ÇOCUKLUĞUMUZ

Annemin bana öğrettiği ilk kelime
Allah, şahdamarımdan yakın bana benim içimde

Annem bana gülü şöyle öğretti
Gül, O'nun, O sonsuz iyilik güneşinin teriydi

Annem gizli gizli ağlardı dilinde Yunus
Ağaçlar ağlardı, gök koyulaşırđı, güneş ve ay mahpus

Babamın uzun kış geceleri hazırladığı cenklerde
Binmiş gelirdi Ali bir kırata

Ali ve at, gelip kurtarırdı bizi darağacından
Asya'da, Afrika'da, geçmişte, gelecekte

Biz o atın tozuna kapanır ağlardık
Güneş kaçardı, ay düşerdi, yıldızlar büyürdü

Çocuklarla oynarken paylaşamazdık Ali rolünü
Ali güneşin doğduğu yerden battığı yere kadar kahraman

Ali olmaktan bir sedef her çocukta

Babam lâmbanın ışığında okurdu
Kaleler kuşatırdık, bir mümin ölse ağlardık
Fetihlerde bayram yapardık
İslâm bir sevinçti kaplardı içimizi

Peygamberin günümüzde küçük sahabileri biz çocuklardık
Bedr'i, Hayber'i, Mekke'yi özledik, sabaha kadar uyumazdık

Mekkenin derin kuyulardan iniltisi gelirdi

Kediler mangalın altında uyurdu
Biz küllenmiş ekmekler yerdik, razı
İnanmış adamların övüncüyle
Sabırla beklerdik geceleri

Şimdi hiçbirinden eser yok
Gitti o geceler o cenk kitapları
Dağıldı kalelerin önündeki askerler
Çocukluk güzün dökülen yapraklar gibi



SEZAI KARAKOÇ

(1933-2021)

SOSYAL YAPI, AİLE VE ÇOCUK



FAZİLET DALFİDAN*

Kentleşme sürecinde çocuğun ailedeki statüsünde ve değerinde büyük değişimler olmamıştır. 1980 sonrasında artan tek ebeveynli aile yapısında çocuğun refah göstergelerindeki (okul öncesi eğitim, okullaşma oranı ve ayrı odası olma) olumlu tablonun sürdürülebilir olması, önümüzdeki yıllarda artması beklenen boşanma oranlarını dikkate aldığımızda, sosyal politika (kreş ve gündüz bakım evi hizmetleri) uygulamaları bakımından önem taşımaktadır.

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde Cumhuriyet Türkiye'sine baktığımızda, sosyal yapı, aile ve çocuk arasındaki kaçınılmaz bağı görmek mümkündür. Bu yazıda sosyal yapı, aile ve çocuk arasındaki etkileşim tarihsel bir perspektiften incelenmektedir. Farklı tarihsel dönemlerde “kırılma” olarak tanımlanabilecek sosyal yapıda yaşanan değişim ve dönüşümlerin aile ve çocuğu nasıl etkilediği yazının odağını oluşturmaktadır. Türkiye'nin sosyal yapısındaki değişimler Cumhuriyet tarihi boyunca aile kurumunun ve dolayısıyla çocukların yaşamının bazı boyutlarıyla dönüşmesine

446



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi.

yol açmıştır. 1950-1980 döneminde iç göç (kırdan kente göç) dinamiği, 1980'lerden günümüze küreselleşme dinamiği tarafından şekillendirilen kentleşme olgusu, Türkiye'nin toplumsal yapısında önemli değişimlere yol açmıştır. Toplumsal yapıda yaşanan değişim; ailenin yapısını, işlevlerini ve aile içi ilişkileri ile çocuğun aile içindeki değerini, rol ve statüsünü yeniden şekillendirmiştir. 1950-1980 döneminde aile kurumu, gecekondü ailesi ve çekirdek aile ve geniş ailedeki dönüşüm, ailenin üretim ve eğitim işlevlerindeki değişim; çocuğun durumu çoğunlukla çocuğun eğitime ve iş gücüne katılımı üzerinden somutlaşmaktadır. 1980'den günümüze olan dönemde aile kurumu, kent ailesi ve çekirdek ailedeki dönüşüm, yeni aile yapıları, ailenin demokratikleşmesi; çocuğun durumu, çocuğun eğitimi ve bakımındaki kurumsallaşma üzerinden somutlaşmaktadır. Bu yazıda sosyal yapı, aile ve çocuk ilişkisi 1950'lerden günümüze incelenmiştir; çünkü Cumhuriyet tarihinde sosyal yapıdaki "kırılma" olarak tanımlanabilecek toplumsal dönüşümler ve aile kurumu üzerindeki etkileri 1950'lerle birlikte ortaya çıkmıştır. 1950'lerden itibaren geçen sürede kentleşme sürecinin sosyal yapı, aile ve çocuk üzerindeki etkileri, demografik (aile yapısındaki değişimler) ve ekonomik yapıda (işgücü ve sektörel değişimlerde) görünür olmuştur.

Bununla birlikte yazıyı sınırlandıran literatür kaynaklı zorluklar mevcuttur. İlk olarak, Cumhuriyet tarihi boyunca toplumsal yapıyı dönüştüren temel dinamik kentleşme olgusu olmuştur; fakat Şentürk'ün (2016) de ifade ettiği gibi kentleşme ve aile bağlamındaki araştırmalar sınırlıdır. İkinci olarak Onur'un (2007) da belirtmiş olduğu gibi Cumhuriyet Türkiye'sinin toplumsal yapısındaki değişimlerin -tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş ve kentleşmenin- çocukları nasıl etkilediği bugüne kadar pek araştırılmamıştır. Yine de sosyoloji literatüründeki erken dönem (1950-1980) *Toplumsal Yapı Araştırmalarında* ve 1980 sonrası *Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yapılan Türkiye Aile Yapısı Araştırmaları* ve çıkarılan *Aile Yazıları* serilerinde sosyal yapı, aile ve çocuk ilişkisi üzerine birtakım analizlere ve tespitlere yer verilmektedir. Bu araştırmalardan hareketle, bu yazıda Cumhuriyet tarihi içerisinde yaşanan sosyal yapıdaki "kırılmalar"ın aile kurumunu ve çocukların yaşamlarını nasıl şekillendirdiği çözümlenmektedir.



1950’lerde Başlayan Kırdan Kente Göç ve Kentleşme Sürecinde Aile Kurumu ve Çocuğun Durumu

Erken Cumhuriyet Dönemi’nde uygulamaya konan toplumsal reformlardan aile kurumunu doğrudan ilgilendiren ve etkileyen 1926 tarihinde yürürlüğe giren Türk Medeni Kanunu’dur. Bu kanunla çok eşlilik yasaklanmış, taraflara eşit boşanma hakkı tanınmış, çocukların bakımı ve gözetimi anne ve babanın her ikisine de verilmiştir. Bununla birlikte aile kurumunu aslında toplumsal yapıdaki ve ekonomik sistemdeki köklü değişimler etkilemiştir (Tolan, 1990; Uslu, 2011). Cumhuriyet’in ilk yirmi yılında hukuki, siyasal yapıdaki değişiklikler, eğitim ve özellikle yaşam tarzı düzenlemeleri ile toplumsal yapıdaki değişime altyapı oluşturmuştur. Ancak asıl değişim farklılaşmış, uzmanlaşmış, örgütlenmiş ve sonuçta “sanayileşmiş, kentleşmiş” bir toplumsal yapının ortaya çıkması ile 1950’lerde gerçekleşmiştir. Kentleşme, yeni meslek ve iş düzenini ortaya çıkması, aile düzeninin büyük değişikliğe uğraması geri dönülmez yapısal değişmeyi başlatmıştır (Kıray, 2006). Bu dönemde kırdan kente göçle birlikte Türkiye’nin toplumsal yapısında köklü bir dönüşüm başlamıştır. Önemli yapısal değişikliklerin başladığı 1950’lere kadar aile büyüklüğü ve aile içi ilişkiler bakımından oldukça durağan bir nitelik taşıyan aile yapısında büyük bir değişim yaşanmamıştır. Aile kurumu, 1950’li yıllarda özellikle köyden kente göçün hızlanması ile ortaya çıkan toplumsal yapıdaki değişimden etkilenmiş ve hızla değişmeye başlamıştır (Dikeçligil, 1995; Tolan, 1991a; İçli, 1997). Türkiye’nin toplumsal yapısındaki değişimler ailenin demografik yapısının, aile içi ilişkiler ve rollerin, değerler sisteminin değişiminde önemli rol oynamaktadır. 1950’li yıllarda başlayan yoğun göç ve kentleşmeyle Türk aile yapısında birtakım değişimler, geçişler, farklılık ve dönüşümler ortaya çıkmıştır (Aktaş, 2015).

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra kırdan kente göç hızlanmış ve özellikle çok partili döneme geçilmesi ile dikkati çekmeye başlamıştır. 1950 ve 1960’lı yıllarda bu göçler oldukça yoğun yaşanmıştır. Tamamıyla denetimsiz olan bu göçler İstanbul, İzmir, Ankara gibi büyük şehirlerin gecekondü semtlerinde yoğunlaşmıştır (Yasa, 1966). Kırdan kente göç, kentsel ve kırsal nüfus dağılımını değiştirmiştir. Devlet İstatistik Enstitüsü verilerine göre 1945’te nüfusun yüzde 75’i köylerde yaşarken, 1965’te yüzde 65’e, 1985’te yüzde 47’ye düşmüştür



(Özby, 2015). 1945-1980 arası Türkiye’de hâkim olan kırdan kente göç, demografik geçiş sürecinin (nüfus artışı) ve kırsal alanda başlayan bir çözülmeden (hane büyüklüğü ve iş gücü dengesinin bozulması-sürekli nüfus artışının yarattığı işgücü fazlası, tarıma elverişli toprakların kıtlığı) kaynaklanmıştır (Tekeli, 2007; Özby, 2015).

Aile kurumu: gecekondü ailesi (geçiş ailesi):

1950’lerde yoğunlaşan kırdan kente göç, kentün ekonomik ve alt yapı olanaklarının yetersiz olmasından dolayı gecekondü olgusunu ortaya çıkarmıştır. Böylece büyük kentler çevresinde kırsal ve kentsel yapıların dışında geçiş dönemine özgü “tampon kurum” olarak geniş gecekondü alanları oluşmuştur (Tolan, 1991a; T.C. Hükümeti-Unicef İş Birliği Programı, 1991). Kırdan koparak kente göç eden nüfus kent merkezinden oldukça uzak, gecekondulara yerleşmiştir (Özen, 1991). Özellikle kentleşme süreciyle ortaya çıkan istihdam sorunları, alt yapı yetersizlikleri, ikincil ilişkilerin ortaya çıkışıyla birlikte toplumsal dayanışma ve iş birliğinin zayıflaması gibi problemler aile yapısının içeriği ve işlevini de farklı şekillerde etkilemiştir. Bununla birlikte ailedeki değişen ilişkiler ağı, karşıtlıklar ve çatışmalar Türk aile yapısının tarihsel, toplumsal ve kurumsal çerçevede yeniden yorumlanmasını gerekli kılmıştır (Aktaş, 2015). Bu dönemdeki toplumsal yapıdaki değişimlerden ailenin etkilenme biçimleri bakımından gecekondü ailesi ve çekirdek aile yapısı ön plana çıkmaktadır.

1950’lerde sanayileşme ve kentleşmenin ortaya çıkardığı büyük ölçekli toplumsal dönüşümün aile üzerindeki etkisi, kent hayatına yeni bir boyut katan gecekondü ailesini ortaya çıkararak görünür olmuştur (Aytaç, 2017). Gecekondü (geçiş) ailesi, sanayileşme ve kentleşme süreciyle ortaya çıkan kırdan kente göç sonucu ortaya çıkan aile türüdür (Zeybekoğlu-Akbaş, 2022). Geleneksel ve modern değerlerin arasında kalmış bir kültürün ürünü olan gecekondü (geçiş) ailesi, toplumsal güvenlik ve kentsel altyapı olanaklarından yoksun koşullarda kentsel alan ile bütünleşmeye çalışmış; bu yeni ilişkiler ağı içerisinde hem kırdan hem kentten farklı ama ikisi arasında bir geçiş sürecini kolaylaştıran bir nitelik taşımaktadır (Tolan, 1991b).

– Aile yapısı: çekirdek aile

1960’larda kırsal ve özellikle de kentsel alanlarda çekirdek aile oranı yüksektir. Aile çoğunlukla anne baba ve çocuklardan oluşan basit bir yapıya sahiptir. Aile hacim itibariyle küçüktür. Çekirdek aile oranının esas olarak kırsal bölgelerde artış gösterdiği söylenebilir. Ne var ki çekirdek aile oranının artma eğilimi göçle birlikte kentsel bölgelere de yansımıştır. Kısacası çekirdek aile oranının 1960’larda kırsal ve özellikle de kentsel alanlarda gözlenen yüksekliğinin kısmen nüfus yapısındaki kaymalardan doğmuş olduğu, dolayısıyla tamamen toplumsal dönüşüme bağlanamayacağı açıktır (Özby, 2015; Boran, 1992). Kırdan kente göç ile aile yapısının ataerkil geniş aileden çekirdek aileye doğru bir yönelime sahip olduğu ilişkin yeterli kanıt yoktur (Özby, 2015). Serim Timur’un 1968 yılında yaptığı *Türkiye’de Aile Yapısı Araştırması* verilerine göre ailelerin %60’ı karı-koca ve evlenmemiş çocuklardan oluşan çekirdek aile; %19’u ataerkil geniş aile, %13’ü geçici geniş aile, %8’i parçalanmış, eksik ailedir. Aile büyüklüğü bakımından çekirdek ailelerdeki ortalama kişi sayısı 4,9 iken, ortalama çocuk sayısı büyük kentlerde 2,7, kentlerde 3,4’tür (Timur, 1972). Timur’un çalışması aile tipinin (toprak) mülkiyet biçiminin bir fonksiyonu olduğunu ortaya koymuştur. (Büyük) toprak sahibi köylüler çekirdek aile oranı (%44) iken, en yüksek çekirdek aile oranı (%79) topraksız tarım işçilerinde rastlanmaktadır (Vergin, 1991). Devlet İstatistik Enstitüsü’nün 1970 yılı verilerine göre tüm yerleşim birimlerinde çekirdek aile (%59.7) yaygındır. Gecekondu bölgelerinde bu oran en üst seviyelere (%75) ulaşmaktadır. Gecekonduarda çekirdek aile oranının fazla olması kırsal kesimden tüm ailenin göç etmemesinden kaynaklanabilir (Kocacık, 1991).

– Ailenin değişen işlevleri

Değişen toplum yapısı içinde gecekondu aileleri bir yandan bazı işlevlerini dışarıda bırakırken, diğer taraftan yeni işlevler kazanmış, dolayısıyla işlevler farklılaşmıştır (Özen, 1991; Özby, 2015). Ailenin temel işlevlerinden biri olan çocukların yetiştirilmesi (sosyalleşmesi) ve kişilik kazandırılmasında artık okul ve aile dışı çevre gündeme gelmektedir. Çocukların okul ile ilgili sorunların çözülmesi kadınlara yüklenen yeni rollerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte alt ve alt-orta tabaka aile çocuklarının okul başarısızlıkları,

ailenin sosyalleştirme işlevindeki değişme, aile dışında bunu yüklenen kurum ve çevrelerin başarılı olup olmadıklarına dair bilgiler mevcut değildir. Ev içi işlerde (giyim, beslenme) harcanan emek ve zamanın azalması, ticarileşen, dışa kaçan işlevlerden dolayı kadının boş zamanı çoğalmış ve çocuk bakımına daha fazla zaman ayırabilmiştir. Büyük kent yaşamında birçok faaliyet aile dışına kaçmakta veya ticarileşmektedir (Kıray, 1984).

Çocuğun durumu:

1950 ve sonrasında kırdan kente yaşanan iç göç sürecinde çocukların durumu çoğunlukla arka planda kalmış olsa da *Toplumsal Yapı Araştırmaları*'nda çocukların göç ve kentleşme sürecinden nasıl etkilendikleri ve ailedeki rolü ve değeri üzerine bazı tespitler yapmak mümkündür. Kıray (2006) ve Yasa'nın (1966) toplumsal yapı araştırmalarına baktığımızda çocuğun kırsaldaki gibi ekonomik değerini muhafaza ettiğini, sadece emek türünün kent koşullarından dolayı değiştiği görülmektedir. Ayrıca çocukların ev içi rolleri (büyük kardeşlerin küçük kardeşlerin bakımı ile ilgilenmesi) kırsaldaki niteliğini sürdürmektedir. Bir yandan çocukların kentte eğitim alma ihtimalleri -bu eşitsiz eğitim koşullarının ve nitelikli olmaya eğitimin izlerini taşısa da- artarken, diğer taraftan kırsaldaki çocuğun ailedeki rolüne ve değerine dair örüntüler devamlılık göstermektedir.

- Çocuğun ekonomik değeri

Kırsal alandaki iş bölümünde çocukların ailedeki rolü ve değeri yaşa ve toplumsal cinsiyetine göre belirlenmektedir. Boran'ın (1992) köy incelemelerinde erkek çocuklar hayvanlara bakma, daha büyüyünce araba sürme, bağda üzüm bekleme gibi görevler üstlenirken; kız çocukları anne bağa, tarlaya gidince ev işleri ilgilenme ve küçük kız kardeşlerine bakma görevlerini üstlenmektedir. Kıray'a (1982) göre kırdan kente göç, kırsalda ekonomik etkinliklere katılan ve ev içi roller üstlenen bu çocukların kente uyum sürecinde yine kardeşlerinin bakımını üstlenmelerini ya da enformel işler yapmalarını gerektirmektedir. Kırdan kente göç eden nüfus, sanayileşme ve sanayileşmenin gerektirdiği formel örgütlenmenin gelişmesinin çok yavaş olmasından dolayı sanayiye dayalı işler yerine, rastgele, küçük, üretici olmayan hizmet işleri ile uğraşmaktadır. Bu halyle kentteki üretim ve meslek ilişkileri son derece amorf tur.

Çocukların bu meslek yapısı içinde özel bir yeri vardır. Çocuklar tarımda nasıl aile işletmesine daha altı yaşında katılıyorsa, kentlerde yeni göçmenlere açık olan bu beceri gerektirmeyen, kalifiye olmayan işlerde çalışmaktadır. Böylece çocukların köydeki düşük bağımlılık yaşı kentte devam etmektedir. Çocuklar dolmuş muavinliği, ayak satıcılığı, ayakkabı boyacılığı, pazarda hamallık yaparak, gazete, simit, boza, su, kuruyemiş satarak, sanayii ve iş yerlerinde çırak olarak çalışarak ailenin gelirine katkı sağlamak ve ailelerine ekonomik olarak destek olmaktadır. Ayrıca bu çocuklar çoğunlukla kentlerde ve sanayi sitelerinin bulunduğu yerlerdeki çıraklık eğitim merkezlerinde eğitim görmektedir (Kıray, 2006; Yasa, 1966; T.C. Hükümeti-Unicef İş Birliği Programı, 1991).

Dolayısıyla gecekondü (geçiş) ailesinde geleneksel kırsal düzende olduğu gibi iş gücünde yaşın veya cinsiyetin önemi yoktur. Aile üyeleri her işte çalışabilir, her işi görebilir. Böylece “çevre” işlere girmenin ve çıkmanın kolaylığı sayesinde ailenin kente uyumu kolaylaşmaktadır (Kıray, 1982). Diğer taraftan çocukların düzensiz ve kontrolsüz işlerde çalışması daha sonraları beceri isteyen disiplinli işlerde çalışma imkanını azaltmaktadır. Böylece kentleşme nüfus artışının durdurulması ve nüfusun kentle bütünleşmesinde kendinden beklenebileceği yerine getirememektedir. Kentteki bu tür işler, gizli işsizliğin kırsal alanlardan kentsel alanlara kaydığını göstermektedir (Kıray, 2006). Çocukların kentteki meslek yapısı içindeki bu rolü çocukların daha kökten bütünleşmelerini sağlayacak beceri öğreten eğitim görme şanslarını yok etmekte, ikinci kuşağı da yoksulluğa ve istikrarsızlığa sürüklemektedir (Kıray, 1982).

Çocukların kentteki meslek yapısı içindeki bu rolü (düşük bağımlılık yaşı ve üretkenlik) aileyi çocuk sayısını azaltmak gereğini duymaktan uzak tutmaktadır (Kıray, 2006). Nitekim Yasa'nın Ankara'daki Gecekondü çalışmasında, ailelerin çocuk sayılarının fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bu ailelerin sadece 2/5'i çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilmekte, yaklaşık olarak yarısı karşılayamamaktadır. Birinci gruptaki aileler az çocuklu ve sosyoekonomik seviyesi iyi olanlar, diğerleri çok çocuklu ve yoksul olanlardır (Yasa, 1966). Sonuç olarak gerek çocuklara işgücü olarak bakışın korunması gerek kentteki üretim ve meslek yapısının özellikleri çocukların kırsalda aile içindeki rolünü ve değerini devam ettirmiştir.

– Çocuğun eğitime verilen önemin artması

1950’lerden itibaren artan nüfus ve değişen sosyal yapı ilişkileriyle hem köyde hem kentte (gecekondu ailelerinde) çocukların eğitime verilen önem artmıştır. Gecekondu aileleri çocukların eğitime katılımında imkanlar el verdiği ölçüde oldukça istekli oldukları görülmüştür (Yasa, 1966). Adana köyleri, Söke civarı ve Karadeniz Ereğlisi civarında yapılan araştırmalarda herkesin çocuğunu “okuyabildiği kadar” çok okutmak istediği ortaya çıkmıştır. Köylü ve kentlilerin irras-yonele varan eğitim isteği aslında, ileri teknolojiye dayanan ve örgütlü bir forma kavuşan yeni istihdam koşullarına uyum sağlamaya yöneliktir. Çünkü yeni piyasa ürünleri ve kentteki istihdam olanakları, özel beceri ve uzmanlaşma gerektirmektedir. Çocukların artık eğitimle belirli bir hüner ve beceri sahibi olmadan iyi bir gelir sağlaması mümkün değildir. Bu beceri ve uzmanlaşma artık çocuk yaşlarda aile büyüklerinden öğrenilemez, mutlaka uzun süreli eğitim gerektirmektedir. Fakat kırdaki ve kentte düşük gelir ve aile başına düşen çocuk sayısının artması sonucu ortaya çıkan hızlı nüfus artışı hem devletin yarattığı olanakların yetersiz kalmasına hem kent-sel yapıya bütünleşmemiş bir ailenin çocukların eğitim mas-raflarını karşılayamamasına, çocukların hepsine bu eğitim sağlayamamasına yol açmaktadır. Birçok ailede, kabiliyetleri ne olursa olsun büyük çocuklar, çabucak az gelirli, az beceri gerektiren işlere girerek, kardeşlerinin daha iyi beceriler elde etmek için eğitimlerine yardım etmektedirler. Böylece aynı aileden bazı çocuklar çok daha iyi eğitim almaktadır. Yine de modern bir toplumsal yapının gerektirdiği eğitim hiçbir orta gelirli ailede üçten fazla çocuğa verilemez (Kıray, 2006). Dolayısıyla çocukların eğitim olanaklarının kırsal alana göre daha iyi olması ve toplumsal hareketlilik imkânı sağlaması gecekondu (geçiş) ailesinin toplumsal beklentilerinin standartlarını yükseltmektedir (Tolan, 1991b).

Gecekondu ailesinde kız ve erkek çocukların görece yeri değişmektedir (Kıray, 1982). Yasa tarafından Altındağ’da yapılan gecekondu araştırmasında aile reisleri kız ve erkek çocuklarının gelecekları hakkında eşit düşüncelere sahip olmadığı görülmüştür. Gerek eğitim-öğretimde gerek meslek seçimlerinde kızların aleyhindedir. Dolayısıyla eşitsizlik söz konusudur (1966). Kongar’ın yine Altındağ’da yaptığı araştırmasına göre aileler meslek seçiminde erkek çocuklarına kızlara tanındıkları



rından daha fazla bir özgürlük tanımaktadırlar. Ailelerin büyük bir çoğunluğu erkek çocuklarını meslek seçiminde serbest bırakacağını söylerken, yarıya yakın bir kısmı kızlarına aynı özgürlüğü tanıyacağını belirtmiştir (Kongar, 1973). Yine de kentsel nüfus çocuklarının geleceği hakkında oldukça iyimser olduğundan dolayı birçok ailenin maddi olanakları ve kültür düzeylerinin elverişliliği ölçüsünde daha küçük yaşlardan itibaren çocuklarının eğitimi ile ilgilendikleri görülmektedir (Yasa, 1966). Kongar'ın araştırmasında ise ailelerin çocukların eğitim hayatına ilgi ve katkılarının (derslerine yardımcı olma ve çocukların okulları ve öğretmenleri ile ilişki kurma) sınırlı olduğu görülmektedir (1973). Bu semtlerde okullar günde 2 hatta 3 dönemli öğretim yapmaktadırlar ve çocuklarla ilgilenecek okuldan başka eğitsel kuruluşlar henüz yoktur. Bu yüzden çocukların %46'sı boş zamanlarının büyük bir kısmını sokaklarda geçirmekte, çevrelerinde birçok kötü alışkanlık kazanmaktadırlar (Yasa, 1966). Dolayısıyla çocukların kentsel hizmetlerden faydalanmaları sınırlı düzeydedir (Tolan, 1990).

1980 Sonrası Küreselleşme Rejiminde Aile Kurumu ve Çocukun Durumu

1980'lerden itibaren neoliberalleşme ve küreselleşme süreci ile toplumsal değişim yeni ekonomi politikalarının ve siyasal dönüşümün başını çektiği bir dönem olmuştur (Dikeçligil, 2012). Bu dönemde kentleşme artmış ve hızlanmıştır (Geleççi, 2020). 1980'lerde %43 olan kent nüfusu 1985 yılında köy nüfusu oranını geride bırakarak %53'e yükselmiş ve 1990'lar ve 2000'lerde artarak devam etmiştir (Bozlu, 2022). Kentleşmede en önemli artış 1980-1990 yılları arasında %15,1 ile gerçekleşmiştir (Geleççi, 2020): 1980'de nüfusun %43,91'i, 1990'da %59,01'i kentlerde yaşamaktadır. Rakamlardan da görüldüğü gibi kentleşme oranı 1980'li yıllarda en yüksek orana ulaşmaktadır (Zencirkıran, 2019). Hızlı kentleşmenin bir sonucu olarak 1950'li yıllarda %75'i kırsal alanlarda yaşayan nüfusun günümüzde neredeyse %80'ninin kentlerde yaşadığı görülmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019b). Bu demografik verilerden hareketle, Türkiye'nin artık bir kentsel toplum yapısına sahip olduğunu söyleyebiliriz (Uslu, 2011).

1980 sonrası kentleşme süreci toplumun, özellikle kadınların iş gücüne katılımı açısından önemli değişimlere yol açmıştır. TÜİK verilerine göre 2000'lerden itibaren iş gücüne katılımın artmasında özellikle kadınların katılımındaki artış etkili olmuştur (Geleği, 2020). 1980'lerden sonra eğitimin ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve kadının giderek artan oranlarda ev dışı işlerde çalışması geleneksel kadın erkek rollerini değiştirmiştir. 1980'li yıllarda yüksek enflasyon satın alma gücünü düşürmüş, sınıfsal ayrımların keskinleşmesine yol açmıştır. Böylece ücretli kesimi oluşturan ailelerde diğer aile üyeleri de çalışmak durumunda kalmıştır. Bu genellikle daha düşük gelirli toplumsal tabakalar için geçerli olsa da yüksek öğrenim görmüş kadınların çalışma hayatına katılımında etkili olmuştur. Kentsel orta sınıf ailesinde kadının iş gücüne katılım oranı yüksektir; dolayısıyla kadının statüsü sosyal ve ekonomik olarak iyileşmiştir. Kadınlar birçok meslek dalında artan bir hızla yer almaya başlamışlardır (Tolan, 1991b).

Aile kurumu: kent ailesi:

1980 sonrasında ailenin yapısı ve işlevlerinde, aile içi ilişkilerdeki değişimlerde küreselleşme sürecinin etkileri ve kentleşmenin artmasıyla gecekondü ailesi yerine *kent ailesi* formu ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu dönemde kadınların eğitim seviyesinin yükselmesi ve kentteki istihdam oranlarının ve imkanlarının artması diğer bir ifadeyle kadının iyileşme yolunda değişen sosyal ve ekonomik statüsü aile yapısının, aile içi rollerde olmasa da bu ilişkilerin dönüşümünde etkili olmuştur.

– Aile yapısı: çocuksuz veya az çocuklu çekirdek aile ve parçalanmış-dağılmış aile

1980 sonrası doğurganlığın düşmesi sebebiyle çekirdek ailede dönüşüm yaşanmıştır. Bu dönüşümün bir boyutu çocuksuz çekirdek aile oranının artmasıdır. 1980 sonrası Türkiye'de çekirdek ve dağılmış ailenin yaygınlığının artmakta, geniş ailenin yaygınlığının ise azalmakta olduğu görülmektedir. 1983 verilerine göre çekirdek aile %61,6, dağılmış aile %10,5, geniş aile %27,9 iken; 2016 verilerine göre çekirdek aile %69,3, dağılmış aile %19,9, geniş aile %10,8'dir. Günümüzde çekirdek aile %69-70 oranlarında durağanlaşmıştır (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019b). 1990'lı yıllardan itibaren

çekirdek aile yapıları durağanlaşmış; dağılmış aile yapıları, özellikle tek kişilik ve tek ebeveynli aileler hızlı ve ciddi bir artış yaşamıştır. Dağılmış aile yapısındaki hızlı artış, aile yapısının çekirdekleşmesi sürecini durağanlaştırmakta hatta geriletmektedir. Türkiye'deki çekirdek aile yapısına daha ayrıntılı bakıldığında, çocuksuz çekirdek ailenin çocuklu çekirdek aileye göre daha hızlı arttığı; çocuklu çekirdek aile içinde ise Türkiye'de doğurganlığın düşmesi sonucu özellikle bir ve iki çocuklu ailelerde artış, üç veya daha fazla çocuklu ailelerde ise ciddi bir azalma olduğu görülmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019b). Veriler Türkiye'de çekirdek aile oranındaki artışın, özellikle çocuksuz çekirdek aile oranındaki artıştan kaynaklandığını göstermektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2014c). 1978 yılında çocuksuz çekirdek ailenin çekirdek aile içindeki payı sadece %14 iken 2016 yılında bu oran %20 olmuştur (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019b). Çocuksuz çekirdek aile yapısının ortaya çıkması doğurganlığın düşmesinin bir sonucudur. Yapılan araştırmalara göre doğurganlığın düşmesine neden olan en temel etkenlerden birisi kadınların eğitim seviyesinin yükselmesidir. Kadınların okuryazarlık oranı özellikle 1960-2014 yılları arasında 1980-1990 döneminde %17, 3'lük bir oranla en yüksek bir artış yaşamıştır (Aysan, 2016; Zencirkıran, 2019).

1980 sonrasında çekirdek ailedeki dönüşümün diğer boyutu çekirdek ailede çocuk sayısının azalmasıdır. Türkiye'de 1978-2016 yılları arasında az sayıda çocuk sahibi olma normu yerleşmiştir: Tek çocuklu çekirdek ailenin yaygınlığında %88, iki çocuklu çekirdek ailenin yaygınlığında %52 oranında artış görülürken, üç ve daha fazla çocuklu ailenin yaygınlığında %53 oranında azalma görülmüştür. Bu durum, çocuklu çekirdek ailelerin yaşanan demografik dönüşümün etkisi ile artık daha çok bir ya da iki çocuk barındıran hanelere dönüşerek iki çocuk normunu yansıttıklarını göstermektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019b).

Türkiye'de aile yapılarının dönüşmesi sürecinde yaşanan en dikkat çekici gelişmelerden diğeri *dağılmış ailelerin yaygınlığında ciddi artış yaşanması*dır. 1980 sonrası (1978-2016) dönemde dağılmış aile oranının %8'den %20'ye yükseldiği dikkat çekmektedir. Tek kişilik haneler 3,8 katına, tek ebeveynli aileler 1,1 katına çıkmıştır. TAYA-2016 verileri tek kişilik ha-

nelerin %64'ünün, tek ebeveynli hanelerin ise %90'ının kadınlardan oluştuğunu göstermektedir. Dağılmış ailelerde son 10 yıllık dönemde hiç evlenmemiş ve boşanmış ebeveynlerin oranında artış yaşanmıştır (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019b). TAYA 2006-2011 verilerine göre 18 yaşın üzerindeki kişilerin boşanma oranları beş yıllık süre içinde %1,5'ten %2,2'ye yükselmiştir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2014c). Özellikle 2000-2014 yılları arasında bu oran yaklaşık 3 kat artarak yüzde 1,2'den yüzde 3,4'e çıkmıştır (Aysan, 2016). TÜİK 2012 yılı verilerine göre 2000'lerden itibaren Türkiye'de boşanma oranlarının hızla yükseldiği görülmektedir (Gelekçi, 2020). Dolayısıyla 1980 sonrası dönemde boşanma oranlarının artması aile yapısı açısından önemlidir (Aysan, 2016).

TAYA 2006 ve 2011 verilerine göre boşanma sırasıyla %4,3 ve %5,6'lık oranla kadınlarda; %5,1 ve %6,6'lık oranla üniversite/lisansüstü mezunlarda daha yaygındır (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2014a; 2014b). TAYA 2016 verilerine göre ise boşanma oranı %3,7 olarak kadınlar ve erkeklerde eşitken, %5,7'lik oranla yine üniversite/lisansüstü mezunlarda daha yaygındır (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019a). Aile Araştırma Kurumu tarafından yapılan araştırmada da metropolde yaşayanlar, eğitim düzeyi yüksek olanlar ve özellikle kadınlar arasında boşanma ve ayrı yaşama oranları çok yüksektir (Aile Araştırma Kurumu, 1998). Eğitim düzeyi erkeklerin boşanma oranlarında önemli bir değişim göstermezken, kadınlarda özellikle TAYA 2011'de eğitim düzeyi arttıkça boşanmış kadınların oranı belirgin şekilde artmaktadır. Eğitimdeki farklılık kadının sosyal statüsündeki farklılığı açıklamada erkeğin sosyal statüsündeki farklılığı açıklamaya göre çok daha belirleyici bir özelliktir. Bu durum eğitimin boşanma düzeyini açıklamadaki rolünde kadın ve erkek arasındaki farka da yansımıştır. Ayrıca boşanma çoğunlukla az çocuklu veya çocuksuz çekirdek ailede ortaya çıkmaktadır (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2014c).

– *Aile içi ilişkiler: ailenin demokratikleşmesi*

1980'lere gelindiğinde büyük kent yaşamı, aile içi ilişkileri çok farklı bir düzeye taşımamışsa da bu ilişki örüntüsü eskisinden çok farklıdır (Kıray, 1984). Kentleşme sürecinde ailenin üretim işlevini kaybetmesi aile içi hiyerarşi ilişkilerini ve çocuk-

ların toplumsallaşma sürecini, biçimlerini ve özelliklerini büyük ölçüde etkilemiştir (Tolan, 1991b). 1980'lerden itibaren kadının ailedeki statüsünde değişim yaşanmıştır. Kadınların çalışma hayatına katılımı 1980'li, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren giderek artış göstermiştir. Eğitim seviyesindeki artış, kadınların çalışma hayatında çok daha fazla yer almalarını sağlamıştır (Zencirkıran, 2019). Kadının eğitim düzeyinin yükselmesi ve çalışma hayatına katılımı aile içi ilişkilerde güç ve otorite dengelerinin dönüşümüne yol açmıştır. Aile içi karar alma daha eşitlikçi bir yapıya kavuşmuştur. Kadın artık aile içi kararlarda daha fazla söz sahibi olmuştur (Adak, 2011: 48-49). Dolayısıyla aile üyeleri arasındaki hiyerarşik ve asimetrik ilişki eşitlikçi bir ilişkiye doğru evrilmiştir (Canatan, 2011). Kadınların mesleki alandaki bu hızlı yükseliş aile içi rollerdeki dönüşüme aynı oranda yansımamıştır. Kentsel orta sınıfın çalışan kadını her ne kadar karar mekanizmalarına daha fazla katılıp, aile içi etkileşimde belirleyici bir konuma gelmeye başlamışsa da ikili rol örüntüsünün çelişkilerini (hem mesleki hayat hem geleneksel rollerin gerekleri) yaşamaya devam etmiştir (Tolan, 1991b).

1980 sonrası kent aileleri üzerine yapılan araştırmalar ve Türkiye Aile Yapısı Araştırmaları (2006, 2011) aile içi ilişkilerdeki bu demokratikleşme eğilimini kanıtlayan veriler sunmaktadır. 1986 yılında Sivas'ta yapılan kent ailesi araştırmasında aile içi ilişkiler bakımından eşler arası eşitliğin arttığı, eşlerin kararları ortaklaşa aldığı ve çocukların daha serbest bırakıldığı ortaya çıkmıştır (Kocacık, 1991). İstanbul'un apartmanlaşan en eski gecekondu bölgelerinde kentte kalma süresi ve eğitim düzeyinin artmasıyla aile içi rollerin farklılaştığı ve rollerin dağılımında ve otorite yapısında nispeten liberal, eşitlikçi ve demokratik eğilimler arttığı görülmüştür. Eğitim düzeyindeki artış liberal ve eşitlikçi tutumu beslemektedir. Böylece okul aileye göre çocuğun kentle uyumunu daha kolaylaştırıcı bir işlev görür ve onu toplumsal yapı ile bütünleştirir (Mahramanlıoğlu, 1992).

TAYA (2006) verilerine göre ev seçimi, ev düzeni, çocuklar, alışveriş, akrabalarla ilişkiler, komşularla ilişkiler, tatil ve eğlence gibi konularda ailedeki karar verme sürecine bakıldığında, %50 ve üzerinde "aile fertleri beraber" seçeneğinde yoğunlaştığı, çocuklarla ilgili konularda kadınlar %19,2, erkekler %14,8 oranında karar alıcı konumunda olduğu görülmekte-

dir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2014a). Ev seçimi, tatil ve eğlence konularında anne ve babanın ortak karar alabildikleri görülmektedir. Kadının ev düzeni (%90), çocuklarla ilgili konular (%86), komşularla ilişkiler (%86), alışveriş (%83), akrabalarla ilişkiler (%84) gibi bahislerde karar alma önceliği biraz daha baskındır. Çocukların aile kararlarına katılımı ve etkisi, aile yaşlılarına göre daha yüksektir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2014). TAYA (2016) verilerine göre ise önceki yıllara göre aile fertlerinin beraber karar verme dengesinin bozulduğu görülmektedir. Çocuklarla ilgili konular karar verme rolünü %56,5 ile erkekler üstlenmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019a). TAYA verilerine göre, aile bireylerinin birlikte karar almaları bir kenara bırakıldığında, 2006 ve 2011 verilerinde çocuklarla ilgili kararlarda kadınlar görece olarak daha çok söz sahibi iken 2016 verilerinde erkeklerin bir miktar daha öne çıktıkları görülmektedir. Bu durum iki türlü yorumlanabilir. İlk olarak iki araştırmada, erkeklerin karar verici otoritesi “aile bireylerinin birlikte karar verdikleri” cevabının içinde görünmez olmuştur. İkinci olarak, erkekler çocukların dünyasıyla daha çok ilgilenmektedir. Bu yeni durum, aile içi ilişkilerin demokratikleşmesinin önemli bir işaretidir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019b).

– *Çocuğun durumu: çocuğun eğitimi ve bakımı, çocuğun değeri*

TAYA-2011 ile TAYA-2016 arasında tüm aile yapılarında 3-5 yaş grubundaki çocukların okul öncesi eğitim alma oranlarının arttığı görülmektedir. Bu artış çocuklu çekirdek ailelerde en fazla %10 civarında kalırken, tek ebeveynli ailelerde okul öncesi dönemdeki okullaşma oranının %22’den %52’ye yükselmesi ile bu artış 1,4 kat gibi büyük bir oranda gerçekleşmiştir. Çocukların okul başarısı ve kişisel gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olan ayrı odalarının bulunup bulunmadığına bakıldığında, Türkiye’de 2011-2016 döneminde ayrı odası bulunan çocukların oranının %33 artarak %44’den %57’ye yükseldiği görülmektedir. Çocuklu çekirdek ailelerde ayrı odası bulunan çocukların oranı %40’tan %60’a, tek ebeveynli ailelerde ise %37’den %55’e yükselmektedir. Özellikle tek ebeveynli ailelerde ayrı odası bulunan çocukların oranının diğer aile yapılarında görülen artışları aşarak %67 seviyesinde kadar ulaşmış olması dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, tek ebeveyn-

li ailelerin hane halkı refahı bakımından yani sosyoekonomik seviye, ortalama gelir, tüketim ve tasarruf eğilimi bakımından daha dezavantajlı bir konumda olmalarına ve aile mutluluklarının daha düşük olmasına karşın, okul öncesi eğitim, okullaşma oranı ve ayrı odası olma gibi üç göstergelye ölçülen çocuk refahında diğer aile yapılarında yaşayan çocuklara göre daha avantajlı oldukları görülmektedir. Paradoks olarak görülen bu durum, bu ailelerdeki ebeveynlerin %90'ının kadın olması ve kadınların da elde ettikleri düşük seviyedeki geliri çocuklarının yararına çok etkin bir biçimde kullanabilmeleri ile açıklanabilir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019b).

Bununla birlikte okullaşma oranındaki artış ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, ailenin işlevi ve aile içi ilişkiler bakımından bazı sonuçlar doğurmaktadır. Mahramanlıoğlu (1992) tarafından İstanbul'un apartmanlaşan en eski gecekondu bölgelerinde yapılan bir araştırmanın verilerine göre okulda verilen eğitim ve kitle iletişim araçlarından yayılan değerler ailenin norm ve değerleriyle çatışmakta; dolayısıyla ailenin çocuk üzerindeki otoritesi sarsılmaktadır. Geleneksel değerler ve ilişkilerin hızla çözülmesinden rahatsız olan ailelerin çocuğun sosyalleşmesindeki işlevi azalmaktadır; bu özellikle kadınları rahatsız etmektedir.

TAYA (2006, 2011) verilerine göre kentte çocukların gündüz bakımı sırasıyla %91, %87 oranında anne; %2, %1,6 oranında bakıcı, %1, %2,9 oranında kreş veya anaokulu tarafından yapılmaktadır (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2014a; 2014b). Kentte 3-6 yaş aralığındaki çocukların sadece %23,9'u anaokuluna veya kreşe devam etmektedir. Bu oran çekirdek ailelerde % 24,9 iken, dağılmış ailelerde %41 olması dikkat çekicidir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2014b). TAYA (2016) kır-kent ayrımını dikkate almadan Türkiye genelinde çocukların gündüz bakımının %88,4 oranında anne, %1,4 oranında bakıcı, %2,7 oranında kreş veya anaokulu tarafından yapıldığını göstermektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019a). Türkiye genelinde 3-6 yaş aralığındaki çocukların sadece %11'i anaokuluna devam etmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019a). TAYA (2006, 2011, 2016) verilerine göre çocukların bakımı ile ilişkili olarak erken dönem okullaşma oranının düşük olduğu görülmektedir. Çalışma hayatındaki yeni statü-

süne (iş gücüne katılımda ve mesleki statüde artış) rağmen çocuk bakımında hala büyük ölçüde kadının rolü belirgindir.

Köklü yapısal değişimler çocuğun aile içindeki yerini ve değerini değiştirmiştir. Nitekim köyden kente göç, kentleşme, zorunlu eğitim, çocuk çalışma yasaları, ekonomik gelişmişlik düzeyinin yükselmesi ve çocuktan başka diğer güvenilir yaşlılık güvencelerinin ortaya çıkmasıyla çocuktan beklentilerin ve ona atfedilen değer türünde değişimler yaşanmıştır. Aileden çocuğa yönelen faydacı beklentiler değişmiştir: Kırdan kente göç ve kentleşme sürecinde çocuğun aileye ekonomik katkısı azalmış, dolayısıyla çocuğun ekonomik değeri önemini kaybetmiştir. Buna karşın eğitim sürecindeki çocuğun bağımlılık yaşının artmasıyla ekonomik yükü artmaktadır. Böylece çocuğa atfedilen ekonomik değer azalır, psikolojik değer artmasıyla ailelerin çocuk sayısında azalma ortaya çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1989; Kağıtçıbaşı, 1993; Kağıtçıbaşı, 1991). Yaşlılıktaki kurumsal destekler (sosyal güvenlik sistemleri) de çocukların ana babaları için bir yaşlılık güvencesi olmaları özelliğini azaltmıştır (Kağıtçıbaşı, 1990). Çocuğun ailedeki değerinde kırsal-kentsel ve sosyoekonomik (sınıfsal) farklılıklar önemlidir (Kağıtçıbaşı, 1990). Çocuğun Değeri araştırmasında Türkiye’de çocuğa atfedilen faydacı-ekonomik değer ve yaşlılık güvencesi değeri, kırsal ve az gelişmiş bölgelerde yaygın olup, çocuğun psikolojik değeri kentsel ve gelişmiş bölgelerde yaygındır. Benzer sonuçlar bu araştırmanın yapıldığı diğer ülkelerde de elde edilmiştir (Kağıtçıbaşı, 1982; 1984).

Kağıtçıbaşı’nın araştırmasının sonuçları ile TAYA verileri arasında çocuğun değeri konusunda farklı çıkarımlara ulaşılmıştır. TAYA (2006, 2011) verilerine göre çocuğun kendi başına bir değer olmasından ziyade çocuklardan aileye katkı, yaşlılıkta destek, eşleri yakınlaştırma gibi işlevler beklenmektedir. Çocuk bir birey olarak kendi başına değer olmaktan ziyade ailedeki rolü ve aileye katkısıyla değerlendirilmektedir. TAYA 2006 ve 2011 verilerine göre kentte sırasıyla %86, 6 ve %77, 9 oranında çocukların yaşlılıklarında ebeveynlerinin bakımını üstlenmesi gerektiği, %72,4 ve %71,2 oranında ebeveynlerine maddi katkı sağlaması gerektiği düşünülmektedir. Bu oranlar çocukların gelecek için önemli bir güvence olarak görüldüğünü ve çocuğun başlıca değerinin ekonomik-faydacı değer olduğunu göstermesi bakımından önemlidir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2014a; 2014b; 2014c).

Kent-kır ayrımı kaldırılan TAYA (2016, 2021) verilerinde 3 büyük kentin (İstanbul, Ankara, İzmir) verilerine bakıldığında, sırasıyla yaklaşık %78, %74 oranında çocukların yaşlılıklarında ebeveynlerinin bakımını üstlenmesi; %60, %57 oranında ebeveynlerine maddi katkı sağlaması gerektiği düşünülmektedir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2019a; Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı-Türkiye İstatistik Kurumu, 2022). 2000'lerden günümüze kentleşme oranındaki artışa rağmen, TAYA verilerini toplu olarak değerlendirdiğimizde çocuğun ekonomik-faydacı ve güvence değerinin hala yüksek olduğunu ve önemini koruduğunu görmekteyiz.

Sonuç

1980'lere kadar yapılan Toplumsal Yapı Araştırmalarında ve 1990'larda ve 2000'lerde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yapılan Türkiye Aile Yapısı Araştırmaları ve Aile Yazılarında *aile-çocuk ilişkisine* yönelik ilgi ve çıkarımlar kıstıtlı olmakla birlikte bazı çıkarımlar yapmak mümkündür. Cumhuriyet tarihi boyunca toplumsal yapıdaki değişimlerin etkisiyle ailenin yapısı, işlevleri ve aile içi ilişkiler değişime uğramış ve farklılaşmıştır. 1950-1980 döneminde aile yapısı ve aile içi ilişkilerdeki değişim sınırlı iken işlevlerde önemli değişimler ortaya çıkmıştır. 1980 sonrasında aile yapısı ve aile içi ilişkilerde önemli değişimler yaşanmıştır. 1950-1980 döneminde aile üretim, eğitim ve meslek edindirme işlevini büyük ölçüde yitirerek, modern kurum ve kuruluşlara devrederken; 1980'lerden itibaren doğurganlık oranlarının düşmesiyle biyolojik işlevi önemini kaybetmeye başlamıştır. Ailenin bakım işlevi ise görece önemini ve yerini korumaktadır.

1980 sonrası küreselleşme rejiminde (teknolojik gelişmeler, eğitimin yaygınlaşması ve iletişim ve medya araçları) yeni bir karakter kazanan kentleşme sürecinde ailenin yapısı ve aile içi ilişkilerin şekillenmesinde belirleyici olan dinamik özellikle kadının ailede ve toplumda iyileşme yönünde değişen statüsü olmuştur. Küreselleşme sürecinde artan ve hızlanan kentleşme olgusu kent ailesinde aile içi ilişkilerde demokratikleşme eğilimi yaratırken, aile yapısında boşanma oranlarının artışı ve doğurganlık oranlarının düşmesi çekirdek aile yapısının dönüşümüne yol açarken yeni çekirdek aile form-

larını ortaya çıkarmıştır. Bu dönüşümün sonucu olarak çocuksuz çekirdek aile ve iki çocuklu çekirdek aile formlarının yaygın hale gelmiştir. 1980'lerden itibaren kadınların eğitim seviyelerinin yükselmesi ve işgücüne katılım sayesinde aile ve toplumdaki ekonomik ve sosyal statüleri iyileşme yönünde değişirken, geleneksel ev içi rollerde değişim yavaş seyretilmektedir; hatta kadının ev içi rollerine ev dışı rollerde eklenerek kadının toplumsal hayatındaki roller ve sorumluluklar artmıştır. 1980'lere kadar kent yaşamında çocukların sosyalleşmesi ve eğitiminde ailenin yerini kurumlar (okul) alırken, 1980'lerden sonra bu kurumlara kitle iletişim (medya) araçları (TV, radyo, internet, sosyal medya) da eklenmiştir. Okul, kreş gibi kurum ve kuruluşlar yanında medya ve iletişim araçlarının yaygınlaşması ve genişleyen sosyal çevre ailenin işlevlerini ve çocuklar üzerindeki otoritelerini azaltmıştır. Dolayısıyla ailenin çocuğun eğitimi ve sosyalleşmesi işlevi okullaşmanın artması ve küreselleşme sürecinde yaygınlaşan kitle iletişim araçlarının etkisiyle daha da azalırken, bakım işlevinde önemli bir dönüşüm yaşanmamıştır.

Çocukların eğitim alması yönündeki eğilim ve istek kentleşme süreci boyunca (1950'lerden günümüze) devam etmiştir. Fakat 1950-1980 döneminde gecekondü ailesinde çocuğun durumunda kırsal alandaki ekonomik değer, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve ailedeki çocuklar arasında yaşa dayalı eşitsizliğin sürdüğü gözlenmektedir. Dolayısıyla çocukların eğitime katılımına yönelik ilgiye rağmen yapısal kısıtlar (ailenin sınıfsal konumu ve devlet imkanlarının yetersizliği) nedeniyle sınırlıdır. Ayrıca 2000'lerden günümüze yapılan TAYA verileri değerlendirildiğinde çocuğa atfedilen faydacı-ekonomik değer ve yaşlılık güvencesi değerinin hala önemini koruduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla kentleşme sürecinde çocuğun ailedeki statüsünde ve değerinde büyük değişimler olmamıştır. 1980 sonrasında artan tek ebeveynli aile yapısında çocuğun refah göstergelerindeki (okul öncesi eğitim, okullaşma oranı ve ayrı odası olma) olumlu tablonun sürdürülebilir olması, önümüzdeki yıllarda artması beklenen boşanma oranlarını dikkate aldığımızda, sosyal politika (kreş ve gündüz bakım evi hizmetleri) uygulamaları bakımından önem taşımaktadır.





FAZİLET DALFİDAN

Kaynakça

- Aile Araştırma Kurumu. (1998). *Metropolde kariyer meslekleri ve aile yapısı temelinde yaşama tarzlar: Ankara örneği*. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Aktaş, G. (2015). Türkiye’de aile sosyolojisi çalışmalarına genel bir bakış. *Sosyoloji Konferansları*, 52, 419- 441.
- Aysan, M. F. (2016). *Türkiye’de demografik değişim ve aile yapıları*. B. Kıran (Ed.), *Toplumsal değişim sempozyumu* içinde (ss. 305-322).
- Aytaç, A. M. (2017). Türkiye’de ailenin tarihsel dönüşümü: 1925-2010. F. Alp kaya ve B. Duru (Der.), *1920’den günümüze Türkiye’de toplumsal yapı ve değişim* içinde (ss. 299-322). Phoenix Yayınevi.
- Boran, B. (1992). *Toplumsal yapı araştırmaları (İki köy çeşidinin mukayeseli tetkiki)*. Sarmal Yayınevi.
- Canatan, K. (2011). Türk ailesinin tarihsel gelişimi. K. Canatan, & E. Yıldırım (Ed.), *Aile sosyolojisi* içinde (ss. 97-120). Açılım Kitap.
- Dikeçligil, B. (1995). Türk toplumunda aile tipleri. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi C.11* içinde (ss.216-226). İletişim Yayınları.
- Dikeçligil, B. (2012). Aileye dair kabullerin ezber bozumu. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 8(31), 21-52.
- Geleğçi, C. (2020). Türkiye’nin nüfus yapısı ve nüfus politikalarının temel dinamikleri. N. Güngör-Ergan (Ed.) *Türkiye’nin toplumsal yapısı* içinde (ss. 89-142). Siyasal Kitabevi.
- İçli, G. (1997). Aile araştırmalarında yöntem ve yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 59-67.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1989). Aile-içi etkileşim ve çocuk gelişimi. *Türkiye’de Çocuğun Durumu*. UNICEF.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). *İnsan aile kültür*. Remzi Kitabevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). Türkiye’de aile kültürü. *Çağdaş kültürümüz içinde* (s. 49-57). Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). Türkiye’de değişen aile ve çocuğun değeri. B. Onur (Ed.), *Toplumsal tarihte çocuk* içinde (ss.31-38). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kıray, M. B. (2006). *Toplumsal yapı toplumsal değişim*. Bağlam yayınları.

- Kıray, M. B. (1982). *Toplumbilim yazıları*. Gazi Üniversitesi Toplum Bilimleri Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kıray, M. B. (1984). *Büyük kent ve değişen aile. Türkiye’de ailenin değişimi-toplumbilimsel incelemeler*. Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayını.
- Kocacık, F. (1991). Sivas'ta Kentsel Aile. B. Dikeçligil, & A. Çiğdem (Ed.), *Aile yazıları 2: Kültürel değerler ve sosyal değişme* içinde (ss. 265-308). Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Kongar, E. (1973). Altındağ'da kentle bütünleşme. *Amme İdaresi Dergisi*, 6(4), 59-84.
- Mahramanlioğlu, M. (1992). *Kentleşme sürecinde aile içi rollerin değişimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. İmge Kitabevi.
- Özbay, F. (2015). *Dünden bugüne aile, kent ve nüfus*. İletişim Yayınları.
- Özen, S. (1991). Gecekondu ailelerinde bireylerarası etkileşim. B. Dikeçligil, & A. Çiğdem (Ed.), *Aile yazıları 2: kültürel değerler ve sosyal değişme* içinde (ss. 259-264). Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2014a). *Türkiye aile yapısı araştırması TAYA 2006*.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2014b). *Türkiye aile yapısı araştırması TAYA 2011*.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2014c). *Türkiye aile yapısı araştırması tespitler, öneriler 2013*.
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019a). *Türkiye aile yapısı araştırması TAYA 2016*.
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019b). *Türkiye aile yapısı ileri istatistik analizi 2018*.
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı-Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Türkiye aile yapısı araştırması 2021*.
- T.C. Hükümeti-Unicef İş Birliği Programı. (1991). *Türkiye’de anne ve çocukların durum analizi*. Yeniçağ Matbaası.
- Tekeli, İ. (2007). Türkiye'nin göç tarihindeki değişik kategoriler. A. Kaya, & B. Şahin (Ed.), *Köyler ve yollar: Türkiye’de göç süreçleri* içinde (ss. 447-474). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Timur, S. (1972). *Türkiye’de aile yapısı*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tolan, B. (1990). Geleneksel aileden çağdaş aile yapısına doğru dünyada ve Türkiye’de aile yapısının evrimi. *M.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(1-2), 237-250.
- Tolan, B. (1991a). Geleneksel aileden çağdaş aile yapısına doğru. B. Dikeçligil, & A. Çiğdem (Ed.), *Aile yazıları 2: kültürel değerler ve*



sosyal değişme içinde (ss. 309-320). Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Tolan, B. (1991b). Aile, cinsiyet ve cinsel roller. *Aile Ansiklopedisi C.1* içinde (ss. 208-214). T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Uslu, İ. (2011). *Türkiye’de aile yapısı araştırması 2011*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.

Vergin, N. (1991). Toplumsal değişme ve Türkiye’de aile. B. Dikeçligil, & A. Çiğdem (Ed.), *Aile yazıları 2: kültürel değerler ve sosyal değişme* içinde (ss. 309-320). Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Yasa, İ. (1966). *Ankara’da gecekondü aileleri*. Akın Matbaası.

Zencirkıran, M. (2019). *Türkiye’nin toplumsal yapısı*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.



ÇOCUK, AİLE VE KÜLTÜR



GÜLÇİN KARADENİZ*

Kültürel faktörler çocuğun gelişimini, ebeveynlerinin öz yeterlilikleri, katılımları, kısa ve uzun süreli hedefleri, kişisel inançları ve değerleri üzerinden etkiler. Süreç nasıl işlerse işlesin tüm ebeveynlerin kendi ayakları üzerinde duracak çocuklar yetiştirmesi önem taşımaktadır. Bu durumun bireyin hem kendini sevmesi/sayması hem de diğerlerini sevmesi/sayması ile mümkün olacağı muhakkaktır.

Döllenme ile başlayan ve yaşam boyu devam gelişim sürecinde olgular belli bir bağlam içinde oluşur. Bağlam olarak; aile, okul, akran grupları, ibadet yerleri, yaşadığımız şehirleri düşünebiliriz. Bu ortamlar, tarihsel, ekonomik, sosyal ve kültürel faktörlerden etkilenebilirler (Lindenberger & Staudinger, 2006). Bronfenbrenner'e (1979, 1986) göre; bir çocuğun gelişimi, onun üzerinde farklı etkileri olan farklı bağlamlarda gerçekleşmektedir. Vygotsky (1978) de çocuğun gelişimini anlamak için onun içinde büyüdüğü kültürde nasıl yetiştirildiğinin anlaşılması gerektiğini ifade getirmiştir. Buna göre çocuk yakın çevrenin (aile) içine, bu çevre de uzak (dış) çevrenin (toplumsal kurumlar, eko-

467



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü.

nomi, kültürel normlar ve gelenekler) içine yerleşmiştir. Şirin (2017) “*Bir toplumda yeniliğe en açık özne, çocuktur.*” söylemiyle çocukla kültürel devamlılığın sağlandığına aynı zamanda kültürün nesilleri sosyalleştiren işlevi olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bölümde, ülkemizde yüz yıl içinde şekillenen çocuk kavramına eşlik eden yapılar ele alınmaktadır.

Bronfenbrenner (1979, 1986), bireyin çevresini oluşturan katmanları tanımlayarak her bir katmanın erken dönemden itibaren çocuğun gelişimi üzerindeki etkisini açıklamaktadır. Ona göre (1979, 1986) göre sistemin tam için de birey yer almaktadır. Birey olmak, psikolojik doğumun gerçekleşmesi ile gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte yaşanan aileden kültüre dek pek çok bağlam katkı sunmaktadır.

Ülkemizin ilişkisel ve bağımlılığı vurgulayan bir sistemden şehirli, bağımsızlığı ve bireyciliği vurgulayan bir yapıya geçiş yaptığını dair düşünceler olsa da sosyoekonomik yapıdaki değişimler bireyleşmeyi getirmeyebilir (Kağıtçıbaşı, 1996). Çünkü kültürümüz her aşamada duygusal bağlılığı desteklerken toplumsal değerleri öncelikli bulmaktadır (Sunar, 2002). Karadayı (1998) bu durumu ilişkili özerklik olarak kültürümüze özgü bir yapı şeklinde açıklamaktadır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında kaleme alınan çocukluk anılarında ‘*itaat*’ ve ‘*saygı gösterme*’nin bireyleşme öykülerini şekillendirdiği dikkat çekmektedir. Ancak bu kavramlar çocuğa babanın model olup değerler eğitimi vermesi ile değil, annenin babayı bahane ederek çocuğun korkutulması ya da bazı ailelerde dayak yoluyla (terlik geliyor!) verilmeye çalışılması ile ilgilidir. Günümüzde çocuk üzerindeki denetim kırsal kesimden kente doğru gitkiçe azalmaktadır. Kentteki ailelerin çocuklardan beklentilerinin de kırsal kesime göre daha az olduğu gözlenmektedir (Ulusavaş, 1990). Alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların daha sık fiziksel olarak cezalandırıldıkları bildirilmektedir (Bilir vd., 1991; Güneysu, 1982; Şendoğdu, 2000).

Mikro bağlamın temellerini attığı anne baba pratikleri (çocuk yetiştirme tutumları) Cumhuriyetimizin 100 yılı içinde farklı bakış açılarının popüler olmasıyla şekil değiştirmiştir.

Bronfenbrenner’e (1979, 1986) göre mikro sistem çocuğun en yakın çevresindeki ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerini kapsamaktadır. Özellikle sosyokültürel bağlamın bir parçası olan aile çocuğun sosyalleşmesinin temelini atmaktadır

(Kağıtçıbaşı, 2012). Bu yapılar mikro sistemden makro sisteme dek tüm bağlamlarla ilişkilidir. Onur (1997) çocuğun sosyalleşmesinde, kişilik gelişiminde ve toplumsallaşmasında kültürün büyük önem taşıdığına dikkat çekmektedir. Bu bilgi ışığında Cumhuriyet sonrası aile yaşamına bakmak önemlidir. Araştırmalar (örn: Ahioğlu-Lindberg, 2021) geniş aile yapısının Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarından sonra çekirdek aileye dönüştüğüne dikkat çekmektedir. Günümüzde çekirdek ailelerin çoğalmasıyla bazı ailelerde ebeveyn çocuk arasında iletişim eksikliği ve kuşaklar arası çatışmaların arttığını savunan çalışmalara rastlanırken (Özgül, 2001) bu yapıda çatışmaların dayaktan ziyade konuşarak, tartışılarak çözüldüğüne değinen araştırmalar da vardır (Çopur vd., 2007).

Çekirdek aile yaşamında çocukla olan etkileşimde ele alınan konular ise disiplin, korkutma, saygı, şımartmama, duygusal iletişim, çocuğun bakımı, toplumsallaşma, misafirlik, kardeşler, din eğitimi ve oyun ağırlıklı olarak tespit edilmiştir. Bu konulardan sorumlu kişinin de birinci derece anne olduğu (anne temelli, baba destekli ebeveynlik) vurgulanmaktadır (Özdemir vd., 2020). Cumhuriyet Dönemi'nde Millî Eğitim Bakanlığı yapmış olan Hasan Ali Yücel “*O devrin terbiyesinde korku hâkimdi. Allah korkusu, padişah korkusu, ana baba korkusu, hoca korkusu, polis korkusu ...*” biçiminde anlatmaktadır. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren ebeveynlerin çocuklarını doğaüstü nesnelere ya da hikâyelerle çocuklarını korkuttukları, bu durumu ders çıkarma için bir fırsat olarak gördükleri hatta çocuklarını “sevgiden yoksun bırakmayı” tercih edebildikleri (çocukları şımartmasın diye uyurken sevmek) dikkat çekmektedir. Özellikle babalar çocuklarla yüz göz olunacağı düşüncesi ile sevgilerini göstermeyi tercih etmemişlerdir (Yörükoğlu, 1992). Bu noktada çocuğun toplumsallaşmasında cinsiyet faktörü önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet Dönemi anı yazarlarından Özbek (1963) “*Erkeklerin, kız çocuklara göre, daha bir saygınlığı, giderek dokunulmazlığı vardır*” ifadesiyle gelecekte ebeveynine bakıp kollayacağı düşünülen erkek çocuğun öncelikli statüsü vurgulanmaktadır (akt. Ahioğlu-Lindberg, 2021). Ayrıca bazı çalışmaların sonuçları (Ataca & Sunar, 1999; Ataca, Sunar & Kağıtçıbaşı, 1996; Kağıtçıbaşı, 1982; Sunar, 2009) kız evlatların anne ve babalarından daha fazla kontrol algıladıklarına

yöneliktir. 100 yıl içinde aşırı otoriter yapıdan iyi ebeveynlik adına sürekli çocuğu memnun etmeye çalışan anne babalara gelindiği de bir gerçektir.

Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde çekirdek aileye geçiş büyük bir değişim gibi görülse de yıllar içinde çekirdek aile yapısında da büyük farklılaşmalar olmuştur. Özellikle boşanmaların artması ile çocukları ile yaşayan anneli ailelere teknolojinin ilerlemesi ve bazı hizmetlerin daha kolay satın alınması (temizlik işleri, ütü, hazır yemek vb.) çocukları ile yaşayan babalı aileler eklenmiştir. Kültürümüze ait literatür incelendiğinde (örn: Aydın & Baran, 2010; Çakır, 2011; Doğan, 2016; Kaya, 2016; Keskin, 2007) boşanma oranlarının artmasında, toplumsal, kültürel değişimlerin aile yaşantısına olan yansımalarının etkili olduğu vurgulanmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu Evlenme ve Boşanma İstatistikleri incelendiğinde, son on yılda boşanan çiftlerin 'kaba boşanma hızı'nın yüzde 47 arttığı, 2022 yılında 180 bin 954 çiftin boşandığı ve 2022 yılı içinde gerçekleşen boşanma olaylarından 180 bin 592 çocuğun etkilendiği görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2023). Boşanmaların koronavirüs pandemisi döneminde arttığına dair izlenimler olsa da yapılan çalışmalar çiftlerin resmi olarak boşanmadıklarını evleri ayırdıkları yönündedir. Çocuğa karşı uygulanacak disiplin, tutarlı davranamama, eğitim hayatı ve ahlaki değerler ebeveynlerin en sık çatışma yaşadıkları ve boşanma sebebi olan konuların başında gelmektedir. Şekli ne olursa olsun boşanmaların artması çocukların yetiştirilme davranışlarında kalıcı izler bırakmaktadır. Gregory Öngider (2016) boşanma sürecinin ve sonrasının çocukların kişiler arası ilişkilerine, akademik başarılarına, psikolojik ve sosyal uyumlarına yansıdığını bildirmektedir. Bu durum çiftlerin boşanma süreci tamamlanmış olmalarına rağmen çatışmalı ilişkilerini sürdürmeleri ile daha vahim bir hal alabilmektedir (Karataş, 2019). Yine kültürümüzde evlilik birliği resmi olarak bitse bile çocuklar üzerinden çatışmaların sürebildiği de görülmektedir (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, 2010; Özdemir, 2013).

Kültürümüzün en önemli özelliklerinden biri çocuklarını sevmesi ve kabul etmesi olarak kabul görmektedir. Toplumumuzda “*annemiz bizim için saçını süpürge der*”, “*babam okumam için ceketini satar*” ifadeleri sıkça kullanılmaktadır. Bu ebeveynle-



rin çocuklarını koşulsuz kabul ettikleri olarak düşünülmektedir. Ancak günümüzde boşanmaların artması ebeveynlerine yabancılaşan ve onlarla bağlarını koparan çocukları karşımıza çıkarmaktadır (Güler, 2017). Ebeveyn yabancılaşması çocukta öfke, üzüntü, hayal kırıklığı, korku, dürtü kontrol yetersizliği, düşük benlik saygısı ve özgüven eksikliği, bağlanma ve ayrılık kaygısı, çeşitli durumlara ilişkin fobiler geliştirme, depresyon ve intihar düşüncesi, uyku bozuklukları, enürezis ve enkoprezis, yemek yeme problemleri, anksiyete, panik atak, madde kötüye kullanımı, cinsel kimlik problemleri, zayıf akran ilişkileri ve eğitim problemlerini beraberinde getirebilmektedir (Torun, 2011).

Çalışmalar (örn: Meral & Cavkaytar, 2012; Öğüt, 1998; Özdemir vd., 2020) günümüzde kentte yaşayan ailelerde ebeveynlik ebeveynlik anlaşmasının (annenin oluşturduğu babanın onayladığı ebeveynlik) ve iş bölümünün yapıldığına, kırsalda yaşayan ebeveynlerde ise sorumluluğunun direkt annenin üzerinde olduğuna dikkat çekmektedirler. İster kırsal da ister büyük şehirde olsun annenin daha çok sorumluluk aldığı babanın sadece destek verdiği dikkat çekmektedir. Özellikle tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş ve büyük şehirlere olan göç sonucu çekirdek aileye dönüşüm yaşandığı düşünülse de kırsalda geniş aile yapısının göreceli olarak devam ettiği bilinmektedir. Buna bağlı olarak büyükannelerin/dedelerin de aile dinamikleri üzerinde önemli rol oynadığı ve birlikte ebeveynlikte aktif rol aldıkları dikkat çekmektedir (Salman-Engin vd., 2018). Türkiye'deki annelerin yaklaşık %70'inin ev hanımı olduğu (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2019) düşünüldüğünde annelerin büyük bir kısmı için sosyal ağlarının çoğunluğunu aile ve akraba ilişkilerinin oluşturduğunu söyleyebiliriz (Baydar, Akçınar & İmer, 2012).

Günümüz Türkiye'sinde geline nokta ortak ebeveynlik kavramında buluşulması literatür için önemli bir kazanımdır. Kavram farklı terimlerle ifade edilse de özellikle geliştirilen ya da uyarlanan ölçme araçlarının yardımı ile Türkiye'de bilimsel çalışmalarla birlikte ebeveynliği güçlendirmeye yönelik geliştirilecek müdahale programlarının çerçevesinin oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır. Birlikte ebeveynlik araştırmaları önceleri boşanmış çiftlerin ebeveynlik rollerine yönelik iş birliğini ele alan araştırmalarla baş-

lamış olsa da günümüzde bir arada yaşayan anne ve babanın ebeveynlik rollerine odaklandığı görülmektedir. Birlikte ebeveynlik en genel anlamda ebeveynlik rolleri açısından yetişkinlerin iş birliğinin kalitesini tanımlamaktadır (McHale vd., 2014; McHale & Lindahl, 2011). Birlikte ebeveynliğin, “paylaşılan ebeveynlik” (Deutsch, 2001), “ebeveynlik iş birliği” (Floyd & Zmich, 1991) ve “ebeveynlik anlaşması” (Cohen & Weissman, 1984) olarak da ele alındığı görülmektedir. Birlikte ebeveynlik çocuk yetiştirmeyle ilgili ilkeler konusunda uyum, çocuğun bakımı ile ilgili iş bölümü ve karşılıklı destek vb. çok boyutlu bir yapıları içermektedir (McHale, 1997). Ülkemizde konu ile ilgili yürütülen çalışmalar sınırlı olmakla birlikte ilgili anahtar kelimeler kullanılarak yapılan tarama sonrasında ulaşılan çalışmalar ve içerikleri Tablo 1’de sunulmuştur.



Tablo 1. Türkiye'de 2023 yılına dek yapılan ve ana değişkenlerinden biri eş sermayesi, eş müttefikliği, ortak ebeveynlik, paylaşılan ebeveynlik araştırmalara ait bilgiler

Çalışmanın Adı	Çalışmayı Yürüten Araştırmacılar	N	Çalışma Grubu	Araştırmada Kullanılan Değişkenler	Bulgular
Anne ve Babaların Ortak Ebeveynlik Davranış ve Algılanan Romantik Bağlanma ile İlişkisi	Engin ve arkadaşları (2019)	45 aile (Anne, Baba ve Çocuk(lar))	3 aylık bebekleri olan anne-babalar ve bebekleri	Ebeveynlik İşbirliği Ölçeği, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II	Hem gözlemlenen hem de algılanan olumlu ortak ebeveynliğin, romantik bağlanma boyutları ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.
Anne Bekçiliğini Etkileyen Anne Özelliklerinin İncelenmesi	Ebeoğlu Du-man, Akgöz (2021)	385		Anne Bekçiliği Ölçeği, Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği, Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği, Anlamsal Farklılık Ölçeği-Anne Olarak Ben, Babalık Rolü Algı Ölçeği, Çocuk Yetiştirmede Günlük Zorluklar Ölçeği	Annenin babalık rol algısı, babanın yeterliliğine dair algısı ve annelik öz değerlendirmesi teşvik edici bekçiliği olumlu yönde öngörürken, engelleyici bekçiliği olumsuz yönde öngörmektedir. Bunun yanı sıra annenin geleneksel cinsiyet rollerinin teşvik edici bekçiliği olumsuz yönde, kontrolü ise olumlu yönde öngördüğü saptanmıştır. Yine annenin çocuk yetiştirmede yaşadığı günlük zorlukların ise engelleyici ve kontrol edici bekçiliği olumlu yönde öngördüğü saptanmıştır.
Annelik Bekçiliği Ölçeği'nin (ABÖ) Türkçeye Uyarlanması	Karabulut, Şendil (2017)	136		Sosyo demografik değişkenler	Lise 1. ve 2. sınıf düzeyinde çocuğu olan babaların maruz kaldığı annelik bekçiliğini değerlendirebilmek amacıyla ülkemize psikometrik açıdan yeterli, geçerli ve güvenilir bir ölçek kazandırılmıştır.

Boşanma Sürecinde Ortak Ebeveynlik ve Ortak Velayete İlişkin Derleme	Karahan (2021)	-		-	Boşanma öncesi ebeveyn çocuk ilişkilerinin nitelikli olduğu ve ebeveynler arası çatışmalardansa işbirliğinin olduğu durumlarda ortak velayetin fayda sağladığı, aksi durumlarda ve ihmâl, istismar, şiddet ya da psikopatolojinin varlığı gibi durumlarda ise faydadan çok zarara yol açabileceği vurgulanmaktadır.
Boşanmış Aile Çocuklarındaki Uyum Problemleri: Ortak Ebeveynlik Açısından Bir İnceleme	Karataş (2019)	370		Ortak Ebeveynlik Davranışları Ölçeği, 10-18 Yaş Grubu Gençler için Kendini Değerlendirme Ölçeği	Çalışmanın sonuçlarına göre boşanmış aile çocuklarının içe yönelim ve dışa yönelim problemleri ile anne ebeveynliği, baba ebeveynliği ve ortak ebeveynlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, dışa yönelim problemleri ile yaş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, içselleştirme problemleri üzerinde cinsiyet, anne ebeveynliği ve baba ebeveynliğinin öngörücü etkisi tespit edilmiştir. Ayrıca ortak ebeveynliğin davranış problemleri üzerinde etkisi saptanmıştır.
Boşanma Sonrası Birlikte Ebeveynlik Deneyimleri: Nitel Bir Çalışma	Erdemir Aşkoğlu (2022)	28		Görüşme formu	Katılımcıların boşanma sonrası çocuk büyütme süreçlerinde birlikte hareket etmeye ve ortak karar vermeye çalıştıkları fakat bu süreçlerin anne temelli ilerlediği veya sorumluluğun daha çok annede olduğu; babanın gerekli durumlarda destek sunduğu ebeveynlik ilişkilerinin de yaygın olduğu tespit edilmiştir.



COVID-19 Karantina Sürecinde Anne-babalardaki Depresyon, Kaygı ve Stresle İlişkili Etmenler	Arıkan, Acar (2022)	247		Ortak-ebeveyn İş Birliği Ölçeği, Depresyon-Kaygı-Stres Skalası-21	Stresi ebeveyn ortak iş birliği öngördüğü kaygının ise kadınlarda ve eğitim düzeyi daha düşük gruplarda görüldüğü saptanmıştır. Ayrıca yaş, eşin evde bulunması ve ortak-ebeveynliğin depresyonu öngördüğü da bildirilmektedir.
Dijital Dünyada Ebeveyn Olmanın Görünürde Normal Bir Yansıması Olarak Paylaşan Ebeveynlik (Sharenting): Geleneksel Bir Derleme	Ayhan, Öztürk (2021)	-		-	Paylaşan ebeveynlik kavramı, cinsiyet yönünden tarafsız bir kelimedir. Kavramsal açıdan sosyal medyadaki paylaşımlar hem anneler hem de babalar tarafından yapılabilmektedir. Ancak sosyal medya platformlarına ebeveyn katılımını haritalayan, giderek artan sayıdaki disiplinler arası çalışmalar aksi yönde bulgulara dikkat çekmektedir.
Eş Sermayesi ve Baba Katılımı İlişkisinde Baba Öz Yeterliğinin Aracı Rolü	Kılıç, (2022)	439		Baba Katılım Ölçeği, Çift Uyumu Ölçeği, Ortak Ebeveynlik İlişkileri Ölçeği ve Baba Öz yeterlik ölçeği	Bu çalışma örnekleminde yer alan babaların eş sermayesi (çift uyumu ve ortak ebeveynlik ilişkileri) puanları katılım puanlarını anlamlı düzeyde öngörmektedir. Bu ilişkiye baba öz yeterlik değişkeni aracılık etmektedir.
Çocukla Gelen ve Hiç Bitmeyen İlişki: Ortak Ebeveynlik	Gürmen (2019)			-	Var olan literatürü derleyen bu makale, araştırmacılar ile klinisyen ve sosyal hizmetler çalışanları için bir çağrı niteliği taşımaktadır.

Ebeveynlik Dansı: Birlikte Ebeveynliğe İlişkin Kuramsal ve Ampirik Bir Derleme	Özdemir, Sağkal (2020)			-	Birlikte ebeveynlik, ebeveynlerin bakım verenler olarak rollerinde nasıl birlikte çalıştıkları anlamına gelmektedir. Etkili birlikte ebeveynlik, iş birliği, destek ve karşılıklı katılımı içermektedir. Nitelikli bir birlikte ebeveynlik ilişkisi, ebeveynlerin çocuklarıyla daha sıcak ve yakın ilişkiler kurmalarıyla ilişkilendirilmektedir
Tek Çocuklu Ailelerde Ebeveynlik Stresinin Psikolojik Esneklik ve Eş Desteği ile İlişkisi	Çalışkan (2020)	420		Anne Baba Stres Ölçeği, Kabullenme ve Eylem Ölçeği II ve Eş Destek Ölçeği	Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; modeldeki değişkenlerin birlikte ebeveynlik stresine ait varyansın %40'ını açıkladığı; anne ve babaların psikolojik esneklik düzeyleri, eşlerinden algıladıkları sosyal destek ve cinsiyetin ebeveynlik stresini anlamlı bir şekilde öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve babaların psikolojik esneklik düzeyleri ebeveynlik streslerini öngöründe en güçlü öngörücü değişkendir Yüksek psikolojik esneklik ve eş desteği puanlarının, daha düşük ebeveynlik stresi puanları ile ilişkili olduğu ve kadınların ebeveynlik stresinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynin yaşı ve çocuk bakımında başka yetişkinlerden destek almasının, ebeveynlik stresinin anlamlı bir öngörücüsü olmadığı araştırmanın diğer bir sonucudur.



Anne ve Babaların Ortak Ebeveynlik Davranış ve Algılarının Romantik Bağlanma ile ilişkisi	Engin ve arkadaşları (2019)	45 aile (Anne, Baba ve Çocuk(lar))	3 aylık bebekleri olan anne-babalar ve bebekleri	Ebeveynlik İşbirliği Ölçeği, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II	Hem gözlemlenen hem de algılanan olumlu ortak ebeveynliğin, romantik bağlanma boyutları ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------	------------------------------------	--------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Literatür incelendiğinde ebeveynliği desteklemeye yönelik yürütülen çalışmaların 1970'li yılların sonlarına doğru başlatıldığına rastlanmaktadır (örn: Erken Destek Projesi). Bu ve benzer çalışmalar iki ebeveyni kapsasa da çalışmalarla daha ziyade annelerin dahil olduğu görülmektedir.

Kültürümüzde birlikte ebeveynliğin/ ortak ebeveynliğin/ paylaşılan ebeveynliğin/eşit ebeveynliğin telaffuz edilmesinin altında yatan nedenlerin başında sanayi devrimi ile evden çıkan babanın çocuğun hayatında ne denli önemli olduğunun ispatlanması yatmaktadır. Psikoloji literatüründe baba katılımını konu alan çalışmalar nispeten yenidir (Lamb, 2000). Ülkemizdeki çalışmalar da dünya literatürüne bulguları ile ışık tutmaktadır. Baba Destek Programı (BADEP, 1996), Babamın Yeri Benim Yanım (Ünlü Çetin, 2016), Haydi Babalar Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına! (Güneysu vd., 2018), babalar ve çocukların oyun arkadaşı olduğu (Gençay, 2020) projeler farkındalık yaratan çalışmalardan bazılarıdır. Yürütülen projeler hem yeni babalığın tanımlanmasına hem de baba katılımının önemine dikkat çekmektedir.

Yeni baba tanımı, çocuğu ile belli yaşa gelince ilgilenmeye başlayan babadan farklıdır ve yeni doğan bebeğin de babasına ihtiyacı olduğuna dikkat çeker. Bu bağlamda günümüzde babalar da doğum izni kullanmaktadırlar (Bal, 2014). Bu izin kamuda 10, özel sektörde 5 günü içermektedir. Annenin doğumda ya da sonrasında ölmesi durumunda tüm izinler babaya geçmektedir.

Baba katılımı, ebeveynin çocukla iletişimini, çocuğuna karşı ulaşılabilirliğini ve çocuğun hayatında aktif olarak aldığı sorumlulukların önemini vurgulamakta ve bunların başarılması durumunda çocukların akademik başarılarının ve sosyal becerilerinin arttığına dikkat çekmektedir (Aydoğmuş-Bayar, 2018; Çatıkkaş, 2008; İnci, 2014; Sımsıkı & Şendil, 2014; Şahin & Demiriz, 2014; Şahin & Özbey, 2009; Taşkın & Erkan, 2009;

Ünüvar, 2008). Aslında tüm bu çalışmalar babanın aile hayatında çok önemli bir kimlik olduğunun vurgulanmaktadır. Tarım toplumunda çocuğun öğretmeni olan sanayi devrimiyile “eve ekmeek getiren” olarak algılanan baba günümüzde “eve oyun getiren babaya” dönüşmektedir (Karadeniz, 2020).

Literatür incelendiğinde babaların öğrenim gördükleri yıl sayısı arttıkça baba katılımında artış olduğuna (örn: Şahin & Demiriz, 2014) vurgu yapan çalışmalar olsa da tam tersini saptayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Meral & Cavkaytar, 2012). Günlük çalışma süresinin yoğun olsa da katılımında etkili olmadığı (Ünlü, 2010) saptanmıştır. Şahin ve Demiriz (2014), babaların ilk çocukta daha yüksek sorumluluk gösterdiklerine iki ve daha çok çocuğa sahip olunca daha az sorumluluk aldıklarını bulgulamışlardır. Araştırmacılar katılımın babanın yaşıyla da ilişkili olduğuna dikkat çekmektedirler (Büyükceran, 2021). Günümüz Türkiye’inde eğitim hayatının uzaması, lisans sonrası kariyer fırsatlarının denenmek istemesi evlilik yaşını arttırmış ve daha geç baba olmaya zemin hazırlamıştır.

Yaşam sürecinin uzamasıyla sadece genç yetişkin-çocuk ilişkisi olarak görülen süreçlerin artık geç yetişkin ve yetişkin çocukları ilişkilerini de gündeme getirdiği görülmektedir. Kültürümüzde genç yetişkinlerin geç yetişkin babalarından olayların çözümünde pratik yardım önerileri almayı tercih ettikleri, maddi destek yardımı aldıkları bildirilmektedir (Karadeniz, 2019). Genç yetişkinlerle yürütülen bir çalışmada baba için çoğunlukla “Baba çınar gibidir gölgesi yeter” ifadesi ile dile getirilmiştir (Karadeniz, 2019).

Ebeveynlerin rollerindeki değişimler annelik stillerinin ve babalık stillerinin de değişmesine zemin hazırlamıştır. Türkiye’nin 100 yılı içinde ebeveynliğin hem sıcaklık/kabul ilgi boyutunda hem de denetim boyutunda da farklılaşmalar göze çarpmakta bu bağlamda da güncellenen ebeveynlik kavramları karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında doğan çocukların kendi çocuklarını çalışkanlık üretkenlik üzerine odakladığı, annelerin kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu, babaların ise daha kontrolü sağladığı saptanmıştır (Ayçiçeği Dinn & Sunar 2017). Güncel çalışmalar ise yıllar içinde çocukların ebeveynlerini farklı kültürlerdeki akranlarına göre daha izin buldukları yönüne evrilmiştir (Sunar, 2009; Sümer&Güngör, 1999).



Ebeveynlik ile ilgili çalışmaların sonuçları çocukla kurulan iletişimin kalitesinin çocuğun kişilik ve soysal gelişimi açısından önemini vurgulamaktadır (Özdemir, 1991; Öztürk, 2006). Savran ve Kuşin (1995), çalışmalarında çocuk yetiştirme konusunda özel eğitimden geçen anne-babaların demokratik davranma özellikleri artarken, aşırı koruyucu ve baskıya dayalı eğitim özelliklerinin düştüğü saptanmıştır. Günümüz ebeveynleri hayatımıza internetin ve dijital kaynakların girmesi ile iletişim kalitesini arttırmak için yayınları ve çocuk gelişimi alanında eğitimi olmasa da popüler anneleri takip etmeyi tercih etmektedirler. Ancak maalesef dijital ortamda çok farklı kaynaklar ve hatalı içerikler olduğundan her zaman doğru kaynaklara ulaşamadıkları da bir gerçektir. MEB ebeveynlerle uzmanları buluşturarak doğru ve kaliteli eğitimler konusunda düzenlenen veli akademiler ile konuya öncülük etmektedir. Veli akademilerinde ebeveynlerin uzmanlardan en sık dinlemek istedikleri konu “ebeveyn çocuk iletişimi” olarak bildirilmektedir. Bu eğitimlere daha sık olarak annelerin katıldığı da dikkat çekmektedir. Türk ailelerde çocukların babalarla ilişkilerinin daha az olduğu aile içinde annenin rolünün çok daha fazla olduğunu saptamışlardır (Kulaksızoğlu, 1989).

Günümüzde özellikle annelerin iletişim becerileri ve çocukla empati konusunda hassas oldukları vurgulanmaktadır (Akyol, 2005; Körükçü, 2005; Oğuz, 2006). Ebeveynlerin öğrenim gördükleri yılın artması empati becerilerini geliştirmekte ve iletişimi güçlendirmektedir. Ancak bu bilgiye tezat günümüzde saldırgan davranışların arttığına dair veriler mevcuttur. Uluğtekin’in (1977) tarafından gerçekleştirilen annenin reddediciliği arttıkça, çocukların anti sosyal ve saldırganlık davranışlarının arttığı saptanmıştır. Yörükoğlu (1992) bir toplumun yaşam biçiminin, o toplumdaki çocuk yetiştirme tutumlarından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Mızrakçı (1994), çalışmasında; doğru bilgi düzeyi arttıkça, yetkin çocuk yetiştirme tutumu gözlemlendiğine dikkat çekmektedir.

Son yıllarda yapılan çalışmalar, ülkemizde anne babanın çocuğa karşı tutumlarının sosyoekonomik düzeye ve eğitim düzeyine göre farklılaştığına vurgu yapmakla birlikte Özyürek (2004) bu farklılığın kırsal ve kent arasında olduğuna vurgu yapmaktadır.

Anne babalarla ilgili belki de gözlemlenen en büyük ilerlemenin farklı gelişim gösteren çocuğu olan ailelerde yaşandığı düşünölmektedir. Geçmiş yıllarda bir ayıp, bir kusur olarak görölen ve özür olarak adlandırılan farklı gelişen çocuğu olan aileler özellikle günümüzde devlet desteği ve/veya yerel yönetimlerin desteği ile komşulardan dahi saklanılan kişi olmak-tan çıkmıştır. Bu konuda en büyük görev engelli dostu olan mekanlarla belediyelere ve eğitim kurumlarına düşmektedir. Günümüzde yerel yönetimlerinde kolaylaştırıcı çalışmaları yeterli olmasa da dikkat çekmektedir (özellikle yeterli olmasa da oyun parkları).

Türkiye’de farklı gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarına ait çalışmaları incelendiğinde 13 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların %53,8’i (n=7) zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerle, %7,7’si (n=1) bedensel ve zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerle, %7,7’si (n=1) zihin engelli, serebral palsili ve otizmli çocukların ebeveynleri ile, %7,7’si (n=1) özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerle, %7,7’si (n=1) zeka ve nöromotor gelişim geriliği, serebral palsi, down sendromu, otizm ve fiziksel anomaliler veya sendrom tanısı almış olan çocukların anne babaları ile, %7,7’si (n=1) konuşma gecikmesi olan çocukların ebeveynleri ile ve %7,7’si (n=1) özörlü çocuğu olan ebeveynler ile yürütölmüş çalışmalarıdır. Bu çalışmaları %46,2’si (n=6) annelerle, %53,8’i (n=7) anne babalarla yürütölmüştür. Çalışmalardan %53,8’i (n=7) makale, %46,2’si (n=6) yüksek lisans tezidir.



Tablo 2. Farklı Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Ait Çalışmaların İçeriği

Yazar	Değişkenler	Kullanılan Ölçme Aracı	N	Çalışma Grubu
Ayran, G. ve Baran, M. (2016)	Engelli çocuk annelerinin tutumları ve uyguladıkları disiplin yöntemleri	Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği	n=112	Bedensel ve zihinsel engelli çocukların anneleri ve engelli çocuğu olmayan anneler
Aydın, A. ve Sönmez, O. (2015)	Annelerinin tutumları ile çocukların sosyal becerileri	Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği	n=154	Zihinsel engelli çocukların anneleri
Aydın, A. ve Eğin, C. T. A. (2018)	Ebeveynlerin psikolojik dayanıklılıkları ile ebeveynlik kendilik algıları	Ebeveyn Rolüne İlişkin Kendilik Algısı Ölçeği	n=334	Zihin engelli, serebral palsili ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynleri
Bedel, F. (2017)	Anne eğitim programının çocuk yetiştirme, çocuklarla olan ilişkisi	Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ve Çocuk Anababa İlişki Ölçeği	n=38	Özel gereksinimli çocuğu olan anneler
Çiğerli, Ö., Topsever, P., Alvir, T. M. ve Görpelioğlu, S. (2014)	Engelliliği anlama ve çözüm bulma yolları, sağlık çalışanlarından kurumlardan ve toplumdaki beklentileri, ebeveynlik deneyimleri	Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu	n=50	Zeka ve nöromotor gelişim geriliği, serebral palsi, Down sendromu, Otizm ve fiziksel anomaliler veya sendrom tanısı almış olan çocukların anne babaları
Dörtlúdođlu, Ç. T. (2009)	Sözel zeka, anne baba tutumları, davranışsal dinamikler	Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği	n=80	Hafif düzeyde zihinsel geriliği olan çocukların anneleri
İçmeli, C., Ataoğlu, A. ve Canan, F. (2008)	Aile işlevselliği, çocuk yetiştirme tutumu	Aile Değerlendirme Ölçeği	n=80	Zihinsel engelli çocuğu olan aileler ve normal eğitim gören çocukların aileleri
Keskin, G., Bilge, A., Engin, E. ve Dülgerler, Ş. (2010)	Anne babalarda anksiyete, çocuk yetiştirme tutumu, başa çıkma stratejileri	Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği	n=96	Zihinsel engelli çocuğu olan anne babalar
Özdaş, T. (2015)	Çocuk yetiştirme tutumu, anksiyete düzeyi, sosyodemografik özellikler	Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği	n=210	Konuşma gecikmesi olan çocuğa sahip anneler ve normal konuşma-dil gelişime sahip çocuğu olan anneler
Rüstemova, N. (2018)	Çocuk yetiştirme tutumu, kabul-red düzeyi	Ebeveyn Kabul Red Ölçeği, Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği	n=50	Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynler

Ünal, N. (2009).	Çocuk yetiştirme tutumları, kardeşlerine yönelik davranışları	Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği	n=94	Zihinsel engelli çocukların anneleri ve çocukların kardeşleri
Ünal, N. ve Baran, G. (2012)	Çocuk yetiştirme tutumları, kardeşlerine yönelik davranışları	Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği	n=94	Zihinsel engelli çocukların anneleri ve çocukların kardeşleri
Yamaç, A. (2011)	Kabul-red düzeyi, çocuk yetiştirme tutumları	Ebeveyn Kabul Red Ölçeği, Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği	n=363	Zihin engelli çocukların ebeveynleri

Bu çalışmalar kendi kültürümüzde ait yeni ölçme araçlarına büyük ihtiyaç duyulduğu düşündürmektedir.

Kültürümüzde 100 yıl içinde sadece engelli çocuğu olan aileye değil dezavantajlı grupta çocukları olan ailelere de bakış açısı farklılık kazanmıştır. Dezavantajlı gruplardan birisi olan cezaevinde anneleri ile kalan çocuklar da daha görünür hale gelmiş; bakanlıklar, okullar, oyun odaları açmış, STK (TOÇEV, Koruncuk Vakfı) ve üniversitelerle iş birlikleri ile projeler yürütmüşlerdir. Ancak bu konuda hala kaynakların yeterli olmadığı daha çok güncel veriye ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Türkiye örnekleminde yürütülen 16 çalışma saptanmıştır. Bu araştırmalar Tablo 3'te araştırmayı yürüten/ler, bağımlı ve bağımsız değişkenin düzeyleri, kullanılan ölçüm araçları, katılımcı sayısı ve hangi grupların yer aldığı şeklinde sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaların Alındığı Kaynaklara, Kullanılan Ölçeklere ve Örneklem Grubuna Göre Dağılımları

Yazar	Değişkenler	Diğer Ölçme Aracı	N	Grup
Akgün, R. (2012)	Başa Çıkma Tarzları, Hükümlü Sorunları	Başa Çıkma Tarzı Ölçeği, Görüşme Formu, Hükümlü Sorunları Tarama Envanteri	n=78	Hükümlü Tutuklu Anneler
Merçil, İ. (2020)	Anne Çocuk İlişkileri	Nitel Çalışma	n=160	Kadın Hükümlüler
Uçungan, M. (2019)	Alt ve Üst Sosyokültürel Düzey	Nitel Çalışma	n= 12	Bu Konuda Sosyal Politika Söz Sahibi Olan Kişiler
Giray, F. ve Mitrani, A. A. (2017)	Mapusların Çocuklarına İlişkin Mevcut Durumu	Kişisel Bilgi Formu, Çocukla İlişkiler, İletişim Kurma Yolları, Bakım Verme Süreci	n=31	Anne, Baba, Psikososyal Servis Uzmanı, İnfaz Koruma Memurları, Öğretmenler
Saruç, S. (2013)	Cezaevi Yaşantısı, Tahliye Sonrası Gereksinimler	Suç ve Cezaevi Deneyimi, Cezaevindeki Yaşam, Duygu ve Düşünce Formları	n=240	Kadın Hükümlüler, Sosyal Hizmet Uzmanı, Akademisyen, Vakıf Müdürleri
İçağasıoğlu, A. ve Akgün, R. (2011)	Psikososyal ve Sosyal Destek	Görüşme Formu, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	n=185	Kadın Tutuklu Hükümlüler
Gürtuna, O. (2009)	Cezaevinde Kadın Bakış Açısı, Sosyolojik Değerlendirme	Demografik Bilgi Formu	n=65	Hükümlü Kadınlar, Cezaevi Öğretmenleri, İnfaz Koruma Memuru, İdari Personel
Tuncer, N ve Avcı, N. (2021).	Cezaevlerinde Annelik Rolü ve Deneyimleri	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	n=24	Hükümlü ve Tutuklu Anneler
Şahinöz, A., Küçük, N. S., Çakır, B. Ç., Uzun, A. K., Durualp, E. (2019)	Çocukların Gelişimlerinin Karşılaştırılması	Genel Bilgi Formu, Ankara Gelişim Tarama Envanteri	n=80	Hükümlü Tutuklu Anneler ve Çocukları, Sağlıklı Çocuklar
Demirbaşıoğlu, C. (2019)	0-6 Yaş Çocukların Gelişimi ve Yaşam Deneyimleri	Demografik Bilgi Formu, Denver 2 Gelişimsel Tarama Testi, Çocuk Ana Baba İlişki Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme	n= 68 n= 70	Hükümlü Tutuklu Anneler ve 0-6 Yaş Çocukları

Karadeniz, G., Zabcı, N., Gezgin, N., Katip, C. (2021)	0-3 Yaş Çocukların Bağlanma Süreçlerinin Desteklenmesi	Demografik Bilgi Formu, Ebeveyn-Çocuk Kapsayıcı İşlevler Ölçeği, ACE Travma Ölçeği, Çocukluk Çağı Travmaları Soru Listesi, Marschack Etkileşim Değerlendirmesi, AGTE Gelişim Testi, 1-3 Yaş Sosyal Duygusal Değerlendirme Ölçeği	n=31	Hükümlü Tutuklu Anneler ve 0-3 Yaş Çocukları
İlhan, M. A. (2019)	Kadın Cezaevlerinde Kalmak Zorunda Olan Hükümlü Çocukların Hakları	Derinlemesine Mülakat	n=116 n=30	Hükümlü Tutuklu Annelerin Çocukları ve Öğretmenler
Bağ, C., Bıçakçı, M. Y. (2015)	Ceza İnfaz Kurumlarında Anneleriyle Kalan Çocukların Gelişimsel Taraması	Genel Bilgi Formu, Denver Gelişimsel Tarama Testi II, Ankara Gelişim Tarama Envanteri	n=23	Hükümlü Tutuklu Annelerin Yanında Kalan Çocuklar
Kaynak, B., Giray, F. (2016)	Hükümlü Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları	Ebeveyn Tutum Ölçeği	n=95	Ceza İnfaz Kurumunda Kalan Anneler
Zeytinoğlu, D. (2012)	Cezaevindeki Annelerin "Annelik" Deneyimleri	Derinlemesine Görüşme Tekniği	n=25	Hükümlü Tutuklu Anneler
İşcanlı, Z. (2019)	Anneleriyle Birlikte Ceza İnfaz Kurumunda Kalan Çocukların Bağlanma Güvenliği	Kişisel Bilgi Formu, Güvenli Yer Senaryoları Testi, Kısa Sosyal Destek Ölçeği, Aile Duyguları Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri, Tutuklu/ Hükümlü Annelere Yönelik Ebeveyn Stres Ölçeği, Early Childhood Behavior Questionnaire, Toddler Behavior Assessment Questionnaire, Mizaç Boyutları, Çocuk Bağlanma Sınıflama Seti, Anne Duyarlılığı	n=85	Hükümlü Tutuklu Anneler ve Çocukları

İncelenen 16 çalışmada hükümlü/tutuklu anne çocuk ilişkisine bakıldığında annelerin genel olarak bahsettikleri konu çocukları için 'imkânların az' olmasıdır. Fiziki ve sosyal imkânların azlığı (n=9) annenin 'annelik stili' yerine getiremediği ve çocuğun gelişiminde olumsuz etkilere sebep olduğu saptanmıştır.

Kırılgan grupların (dezavantajlı aile büyüyen çocuklar, farklı gelişim gösteren çocuğu olan aileler) desteklenmesi yerel yönetimlerin de önemsedığı konu olmuştur. Özellikle büyükşehir belediyeleri tarafından sağlanan psikolojik yardım ve rehberlik hizmetlerinin katkıları yadsınamaz. Bu çalışmaların toplumun her kesimi için önemli olduğu düşünülmektedir. Çağımızda maruz kalınan stresin getirdiğı hastalıkların artması, büyükşehirlerde yaşamının zorluğu ve kaynakların azalmasıyla birlikte psikolojik dayanıklılığın ve aile dayanıklılığın korunması öncelikli hale gelmiştir. Eskiden komşuya, büyüklere danışılan konuların günümüzde bireysel sınırların önem kazanmasıyla profesyonel kaynaklara yöneldiğı gözlenmektedir.

Komşuluk ilişkileri Cumhuriyet'in ilk yıllarında büyük önem taşımaktadır. Komşuluk ilişkileri çocukların bakımı ile ilgili sorumlulukları kapsadığı gibi aynı zamanda çocukların örneğin sokaktaki davranışlarının kontrolü ya da olumsuz davranışlarına yönelik uyarıları ve yaptırımları da kapsamaktadır. Ancak günümüzde özellikle büyük şehirlerde köyü aşan nüfusa sahip bloklu sitelerde fazlaca komşuluk ilişkilerinden bahsedilemez. Özellikle teknolojinin ilerlemesi ile belki de hiç tanımadığı insanlara sosyal medya üzerinden "günaydın" vb. mesajı yollayan aile bireyleri komşularına hatta evdekilere "günaydın" demeyi unutabilmektedirler. Kültürümüzde aileyi teknolojik gelişmelerinde şekillendirdiğı unutulmamalıdır. Güncel çalışmalar aile bireylerinin sosyoekonomik durumu nasıl olursa olsun akıllı cep telefonu sahibi olma konusunda son teknolojiye odaklı olduklarını bildirmektedir. Bu durum dijital ebeveynleri olan çocukları karşımıza çıkarmaktadır.

Teknoloji kullanımına dair ebeveyn tutumlarına ilişkin yürütülen çalışmalar incelendiğinde; dijital yerli çocukların büyük bir bölümü kendilerini ortalama internet kullanıcısı düzeyinde görürken dijital göçmen ebeveynlerin ise büyük çoğunluğunun dijital yerli olan çocuklarını internet kullanımında problemlili bireyler olarak algıladıkları tespit edilmiştir (Egşi, 2013).

Vural Şenel (2020) ise genç, öğrenim gördüğü yıl uzun olan ebeveynlerin çocuklarına teknoloji kullanmaları konusunda daha destekleyici olduklarını saptamıştır. Manap (2020), dijital ebeveynlik farkındalığı ile yaş, akıllı telefon kullanım sü-

resi ve çocukta algılanan internet bağımlılığı arasındaki ilişkilere dikkat çekmektedir. Bahçetepe, Akkaya ve Kılıç (2019), çoğu ebeveynin teknolojiyi fırsatları ile değerlendirmekten ziyade ödüllendirici bir araç olarak gördükleri ortaya konmuştur. Durak (2019), ebeveynlerin arabuluculuk düzeylerinin internet kullanım deneyimlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Horzum, Duman ve Uysal (2019), internete yönelik aile tutumlarını araştırmışlardır. Çalışmalarının sonucunda erkeklerde internet ile ilgili aile kontrolünün ve aile yakınlıklarının 12 yaşında önemli ölçüde azaldığı belirtilirken kızlarda internet kullanımında ise aile kontrolü ve yakınlığının 14 yaşında önemli ölçüde azalmakta olduğu saptanmıştır. Özsoy ve Atılğan (2018), ebeveynlerin ve çocukların internetin sunduğu fırsatlardan ziyade, internetin risklerine odaklandıkları, ayrıca riskler ve olanaklar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları, yanlış kanaatlere sahip oldukları gözlenmiştir. Çocuklarının internet ve cihaz kullanımını genellikle kullanma yasağı ve kullanma süresi koyarak denetledikleri, içerik denetimi konusunda ise yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Ebeveynlerin büyük bir kısmı, çocuğun izlediği videonun sadece içeriğine odaklanırken, çok az sayıda ebeveynin, istenmeyen reklam ve pop-up benzeri sorunlara odaklandığı tespit edilmiştir. Gezer-Şen ve arkadaşları (2015), yaptıkları çalışmada, ilköğretim çağındaki çocukların internet kullanımlarının ebeveyn görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ebeveynlerin çoğunun evlerinde internet kullanıldığını ifade ettiği, az bir bölümünün ise çocuğunun ev dışında internet kullandığını belirttiği görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin büyük çoğunluğunun çocuğunun günde 1 saatten az internet kullandığını ifade ettiği, birçok ebeveynin çocuğunun internette neler yaptığını denetlediğini belirttiği ifade edilmiştir. Ebeveynlerin çoğunun, çocuğunun interneti en çok derslerini araştırmak veya oyun oynamak amacıyla kullandığını ifade ettiği belirtilmiştir.

Oyunun kültürün en önemli aktarım araçlarından biri olduğu düşünüldüğünde gelişmelerin kültürel miraslarımıza sahip çıkma yönünden endişe verici olduğu düşünülebilir. Değişen ebeveynlik ninnileriyle büyüyen, annesinin sesi ile rahatlayarak güvenli bağlanma örüntüleri yaratan bebeklerin Youtube vb. kanallardan (hatta farklı dillerde) ninnileriyle büyümeleri-

ne neden olmaktadır. Kùltürümüzün de dijitalleşmeye hızlı bir şekilde kaydığı gör÷lmektedir.

Özetle, kùltürel faktörler çocuğun gelişimini, ebeveynlerinin öz yeterlilikleri, katılımları, kısa ve uzun süreli hedefleri, kişisel inançları ve değerleri üzerinden etkiler. Annelik ve babalık stilleri gerek sıcaklık gerek denetim boyutlarında kùltürel yapının etkileri ile çocukları şekillendirmekte ve yarına hazırlamaktadır. Bu yapı çocukların sosyal yaşama başarılı bir şekilde katılmalarına ve uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Süreç nasıl işlese işlesin tüm ebeveynlerin kendi ayakları üzerinde duracak çocuklar yetiştirmesi önem taşımaktadır. Bu durumun bireyin hem kendini sevmesi/sayması hem de diğerlerini sevmesi/sayması ile mümkün olacağı muhakkaktır.

Yeni bir yüzyıla başlarken ebeveynlerin sürdürülebilirlik kapsamında en önemli görevlerinin adil davranmak ve adaletli davranışlar sergilemek olduğu düşün÷lmektedir. Kùltürel aktarımlar iyi rol modellerini gözleyerek miras bırakılmaktadır. Risk faktörlerinin arttığı günümüzde bu faktörlerle mücadele etmek için ebeveynlerin çocuklarında ekolojik benliğin gelişimini desteklemesi önerilmektedir. Ekolojik bilinçaltında potansiyel olarak var olan, çevreye duyarlılık, sadelik değerleri ebeveynlerin oluşturacağı anlayış ile çocuklara verilmelidir. Ayrıca çocuklar koruyucu bir tutum yerine bireyleşmeye teşvik edilip, karar vericiler olarak yetiştirilerek ekolojik benliğin oluşumuna katkı sağlanmalıdır. Yine erken dönemden itibaren kurallarla yetiştirilen çocuk sorumluluklarını fark edecek, çevresine ve kùltürüne duyarlılık kazanacaktır. Unutulmamalıdır ki, Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kùltürdür (Atatürk, 1936).



GÜLCİN KARADENİZ

Kaynakça

- Ahioğlu-Lindberg, E. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye’de çocukluğun tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 41-52.
- Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. (2010). *Aile yapısı araştırması 2006*.
- Akyol, A. K. (2005). Erken ocukluk döneminde empati gelişimi. *oluk ocuk Dergisi*, (51), 12-13.
- Ataca, B. & Sunar, D. (1999). Continuity and change in Turkish urban family life. *Psychology and Developing Societies*, 11(1), 77-90.
- Ataca, B., Sunar, D. & Kagıtcıbası, C. (1996). Variance in fertility due to sex-related differentiation in child-rearing practices. H. Grad, A. Blanco, & J. Georgas (Ed), *Key issues in cross-cultural psychology* içinde (ss. 331-343). Swets & Zeitlinger.
- Ayeği-Dinn, A. & Sunar, D. (2017). ocuk yetiştirme tutumları ve bağıntılarının kültür içi ve kültürlerarası karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 95-110.
- Aydın, O., & Baran, G. (2010). Toplumsal değişme sürecinde evlenme ve boşanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 21(2), 117-126.
- Aydoğmuş-Bayar, S. (2018). *48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Bal, S. (2014). İlk kez babalık deneyimi yaşayan erkeklerin bebek bakımına katılmaya ilişkin görüşleri ve bakıma katılma durumları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Baydar, N., Akçınar, B., & İmer, N. (2012). evre, sosyoekonomik bağlam ve ana babalık. M. Sayıl, & B. Yağmurlu (Ed.), *Ana babalık: kuram ve araştırma* içinde (ss. 81-127). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Bilir, ř., Arı, M., Dönmez, N. B., Atik, B., & San, A. (1991). Türkiye’nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika alışmaları Dergisi*, 1(1). Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21106/227301>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bykceran, K. (2021). *Okul ncesi dönemde baba katılımı ve baba ocuk ilişkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Cohen, R. S., & Weissman, S. H. (1984). The parenting alliance. R. S. Cohen, B. J. Cohler, & S. H. Weissman (Ed.), *Parenthood: A psychodynamic perspective* içinde (ss. 33-49). Guilford.



- Çakır, B. (2011). *Modernleşme sürecinde Türkiye'de evlilik kurumunun işleyişi ve boşanma eğilimlerinin seyri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Çatıkkaş, K. T. (2008). *Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyleri ile ilgili değişkenlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Çopur, Z., Erkal, S., & Şafak, Ş. (2007). Annelerin 12 yaş üzeri çocuklarıyla ilişkilerinde yaşadıkları çatışmaların incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*. İnternette 30 Temmuz 2023'de https://www.researchgate.net/publication/255620636_ANNELERIN_12_YAS_UZERI_COCUKLARIYLA_ILISKILERINDE_YASADIKLARI_CATISMALARIN_INCELENMESI adresinden alınmıştır.
- Demiriz, S., & Dinçer, Ç. (2000). Okulöncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 58-65.
- Deutsch, F. M. (2001). Equally shared parenting. *Current Directions in Psychological Science*, 10(1), 25-28.
- Doğan, Ş. (2016). Boşanma nedenlerine yönelik tutumlar: Boşanmayı artırıcı veya engelleyici faktörlere yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması, *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Reserches*, 5(4), 991-1011.
- Durak, A. (2019). *Ebeveyn arabuluculuğunun bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi.
- Eğşi, N. (2013). Dijital yerli çocukların ve dijital göçmen ebeveynlerinin internet bağımlılığına ilişkin algılarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 181-194.
- Floyd, F. J., & Zmich, D. E. (1991). Marriage and the parenting partnership: Perceptions and interactions of parents with mentally retarded and typically developing children. *Child Development*, 62(6), 1434-1448.
- Genez-Muluk, E. (2004). *Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin aile yapıları ve anne-çocuk ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Gezer Şen, B., Sevim, Y., & Artuç, S. (2015). İlköğretim çağındaki çocukların internet kullanımlarının ebeveyn görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 175-184.
- Gregory-Öngider, N. (2016). Boşanma mı yoksa çocuk için evliliği sürdürmek mi? Çocuğun psikolojik uyumu açısından önemli bir soru. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 275-289.
- Güler, G. (2017). Ebeveyn yabancılaştırma sendromu ve boşanma. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry- Special Topics Journal*, 3(3), 225-228.

- Güneysu, S. (1982). *Ana-babaların çocuklarına karşı tutumları ve çocuktaki davranış problemleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- İnci, M. A. (2014). *Baba tutumlarının anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların sosyal beceri gelişimlerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: kültürel psikoloji*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kagitcibasi, C. (1982). *The changing value of children in Turkey*. Hawaii: East-West Centre.
- Karadeniz, G. (2019). *Genç yetişkin erkeklerin algıladıkları baba tutumları ile bireyleşme arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlığın düzenleyici rolü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi.
- Karadeniz, G. (2020). *Kendini seven çocuk yetiştirmek*. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Karataş, E. (2019). *Boşanmış aile çocuklarındaki uyum problemleri: Ortak ebeveynlik açısından bir inceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Kaya, T. (2016). İstanbul'da yaşayan boşanmış kadın ve erkeklerin boşanma deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 409-430.
- Keskin, I. (2007). *Boşanmanın sosyolojik ve psikolojik nedenleri ve boşanmanın ortaya çıkardığı sonuçlar (Niğde ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi.
- Körükçü, S. Ö. (2005). *Altı yaş grubundaki çocukların annelerinin empatik becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kulaksızoğlu, A. (1989). Ergen aile çatışmaları ile annenin tutumları arasındaki ilişki ve ergenin problemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 71-87.
- Lamb, M.E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. H.E. Peters ve R.D. Day (Ed.), *Fatherhood: Research, interventions and policies* içinde (ss.23-42). Haworth Press.
- Lindenberger, U., Li, S.-C., & Bäckman, L. (2006). Delineating brain-behavior mappings across the lifespan: Substantive and methodological advances in developmental neuroscience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 713-717.
- Manap, A. (2020). *Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Mangır, M., Aral, N., Haktanır, G., Baran, G., Başar, F., & Köksal, A. (1995). Fiziksel yönden istismar edilen ve edilmeyen çocukların ana-baba tutumlarını algılayış şekillerinin incelenmesi. *10. YA-PA Okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri kitapçığı* içinde (ss. 81-98). Ya-Pa Yayın Paz. San. ve Tic. A.Ş.
- McHale, J. P. (1997). Overt and covert coparenting processes in the family. *Family Process*, 36, 183-201.



- McHale, J. P., Dinh, K. T., & Rao, N. (2014). Understanding coparenting and family systems among east and south-east Asian-Heritage families. H. Selin (Ed.), *Parenting across cultures* içinde (ss. 163-173). Springer.
- McHale, J. P., & Lindahl, K. M. (2011). *Coparenting: A conceptual and clinical examination of family systems*. American Psychological Association.
- Meral, B. F., & Cavkaytar, A. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocukların yetiştirilmesine yönelik etkinliklerde baba katılımı. *Journal of Education and Future*, 1(1), 91-106.
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: Demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi.
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Onur, B. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de değişen çocukluk III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırmaları ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Öğüt, Ü. (1998). *Father involvement with respect to the age and gender of preschool children and the employment status of the mother in a sample of upper and middle socioeconomic status Turkish father* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi.
- Özdemir, A., (1991). *A Study on the effectiveness of mother training on mothers* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi.
- Özgül, İ.E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. PDREM Yayınları.
- Özsoy, D., & Atılğan, S. S. (2018). Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki 0-8 yaş grubu çocukların internet kullanımı ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: Nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(2), 96-125.
- Öztürk, S. (2006). *Aile içi iletişimin ergenin duygusal sağlığına etkisi (Keçiören ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Özyürek, A., & Poyraz, H. (2005). Okulöncesi 5-6 yaş çocukların problem davranışları ve ebeveynlerin disiplin yöntemlerinin incelenmesi, *Milli Eğitim*,(166), 83-97.
- Özdemir, P. (2013). *Boşanma sürecindeki çiftlerin sorun çözme becerilerinin incelenmesi (Ordu ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.

- Özdemir, Y., Sağkal, A. S., Salman-Engin, S., Çakıroğlu Çevik, A., & Gür, G. (2020). Türkiye’de birlikte ebeveynlik deneyimleri: Nitel bir çalışma. *Nesne Dergisi*, 43-68.
- Salman-Engin, S., Sümer, N., Sağel, E., & McHale, J. (2018). Coparenting in the context of mother–father– infant versus mother–grandmother–infant triangular interactions in Turkey. *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), 3085-3095.
- Savran, C., & Kuşin, İ. (1995). Ana-babalar ile onların ana-babaları arasındaki çocuk yetiştirmeye yönelik tutum ilişkileri. 10. *Ya-Pa okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri* içinde (ss.181- 195). Ya-Pa Yayın Paz. San. ve Tic. A.Ş.
- Sımsıkı, H., & Şendil, G. (2014). Baba katılım ölçeğinin (BAKÖ) geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 104-123.
- Sunar, D. (2009). Mothers’ and fathers’ child-rearing practices and self-esteem in three generations of urban Turkish families. S. Bekman, & A. Aksu-Koc (Ed.), *Perspectives on human development, family and culture* içinde (ss. 126-139). Cambridge University Press.
- Sümer, N., & Görgün, D. (1999). *Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerine etkisi. Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-58.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Şahin, H., & Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 273-294.
- Şahin, F. T., & Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum*, (5), 30-39.
- Şendoğdu, M. C. (2000). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının anne babalarını algılamaları ile anne babaların kendi tutumlarını algılamaları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Şirin, M. R. (2017). Çocuk ve Çocukluk: Kültürel ve sosyolojik boyut. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(3), 5-13.
- Taşkın, N., & Erkan, S. (2009). Babalara verilen eğitimin babaların çocuklarıyla ilgilenmelerine etkisi: Deneysel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 136-148.
- Tezel-Şahin, F., & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubunda çocuğu sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Torun, F. (2011). Ebeveyn yabancılaştırma sendromu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 466-482.



- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2023). <https://data.tuik.gov.tr/Bul-ten/Index?p=Evlenme-ve-Bo%C5%9Fanma-%C4%B0statistikle-ri-2022-49437&dil=1>
- Uluğtekin, S. (1977). *Çocuk yetiştirme yöntemleri açısından ana-baba çocuk ilişkileri, ana-baba davranışlarıyla çocuğun saldırganlık ve bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkilerin araştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Ulusavaş, M. (1990). Kalkınmada çocuk ve eğitimin önceliği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 221-228.
- Ünlü, Ş. (2010). Being fathered and being a father: examination of the general pattern of Turkish fathers' and their own fathers' involvement level for children between the ages of 0-8 (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Ünüvar, P. (2008). *Babaların 3-6 yaş grubu çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini belirleme ve geliştirme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Vural Şenel, B. (2020). *Erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlerin medya ve teknolojiye yönelik tutumlarının medya aracılık rolleri ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1544-1570.
- Yavuzer, H. (2001). *Yaygın anne baba tutumları. Ana Baba Okulu*. Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. Özgür Yayın Dağıtım.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.



ÇOCUK POLİTİKALARININ 100 YILI



OLGUN GÜNDÜZ*

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde çocuk nüfusunun artışı yönünde bir politika izlenirken 1960'lardan sonra bu politikanın tersi doğrultuda, çocuk sayısının azaltılmasına ve nüfus kontrolünün sağlanmasına dönük bir politikanın hayata geçirildiği kaydedilmektedir. 2000 sonrasında toplumsal değişime bağlı olarak tek ebeveynlilik, obezite, kitle iletişim araçlarının ve sosyal medyanın yoğunlaşması gibi meseleler sosyal politika gündemini belirlemiştir.

Giriş

Türkiye'de çocuğa dair politika uygulamalarının tarihi Cumhuriyet öncesine gitmekle birlikte, bu politikaların çocuk merkezli ve çocuğun yüksek yararını gözetici bir çerçevede şekillenmesi son yüz yıl içinde mümkün olabilmiştir. Bu uzun aralık da kendi içinde belli aşamalarda ilerlemelerin görüldüğü dönemlere ayrılabilir. Başta erken Cumhuriyet Dönemi olmak üzere 1960'lı yıllardan itibaren beşer yıllık aralıklarla yapılan kalkınma planlarında çocuğa dair politikaları *eğitim, sağlık, adalet, kültür-sanat, sosyal hizmetler ve spor* temaları altında takip etmek mümkündür.



Cumhuriyet'in ilk seneleri çocuk politikalarında nüfusun artırılması ile köy çocuklarının eğitimi, salgın hastalıklarla mücadele ve çocuk ölümlerinin azaltılması gibi önceliklerin olduğu görülmektedir. Bu dönem okuma yazma oranlarının artırılması, kız çocuklarının eğitimi, kimsesiz çocukların bakımı gibi hususlarda politika öncelikleri bulunmaktadır. 1960'lardan sonra yurt dışı göçün etkileriyle işçi çocuklarının eğitimine ve Türk kültürüyle bağlarına yönelik politikaların izlendiği görülürken nüfusun azaltılmasına yönelik bir politikanın da takip edildiği görülmektedir. 1980'lerden sonra yapılan kalkınma planlarında artan sosyal hizmet ihtiyacını karşılamak için yapılan düzenlemelere yer verilirken ailenin çocuk yetiştirme-deki sorumluluğu ve bu yönde bilinçlendirilmesine yönelik programların da hayata geçirilmeye başlandığı görülmektedir. 1990'lardan sonra yapılan planlarda, kadının çalışma hayatına dahil olmasıyla kreş ve benzeri bakım kuruluşlarına duyulan ihtiyacın arttığı vurgulanırken bu kuruluşların sayılarının artırılması yönündeki kararlara yer verilmektedir. Bu dönemde milli kültürün korunması ve yaygınlaştırılması ile Türkçenin korunmasının önemli birer öncelik alanları olduğu dikkat çekmektedir. Okul dışı kalmış çocukların eğitimi, çalıştırılan ve dilendirilen çocukların eğitime kazandırılması da bu dönemde gündemde olan hususlar arasındadır. 2000'lerden sonra özellikle AB ile uyum sürecinde bir çok mevzuatın uyumlaştırıldığı çocuk alanında yapılacak düzenlemelerin de çocuk hakları sözleşmesi etrafında şekillendirilmesinin esas alındığı görülmektedir. Bu dönem çıkarılan 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu bu çerçevede şekillenmiştir. 2010'lardan sonra kitle iletişim araçlarının ve internetin yaygınlaşmasıyla televizyon ve internetin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmek için belli mekanizmaların kurulduğu görülmektedir. Sosyal hizmetler alanında bu dönem görülen en önemli yenilik Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın kurulmasıyla bu hizmetlerin bakanlık bünyesine alınması olmuştur. Cumhuriyet'in başlangıcından bugüne izlenen çocuk politikaların detaylarına dönemsel olarak Erken Cumhuriyet Dönemi ve kalkınma planları başlıkları altında yer verilmektedir.



Erken Cumhuriyet Dönemi Çocuk Politikaları

Bu dönemde çocuklarla ilgili temel hedef, çocuk sayısının artırılması, eğitilmesi ve fiziksel olarak güçlendirilmesi ol-

muştur. Yetiştirilecek olan gürbüz nesiller yeni Cumhuriyet değerlerinin da taşıyıcısı olacaktır. Dönemin demografik yapısında nüfusun büyük kısmının köyde oluşu çocuk odaklı eğitim politikalarının da bu yönde şekillenmesine sebebiyet verecektir. Köy çocuklarının şehir çocuklarına göre farklı yaşama şartları nedeniyle ayrı bir eğitime tabi tutulması gerektiği görüşleri doğrultusunda 1927’de köy ilkokulları için ayrı bir program hazırlanmıştır. Cumhuriyet Dönemi’nin, köy okullarına yönelik ilk program düzenlemesi, 1927 Köy Okulları Müfredat Programı’dır (Hızır, 2016: 92-110). Bu sayede köylerde okulların açılması, derslik ve öğretmen sayısının artırılması mümkün olmuştur. Köy okullarıyla, köy çocuklarının ülke genelindeki eğitim anlayışından uzak kalmamaları ve toplumla bütünleşmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. 1939 yılında ilk kez toplanan I. Milli Eğitim Şurası kararlarıyla, köylerdeki eğitimin kalitesini arttırmak ve köy ile şehir çocuklarını eşit hale getirmek amacıyla üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okulları beş yıla çıkarılmış ve 1939-1940 öğretim yılında, hazırlanan “Köy Okulları Program Projesi” uygulanmaya başlanmıştır (Çelenk, 2019). 19 Haziran 1942 tarihinde kabul edilen 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu ile köylerdeki okullar; eğitimli, öğretmenli, öğretmenli ve eğitimli, pansiyonlu veya pansiyonsuz bölge, akşam okulları ve köy ve bölge meslek kursları haline getirilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti ideal kuşağın yetiştirilmesi ve nüfusun arttırılması amacıyla halkın bilinç düzeyini yükseltecek ve aileleri çok çocuklu olmaya teşvik edecek etkinlikler düzenlemiştir. Burada amaç yalnızca biyolojik açıdan sağlıklı çocuklar yetiştirmek değil, aynı zamanda Cumhuriyet’i yaşatacak yetenekler yetiştirmek, daha geniş bir ifadeyle Cumhuriyet’i politik açıdan anlamlı kılacak bir “vatandaş/yurttaş” tipi yetiştirmektir (Çılğın, 2004). Bu dönemin çocuk politikasının ana hedefi nüfus artışını sağlamak ve yeni gelen neslin de Cumhuriyet değerlerine sahip yurttaşlar olarak yetişmesini sağlamak olmuştur. Böylece çocukların içinde bulunduğu kurumsal politikalarda, o dönemde varlığını gösteren çocuk yoksulluğu, çocuk işçiliği, açlık, sefalet gibi sorunlardan öte, ulusun ihtiyaç duyduğu Cumhuriyet değerlerine sahip ‘gürbüz’ çocuklar yetiştirmek, bu dönem çocuk politikasının ana hedefi, bir bakıma o zamanın deyişiyle “çocuk davası” olacaktır (Öztürk & Emiroğlu, 2022).



Bu dönem çocukla birlikte kullanılan en yaygın kelimelerden biri 'gürbüz'dür. Dönemin çocuk dergilerinden birinin ismi de "Gürbüz Türk Çocuğu Dergisi"dir. Bu dergi çocuk yetişti-renlere yönelik bilgi vermenin yanında o yıllarda yaşamı zor-laştıran türlü olumsuzluklarla yeni mücadelelere sürüklenen Türkiye Cumhuriyeti'nde azalan nüfusun arttırılması, salgın ve bulaşıcı hastalıklarla mücadele edilmesi, bebek ve çocuk bakımı konusundaki bilgisizliğin giderilmesi için gayret gös-termiştir. Yine korunmaya muhtaç çocuklar alanında en tem-mel kurum olan Çocuk Esirgeme Kurumu'nun İzmir şubesi-nin 1944 yılında yayınladığı 'Çocuk Davamız' adlı broşür bu davayı "Türk milletinin ve Türk vatanının yaşama ve yücelme davası" şeklinde tanımlamakta ve şu üç amaç sıralamaktadır: Çocuk doğumunu arttırmak, doğan çocuğu yaşatmak, çocuğu toplum için yetiştirmek. Bunun dışında "Çocuk davası, Türki-ye'nin nüfus davasıdır" denilmekte, "20 milyonuz 30 milyon olacağız, Milli Parola: 30 milyon nüfus" sloganlarıyla da bu durum pekiştirilmektedir (Mamur Işıkçı & Karatepe, 2016). Bu dönemde Çocuk Esirgeme Kurumu, devlet politikasına uy-gun olarak ana çocuk sağlığı ve eğitimi konusunda birçok faa-liyet düzenlemiştir. Gürbüz Çocuk Yarışmaları da bunlardan birisidir. Benimsenen çocuk davasının başarıya ulaşmasında Kurumun yayını olan Gürbüz Türk Çocuğu 1926'dan itibaren geleneksel hale getirilen "Gürbüz Çocuk Yarışması" gibi ço-cuk yarışmaları ile sağlıklı ve zinde çocuk örnekleriyle top-lumda çocuk konusunda duyarlılığı arttırmıştır. Gürbüz Türk Çocuğu, sağlık, kültür ve eğitim hizmeti vermenin yanında düzenlediği çocuk yarışmaları ile çocuğun sıhhi, terbiyevi inkişafına yardım etme hedefini gerçekleştirmede ve çağdaş normlarla yeniden şekillendirilen birey, anne, aile ve top-luma örnek modeller sunmada başarılı rol üstlenmiştir. Bu yönüyle Gürbüz Türk milletine ulaşma idealine atfen seçilen yarışmanın Gürbüz Türk Çocuğu ismiyle; akıl ve ruh sağlığı yerinde, iyi eğitim almış, bilgili, vatan ve milleti için yılmadan çalışabilecek nitelikte Türk vatandaşının yetiştirilmesi amacı geniş kitlelere yayılmıştır. Yarışmada okuyucuya canlı kanıtlarla sunulan çocuk örnekleri millete gelecekte "Türk çocuğunu gürbüz yetiştirmek ve gürbüz Türk çocuklarından kuvvetli, sağlam bir millet vücuda getirmek..." idealini ver-meyi hedeflemiştir (Sarıkaya, 2009).



Kalkınma Planlarında Çocuk Politikaları

Özellikle beş yıllık kalkınma planlarının yapılmaya başlandığı 1960'lı yıllardan sonra çocuğa dair politikaların değişim seyrini, bu seyre etki eden gelişmelerle birlikte görmek mümkün olabilmektedir. Çocuk politikalarının gelişim aşamalarına bakıldığında dönemin ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel ortamının bu politikaların şekillenmesine doğrudan etkisinin olduğunu görülmektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında öncelenen çocuk politikaları ile sonraki yıllarda izlenen politikalar arasında bir süreklilik görmekle birlikte bu politikaların zaman içinde başta demografik değişiklikler olmak üzere toplumsal değişim, göç, sanayileşme, kentleşme, kitle iletişim araçlarının ve internetin kullanımının yaygınlaşması, dijitalleşme gibi faktörlerin ortaya çıkardığı yeni durumlarla uyumlu olarak değiştiği görülmektedir. Demografik açıdan bakıldığında 1960'lardan sonra çocuk nüfusunun görece fazla oluşu dikkate alınarak, nüfusun azaltılması yönünde bir politika takip edildiği görülmektedir.

1963-1967 yıllarını kapsayan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı:

Bir zamanlar çok haklı sebeplerle kabul edilmiş olan nüfusu mümkün olduğu kadar hızlı artırma politikasının bugünün şartlarına uygun olmadığı, bu durumun iktisadi gelişme çabalarını zorlaştırdığı dile getirilerek nüfus planlamasıyla ilgili yeni tedbirlere yer verildiği görülmektedir. Buna göre, gebelik önleyici bilgilerin yayılmasını ve gebelik önlemede kullanılan araç ve ilâçların ithal ve satışını yasaklayan kanun hükümleri kaldırılacak, sağlık hizmetlerinde çalışan personele (doktor, hemşire, ebe, hemşire yardımcısı, sağlık memuru) nüfus plânlamasıyla ilgili olarak gereken bilgiler verilecektir. Bununla birlikte aynı seneler en çok çocuk ölümüne sebep olan hastalıklar arasında kalp hastalıkları, çeşitli çocuk hastalıkları, tüberküloz ve başka bulaşıcı hastalıkları bazı bölgelerde trahom, cüzzam ve kancalı kurt yaygın bir durum olduğu ifade edilerek çocuk ölümlerinin azaltılmasının hedeflendiği görülmektedir. Bu dönem planlarında, köy çocukları ile kız çocuklarının eğitimi gibi politika önceliklerinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte korunmaya muhtaç çocukların bakımı ve yetiştirilmeleri, çocuk suçluluğunun önlenmesi, intibaksız çocuklar ve geri zekâlı çocuklar (zekâ geriliği olan)

meselesinin çözümü, çocuk emeğinin kötüye kullanılmasının önlenmesi, çocuk refahının sağlanması amaç alınacaktır denilmektedir.

1968-1972 yıllarını kapsayan İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı:

1965 yılında ilkokul çağındaki çocukların yüzde 78 inin okula gitmekte olduğuna yer verilerek 1960 yılında bu oranın yüzde 67 olduğu ifade edilerek bir artıştan bahsedilmektedir. Özellikle köylerde hayatta başarılı olmak için gerekli eğitim seviyesinin lise ve üniversite tahsili olduğu anlayışının uyanığı ve talep durumuna geçildiği bilgisi olumlu bir gelişme olarak kaydedildiği görülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bu dönem çocuk politikalarının en önemli hedeflerinden biridir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesine göre, köylerde artan eğitim talebini karşılayacak burs sistemiyle köylü çocuklarına sosyal hareketlilik imkânları hazırlamak, artan isteklerin cevaplanmasını, böylece kişilerin geleceğe daha umutlu ve iyimser bakmalarını sağlayıp verimlerini artırmak bakımından zorunlu olduğu dile getirilmektedir. Fikir gücünün geliştirilmesi için verilen eğitimi, karakter ve beden güçlerinin geliştirilmesi için yapılan eğitimden ayrı düşünmek mümkün olmadığından hareketle beden eğitimi içinde oyunun, çocukların muhayyilesinin ve öğrenme gücünün gelişmesinde, karakterinin şekillenmesi ve yaratıcılığının doğuşu bakımından ağırlık kazanacağı ifade edilmektedir. Çocuk kütüphaneleri, çocuk mahkemeleri gibi çocuk odaklı yapıların da giderek yaygınlaşmaya başlaması yine bu dönemden sonra mümkün olabilmiştir.

1973-1977 yıllarını kapsayan Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı:

Bu dönem, yapılan nüfus sayımı verilerine atıfla Türkiye'nin nüfusunun 1970 sayım sonuçlarına göre; 35,7 milyonu bulan büyüklüğü, yüzde 2,7 oranındaki doğal artış hızı, 0-14 genç yaş grubundaki nüfusun toplam içinde yüzde 41,1 e ulaşan yüksek payı ve yurt düzeyindeki dengesiz dağılımı ile ekonomik ve sosyal gelişmeyi iki yönlü etkilediğinden bahsedilmektedir. Ekonomik ve sosyal kalkınma nüfusun ölüm, doğum, göç gibi üç temel unsurunu etkileyerek yapısal niteliğini değiştirdiği, sağlık koşullarının iyileşmesi, ekonomik ve sosyal refahın artması sonucunda ölümlerin, özellikle çocuk ölümlerinin azalması, kadının ekonomik ve sosyal hayatta gelenek-



sel fonksiyon ve rollerinin değişmesi ve ailelerin küçülmesi, bir yandan nüfus yapısındaki değişmeleri hızlandırırken öte yandan nüfusun artışıını yavaşlatmaktadır denilmektedir. Bununla birlikte çocuk ölüm oranlarındaki düşme ve doğurgan çağdaki evli kadın nüfusun yüzdesinin azalmasının, ailelerini bırakarak yurt dışına giden işçilerin sayısının yüksek oluşu gibi demografik faktörlerin de doğurganlığın azalmasında rol oynadığı ifade edilmektedir. Nüfusu 250'den az okulsuz köylerin ve nüfusu okul yapılmasına yeterli olan fakat okula veya yeterince dersliğe ve öğretmene sahip olmayan köylerin sorunları merkez köylerde kurulacak merkezî okullarla çözümlenecektir denilmekte, 8 yıllık temel eğitim verecek olan bu okulların yatılı, pansiyonlu ve gündüzlü olarak çevrenin şartlarına uygun biçim ve büyüklükte kurulacağı kaydedilmektedir. Bununla birlikte yatılı bölge okullarının yatılılık kapasitesi ile parasız yatılılık kapasitesi artırılacağı ifade edilmektedir. Yine bu dönem, yurt dışında bulunan işçilerin çocuklarının temel eğitim sorununun çözümlenebilmesi için durum ve ihtiyaç saptamasıyla ilgili araştırmalar geliştirilecek ve bu çocuklara süratle eğitim imkânları ulaştırılacaktır denilmektedir.

1979-1983 yıllarını kapsayan Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı:

Bu dönemden başlamak üzere yaşanan yurt dışı göçün yarattığı en önemli mesele işçi çocuklarının eğitimi ve Türk kültürü ile bağlarının kopmamasını sağlamak olmuştur. 1980'lere gelindiğinde giderek sosyal hizmet ihtiyacının fark edildiği ve buna yönelik adımların atılmaya başlandığı görülmektedir. 1983'te 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'nun çıkarılması ve bu çerçevede sağlanan hizmetler bu ihtiyacı karşılamak üzere hayata geçirilen önemli düzenlemelerden biridir. Bu dönemin önemli gelişmeleri arasında aile terbiyesine yapılan vurgu, çocukların yetiştirilmesinin öncelenmesi, özel eğitime verilen önemin artması, sosyal hizmet uygulamalarının çeşitlenmesi, çocuk ıslahevlerinin iyileştirilmesi, okul öncesi eğitim ve ailenin eğitiminin önemi sayılabilir. Bu planda işçi çocuklarının eğitiminin sorun olmaya devam ettiği dile getirilerek dil sorunu nedeniyle çocukların ülkenin normal eğitim programını izleyemedikleri ifade edilmektedir. 0-6 yaş grubu çocukların dil öğrenmeleri için yeterli önlem alınmadığı, kreş ve yuvalardan işçi çocuklarının yararlanma oranının

düşük olduğu bilgisine yer verilmektedir. Kitap ve dergi dağıtımındaki yetersizlik nedeniyle işçi çocukları bu araçlardan da yararlanamamaktadır. Özellikle Federal Almanya'da zorunlu eğitim yaşını (6-15) doldurarak örgün eğitim dışına çıkmış ve eğitim almamış çocukların işe girme şansı bulunmamaktadır. Sayıları 45 bine ulaşan bu nitelikteki gençler için özel "mesleki eğitim" verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu amaçla yurt dışında çalışan işçilerin karşılaştıkları sorunlara etkin çözümler getirmek amacıyla; çalıştıkları ülkelerde karşılaştıkları sorunların giderilmesine, çalıştıkları ülke hükümetlerinin ve yerel yönetimlerinin daha etkin biçimde katılmalarını sağlayacak girişimlerde bulunulacaktır. Türkiye ile ilişkilerini sürdürmede karşılaştıkları güçlükleri (PTT, gümrük kapılan, vb.) giderici önlemler alınacaktır. Çocuklarının Türk kültürünü en iyi biçimde alabilmeleri için yurt içinde ve dışında özel programların düzenleneceği denilmektedir. Bu dönemin korunmaya muhtaç çocuklar konusundaki tespitleri de şunlardır: 1977 yılında 0- 6 yaş grubunda korunmaya gereksinme duyan, 1,5 milyon çocuk bulunmasına karşın, götürülen hizmetin ancak 21 bakımevinde 3 bin 30 çocuğu kapsayabilmiştir. 7-18 yaş grubunda bulunan 2,2 milyon çocuk korunma, bakılma, yetiştirilme gereksinimi duyarken, 1977 yılında 93 yetiştirme yurdunda bakılan çocuk sayısı ancak 15 bin 2'dir denilmektedir.

1985-1989 yıllarını kapsayan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı:

Yine bu dönem kadınların aktif çalışma hayatına katılmaları, özellikle büyük şehirlerde, okul öncesi çocukların emniyet içinde bakımları ve yetiştirilmeleri için kreş ve gündüz bakım evlerinde olan ihtiyacı büyük ölçüde artırmıştır. Çocukların yetişmesinde en etkili araç olan aile terbiye sistemi, ailenin çocuğun eğitimi üzerindeki sorumlulukları hakkında bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesiyle ilgili daha müessir hale getirileceği ifade edilmektedir. Bu açıdan, ailenin eğitilmesi toplumun ve eğitim sisteminin en önemli görevidir denilmektedir. Bununla birlikte özel eğitim gerektiren geri ve üstün zekâlılarla, işitme, konuşma ve ortopedik özürlüler; uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimine gereken önem verilecektir. Bu amaçla; özel eğitim alanında görev alacak öğretmen ve personelin yetiştirilmesi için gerekli tedbirler alınacaktır denilmektedir. Korunmaya muhtaç çocukların sosyal, psikolojik ve kültürel gelişmelerinin sağlanması için

çocuk yuvalarının ve yetiştirme yurtlarının niteliklerinin yükseltilmesi ve sayıca artırılması hususunda gerekli çalışmalar yapılacaktır. Yetiştirme yurtları ve Çocuk Esirgeme gibi kurumlarda korunan çocuklardan çalışma yaşına gelerek, bu kurumlardan ayrılmaları halinde iş yerlerine, sakatlar ve eski hükümlülerde olduğu gibi belli oranda istihdam zorunluluğu getiren yasal düzenlemeler gerçekleştirilecektir. Bakıma muhtaç çocuklar için koruyucu aile programı ve evlat edinmenin şartları konusunda gerekli çalışmalar yapılacaktır. Körler, sağır, ortopedik özürlüler ve uyumsuz çocuklar için özel eğitim hizmeti veren eğitim kuruluşları sayıca ve nitelikleri itibarıyla ihtiyaca cevap verebilecek seviyeye çıkarılacaktır. Kapalı, yarı açık ve açık cezaevleri ile çocuk ıslahevleri bünyesinde kurulan ve kişilere yeni iş alanları açması, meşguliyet tedavisi yapması açısından önem kazanmış olan iş yurtlarında elde edilen üretimin verimliliğinin artırılması için yol gösterici ve düzenleyici programlar geliştirilecektir denilmektedir.

1990-1994 yıllarını kapsayan Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı:

1990'lara gelindiğinde ise aile, kadın ve çocuk başlığıyla alınan tedbirlerin özelleştiği, aileye ve özel eğitime yapılan vurgunun arttığı, çocuk oyun alanları ihtiyacının oluştuğu, sosyal hizmetlerin yaygınlaştırılmaya çalışıldığı, milli kültür kazanımına önem vermeye başlandığı, çocuk kitaplarının teşvik edilmesine yönelik çabaların olduğu, çocuk hükümlülerin ıslahına çalışıldığı, çalışan kadınların çocuklarının bakımının daha önemli hale geldiği görülmektedir. Bu çerçevede yer verilen politika öncelikleri şu şekildedir: Milli ve manevi değerlerin korunmasında ve geliştirilmesinde, dolayısıyla milli bütünlüğün ve dayanışmanın pekiştirilmesinde temel unsur olan aile müessesesinin her bakımdan güçlendirilmesi, kalkınmaya paralel olarak ekonomik ve sosyal yapıdaki değişme ve gelişmelere uyum sağlamasına yardımcı olacak tedbirlerin alınması ve ailelerin sosyal refahtan aldıkları payın dengeli olarak artırılması esastır. Aile fertleri arasında bağlılık ve dayanışmayı geliştirici ve özendirici politikalara ağırlık verilecektir. Ailenin artan sosyal hizmet ve yardım ihtiyaçlarının karşılanmasında standardizasyona önem verilecek ve bu alanda gönüllü dayanışma teşvik edilecektir. Ailelerin çocuk yetiştirme, sağlıklı ve dengeli beslenme konularında bilgilendirilmeleri üzerinde önemle durulacaktır. Kadınların eğitim seviyelerinin yükseltilmesi ve mesleki eğitim imkânlarından

daha fazla yararlanmaları suretiyle özellikle tarım dışı sektörlerde istihdamının yaygınlaştırılması için gerekli ortam oluşturulacaktır. Kadınların çalışma hayatı, sosyal güvenlik, sağlık, mesleki eğitim, yeniden işe alınma gibi konularda karşılaştıkları, uygulamadan kaynaklanan güçlüklerin giderilmesi için tedbirler geliştirilecek, çocuklarının bakım imkânlarının artırılması teşvik edilecektir. Geleceğin güvencesi olan çocukların yaşatılması, bedenen ve fikren sağlıklı bir biçimde yetiştirilmesi temel ilkedir. Çalışan çocukların çalışma şartları ve iş güvenliği, sağlık, sosyal güvenlik ve mesleki eğitim konularındaki sorunları üzerinde önemle durulacak ve uzun dönemde çalışma hayatından çıkarılmalarını sağlayacak ortamın oluşturulmasına çalışılacaktır. Çocukları kötü alışkanlıklardan koruyucu ve suça itilmelerini engelleyici önlemler bir bütün olarak ele alınacaktır. Çocukların oyun ve spor alanları artırılacak, okuma alışkanlığı ve beceriler kazandırmaya yönelik kültürel faaliyetlere ağırlık verilecek, bu alanda eğitici ve öğretici yazılı ve görüntülü yayın araçlarından etkin şekilde yararlanılacaktır. Korunma ve bakıma ihtiyacı olan daha çok sayıda çocuğun kurum bakımı ve koruyucu aile uygulamasından yararlanması sağlanacaktır. Özel eğitime ihtiyacı olan daha fazla çocuğun bu imkânlardan yararlanması için gerekli tedbirler alınacaktır. Özel eğitim gerektiren üstün yeteneklilerle, zihni, konuşma ve ortopedik özürülüler, uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimi için gerekli altyapı geliştirilecektir denilmektedir. Yine özellikle şehir imar planlarının hazırlanmasında yeşil alan, spor tesisleri ve çocuk oyun alanları için kişi başına düşen alan büyüklüğünün gelişmiş ülkeler standartlarına uygun olması sağlanacaktır. Spor yapmak isteyen herkese açık olmak kaydıyla, düşük maliyetli ve basit spor tesislerinin mahalli idarelerin katkılarıyla semtlere ve köylere kadar yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalara devam edilecektir. Geleneksel spor dallarının daha da geliştirilmesi için gereken tedbirler alınacaktır. Milli kültür; kalkınma, çağdaşlaşma ve dışa açılma çalışmalarının özünü oluşturacaktır. Milli kültürün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, kalkınma politikalarının temel ilkelerinden birisi olacaktır. Milli kültürü gelecek nesillere zenginleştirilmiş olarak intikal ettirmek için, araştırma ve geliştirme faaliyetlerine öncelik verilecek ve kültür hizmetlerini yürütecek kurum ve kuruluşlar arasında iş birliği sağlanacaktır. Milli kültürün yaşatılması ve yaygınlaştırılması için, kitle haberleşme araç-



larından azami şekilde istifade edilecek ve TV programlarında kaliteli yerli yapım oranının yükseltilebilmesi için gerekli teknik altyapı oluşturulacaktır. Okuma zevk ve alışkanlığının yaygınlaştırılması için araştırma ve çalışmalar yapılacaktır. Milli ve batı kaynaklı klasik eserlerin seçimi ve yayını ile ilgili programlar geliştirilecek ve uygulanacaktır. Çocuk kitaplarının yazılması ve yayınlanması için, yazarlar ve yayınevlerinin teşvik edileceği belirtilmektedir.

1996-2000 yıllarını kapsayan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı:

Bu planla birlikte ilk kez aile, kadın, çocuk, ayrı maddeler halinde ele alınmakta ve politikalar bu başlıklar altında detaylandırılmaktadır. Yine bu dönemde çalışan çocukların haklarının güvence altına alınması bir diğer önemli konu olarak dikkat çekmektedir. 1990'ların ikinci yarısından itibaren, izlenen politikalarda çocuğun hem yasal açıdan hem de sosyal açıdan korunmasına yönelik bir dizi tedbirlere yer verildiği görülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, kredi ve burs sisteminin hayata geçirilmesi, dengeli beslenmeye verilen önem, çocuk mahkemeleri işleyişinin gözden geçirilmesi, riski gebeliklere bağlı anne çocuk ölümlerinin azaltılması, kreşlerin artırılması, çalışan çocukların haklarının güvence altına alınması, çocukların korunması ve suça yönelmelerinin engellenmesi yine bu dönemin öne çıkan politika öncelikleri arasındadır. Bu kapsamda hazırlanan politika öncelikleri arasında şu ifadelere yer verilmektedir: Toplumsal faydanın büyük olduğu zorunlu eğitimin devlet tarafından üstlenilmesi, bireysel faydanın nispeten büyük olduğu daha üst eğitim kademelerinde hizmetten yararlananların hizmetin bedelini ödemesi sağlanacaktır. Bu yapı, fırsat eşitliği açısından ödeme gücü olmayan öğrencilerin hizmetten yararlanabilmesini sağlamak üzere özel kesimin de katkısıyla dar gelirli aile çocuklarından başlanarak kredi ve burs sistemiyle desteklenecektir. Çocukların yaşatılması, sağlıklı gelişimlerinin, eğitimlerinin ve her bakımdan korunmalarının sağlanması esastır. Çocuk ölümlerinin azaltılması amacıyla; çocuk sağlığı hizmetlerinin yaygınlaştırılması, çocukların sağlıklı beslenmesi, anne ölüm hızının düşürülmesi ve doğurganlığın düzenlenmesi için özgür ve bilinçli seçim yapılmasını sağlayacak yönde ana sağlığı ve aile planlaması hizmetlerinin ülke düzeyinde dengeli olarak artırılmasına, toplumun tüm bireylerinin bu konularda eğitilmesine ve bilinçlendirilmesine ağırlık verilecektir. Ço-



cukları kötü muamele ve kötü alışkanlıklardan koruyucu, suçla itilmelerini engelleyici önlemler bir bütün olarak ele alınacak; suçla eğilimli, sorunlu, evden kaçan ve sokakta risk altında yaşayan çocuklar için koruyucu ve önleyici hizmetler geliştirilecek; suçla yönelen ve suç işleyen çocukların yeniden topluma kazandırılması sağlanacaktır. Çocuğun bakımı ve yetiştirilmesinde ideal ortamın aile olduğu ilkesinden hareketle, aileyi destekleyici önlemlere, koruyucu aile ve evlat edindirme uygulamalarına ağırlık verilecek, kurum bakımının iyileştirilmesi sağlanacaktır. Eğitim süreci dışında kalmış çocukların eğitim sistemine yeniden katılmaları ve bir mesleki eğitim görmeleri sağlanacak; çalışan çocukların çalışma şartları, sağlık, sosyal güvenlik ve mesleki eğitim konularındaki sorunlarının çözümü üzerinde önemle durulacak, uzun dönemde çalışma hayatından çıkarılmalarını sağlayacak ortamın oluşturulmasına çalışılacaktır. Çocukların çalışmasıyla ilgili yasalarda birlik sağlanması ve eksikliklerin giderilmesi suretiyle çalışma yaşı, işkolu ve şartlarının denetlenmesi imkanlarının artırılması, çocukların iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı korunmasının ve sosyal güvenliklerinin sağlanmasının temin edileceği belirtilmektedir.

2001-2005 yıllarını kapsayan Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı:

Çocuk politikalarıyla ilgili en radikal dönüşümün yaşandığı yıllar 2000 sonrası dönemi denebilir. Bu dönemin en karakteristik özelliği AB uyum süreci içinde yasalar başta olmak üzere pek çok mekanizmada gözlemlenen AB ile uyumluluk çabalarıdır. Çocuk Hakları Sözleşmesi ile uyumlu hale getirilen yasal düzenlemelerden biri olan 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu çıkarılması bu dönemin en önemli yasal yenilikleri arasındadır. Bu dönemin yasal değişiklikleri bir sonraki kalkınma planında şu şekilde özetlenmiştir “VIII. Plan döneminde adalet ve yargı sistemini AB normlarına uyarlamak amacıyla köklü anayasal ve yasal düzenlemeler yapılmıştır. Anayasa değişiklikleriyle temel hak ve hürriyetlerin evrensel standartlara ulaştırılması ve Kopenhag Kriterlerine etkin bir şekilde uyum sağlanabilmesi için köklü düzenlemelere gidilmiş, kadın ve erkeklerin eşit haklara sahip olduğu daha açık bir şekilde belirtilmiş, ölüm cezası tümüyle kaldırılmıştır.” Çocuk Hakları Sözleşmesi ilke ve hedeflerine ulaşmak esastır denilerek çocukların yaşam kalitesinin iyileştirilmesi amacıyla sağlık hiz-

metlerinden yararlanmalarını engelleyen nedenler ortadan kaldırılacaktır. Çocuğun bakım ve yetiştirilmesinde ideal ve öncelikli ortamın aile olduğu ilkesinden hareketle, özürlü ve korunmaya muhtaç çocukların ailesi yanında korunup yetişmesini sağlamak üzere aileye yönelik sosyal destek programlarına ağırlık verilecektir. Çocukları suça, sokağa, çalışmaya ve madde bağımlılığına yönelten nedenler ortadan kaldırılacak; çocuk suçluluğunun yoğun olduğu yerlerden başlayarak yeni çocuk mahkemeleri kurulacak; çocukların tutukluluk ve hükümlülük dönemlerini yetişkinlerden ayrı ortamlarda geçirmelerini sağlamak üzere çocuk tutukevi ve ıslahevi sayıları artırılacaktır. Çocukların çalışmasını önlemek için eğitim imkanlarından yararlanmayı engelleyen nedenler ortadan kaldırılacaktır. Mahalli idarelerin çocuklara yönelik merkezleri oluşturarak çocukların kültür, sanat, spor, folklor, okuma ve araştırma alışkanlığı kazandırıcı faaliyetlere yönelmelerini sağlayıcı programlar hazırlamaları ve özel sektörün de bu alana yatırım yapmaları teşvik edilecek, bu merkezlerde uzman personel istihdamı sağlanacaktır. Çocuklar iletişim araçlarının zararlı etkilerinden korunacak; televizyon kuruluşlarının şiddet, cinsellik ve istismar içeren, madde bağımlılığını, sigara kullanımını ve tüketimi özendiren yayın ve programları çocukların izleyemeyeceği saatlerde yayınlamaları sağlanacağı ifade edilmektedir.

2007-2013 yıllarını kapsayan Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı:

2010'lara gelindiğinde ise sosyal yardım harcamalarının artışı, okul öncesi ve ortaöğretim kademesinde okullaşma, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimleri, kırsal kesimdeki kız çocuklarının ve özürlü çocukların eğitimi, çocuk işçiliğinin ortadan kaldırılması, Türkçenin korunması, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasının çocuğa ve aileye olumsuz etkilerinin azaltılması, aileye yönelik eğitimler, gençlerin aileleriyle bağlarının güçlendirilmesi gibi politikaların öne çıktığı görülmektedir. Zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması sonrasında çalışan çocuk sayısında azalma olmasına rağmen o dönem tespitleri arasında çocuk işçiliği, sokak çocukları ve sokakta çalışan çocuklar sorununun önemini koruduğuna yer verilmektedir. Yine ülkemizde sosyal hizmet ve yardımlara olan ihtiyacın; göç, kentleşme, aile yapısında meydana gelen değişim, nüfus artışı ve işsizlik gibi nedenlerle artarak devam ettiği o dönem



dile getirilen hususlardandır. Yine bu dönem küreselleşme olgusunun da etkisiyle kültürümüzün taşıyıcısı olan dilimizin yabancı dillerden olumsuz etkilenebilmesi nedeniyle temel ve ayırt edici özelliklerini kaybetme tehlikesi altında olduğu özellikle bilim, eğitim, öğretim kurumları ve medyada Türkçe bilincinin oluşturulması gereği önemini korumakta olduğu dile getirilmektedir. Bu dönemin en öne çıkan özelliklerinden biri de eğitimde okullaşma oranlarının artışı ile zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması olmuştur. Çocukların iletişim araçlarının zararlı etkilerinden korunacağı, televizyon kuruluşlarının şiddet, cinsellik ve istismar içeren, madde bağımlılığını, sigara kullanımını ve tüketimini özendiren yayın ve programları çocukların izleyemeyeceği saatlerde yayınlamalarının sağlanacağı yine bu dönemin politikalarında dikkat çeken hususlardan biridir. Bir diğer önemli tespit de aile içi ve sosyal ilişkilerle ilgilidir. “Giderek hızlanan değişim süreci aile ve toplum içi kültürel ve sosyal ilişkileri de olumsuz etkilemiştir. Kitle iletişim araçlarının çeşitlenmesi, aile içi iletişimde geleneksel yöntemlerin dışına çıkılamaması ve eğitim sisteminin aşılamayan sorunları; gençlerin aileden kopma, toplumsal sorunlara duyarsızlaşma, ümitsizlik ve özgüvensizlik gibi sorunlarını ve bunun sonucunda şiddete eğilimini artırmıştır” tespitlerine yer verilmiştir. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacı karşılanacak, eğitim hizmetleri çeşitlendirilecek, toplumsal farkındalık düzeyi yükseltilecek, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimleri artırılacaktır. Özellikle kırsal kesimdeki kız çocuklarının, özürülülerin ve düşük gelirli ailelerin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması desteklenerek bu kesimlerin eğitime erişimleri kolaylaştırılacaktır. Ayrıca çocuk işçiliğini önleyecek tedbirler alınacak ve etkili bir şekilde uygulanacaktır. Çocuğun bakımı ve yetiştirilmesi için ideal ortam olan aileye yönelik eğitici programlar yaygınlaştırılacaktır denilmektedir.

2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı:

Bu dönem planında geçen politika önceliklerine bakıldığında şu tespitler dikkat çekmektedir: 2006 yılında 2,12 çocuk olan toplam doğurganlık hızı 2012 yılında 2,08'e gerileyerek, nüfusum kendini yenileme seviyesi olan 2,10'un altına inmiştir. Ülkemizde geniş aileden çekirdek aileye doğru bir geçişin sürdüğü ve aile üyeleri arasındaki ilişki biçimlerinin de değiştiği görülmektedir. Boşanma sonucunda oluşan tek ebeveynli

ailelerin sorunlarının çözümüne yönelik, izleme ve rehberlik ihtiyacı bulunmaktadır. Aile yardımlarının geliştirilmesi, aile danışmanlık ve eğitim hizmetlerinin kapsamlı, standart, etkin ve yaygın hale getirilmesi, evlilik öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, sosyal yardım ve hizmetlerin aile temelli sunulması temin edilecektir. Sosyoekonomik ve bölgesel eşitsizlikler, yoksulluk, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, çocuk evlilikleri, çocuk işçiliği, suça sürüklenme, çocuğa yönelik şiddet ve cinsel istismar, aile yapısındaki çözümler, aidiyet ve dayanışma duygusunun zayıflaması, sigara, alkol ve uyuşturucu gibi zararlı alışkanlıklar, internet bağımlılığı çocuklar ve gençler için önemli risk faktörleri olmaya devam etmektedir. Sosyal hizmet ve yardımlar alanında bütüncül hizmet sunulmasını sağlamaya yönelik Aile Sosyal Destek Programı (ASDEP) modeli uygulanacaktır. Gençlerin şiddete ve zararlı alışkanlıklara yönelmelerini önlemek üzere spor, kültür, sanat gibi alanlarda gelişimlerini destekleyici programların uygulanmasına devam edilecektir. Sevgi evi, koruyucu aile ve evlat edinme gibi alternatif modeller yaygınlaştırılacaktır. Okuma kültürü yaygınlaştırılacak, çocukların erken yaşlarda kültür ve sanat eğitimi almaları sağlanacaktır. Başta obezite ve kronik hastalık riski olan çocuklar olmak üzere sağlıklı beslenme ve fiziksel aktiviteyi teşvik eden faaliyetler artırılabilecektir. Görsel, işitsel ve sosyal medya ve internetin aile üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik tedbirler alınacak, aile içi iletişim ve etkileşim konularında eğitim programları yaygınlaştırılacaktır. Boşanmaların azaltılması amacıyla aile danışmanlığı ve uzlaştırma mekanizmaları geliştirilecektir. Tek ebeveynli ailelerin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik izleme ve rehberlik hizmetleri yaygınlaştırılacaktır. Aile ve iş yaşamının uyumlaştırılmasına yönelik güvenceli esnek çalışma, kreş ve çocuk bakım hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve erişilebilir kılınması ile ebeveyn izni gibi alternatif modeller uygulanacaktır. Sokakta, ağır ve tehlikeli işlerde, aile işleri dışında ücret karşılığı gezici ve geçici tarım işlerinde çalışma gibi çocuk işçiliğinin en kötü biçimleri önlenecektir. Çocukların yoksulluktan kaynaklanan sorunlarının giderilmesi, erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi, kız çocuklarının okullaşma ve okula devam oranlarının yükseltilmesi; eğitimde ve istihdamda yer almayan gençlerin ekonomik ve toplumsal hayata katılımlarının artırılması hedeflenmektedir. Çocukların iyi olma hallerini ve refahlarını destekleyi-

ci bütüncül modeller geliştirilerek daha iyi eğitim ve sağlık hizmeti almaları sağlanacak, temel becerileri geliştirilecek, özellikle zor şartlar altındaki ve risk grubundaki çocukların yaşam kalitesi yükseltilecek, toplumla bütünleşmeleri sağlanacaktır. Çocuk koruma ve adalet sistemleri koordineli olarak, önleyici mekanizma ve uygulamalara sahip, risk takibi ve erken uyarı sistemini içeren bir yapıya kavuşturulacak, altyapı ve personel ihtiyaçları giderilecek, bu alandaki hizmetlerin kalitesi artırılacak, korunmaya muhtaç çocuklara yönelik hizmetler çocukların sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek bir yapıda sunulacaktır. Korunmaya muhtaç çocuklara yönelik öncelikle aile yanında bakım olmak üzere koruyucu aile ve evlat edinme gibi alternatif modeller yaygınlaştırılacaktır denilmektedir.

2019-2023 yıllarını kapsayan On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı:

Bu dönemin öne çıkan politika öncelikleri arasında okullaşmada artış, kadının toplum içindeki statüsünün geliştirilmesi, çocukların insani ve ahlaki değerlere sahip, bilinçli, iyi eğitilmiş, saygılı ve kendine güvenen fertler olarak yetiştirilmeleri, erken çocukluk eğitiminin 5 yaşa inmesi, kız çocuklarının fen, teknoloji, mühendislik, matematik alanlarındaki mesleklere yönlendirilmesi, medyada doğru temsil, teşvik sistemi, doğum öncesinden başlamak üzere anne baba eğitimleri gibi hususlar görülmektedir. Bununla birlikte kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar için koruyucu ve önleyici hizmetlere erişimi artırmaya ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalar vurgusu dikkat çekmektedir. Kadına yönelik şiddetin, erken yaşta zorla evliliklerin ve her türlü istismarın önlenmesine yönelik, toplumsal farkındalık yaratma çalışmalarının hızlandırılacağı ifade edilmekte, koruyucu ve önleyici hizmetlerin etkinliği ve kapasitesi artırılacaktır denilmektedir. Sayılan tedbirler arasında şu ifadelere yer verilmektedir: Risk altındaki çocuklara yönelik psikolojik destek programları yaygınlaştırılacak ve bakım hizmetleri ihtisaslaştırılmaya devam edilecek, sahada çalışan personelin niteliği ve niceliği artırılacaktır. Çocuk Koruma Kanunu kapsamında öngörülen çocuklara özgü tedbirlerin uygulanması ve tedbir kararlarının izlenmesine ilişkin mekanizmaların geliştirilmesi sağlanacaktır. Çocukluk çağında obezitenin sonlandırılmasına,

sağlıklı beslenmenin ve fiziksel hareketliliğin artırılmasına yönelik çalışmalar sürdürülecektir. Ailenin güçlendirilmesi amacıyla evliliklerin artmasını ve devamlılığını teşvik edici eğitimler ve danışmanlık hizmetleri yaygınlaştırılacaktır. Dinamik ve genç nüfus yapısının korunmasına katkı sağlayacak programlar geliştirilecek, geniş ve büyük aile modelleri özendirilecek ve kuşaklararası dayanışma güçlendirilecektir. Medyanın aile üzerindeki olumsuz etkileri azaltılacak, medya araçları aile içi bağları güçlendirecek şekilde kullanılacaktır. Erken çocukluk eğitiminde 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınacak, esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitim modelleri oluşturulacak; bu amaçla ihtiyaç duyulan ilave derslikler yapılacaktır. Aile içi şiddeti doğuran ve pekiştiren olumsuz tutum ve davranışların ortadan kaldırılması için toplumsal bilinç düzeyinin erken çocukluk döneminden başlayarak yükseltilmesine yönelik olarak örgün ve yaygın eğitim faaliyetleri düzenlenecektir. İş gücü piyasasının değişen ihtiyaçları çerçevesinde yeni gelişen meslek alanları göz önünde bulundurularak kız çocuklarının fen, teknoloji, mühendislik, matematik alanlarındaki mesleklere yönlendirilmesi için çalışmalar yürütülecektir. Erken dönem çocuk bakım, eğitim ve gelişimine yönelik hizmetlerin sunumu ile erişilebilirliğinin artırılması ve niteliğinin yükseltilmesi sağlanacaktır. Anne ve babalara yönelik çocukların yaş ve gelişme düzeylerine uygun beslenme, büyüme, eğitim ve oyun içerikli materyaller geliştirilecektir. Erken çocukluk dönemi bakım ve eğitim hizmeti veren kurumlar açısından ortak bir düzenleme yapılacak, bu kurumların açılmasına ve faaliyet göstermesine yönelik kriterler hizmet çeşitliliğine imkân tanıyacak şekilde belirlenecektir. Erken çocukluk dönemi bakım ve eğitim hizmeti veren kurumların sayıları artırılacak ve hizmet sunum modelleri çeşitlendirilecek, denetimleri artırılacaktır. Çocukların fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişimlerini destekleyici kültürel, sanatsal, bilimsel ve sportif faaliyetler özendirilecek, yaygınlaştırılacak ve erişilebilir hale getirilecektir. Çocukların sportif, sanatsal, kültürel ve bilimsel aktivitelere yönelmesini özendirmeye yönelik uygulamalar geliştirilecektir. Başta sokakta, ağır ve tehlikeli işlerde, aile işleri dışında ücret karşılığı, gezici ve geçici tarım işlerinde olmak üzere çocuk işçiliği ile mücadele edilecektir. Bu alanda toplumsal bilinç geliştirilecektir. Çocuk işçiliği ile Mücadele Birimleri 81 ilde yaygınlaştırılacak, ye-



relde çocuk işçiliği ile mücadele alanında çalışan ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği ve koordinasyonun geliştirilmesi için daha etkin hale getirilecektir. Sokakta çalıştırılan veya çalıştırılma riski olan çocuklara yönelik olarak koruyucu ve önleyici hizmetler kapsamında mobil ekipler güçlendirilecektir. Mevsimlik gezici tarımda çalışan ailelerin çocuklarının gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetler düzenli ve sürekli hale getirilecek ve çocukların bu imkânlarla erişimi artırılabilecektir. Okullarda ve sosyal hizmet merkezlerinde sağlık, beslenme, hukuk ve sosyal medya okuryazarlığı becerilerini güçlendirecek program ve faaliyetler yürütülecektir. Çocukluk çağında obezitenin sonlandırılmasına, sağlıklı beslenmenin ve fiziksel hareketliliğin artırılmasına yönelik çalışmalar sürdürülecektir. Çocukların, sağlıklı gelişimlerini olumsuz etkileyecek oyun ve dijital uygulamalar ile kitap, sosyal medya gibi yayın içeriklerinden korunmasına yönelik tedbirler alınacaktır. Çocukların dijital risklerden, yazılı ve görsel medyanın zararlarından korunmasına yönelik çalışmalar artırılabilecektir. Çocuk dostu yayınlar desteklenecektir. Uluslararası veya geçici koruma altında olan çocukların toplumla bütünleşmelerini ve akranlarıyla ortaklıklar kurmalarını sağlamak üzere, yaşam becerilerini ve kültürler arası etkileşimi artıracak programlar sürdürülecektir. Uluslararası veya geçici koruma altında olan çocuklara yönelik sosyal uyum programları yaygınlaştırılacaktır. Refakatsiz çocuklara yönelik hizmetlerin sunumunda ilgili kurumların daha etkin çalışması sağlanacaktır. Çocukların bağımlılık yaratan davranış ve maddelerden korunmalarına yönelik tedbirler alınacak, tedavi merkezlerinin nitelik ve niceliği artırılacak, sosyal rehabilitasyon ve uyum hizmetleri geliştirilecektir. Çocuk Ergen Madde Bağımlılığı Tedavi ve Eğitim Merkezleri (ÇEMATEM) ile buralarda istihdam edilen nitelikli personel sayısı artırılabilecektir. Bağımlılığa yönelik olarak çocuklarla çalışan profesyonel sayısı artırılabilecektir. Bağımlılıkla mücadele amacıyla çocuklara, ailelere ve çocuklarla çalışan profesyonellere yönelik bilinçlendirme çalışmaları ve eğitimler sürdürülecektir. Aile Eğitim Programı içerikleri ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenecek, yeni modül ve eğitim setleri kullanılarak aile eğitimleri gerçekleştirilecek, formatör ve eğitici sayıları artırılabilecektir. Aile yapısını olumsuz etkileyen kötü alışkanlıkların ve bağımlılıkların etkilerinin azaltılması amacıyla farkındalık eğitimleri,



araştırmalar ve projeler yapılacaktır. Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımıza y6nelik mod6ler aile eēitim programları uygulanacaktır. Milli ve manevi deēerlerimiz ile saēlıklı nesillerin devamını ve aile kurumunu tehdit eden y6nelimleri 6zendirecek t6m faaliyetlere karşı m6cadele edilecek ve bu alanda toplumsal bilin6 g6çlendirilecektir denilmektedir.

Sonuç ve Deēerlendirme

T6rkiye’de Cumhuriyet D6nemi 6ocuk politikalarının yaklaşık y6z yıllık seyrine bakıldıēında d6nemsel 6zelliklere baēlı olarak izlenen politikalarda s6rekli olmakla birlikte, farklılaşmalar ve tam tersi politikaların da uygulanabildiēi g6r6lmektedir. Erken Cumhuriyet D6nemi’nde 6ocuk n6fusunun artışı y6n6nde bir politika izlenirken 1960’lardan sonra bu politikanın tersi doērultuda, 6ocuk sayısının azaltılmasına ve n6fus kontrol6n6n saēlanması d6n6k bir politikanın hayata ge6irildiēi kaydedilmektedir. Kalkınma planlarının yapılmaya bařlandıēı yıllardan sonra 6zellikle takip eden d6nemleri i6eren kalkınma planlarında da bu politikalara devam edildiēi ve s6r6klilik kazandırıldıēı g6r6lmektedir. 2010’lu yıllardan sonra ise azalan n6fusunun getirdiēi durumlarla y6zleşilmeye bařlandıēı ve gerek evliliklerin azalması gerekse boşanmaların artmasıyla oluşan par6alanmış ailelerde tek ebeveynli ailelerde b6y6yen 6ocukların yetiştirilmeleriyle ilgili tedbirlerin alınmaya bařlandıēı g6r6lmektedir. 6ocuk politikalarında Erken Cumhuriyet D6nemi’nde eēitim ve salgın hastalıklardan kaynaklı 6ocuk 6l6mlerinin azaltılmasına ve saēlıklı (g6rb6z) 6ocukların yetiştirilmesine 6nem verilirken 2000 sonrası 6ocuklarını obezite gibi sorunların beklediēi g6r6lmektedir. Oyun alanlarının ve fiziksel hareket ve spor imkanlarının azlıēı, hareketsiz bir yaşam ve t6k6tim k6lt6r6n6n saēlıksız beslenme 6r6nleri ile 6ocukların 6nemli bir kısmında obezite ciddi bir saēlık sorunu olarak kendini g6stermektedir. Yine yurt dışı iş g6c6 g66c6n6n yaşanmasıyla birlikte iş6i 6ocukların eēitiminin bir mesele olarak ele alındıēı ve T6rk k6lt6r6 ile baēlarının muhafazasına y6nelik 6alışmaların yapılmaya 6alıřıldıēı g6r6lmektedir. Sigara, madde gibi baēımlılıklardan 6ocukların korunmasıyla ilgili kalkınma planlarının genelinde bir vurgu olsa da 6zellikle 2010’lardan sonra kitle iletişim ara6larının etkileri ve artan internet kullanımıyla oluşan internet ve oyun baēımlılıēı vurgusuna yer verildiēi



görülmektedir. Çocukların iletişim araçlarının zararlı etkilerinden korunacağı, televizyon kuruluşlarının şiddet, cinsellik ve istismar içeren, madde bağımlılığını, sigara kullanımını ve tüketimi özendiren yayın ve programları çocukların izlemeyeceği saatlerde yayınlamalarının sağlanacağı yine bu dönemin politikalarında dikkat çeken hususlardan biridir. Bununla birlikte televizyonda çocuk ve ailenin doğru temsil edilmesini sağlamaya yönelik bazı teşvik mekanizmaları da hayata geçirilmiştir. 2018 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Aile ve Çocuk Dostu Yapım ve Dizilerin Teşvik Edilmesine Dair Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” bu yönde atılan bir adım olarak dikkat çekmektedir. Sosyal hizmetler açısından bakıldığında Cumhuriyet’in erken dönemlerinde kimsesiz çocukların bakımı Himaye-i Etfal Cemiyeti ile sürdürülmüş, 1934 yılında Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu (TÇEK) olarak yeni ismini almıştır. Sonraki yıllarda, cemiyet birçok kuruluşla iş birliği yaparak çocukların bakımı ve korunması konusunda hizmetlerine devam etmiştir. 1983 yılında kabul edilen 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) kurulmuş ve dezavantajlı kesimlere yönelik sosyal hizmetlerin tek elden yürütülmesi hedeflenmiştir. Sosyal hizmetler ve korunmaya muhtaç çocuklar, risk altındaki çocuklar ve dezavantajlı çocuklarla ilgili politika önceliklerinin özellikle 1980’lerden sonra değişmeye başladığı 2000’li yıllardan sonra da daha tekâmül etmiş bir yapıda bu hizmetlerin bir bakanlık çatısı altında verilmeye başladığı görülmüştür. 2011 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın kurulmasıyla bu alandaki yetki bakanlığa geçmiş ve çocuk hizmetleri alanındaki yetki de Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ne devredilmiştir. Bu şekilde Himaye-i Etfal Cemiyeti’nin başlattığı çalışmalar ve hizmetler, zaman içinde kurumlar arası iş birliği ve yasal düzenlemelerle çeşitlenerek daha etkin bir şekilde sürdürülmüştür. Bugün çocuk koruma sistemi oldukça güçlü yapısıyla koruyucu önleyici hizmetlerden, bakım kuruluşlarında verilen hizmetlere, aile odaklı hizmetlerden, sosyal ve ekonomik destek (SED) hizmetine varan geniş bir alanda sosyal hizmet modelleriyle çeşitlendirilerek ve güçlendirilmiştir. Bütün bu hizmetlerin odağında, çocuğun yüksek yararı ve çocuğu öncelikle mümkünse kendi ailesinin yanında desteklenmesi, bunun mümkün olmadığı

durumlarda koruyucu aile mekanizmasıyla başka bir ailenin yanında yetiştirilmesinin sağlanması esas alınmaktadır. Bununla birlikte bakım kuruluşlarında yapılan en radikal değişiklik ranzaların olduğu koğuş tipi yurt yapılarından ev tipi yapılara geçilmesi olmuştur. Böylelikle çocukların kendi odalarında daha az sayıda akranlarıyla birlikte kalması sağlanmış ve sorumluluklarına verilen bakıcılarıyla aile sıcaklığında yetiştirilmeleri esas alınmıştır.

Özetle Cumhuriyet'in ilk yıllarında yaşatılmaya ve sayıları artırılmaya çalışılan çocuk nüfusu Cumhuriyet değerlerinin taşıyıcısı olarak görülmüş bu dönemin düzenlemelerinde bu politika açıkça gözlenmiştir. 1960'lardan sonra ise çocuk nüfusunun kontrol altında tutulması sağlanmaya çalışılmış, bu politikalar neticesinde nüfus ilk kez 2010'lara geldiğinde kendi kendini yenileme seviyesinin (2,1) altına düşmüştür. Bugün gelinen noktada bu seviye düşmeye (1,62) devam etmektedir. Diğer yandan Cumhuriyet'in ilk yıllarından bugüne çocukların eğitim imkanlarına eşit şekilde erişmeleri ve zorunlu eğitimi tamamlamaları yönünde ortaya konan politikalarla gelinen noktada okullaşma oranı büyük ölçüde artmıştır. Geçmişin, çocukların temel eğitimini sağlama hedefi bugün erken çocukluk dönemini (5 yaş) de zorunlu eğitim kapsamına alma politikaları ile daha da genişlemiş ve güçlenmiştir. Sağlık açısından bakıldığında Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde görülen salgın hastalıklar ve bebek ölümleri büyük oranda azalmış, 2000'lerden sonra tüketim kültürünün de etkisiyle obezite gibi hastalıklarla mücadele yönünde politikalar izlenmeye başlanmıştır. Çocuk mahkemeleri ve Çocuk Koruma Kanunu gibi düzenlemelerle çocuk adalet sistemi gözden geçirilmiş ve özellikle risk altındaki çocukların kanunla getirilen tedbirlerle desteklenmesi sağlanmaya başlanmıştır. Korunmaya muhtaç çocukların bakımlarının ailelerinin veya başka bir ailenin yanında yapılması ilkesi öncelikli hale gelmiştir. Bu şekilde koruyucu ailelerin yanında bakımı yapılan çocukların sayıları hızla artmıştır. Kurum, bakımı son seçenek olarak değerlendirilmiş bu yapıların da koğuş tipi modelinden ev tipi modeline dönüştürülmesi sağlanmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren önemsenen çocukların sanat ve kültür alanında gelişimi kalkınma planlarında da yer almış, özellikle çocuk kütüphanelerinin sayısının artması bu alanda atılan en önemli adımlardan biri olmuştur. Erken çocukluk dönemi ge-

lişiminin önemsenmesini destekleyen bir diğer adım da bebek kütüphanelerinin kurulması olmuştur. Çocukların sağlıklı gelişimlerini temin için spor yapmalarını teşvik edici düzenlemelere de son dönem kalkınma planlarında yer verilmiştir. Çocuklar, toplumun taşıyıcı aktörleri olarak her dönemin politika öncelikleri arasında yer almış, bundan sonraki dönemlerde de artan talepleri ve karşılanması gereken ihtiyaçlarıyla yer almaya devam edecektir.



OLGUN GÜNDÜZ

Kaynakça

- Dilek, H. (2016). 1927 Köy muallim mektepleri ile köy okulları müfredat programının analizi ve yurttaşlık bilgisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 92-110.
- Çelenk, S. (2019). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında köy okullarına yönelik düzenlemeler. *Elementary Education Online*, 18(4), 1823-1836.
- Çılgın, A. (2004). Genç Cumhuriyetin ütopyası: "Gürbüz Türk Çocuğu. *Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(6), 97-120.
- Öztürk, H., & Emiroğlu, A. (2022). Osmanlı Devleti'nin son dönemleri ile erken Cumhuriyet dönemi çocuk yetiştirme politikaları. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 12(3), 565-578.
- Mamur Işıkcı, Y., & Karatepe, S. (2016). Türkiye'de çocuğa yönelik sosyal politika uygulamaları ve tarihsel analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 69-100.
- Sarıkaya, M. (2009). Gürbüz Türk Çocuğu dergisinde çocuk sağlığı sorunu. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 151-163. [uriyet Dönemi Çocuk Yetiştirme Politikaları. Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi](#), 12(3), 565-578.

ÇOCUĞUN AİLE İÇİ ROLLERİ VE KONUMU



M. SİNAN KARABIYIK*

Günümüzde çocuk merkezli ailelerin sayısının arttığını gözlemlemek mümkündür. Gençlerin eğitim süreleri artarken evlilik yaşı da gecikmektedir. Türlü zorlukları aşarak aile kuran çiftlerin çocuk sahibi olma konusundaki ilgileri, çocuktan beklentileri ve çocuğun aile içindeki konumu da farklılaşmaktadır. Son yıllarda aile bütçesinin önemli bir kısmının çocuğun ihtiyaçlarına ve eğitimi için gerekli harcamalara ayrılması dikkat çekicidir.

Giriş

Gündelik hayatta kullanılan kavramların pek çoğu insanlara basit ve anlaşılır gelmektedir. Oysa son derece anlaşılır gibi görülen kavramlar tanımlanırken bunun sanıldığı kadar kolay olmadığı açığa çıkmaktadır. Aile kavramı da bu kavramlardan biridir. Çoğunlukla anne baba ve çocuklardan oluşan toplumsal bir birim olarak tanımlanan aile kavramı son derece sınırlı ve yanıltıcı olabilmektedir. Bu tanım ailenin bir formu olan çekirdek aileyi tanımlamaktadır. 1950'li yıllarda Robert Mudock dünya genelinde yaptığı araştırmalar neticesinde ailenin evrensel bir kurum olduğu savını ortaya atmıştır. Ayrıca aile kurumunun

516



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi Sosyoloji Bölümü.

cinsel, ekonomik, üreme ve yetiştirme gibi temel bazı işlevlere sahip olduğunu saptamıştır. Mudock'un tespit ettiği gibi aile evrensel bir kurum olabilir ancak yapmış olduğu çekirdek aile tanımı yalnızca modern toplumlardaki baskın aile tipine karşılık gelmektedir (Canatan, 2016: 60). Ailenin evrensel ve genel geçer bir tanımının yapılması nasıl mümkün değilse, çocukluğa ilişkin evrensel bir tanımlamanın yapılması da imkân dahilinde değildir.

Sosyal bilimcilerin çocuklar ve çocukluk gibi konulara olan ilgilerinin oldukça yeni olduğunu söylemek mümkündür (Akın, 2011: 52). Nitekim, 20. yüzyılın ikinci yarısında Fransız sosyal tarihçi Philippe Ariès "çocuk nedir, çocukluk ne demektir?" tarzındaki sorulara ilk kez ciddi cevaplar arayan çalışmaları yürütmüştür. Ariès (1962) Orta Çağ Avrupası'nda bugün olduğu gibi özgün bir sosyal kategori olarak çocukluk fikrinin olmadığını ve çocukluğun modern bir inşa olduğunu iddia etmektedir. Ona göre modernleşmeyle birlikte artan rasyonelleşme ve kurumsallaşma çocuklara özgü bazı kurumların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu ise yetişkinlerden farklı ve bağımsız bir sosyal kategori olarak çocukluğun ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Postman'a göre (1995) matbaanın ortaya çıkıp gelişmesiyle birlikte yetişkinlere özgü enformasyon üretimi artış göstermiştir bu durum yetişkinlerle çocuklar arasındaki farklılığı derinleştirmiştir.

Toplumun varlığı bireylerin bilincine nüfuz ettiği ve onu kendi imajıyla şekillendirdiği ölçüde mümkündür (Durkheim, 2020: 161). Aydınlanma filozofları J.J. Rousseau ve J. Locke'un görüşleri modern çocukluk paradigmasının oluşmasında etkili olmuştur (Akbaş & Atasütopçu, 2009). Aydınlanma, Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimleri ile birlikte güçlü bir şekilde varlık gösteren ulus devletler tutkulu bir biçimde kendi ideal vatandaşlarını inşa etmeyi arzulamışlardır. Ulus devletler açısından ideal vatandaş inşa etmenin temel araçları öncelikle aile kurumu ve makul bir pedagojiyle donatılmış eğitim kurumlarıdır.

Politik boyutunun yanı sıra modern çocukluk paradigmasının kapitalizm ve sınıf ilişkilerinin tanzimi açısından eğitim sistemi üzerinde de önemli etkileri vardır (Bumin, 2013). Başka bir ifadeyle modern çocukluk görüşü Fransız Devrimi'nin Cumhuriyetçi pedagojisinde de kendini inşa ettiği üzere bi-

reysellikte donanmış orta sınıfa özgü bir kültürel bir inşadır (Özta, 2013:20).

Toplumların modernleşme tecrübesiyle çocukluk imgesinin oluşumu arasında tarihsel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çocuğun aile içindeki rolleri ve konumu ise modern çocukluk anlayışından bağımsız düşünülemez. Bu açıdan çocukların aile içindeki rolleri ve konumunun dönüşümü incelenirken; öncelikle ilgili toplumun modernleşme tecrübesine, modern çocukluk imgesinin inşa sürecine ve aile kurumunun tarihsel süreçte geçirdiği dönüşüme odaklanmak gerekmektedir.

Çocukluk sosyolojisi perspektifinin benimsendiği bu çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılında Türkiye'de çocuğun aile içi rolleri ve konumuna dair genel bir çerçevenin çizilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple ilk olarak, sosyolojik açıdan aile ve çocuk değerlendirilmiştir. Sosyolojinin kurulduğu süreçten itibaren yapısalcı reflekslerle toplumsal kurumlara ve aileye dikkat çekerken ancak failleri göz ardı eden yaklaşımı tartışmaya açılmıştır. Toplumsal bir aktör olarak çocuklara ve çocukluğa dair çocukluk sosyolojisi disiplininin sunduğu imkanlara kısaca değinilmiştir. İkinci olarak, tarihsel süreçte Türkiye'de çocuğun aile içindeki rolleri ve konumuna dair değerlendirme yapılmıştır. Burada ise Türk modernleşme tecrübesinden, Türkiye'de modern çocukluk imgesinin oluşum sürecinden ve Türk aile yapısının dönüşümünden kısaca söz edilerek bu çerçevede çocuğun aile içindeki konumu ve rollerinin dönüşümü hakkında kuşatıcı bir değerlendirmenin yapılması hedeflenmiştir.

Sosyolojik Açıdan Aile ve Çocuk

Klasik sosyoloji pek çok sosyoloğa göre modernitenin sosyolojisi olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım sosyolojinin içine doğduğu toplumsal gerçeklikle ilişkili olmanın ötesinde; modern dikotomilerin klasik sosyoloji üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi açısından son derece anlamlı görülmektedir. Nitekim, sosyoloji kuruluşundan itibaren yapı-fail dikotomisinde toplumsal yapıyı önceleyen bir yaklaşıma sahip olmuştur (Thomas & Walsh, 2012). Sosyoloji tarihinde uzun yıllar boyunca baskın bir yaklaşım olan yapısalcılık, toplumsal yapıları ve kurumları ön plana çıkarırken toplumsal aktörlerin

ikinci plana itilmesine sebep olmuştur. Bu durum sosyoloji tarihinde uzun bir süre kadınlar ve çocukların görünmez kılınmasıyla sonuçlanmıştır.

Sosyal bilimlerde aileye ilişkin iki temel yaklaşım söz konusudur. Bunlardan birincisi aileyi sosyal bir kurum olarak gören ve ailenin işlevlerine dikkat çeken yaklaşımdır. İkinci yaklaşım ise biyolojik ve antropolojik açıdan yakınlık ve kan bağıyla tarihsel süreçte bir arada yaşayan antropolojik birliğe işaret etmektedir. Aileyi sosyal bir kurum olarak gören, birinci yaklaşıma göre, aile cinselliğin denetimi, neslin devamı, çocukların yetiştirilmesi, tanımlanmış statü ve kültürün öğretilmesi ve duygusal açıdan güvenli bir alan yaratma gibi çeşitli işlevlere sahiptir. Toplumu oluşturan en küçük birim olarak aileyi gören bu yaklaşım açısından aile söz konusu işlevleri icra ettiği ölçüde varlığını koruyacaktır (Sarı, 2013: 23).

Sosyolojinin erken dönemlerinde toplumsal yapı ve işleyişin sürekliliği açısından kültürün ve toplumsal hafızanın aktarımı oldukça önemli görülmüştür. Sosyalizasyon süreci ise kuşaklararası bilgi aktarımının en önemli araçlarından biridir. Çocuğun sosyalizasyon sürecinin başladığı ilk kurum ise ailedir. Bu açıdan sosyolojinin erken dönemlerinde aile son derece kritik bir işleve sahip önemli bir toplumsal kurum olarak ilgiye mazhar olmuştur. Çocukların aile bireyleri dışında diğer insanlarla ilk sistematik etkileşim kurdukları kurum ise eğitim kurumlarıdır. Şirin'e göre (2017: 113) dinin yetişkinlere özgü inanma biçimi ve kutsal bir alan olarak varlık göstermesi günümüze özgü bir durum değildir. Dinler tarihi boyunca çocuklar, din açısından özne durumuna gelememişlerdir. Bu sebeple çocuklar yetişkinler için oluşturulan gelenek içinde dinin dünyasını kavramak zorunda kalmışlardır. Benzer biçimde çocuklar, sosyoloji tarihinde uzun yıllar boyunca aile, eğitim ve din kurumlarının çatısı altında, sınırlı bir yaklaşımla, değerlendirilmişlerdir. Demir Gürdal'a göre (2013: 4) çocuklar klasik sosyoloji tarihi içerisinde baskın olan yapı, sistem ve kurumların gölgesinde kalarak ihmal edilmişlerdir.

Durkheim'e göre (2020: 161) sosyoloji her ne kadar toplum bilimi olarak tanımlanmış olsa da esas itibarıyla grupların temel ögesi olan bireylere temas etmeden insan grupları hakkında yeterince söz söyleyemez. Ancak ilk sosyolojik çalışma-

ların önemli bir kısmında bunun eksikliği dikkat çekmektedir. Neyse ki, sosyoloji tarihi içerisinde sonraki dönemlerde gelişen sembolik etkileşimcilik, fenomenoloji ve etnometodoloji gibi yeni yaklaşımlar klasik sosyoloji geleneğinde içkin olan pozitivist epistemoloji ve bütüncül ontolojik kabulleri reddeden yeni bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Bu eleştirilerin merkezinde yer alan birey ve bireyin eylemleriyle anlamlı bir dünya inşa edebileceğine dair düşünce, sosyolojide önemli bir paradigmatik dönüşümüne sebep olmuştur (Jenks, 2005). Nitekim sosyoloji tarihinde, uzun yılların ardından, ilk kez çocukluk sosyolojisi disipliniyle ilgilenen sosyologlar çocuklarla doğrudan temas kurmaya başlamışlardır.

On dokuzuncu yüzyıl klasik sosyoloji anlayışında çocuklar, başarılı bir sosyalizasyon sürecinden geçerek toplumun devamlılığını sağlayan edilgen bireyler olarak görülmekteydi. Çocukluk sosyolojisinin esas gayesi ise çocukları sosyolojide görünür kılmaktır. Günümüz sosyoloji anlayışında, özellikle çocukluk sosyolojisi çalışmalarının da etkisiyle, çocukların toplumsal süreçlerin aktif birer faili ve öznesi olarak kabul görmesi yaygınlık kazanmaktadır (Karabıyık, 2018: 14).

Tarihsel Süreçte Türk Ailesinde Çocuğun Değişen Roller ve Konumu

Çocuğun aile içindeki konumunun tarihsel süreçteki değişimini anlamak için öncelikle toplumsal yapıda içkin olan çocukluk anlayışlarını ve ailenin değişimini açıklamak gerekmektedir. Osmanlı'da ailenin yapısı ve değişimine dair önemli tartışmalar ve aydınlatılmaya ihtiyaç duyulan pek çok konu bulunmaktadır. Alan Duben aile mitosu kavramıyla Osmanlı ailesi hakkındaki yanlışlara işaret ederek tartışmalı bir konu olan çokeşlilik hakkındaki yanlışlara dikkat çekmiştir. Ona göre 1885-1907 yılları arasında İstanbul'da evli olan erkeklerin oranı yüzde üç bile değildir (Duben, 2002). Osmanlı'da çokeşlilik ahlak ve kanun dışı değildir ancak toplumsal olarak çok hoş karşılanmamaktadır (Ortaylı, 2014: 123).

On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyılda Avrupa'da tek eşten doğan çocukların sayıca çokluğu ya da Yahudi gettolarındaki çok çocuklu aileler olmasına karşın; Osmanlı'da Bizans'a benzer biçimde çekirdek aile özelliği dikkat çekmektedir. Tereke defterlerinin incelendiği bazı çalışmalarda Orta Anadolu'da

Türk ailelerde ortalama 2-3 çocuk bulunurken gayrimüslim ailelerde ise çocuk sayısının fazla olduğu tespit edilmiştir (Ortaylı, 2014: 134).

Osmanlı'da çocuğun evde ve okulda toplumsallaşması dönemin koşullarının da gereği olarak çoğunlukla din merkezli olarak gerçekleşmiştir (Onur, 2007: 294). Çocukların eğitimi Osmanlı'da tüm dini gruplar için önemli görülmüştür. Tanzimat'a kadar her dini grup çocuklarının ilk eğitimini kendileri organize etmişlerdir. Çocuklar ailenin geleceğine yönelik esas unsur ve tüm kültürel ekonomik faaliyetlerin amacı olarak görülmüştür. Toplumun geleceğinin nasıl inşa edildiği, hangi kültürel kalıpların yürürlükte olduğu ve üretim hayatı için nasıl yetiştirildiği önemli sorular olarak gündemde olmuştur (Ortaylı, 2014: 136).

Geleneksel toplumda çocuklar için en önemli toplumsallaşma alanlarından biri mahalledir. Çocuklar mahalle içinde okulda, boş arsada, bahçede büyürler ve çevreyi tanırırlar. Mahallede herkes çocuklardan sorumlu olarak görülmüştür (Onur, 2005: 531). Geleneksel toplumda aile, akrabalar ve mahalle ile cemaatler çocuk üzerinde önemli bir sosyal denetim mekanizması olarak işlev görmüştür. Bu sosyal bir dayanışma mekanizması olarak değerlendirilmiştir. Başarının takdir edilmesi ya da uygunsuz davranışların kınanması gibi çocuklar ailenin yanı sıra toplumunda denetimine tabi olmuşlardır (Ortaylı, 2014: 137).

İbrahim Hakkı Marifetnâme isimli eserinde çocuk terbiyesinin eş seçimiyle başladığını ifade etmiştir. Ona göre güzelliği ve malı için bir kadınla evlenmek aile saadeti açısından oldukça sorunlu olacaktır. Çünkü çocuğa ilk sütü ve terbiyeyi verecek olan annedir (Araz, 2017: 102). Osmanlı ailesinde çocuk hukuki olarak babanın velayeti altında bulunmaktadır. Çocuğun eğitiminden ise kadınlar sorumlu görülmüştür. Bu sebeple Türk modernleşmesinde kadınların ve annelerin eğitimi her zaman önemle vurgulanmıştır (Ortaylı, 2014: 135). Türk-İslam ailesinde eğitimin temelini terbiye-i nebeviye oluşturmaktadır. Buna göre düzenli yaşamak, erken yatıp erken kalkmak, namazları vaktinde kılmak, boş zamanları çalışarak geçirmek, israftan kaçınmak gibi bazı pratikler ile kızları eş ve anneliğe hazırlamak; erkekleri ise çalışma yaşamı ve askerliğe hazırlamak istenmektedir (Onur, 2005: 106).

Üstel'e göre (2004: 31) Osmanlı'da ancak Tanzimat dönemin-den itibaren çocuk terbiyesinin bağımsız ve uzmanlık gerekti-ren bir alan olduğunun farkına varılabılmıştır. On dokuzuncu yüzyıldaki Batılılaşma girişimleri Osmanlı ailesini de etkile-mektedir. Babanın mutlak otoritesi azalarak aile içinde daha demokratik bir ortamın oluşmasına zemin hazırlamıştır. Tan-zimat dönemindeki hızlı okullaşma ailenin çocuk üzerindeki etkisini ve ailenin eğitim işlevini ikincil bir konuma gerilet-miştir. Tanzimatla birlikte çocuk aile ekseninden devlet ekse-nine çekilmiştir (Onur, 2005: 108). Bağımsız bir özne olmayı Tanzimat'la birlikte elde eden çocuklar, II. Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle birlikte tam bir kamusal özne haline dönüşmüş-lerdir. Kamusal bir aktör olan çocuk, yarının üreticisi, askeri ve vatandaşı olarak artık toplumun geleceğinin teminatı ola-rak konumlandırılmıştır (Üstel, 2004: 32). Bu durum Erken Cumhuriyet Dönemi'nde de süreklilik arz etmiştir. Babalar ve öğretmenler çocuk yetiştirirken devlete ve topluma karşı sorumluluk duyan bireyler yetiştirmeye özen göstermişlerdir (Onur, 2007: 287).

Türkiye'de aile araştırmaları çoğunlukla ailenin işlevleri, bi-reylerin aile içi ve aile dışı sosyal etkileşimleri, ailenin sürekliliğini etkileyen faktörlere odaklanmış olan sınırlı çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan farklı çalışmalara rağmen Türk aile yapısını gerçekçi bir biçimde ve sağlam bir örneklemeyle geniş çaplı bir biçimde araştırmalar uzun yıllar yapılamamıştır (Do-ğan, 2009: 166). Türkiye'de çocuğun aile içindeki konumunu ve değerini tarihsel açıdan ele alan araştırmalar da oldukça sınırlıdır. Boylamsal araştırmaların olmamasına rağmen ke-sitsel araştırmalar değişime dair önemli bilgiler sunmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2016: 23).

Aile çalışmaları incelendiğinde çocuğun aile içi rollerine dair çocukların yer aldığı neredeyse hiçbir çalışma bulunmazken çoğunlukla aile içinde babalık ve annelik rolleri gibi konula-rın yetişkinlerin perspektifinden çalışıldığı görülmektedir. Çocukların aile içi rollerine dolaylı olarak değinen çalışmalarda ise ebeveynler açısından çocukların aile içi rolleri araştı-rılmaktadır. Esasen çocuğa dair yürütülen araştırmada çocuk dışında hemen herkes bulunmaktadır. Bu durum aile araştı-rmalarında da çocukluk sosyolojisi perspektifinin etkin bir bi-çimde varlığına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Ekonomik gelişmeyle birlikte ailede çekirdekleşme ya da ayrışmanın olduğu ve Batı çekirdek ailesinin bağımsız modeline doğru bir geçişin olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü ailedeki karşılıklı bağımlılığın iki farklı boyutu olan maddi ve duygusal boyutlar bulunmaktadır. Bu iki boyutun birbirinden ayrıştırılması gerekmektedir. Çocuğun Değeri Araştırmasında da ortaya konulduğu gibi aile bireyleri arasındaki maddi bağımlılıklar zamanla ortadan kalksa bile duygusal bağımlılıklar süreklilik arz etmektedir. Türkiye’de yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar gözlenmiştir (Kağıtçıbaşı, 1990: 101).

Çocuğa faydacı değerler atfedilen toplumlarda çocukların aileye gerçek katkıları yüksek düzeyde olmaktadır. Bu katkılar, çocukların küçük yaşlardan itibaren aile ekonomisine katkıları ile yetişkin olduklarında ise anne-babalarının bakımını üstlenmeleri ya da yaşlılık güvencesi biçiminde tezahür etmektedir. Modern ekonomik yapıların oluşmadığı toplumlarda bu tarz bağımlılık ilişkileri ön plana çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2016: 24).

Yapılan bir araştırmada genç kuşakların ailede anne babalarıyla yaşadıkları sorunların başında çocukların harcamaları ve tüketim davranışları yer almaktadır. Ayrıca çocuklar siyasi görüş ve dini tutum açısından da aileleriyle çatışmaktadırlar (Doğan, 2009: 169). Ana baba ile çocuklar arasındaki bağımlı ilişkiler ailenin yaşam süreci içerisinde değişime uğramaktadır. İlk başlarda çocuk ailesine bağımlıdır. Ancak zaman içerisinde çocuk büyüdükçe yaşlanan ana babanın çocuğa bağımlılığı biçiminde dönüşmektedir (Kağıtçıbaşı, 1989: 195). Türk aile yapısı araştırmasında 60 yaşından küçük bireylerin yarısından fazlası kendine bakamayacak kadar yaşlandığında huzur evinde kalmak istediğini ifade etmişlerdir. Huzur evini tercih etme sebeplerini ise çocuklarına yük olmak istemedikleri biçiminde açıklamışlardır (Doğan, 2009: 172).

Günümüzde çocuk merkezli ailelerin sayısının arttığını gözlemlemek mümkündür. Modernleşme sürecindeki Türkiye’de gençlerin eğitim süreleri artarken evlilik yaşı da geciktirilmesine yol açmaktadır. Bu durum hem biyolojik açıdan hem de psikososyal ve ekonomik açıdan evlenmeyi ve çocuk sahibi olmayı daha da zorlaştırmaktadır. Türlü zorlukları aşarak aile kuran çiftlerin çocuk sahibi olma konusundaki ilgileri, çocuktan beklentileri ve çocuğun aile içindeki konumu da farklılaşmaktadır. Geçmişle oranla çocuktan ekonomik beklentilerin

giderek azaldığını söylemek mümkündür. Aileler az sayıdaki çocuklarının müreffeh bir yaşama sahip olabilmeleri için çocukların yeteneklerini geliştirecek her türlü eğitimi almalarına destek vermektedirler. Son yıllarda aile bütçesinin önemli bir kısmının çocuğun ihtiyaçlarına ve eğitimi için gerekli harcamalara ayrılması dikkat çekicidir.

Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılında Türk aile yapısının yaşadığı dönüşümü ortaya koymak oldukça önem arz etmektedir. Ailenin dönüşümünü ortaya koymanın yanı sıra evlilik örüntüleri, çocuğun değeri ile çocuğun aile içindeki rolleri ve konumundaki değişime ışık tutan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukluk sosyoloji perspektifinin gözetildiği yeni çalışmalar yapılmalıdır. Daha açık bir ifadeyle, çocuğa da söz hakkı tanınarak, aile kurumu içerisinde ebeveynler gibi çocukta aktif bir özne olarak var olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Bu açıdan hem günümüzdeki sosyal gerçekliği analiz etmek hem de geçmişle mukayese edebilmek önemlidir. Türkiye'de çocuğun aile içi rolleri ve konumuna dair tarihsel karşılaştırmalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.



M. SİNAN KARABIYIK

Kaynakça

- Akbaş, E., & Atasü Topçuoğlu, R. (2009). Modern çocukluk paradigmasının oluşumu: Eleştirel bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(1), 95-103.
- Akın, M. H. (2011). *Toplumsallaşma sözlüğü*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Araz, Y. (2017). *Osmanlı toplumunda çocuk olmak: 16. yüzyıldan 19. yüzyıl başlarına*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Aries, P. (1962) *Centuries of childhood, a social history of family life* (R. Baldwick, Çev.). New York: Random House.
- Bumin, K. (2013). *Batı'da devlet ve çocuk*. Konya: Çizgi kitabevi.

- Canatan, K (2016). Aile kavramının tanımı. K. Canatan, & E. Yıldırım (Ed.), *Aile sosyolojisi* içinde (ss. 53-65). İstanbul: Açılımkıtap.
- Demir Gürdal, A. (2013). Sosyolojinin ihmal edilen kategorisi çocuklar üzerinden çocukluk sosyolojisine ve sosyolojiye bakmak. *ISGUC: The Journal of Industrial Relations & Human Resources*, 15(4), 1-26.
- Doğan, İ. (2009). *Dünden bugüne Türk ailesi: sosyolojik bir değerlendirme*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Duben, A. (2002). *Kent, aile, tarih*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Jenks, C. (2005). Constituting childhood. *Childhood. Critical Concepts in Sociology*, 1, 30-55.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1989). Aile içi etkileşim ve çocuk gelişimi. *Türkiye’de çocuğun durumu: 1990’ların çocuk politikası kongresi* içinde (ss.195-211). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). *İnsan, aile, kültür*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2016). Türkiye’de değişen aile ve çocuğun değeri. B. Onur (Ed.), *Toplumsal tarihte çocuk* içinde (ss. 23-31). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Karabıyık, M.S. (2018). *Bir çocukluk sosyolojisi araştırması: Koruma altındaki çocukların çocukluk deneyimleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Onur, B. (2005). *Türkiye’de çocukluğun tarihi: çocukluğun sosyo-kültürel tarihine giriş*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Onur, B. (2007). *Çocuk tarih ve toplum*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ortaylı, İ. (2014). *Osmanlı Toplumunda Aile*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Öztan, G. G. (2013). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu* (K. İnal, Çev.). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Sarı, Ö. (2013). Aile kurumu ve ailenin tanımı. M. Aydın (Ed.), *Sistematik aile sosyolojisi* içinde (ss. 17-35). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şirin, M.R. (2017). *Kuşatılmış çocukluğu öyküsü*. İstanbul: İz Yayınları.
- Üstel, F. (2004). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyetten bugüne Türkiye’de vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.



CUMHURİYET'İN 100. YILINDA TOPLUMSALLAŞMA, AİLE VE ÇOCUK



MAHMUT HAKKI AKIN*

Aile ve çocuk tipleri değişmiş ve geçmişteki formlarla kıyaslandığında çok çeşitlenmiştir. Aile, asli toplumsallaşma aracısı olma rolünü kaybetmiş midir? Bu konuda toptan ve olumsuz bir söylemi kabul etmek her şeye rağmen doğru olmayacaktır. Ancak çocuğun toplumsallaşmasında ilk defa aile bu kadar büyük bir riskle ve potansiyel kriz durumuyla karşı karşıyadır.

Giriş: Toplumsallaşma Üzerine Birkaç Not

Sosyolojik olarak ailenin en önemli var oluş sebeplerinden birinin neslin devamını sağlamak olduğu kabul edilmiştir. Bu ifade dolaylı olarak ailenin çocuklar için var olduğuna ve çocuklarla anlam kazandığına işaret eder. Aile, geleneksel toplum yapısındaki konumundan farklılaşsa da hâlâ önemli ve ilk toplumsallaşma aracısı kabul edilir. Çünkü çocuk için ilk toplumsal çevre ve aidiyet kaynağıdır.

Cumhuriyet'in kuruluşunun 100. yılında ailenin değişim hikayesi, çocuk toplumsallaşmasının da değişim hikayesidir. Toplumsal değişim, etkilerini toplumsal kurumlarda gösterir. Bugün var olan aile yapıları, geçmişin etkilerini taşısalar bile değişmiş yapılardır. Genel olarak aile için-

526



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Sosyoloji Bölümü.

deki roller ve çocuğa yüklenen anlam da değişmiştir. Elbette toplum homojen bir gerçeklik değildir. Kendi içinde pek çok çeşitliliği barındırır. Bu durum aile için de geçerlidir. Sadece bir tane toplumsallaşma biçiminden ve aile-çocuk ilişkisinden bahsedilemez. Bir yandan genel olarak oluşmuş, insanların da gündelik hayatlarında gözleyebildiği durumlar söz konusudur. Ailelerde sahip olunan çocuk sayısının düşüşü, akıllı telefon kullanımının yaygınlaşması, orta ve üst ekonomik tabakalara mensup ailelerin çocukların eğitim imkanlarının ve boş zaman faaliyetlerinin alt gelir sahiplerine göre farklılaşması gibi örnekler, makro değişimlerle ilgili görünür durumlara işaret eder. Ancak bir yandan da görünmeyen, detay araştırma ve analizlerle ortaya çıkan alt boyutlar söz konusudur.

Toplumsallaşma, en genel tanımıyla bireyin toplumun üyesi haline gelmesi ve bu üyelik halini sürdürmesi olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda iki yön dikkat çeker. Birinci yön, toplumun üyesi haline gelmez. Burada, daha önce bireyin sahip olmadığı bir özelliği edinmesi söz konusudur. Toplumsal olmayan bir canlının toplumsal bir canlı haline gelerek kendisi gibi insanlarla yaşama becerilerini kazanmasıdır. Toplumsallaşmanın ikinci yönü olan üyelik halinin sürdürülmesi, bu özelliğin kazanılmasına bağlıdır. Ancak bu özelliğin kazanılması bir olmuş bitmişlik değil sürekli bir oluştur. Böylece toplumsallaşma, insan ile toplumsal gerçeklik arasındaki ilişkinin sürekliliğidir ve insan hayatının bütününe yayılır.

Toplumsallaşmanın genel tanımına bağlı iki yönüne dikkat çektikten sonra bu konuda özellikle sosyoloji ve psikoloji disiplinlerinin kendi alanlarına göre ortaklaşan ve farklılaşan ilgileri olduğu tespit edilebilir. İnsan hayatının bütününe yayılan bir süreç olması dolayısıyla toplumsallaşma, kendi içinde pek çok sınırlılığa ve karmaşıklığa sahiptir (Akın, 2022). Ancak ortak kabullerden biri, toplumsallaşmanın aynı zamanda bebeklik ve çocukluk dönemlerindeki yoğunluğudur. Bu dönemde süreç, bir gelişim ve öğrenme olayı olarak tecrübe edilir. Genel olarak toplumsallaşmanın ve ayrıca gelişim ve öğrenmenin yaşla sınırlanamayacağı iddia edilse bile bebeklik ve çocukluk yılları her birinin çok daha yoğun yaşandığı bir dönemdir. Hatta çocuklukta edinilenlerin kalıcı etkisi o kadar güçlüdür ki daha sonraki toplumsallaşma tecrübeleri ilk toplumsallaşma üzerine inşa edilir. Peter Berger ve Tho-

mas Luckmann (2008), *Gerçekliğin Sosyal İnşası* kitaplarında çocukluk dönemi asli toplumsallaşmasının önemine dikkat çekerken “alışkanlık haline getirme” şeklinde tercüme edilebilecek bir kavrama başvururlar. Alışkanlıkların edinilmesi, ilk/asli toplumsallaşmada yoğunudur ve daha sonraki toplumsallaşma etkileri bu temel üzerine inşa edilir.

Toplumsallaşma, toplumsal çevre etkileriyle ve belli araçların sürece dahil olmasıyla devam eder. Burada çocukluk döneminin toplumsallaşma için merkezi konumu, pek çok çocuk için ilk çevrenin ve toplumsallaşma aracısının aile olmasıyla ilgilidir. Dünyanın her yerinde istisna durumlar az olmakla birlikte aile, asli toplumsallaşmanın en güçlü aracısı olarak çocuğun hayatında belirleyici etkilere sahiptir. Bu nedenle sadece genel toplumsallaşma sürecinde değil dini, siyasi ve kültürel alt toplumsallaşma süreçlerinde de aile belirleyici bir konumdadır. Literatürde aileyle ilgili tartışmalar, modernleşmeyle birlikte yaşanan büyük toplumsal değişimin bireylerin toplumsallaşma tecrübelerini de değiştirdiği ve buna bağlı olarak süreçte ailenin rolünün değiştiği meselesine odaklanmıştır. Bu değişim, aynı zamanda aile ile çocuk arasındaki ilişkinin de farklılaşması anlamına gelmiştir. Konu, Türkiye özelinde ve son yüzyıllık tarih üzerinden değerlendirildiğinde genel toplumsal değişme, ailenin ve çocuğun değişiminin birlikteliği tespit edilebilir. Başka bir deyişle, Türkiye'nin yüzyıl boyunca yaşadığı büyük toplumsal değişim, ailenin ve çocuğun da değişimine sebep olmuştur. Toplumsallaşma bağlamında aile ile çocuk ilişkisini görebilmek için büyük resme tarihsel ve sosyolojik perspektiften bakmak gerekir.

Cumhuriyet'in İdeal Çocuğu Kime Ait?

Cumhuriyet'in kuruluşu, Türk modernleşmesinin en önemli sonuçlarından biridir. Aynı zamanda Cumhuriyet, Osmanlı'dan devam edegelen söz konusu toplumsal değişimin devamıdır. Burada bütün bu değişimden çocuğun ve ailenin nasıl etkilendiği sorusuna odaklanmak gerekir. Yine iki yüzyılı aşan ve kendi içinde pek çok alt değişime de sahip olan Türk modernleşmesinin sadece siyasal ya da ekonomik yönlerine odaklanmamaya dikkat etmek gerekir.

Osmanlı toplum modeli, 11. yüzyıldan itibaren Anadolu'nun ve daha sonra Balkanlar'ın Türkleşmesi ve İslamlaşması üze-



rinden gelişen bir tarım toplumu modelidir. Bu tarım toplumu modeli varlığını yakın zamanlara kadar sürdürmeyi başarmıştır. Yerleşim birimi olarak köy ve şehirlerde mahalle, gündelik hayatta esas toplumsal çevreyi oluşturmuştur. Her iki yerleşim biriminde de toplumsallaşma, aile içinde ve sürekliliğinde devam eden bir süreç olarak tecrübe edilmiştir. Geleneksel toplum yapılarında köy ya da mahalle hayatına dahil olmak için bilgi ve becerilerin edinilmesinde aile merkezi bir role sahiptir. Bu hayat tarzında toplumsallaşma, erkek çocukları için ailede temel inançların ve değerlerin öğrenilmesi sonrasında köyde tarım ve hayvancılıkla ilgili becerilerin, mahallelerde de tarım dışında esnafılık ve zanaatkarlık öğrenilmesi üzerinden devam etmiştir. Elbette pek çok küçük şehirde de tarım ve hayvancılığın meslek olarak karşılığı olduğu da belirtilmelidir. Kız çocukları için de ailenin inançlar ve değerler dolayısıyla annelik ve kadınlık rollerini aktaran bir aracı rolü söz konusudur. Tarım toplumlarında şehir ve mahalle hayatında özel alan ile kamusal alanın ayrılması daha nettir. Köylerde ise kadınların hem ev işlerinde hem de tarım ve hayvancılıkla ilgili işlerde aktif katılımı söz konusudur. Dolayısıyla köy ve mahalle yerleşim birimleri birincil toplumsal ilişkiler üzerine kurulu bir cemaat hayatı oluştursalar da bazı yönlerden birbirlerinden farklı gerçeklik biçimlerine sahip olmuştur.

Batı Avrupa'da tarım üretiminden ağırlıklı olarak sanayi üretimine geçen toplumlarda değişimin ilk etkilerinden biri ailede kendini göstermiştir. Elbette sanayileşmiş Batı Avrupa toplumlarında yaşanan toplumsal tecrübenin kendine özgü tarihsel ve toplumsal şartları vardır. Bu şartlar göz önünde bulundurulmaksızın modernleşmeyle ilgili yapılacak genel değerlendirmelere ihtiyatla yaklaşmak gerekir. Aile, sanayileşmiş toplumlarda özellikle 19. yüzyılda önemli sarsıntılar geçirmiştir. Ekonomik ve siyasi değişimler, aile yapılarının bozulmasına ve geleneksel sürekliliğin kırılmasına sebep olmuştur. Vahşi kapitalizm şartlarının yeterli barınma ve geçinme imkanları sunmaması ve kadınların ve çocukların da çok uzun süre fabrikalarda ve madenlerde çalışmak zorunda kalmaları, pek çok toplumsal sorunun ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Türkiye'nin modernleşme hikayesi, Batılı toplumlardan kendi şartlarına göre farklı olmakla birlikte ailenin toplum içindeki konumuyla ilgili değişim Türk mo-



dernleşmesinde de yaşanmıştır. Geleneksel yapının varlığını sürdürdüğü yerleşim birimlerinde ailenin özellikle toplum-sallaşma konusunda belirleyici bir kurum olarak varlığını sürdürdüğü kabul edilebilir. Modernleşmenin sonuçları olarak değerlendirilen şehirleşme, kitle kamuoyunun oluşumu, sekülerleşme, ulus-devletleşme, okullaşma, üretim ilişkilerinin farklılaşması vb. Türkiye'nin modernleşmesi bağlamında da tartışılan konulardır. Genel bağlamda bu hususlara temas etmek yerinde olacaktır.

Cumhuriyet, on yıl kadar aralıksız süren savaşlar sonrasında siyasi, ekonomik ve demografik bir yıkım üzerine kurulmuştur. Bütün bu yıkımın zorunlu sonuçlarından biri de aile yapısındaki parçalanmadır. Ciddi sayıda erkek nüfusun kaybedilmesi hem tarıma bağlı ekonomi hem de aile açısından krize sebep olmuştur. Bu dönemde nüfus artışı önemli bir politika olarak yöneticiler tarafından teşvik edilmiştir. Ne var ki hâlâ bebek ve çocuk ölüm oranlarının çok yüksek olması, ortalama hayat süresinin kısalığı, salgın hastalıklara önlem alınmaması gibi pek çok meseleyi çözmek için uzun yıllar uğraşmıştır. Nüfus artışı ve sağlık konusundaki politikalar, Cumhuriyet'i kuranların gelecekçi perspektifine uygun gelişmelerdir.

Cumhuriyet Dönemi ilk nüfus sayımında on üç milyon nüfusun %75'i köylerde yaşayanlardan oluşmuştur. Bu oran 1950'den itibaren değişmeye başlamıştır. Dönemin Anadolu tarım toplum yapısı düşünüldüğünde aile ve çocuk ilişkisinin yüzyıllardır devam eden gelenek üzerine kurulduğu tahmin edilebilir. Ancak okullaşmanın yaygınlaşması ve zamanla zorunlu hale getirilmesi hem Batı'da hem de Türkiye'de çocuğun kime ait olduğu sorusunu da beraberinde getirmiştir (Bkz. Bumin, 2013:78-9). Ulus devletlerde okullaşma, ideolojik olarak vatandaş yetiştirme projesidir. Cumhuriyet de gelecekçi bir perspektifle kendi ideal vatandaşlarını yetiştirmek amacıyla olmuştur. Dolayısıyla çocuklar, aynı zamanda Cumhuriyet'in ideallerine ve ilkelerine saygı duyacak, onları benimseyecek ve hayata geçirecek bir şekilde yetiştirilmek istenmiştir. Bu mesele, özellikle siyasal toplumsallaşma konusu altında çokça tartışılmıştır. Cumhuriyet boyunca devam eden okullaşma, sadece okuryazar oranının artmasıyla ilgili bir mesele değildir. Cumhuriyet rejiminin kendi ideolojik sürekliliği açısından da önemli bir meseledir. "Devlet baba" an-

layışına uygun olarak devlet, okullar ve öğretmenler yoluyla çocukların ideal vatandaş olarak yetişmeleri konusunda toplumsallaşma sürecine müdahil olmuştur. Okul modernleşme sürecinin en önemli toplumsallaşma araçlarından biri olarak kabul edilmiştir.

Gerek Osmanlı Devleti gerekse Cumhuriyet Dönemi'nde okullaşmanın en önemli sonuçlarından biri modernleşmenin aktörlerinin yetişmesini sağlamasıdır. Bu değişim, önemli bir toplumsal yenileşme olayıdır. Pek çok çocuk için gençliğe doğru geleneksel aidiyetten kopmak, yeni idealler ve ilkeler temelinde dünya görüşünü değiştirmek anlamına gelmiştir. Toplum yapısı göz önünde bulundurulduğunda ortaokul, lise ve yüksekokullarda okumanın bürokrasiye dahil olma ve kendine göre ayrıcalıklı bir konum elde etme imkânı sunması uzun süre devam etmiştir. Ancak burada daha önce değinilen “çocuk kimindir” sorusu bağlamında yatılı okullarda çocukların ve gençlerin aile ve mahalle gibi geleneksel kurumlarla ilişkileri değişmiştir. Yatılı okul, kendi içinde kendine özgü toplumsallaşmaya kaynaklık eder. Cumhuriyet'i kuran aydın, asker, siyasetçi ve diğer okumuş kadroların hayat hikayelerine bakıldığında bu durumun pek çoğu için geçerli olduğu görülebilir. Bu nedenle değişerek yeniyi temsil ettikleri için eskiye ve geleneğe karşı daha radikal adımlar atabilmişlerdir. Cumhuriyet kurulduktan sonra da okullaşmanın Osmanlı'dan tevarüs eden bu rolü devam ettirdiği söylenebilir.

Türk modernleşmesine bağlı toplumsal değişimin çoğunlukla muhatabı büyük şehirlerde yaşayanlar ve büyük şehirlere okumak için gelenlerdir. Ancak bir başka durum da nüfusun büyük kısmının köylerde yaşamasıdır. II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet Dönemleri'nde değişimin köylüye nasıl ulaştırılacağı ve bu kitlenin modernleşmeye nasıl dahil edileceği önemli bir mesele olarak yöneticilerin karşısında durmuştur. Tartışmaları II. Meşrutiyet dönemine giden ancak 1940'lerde hayata geçen Köy Enstitüleri projesi, köylüyü köyünde tutarak Cumhuriyet modernleşmesinin bir aktörü haline getirmek amacıyla hayata geçirilmiştir. Köy Enstitülerine giden çocukların kapalı ortamda aldıkları ideolojik eğitim, toplumsallaşmada ailenin etkisinin azalmasına sebep olmuştur. Aynı zamanda bir toplumsal çevre unsuru olarak köy ortamının toplumsallaşmaya etkileri de azalmıştır. Bu konu, Türkiye'de genelde ideolojik ve siyasal bir mesele olarak tar-

tıfılmasına rağmen sosyolojik açıdan önemli bir tecrübedir. Köy Enstitüsü mezunu yazarlardan takip edildiği kadarıyla bu tecrübe çoğunlukla iyi eğitim almış, kendisini pek çok konuda yetiştirmiş ancak kendi köy gerçekliğinde farklılaşmış bir tipi ortaya çıkarmıştır. Burada da ailenin toplumsallaşma sürecindeki etkisinin azalması ya da devre dışı bırakılması durumu takip edilebilir.

Sadece ilkokul okumanın zorunlu olduğu yıllarda ailenin toplumsallaşma üzerindeki etkisi daha güçlü ve belirleyicidir. Gerek zorunlu okul süresinin artması gerekse özellikle kadının iş hayatına katılmasına bağlı olarak çocukların çok küçük yaşlarda anaokuluna devam etmeleri, ailenin çocuğun toplumsallaşmasındaki etkisini azaltır. Ev hayatında paylaşılan ortak sürenin azalması, yıllar geçtikçe Türkiye’de gündelik hayatın bir gerçekliği olarak yaşanmıştır. Ayrıca nispeten orta-üst ve üst gelir grubuna dahil ailelerin boş zaman faaliyetleri konusunda çocuklarını sanat ve spor gibi kültürel faaliyetlere yönlendirmeleri yaygınlık kazanmıştır.

Cumhuriyet Dönemi’nde izlenen kültür politikalarında kamusal alanın rejimin laiklik anlayışına uygun bir şekilde tanzim edilmesi önemli bir yere sahiptir. Dinin kamusal alandaki görünürlüğünün ve etkinliğinin azaltılması burada önemli bir ayrıntıdır. Medreselerin kapatılmasından sonra 1928 yılında okullarda din derslerinin kaldırılması, 1930 yılında İstanbul ve Kütahya’daki son İmam Hatip Okullarının kapatılması ve 1933 yılında Darülfünun ile İlahiyat Fakültesinin de kaldırılması, dini toplumsallaşma bağlamında önemli olaylardır. Şayet ailede dini bilgiyi çocuklara aktaracak birikime sahip bir büyük varsa aile dini toplumsallaşmayı kendi özel alanında sürdürebilme imkanına da sahip olmuştur (Bkz. Güngör, 2007: 77). Çocuğun nasıl yetişeceği, hangi bilgileri edineceği, hangi ilkelere aidiyet duyacağı aile ile devlet arasında bir kimlik meselesine dönüşmüştür. Bu nedenle ilerleyen yıllarda din eğitimine getirilen serbestlikler ve bazı kısıtlamalar sürekli siyasal gerilimlere sebep olmuştur. Bu gerilim, bazı mütedeyyin ailelerde çocuk yetiştirme konusunda kendi içine kapanmaya, çocukları zorunlu olan ilkokul dışında okula göndermeme eğiliminin oluşmasına da sebep olmuştur. Burada da genel toplumsallaşma sürecinin modernleşmeyle farklılaşması ve sürece dahil olan aktör sayısının artmasıyla ilgili yönler dikkat çeker.

Köyden Şehre Hareketlilik ve Aile-Çocuk İlişkisinin Değişimi

II. Dünya Savaşı sonrası oluşan şartlar, Türkiye'nin kendi içinde önemli değişimler yaşamasına sebep olmuştur. 18. yüzyıl sonlarından itibaren devlet merkezli bir değişim süreci olarak devam eden modernleşme, yeni bir hareketlilikle kendi içinde çift başlı bir sürece dönüşmüştür. Bu hareketlilik kaynağı, kentleşmedir. Kentleşme, tarımda makineleşme dolayısıyla köylerden büyük şehirlere doğru bir toplumsal değişim olayı olarak yaşanmıştır. Bu hareketliliğin ilk sonuçlarından biri İstanbul ve Ankara'da daha sonra diğer büyükşehirlerde de görülmeye başlanan gecekondulaşmadır. Kentleşme, bütün toplumsal kurumları etkilediği gibi aile yapılarını da etkilemiştir. Dönemin sosyolojik araştırmalarında gecekondu ailesinin ne köy ne şehir ailesi olarak tanımlanabileceğine vurgu yapılmıştır. O, kendine özgü bir yapıya sahip olmuştur. Köy ailesindeki roller, kentleşmeyle birlikte değişmiştir. Aile yapısı hem nitelik hem de nicelik açısından; anne, baba ve çocukların rolleri şehir hayatına göre değişmeye başlamıştır. Köy ailesi, kendi geleneğine bağlı nesiller arası sürekliliğe göre kurumlaşır. Çocukların rolleri de geleneğe bağlı bir şekilde tanımlanır. Kentleşme, aile üyeleri bu geleneği devam ettirme eğiliminde olsalar bile yapıyı ve rolleri değiştirir. Bu aynı zamanda aile içi normların, değerlerin ve etkileşimin de değişmesi anlamına gelir. Sorunlar ortaya çıkması olağan bir durumdur ki hem yapılan araştırmalar hem de dönemin edebiyat eserlerinde nesiller arası gerilim ve çatışmalar tema olarak çokça işlenmiştir.

Kentleşmenin aile ve çocuk ilişkisi açısından en net göstergelerinden biri çocuk sayısının azalmasıdır. Köyde ve şehirde çocuğa yüklenen anlam ve onun için tanımlanan görevler değişir. Erkek ve kız çocuğa sahip olmak konusunda tarım toplumunda hâkim olan zihniyet, farklılaşmaya başlar. Aile, toplumsallaşmada merkezi role sahip olmasına rağmen çocuğun varlığını bütünüyle kuşatan bir kurum olma özelliği değişir. Yine de Türkiye'de öteden beri hâkim aile tipi olan çekirdek aile, kentleşme sürecinde bütünüyle bireyselleşme kaynağı haline gelmiş bir tür "yalıtılmış aile"ye dönüşmemiştir. Farklı formlar ortaya çıkmakla birlikte zamanla "aile apartmanı" ya da aile büyükleriyle ve akrabalarla daha yakın mekanlarda yaşamak gibi tercihler, ailenin toplumsallaşma sürecine etki-



leri açısından kayda değer gelişmelerdir. “Aile yapısı görünürde çekirdek, aile içi ilişkiler genelde geleneksel niteliktedir” (Sayın, 2011). Bu arada kentleşme 1950’den itibaren dalgalı halinde devam ettiği için göç edilen köyle ya da kasabayla ilişkilerin uzun müddet sürdüğü de göz önünde bulundurulmalıdır. Bütün bu yaşananlar ailenin çocuğun toplumsallaşmasına etkileri noktasında önemli gelişmelerdir. Geleneksel olanın farklı formlar yoluyla varlığını sürdürmesi, ailenin ve çocuğun başka bir gerçeklikle bağına işaret eder. Geleneksel etkinin azalması, ailenin de çocuğun da farklı toplumsallaşma tecrübeleri yaşamasına sebep olur. Türkiye’de eski ile yeni arasında aile-çocuk ilişkilerinin makro ve mikro düzeyde çeşitlendiği tespit edilebilir.

Köy çocuğu, gecekondu çocuğu ve şehir çocuğu, farklı toplumsallaşma tecrübeleri yaşarken köy ailesi, gecekondu ailesi ve şehir ailesi de farklı etkilere sahip toplumsallaşma araçları olarak süreçte anlam kazanmıştır. Elbette zamanla köy, gecekondu ve şehir de değişmiştir. Bu aynı zamanda anne ile çocuk, baba ile çocuk ve kardeşler arası ilişkilerin de değişmesi anlamına gelir. Köyde tarım ve hayvancılıkla geçinilen bir ailede büyümek ve ona göre aile içi iş bölümünde görev almak, şehirde annesi ev dışında çalışan ya da ev hanımı olan bir ailenin çocuğu olmak, ailedeki çocuk sayısı gibi farklı aile formları, farklı çocukluk tecrübeleri anlamına gelir. Türkiye, aile ile çocuk arası ilişki açısından köyden şehirlere ve büyükşehirlere yaşadığı değişimle çok çeşitli formlara sahip olmuştur.

Aile Tâli Bir Aracıya mı Dönüşüyor?

Ailenin toplumsallaşma sürecinde etkisinin zamanla azalması, çocuğun yaşının büyümesiyle ergenlik ve gençlik yıllarında özellikle akran ve arkadaş gruplarına dahil olmasıyla ilgilidir. Akran ve arkadaş grupları, çocukluktan itibaren önemli araçlar olarak kabul edilir. Ancak zamanla etkisi artan bir diğer araç grubu kitle iletişim araçlarıdır. Türkiye’de toplumsallaşma bağlamında aile ile çocuk arasındaki ilişkide zamanla çok önemli ve belirleyici bir araç olarak kitle iletişim araçlarının etkisinden bahsetmek mümkündür. Matbaanın icadından bugün dijital kitle iletişimine ve sosyal medyaya doğru devam eden değişim, bütün dünyayı etkilemeye devam ediyor. Uzun yıllar Türkiye’de kitle iletişim denetim altında olmuştur.



1940'lı yılların sonunda yazılı basın açısından bir çeşitlenme söz konusuysa da sansür iktidarların belli zamanlarda daha çok başvurduğu bir yöntem olmuştur. 1990'a kadar radyo ve televizyon yayınları Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumunun tekelinde kalmıştır. Gazete, dergi ve hatta radyonun ev içindeki konumunun aileye etkisi ile televizyonun etkisi birbirlerinden oldukça farklıdır. Özellikle özel kanallar televizyon yayını yapmaya başladıktan sonra televizyonun etkisi hızla artmıştır. Görüntülü yayının diğer yayınlara göre daha güçlü etkiye sahip olması ve ailece evde geçirilen zamanın çoğunlukla televizyon izlenerek harcanması, çocukların gelişimine de yansımıştır. Gündelik hayatı paylaşan insanlar ortak bir kamusallığın etkilerini taşıdıkları için televizyonda yayınlanan haberler, filmler ve diğer programlar her yaşta ve kesimden insanın gündemini belirlemeye başlamıştır.

Kitle iletişim araçları, büyük sermaye sahiplerinin daha fazla para kazanmalarına katkıda bulunur. Bu nedenle televizyonda yayınlanan programların izlenmesi ve televizyon sahiplerine para kazandırması, reklamlar yoluyla ve izleyicilerin temelde bir tüketici olarak tanımlanmasıyla doğrudan ilgilidir. İyi niyetli programlar hazırlansa bile daha çok izlenme ve daha çok reklam geliri elde etmek esastır. Burada tüketim toplumu tartışmaları bağlamında aile üyelerinin ve özellikle çocukların tüketim toplumuna üye olmaları vurgulanır. Başka bir deyişle televizyonun en önemli etkilerinden birinin çocuğun toplumsallaşmasının yönünü tüketim toplumuna doğru yönlendirmek olduğu iddia edilir. Çizgi film kahramanları sadece televizyondan izlenilen görüntülerden ibaret değildir. Aynı zamanda çocukların giysilerine, kullandıkları eşyalara ve oyuncaklarına resimleri basılarak büyük bir sermaye dönüşünde anlam kazanırlar. 1980'lerden itibaren Türkiye'nin dışa açılması ve Soğuk Savaş sonrası dönemde yaşanan küresel etkiler, tüketim toplumuna bağlı aile ve çocuk tiplerinin yaygınlaşmasına sebep olmuştur. Elbette bu aile ve çocuk tipinin ortaya çıkması, sosyoekonomik tabakalaşmayla da doğrudan ilgilidir. Maddi imkanlara sahip olan ve olmayan aileler ve çocuklar arasında kültürel mesafe daha da artar ve kendini sürekli üretir.

2000'li yıllarda bilgisayarın ve internetin, 2010'lu yıllarda ise akıllı telefonların yaygınlaşması, televizyonun etkisini azaltırken kitlesel etkiyi başka bir aşamaya taşımıştır. Akıllı tele-



fon kullanımının bireyselleşmesi ve çok küçük yaşlara kadar düşmesi, üzerinde durulması gereken bir meseledir. Aidiyetin ya da bağlanmanın ötesine geçerek pek çok çocuk için bir nesne bağlılığına dönüşmesi meselenin bir yönüdür. Bir yandan da çocukların ailelerinin tasvip etmediği pek çok enformatik etkiye maruz kalmaları gibi bir durum söz konusudur. Bu konuyla ilgili geleceğe dair çıkarımların önemli bir kısmı distopik yorumların yapılmasına sebep olmuştur. Ancak yeni ortaya çıkan durumun en önemli sonuçlarından biri, ailenin kendi değer aktarımı ve kendi varlığını sürdürmedeki gerilimidir. Bu durum, pek çok aile için geçerlidir.

Geleneksel aile yapılarında yıllarca toplumsal bilgi ve değer sürekliliği yaşlılardan gençlere ve çocuklara doğru devam etmiştir. Dijital kültür olarak da adlandırılan yeni sanal gerçeklikte bu araçların kullanımına hâkim olma anlamında bilgi aktarımı tersine dönmüştür (Bkz. Zimbardo & Coulombe, 2017). Çocuklar ve gençlerden yetişkin ve yaşlılara doğru bir enformasyon aktarımından bahsedilebilir. Bu durum, aile içi otorite ilişkileri açısından da başka bir gerilim üretme potansiyeline sahiptir. Bu ortamda anne ve baba ya da nine ve dedelerin ne kadar rol model olabileceği tartışmalı hale gelir. Çünkü kullanılan araçlardan takip edilen çok daha fazla rol modeli vardır. Çocukların izledikleri sosyal medya araçlarından örnek aldıkları ancak gördüklerinden ibaret enformasyona sahip oldukları yeni bir gerçeklik her an yeniden üretilir hale gelmiştir. Bu konular, post truth ya da post normal gibi kavramlar üzerinden sosyal bilimciler tarafından tartışılmaya devam ediyor. Hakikatin ya da normallığın önemsenmediği yeni bir aşamaya mı geçilmiştir? Elbette bu konuda bir değişim yaşandığı ve oluşan durumun risklerinden bahsedilse bile gerçekliği bütünüyle açıklayacak genellemelere ihtiyatla yaklaşmak yerinde olur. Yine de toplumsallaşmaya daha geç ya da sınırlı dahil olan kitle iletişim araçlarının yeni biçimleriyle artık çok erken dahil olduğu bir gerçektir. Bu konuda ailenin çocuklar üzerindeki kontrolünün azaldığı ve daha da zorlaştığı da bir başka meseledir.

Türkiye’de hane halkı ortalaması ciddi bir düşüş eğilimindedir. Bu düşüş, sadece çocuk sayısının azalmasının bir sonucu değildir. Yaşlı nüfusun artmaya başlaması, yaygınlaşan bazı yeni iş sektörlerinin tek kişilik ya da arkadaşlarla paylaşılan hane modellerini ortaya çıkarması gibi durumlar da etkilidir.

Ancak her şeye rağmen çocuk sayısının azalması, bu düşüşte önemli bir etkidir. Çocuk sayısının azalmasında köy ve şehir yerleşim birimlerinde yaşamayla ve duyulan ihtiyaçlarla ilgili farklılıkların etkisi vardır. Çocuğun çalışma hayatına çok erken dahil olması ve anne ve babalar için yaşlılıkta bir güvence olarak görülmesi köy hayatının önemli kabullerinden biridir. Şehirde çocuk, eğitim süresi uzamış ve çalışma hayatına gençlik döneminde katılması planlanan birisidir. Yaşlılıkta güvence olarak görülmesi durumu da köydeki gibi bir anlama sahip değildir. Bu durumun sonucu olarak ortaya çıkan bir başka durum da tek çocuk sahibi olmanın yaygınlaşmasıdır. Tek çocuk sahibi olarak çocuğun eğitime ve iyi bir iş sahibi olmasına yatırım yapmak yaygınlaşan bir eğilimdir. Başarı odaklı bir hayatla biraz da “proje çocuk” olarak adlandırılan bir tip ortaya çıkmış ve kısmen yaygınlaşmıştır. Bu tür ailelerde çocuk merkezli bir yeni yapının ve buna bağlı etkileşim biçimlerinin ortaya çıktığı tespit edilebilir. Anne ve babanın çocuğu merkeze aldığı, ailenin birlikteliğinin çocuğun ihtiyaçlarına göre tanımlandığı bir yeni durum ve kendine özgü toplumsallaşma biçimi ortaya çıkmıştır. Kardeşsiz ve yatırım yapılan tek çocuk tipi, aile-toplumsallaşma ilişkisinin bir başka biçimidir.

Sonuç

Türkiye 100 yıllık yaşadığı değişimle bugün aile konusunda pek çok farklı biçimin ortaya çıktığı bir durumla karşı karşıyadır. Bu çeşitlenme, pek çok sorun ortaya çıkarma potansiyeline sahiptir ki, 2011 yılında Aile Bakanlığı en üst düzey bir bürokratik birim olarak kurulmuştur. Dolayısıyla ailelerin yaşadıkları sorunların çözümü için makro düzeyde politika geliştirmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu gelişme bir yönüyle geleneksel ailenin kendi sürekliliğinde ve oturmuş yapısında sorunlarını çözme ya da kendi içinde gizleme yollarının artık devam etmediğini gösterir. Elbette geleneksel ailenin ve geçmişte çocuk yetiştirmenin sorunsuz olduğunu söylemek yanlış olur. Sorunların yaşanması ve çözümüyle ilgili farklı bir toplumsal gerçeklik kabulünden bahsedilebilir. Bugün gelinen noktada aile Türkiye’de hâlâ en çok güvenilen ve değer verilen kurumlardan biri olmasına rağmen yeni anlamlar kazanmıştır.

Cumhuriyet'in kuruluşunun 100. yılında önce "çocuk kimindir?" sorusu etrafında modernleşmeye bağlı ortaya çıkan soruya muhatap olunmuştur. Devletin çocuğu siyasal ve ideolojik biçimde sahiplenmesiyle sonucu aile ile yaşadığı gerilim inkâr edilemez. Ancak bir yandan da halk sağlığı konusunda atılan adımlar, çocukların salgın hastalıklardan ve ölümlerden korunmalarının sağlanması, devletin çocuğu sahiplenmesiyle; ona baba olmasıyla ilgilidir. Devlet, siyasal toplumsallaşmada aileyi ya kendi değer alanına çekmeye çalışmış ya da okullar yoluyla kendi değerlerini çocuklara aktarma yoluna gitmiştir. Bütün bu gelişmeler özellikle çok partili hayata geçişte de görüldüğü gibi ailenin önemli bir siyasal toplumsallaşma aracı olması gerçeğini değiştirmemiştir. Siyasal toplumsallaşmada olduğu gibi çocuğun dini toplumsallaşması konusunda da aile ile devlet arasında bir mesafe oluşmuştur. Tek parti döneminde aile büyükleri, dini değerleri aktarma ve ibadetleri öğretme konusunda önemli aktörler haline gelmişlerdir.

Türkiye'nin yaşadığı değişim, sadece kendine özgü iç dinamikler üzerinden anlaşılabilir. 1950'li yıllardan itibaren kentleşme, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, 1980 sonrası dışa açılma ve 2000'li yıllarda küresel etkilere doğrudan muhatap olma, çocuğun toplumsallaşmasında ailenin konumunu değişmesine sebep olmuştur. Özellikle kitle iletişiminin ürettiği kitle kültürün kendi içindeki değişimle dijital kitle kültürüne evrilmesi yakın dönemde çokça tartışılan bir meseledir. Bütün bu yaşananlarda aileye ve çocuğa yüklenen anlamlar da değişmiştir. Ayrıca aile ve çocuk tipleri de değişmiş ve geçmişteki formlarla kıyaslandığında çok çeşitlenmiştir. Aile, asli toplumsallaşma aracı olma rolünü kaybetmiş midir? Bu konuda toptan ve olumsuz bir söylemi kabul etmek her şeye rağmen doğru olmayacaktır. Ancak çocuğun toplumsallaşmasında ilk defa aile bu kadar büyük bir riskle ve potansiyel kriz durumuyla karşı karşıyadır. Nitekim bu krizin bazı sonuçları açıkça istatistik verileri ve gündelik hayat pratiklerine yansımaları üzerinden takip edilebilir. Gelenen noktada çocuğun toplumsallaşmasında ailenin merkezi bir yeri olduğu ancak aile lehine gelecekle ilgili adımlar atılması konusunda beklentilerin yükseldiği de ortaya çıkmıştır. Özellikle toplum genelinde evliliğe ve aileye verilen değer hâlâ çok yüksek olması, aile içinde yaşanan sorunlarla ilgili psikolojik ve sosyal destek talepleri, önemli göstergeler olarak kabul edilebilir.



MAHMUT HAKKI AKIN

Kaynakça

- Akın, M. H. (2022). *Toplumsallaşma sözlüğü*. İstanbul: Matbu Kitap.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2008). *Gerçekliğin sosyal inşası* (S. Öğütle, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Bumin, K. (2013). *Batıda devlet ve çocuk*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Güngör, E. (2007). *Dünden bugünden: Tarih-kültür-milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Sayın, Ö. (2011). Ailenin değişimi. *Ege Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, (23-24), 47-58.
- Zimbardo, P., & Coulumbe, N. D. (2017). *Bitik erkekler: Teknoloji erkekliği nasıl sabote etti?* (T. Yalur, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.



DEĞİŞEN ÇOCUK VE ÇOCUKLUK: ÇOCUĞUN DEĞERİ



AHU ÖZTÜRK*

Ülkemizde sosyoekonomik gelişimin bir yansıması olarak, çocuğa verilen psikolojik değer iki araştırma arasında geçen zaman zarfında artmış, maddi/faydacıl değer ve erkek çocuk tercihleri de azalmıştır. Anneler çocuklarının daha özerk ve kendine güvenli yetişmesini hedeflemektedir. Büyük anneler ise çocuk yetiştirirken çocuğun yetişkine itaat etmesini değerli görmektedir.

Giriş

“Çocuğun Değeri” (ÇD) araştırma alanı, bireylerin ve toplumların çocuk sahibi olmaya ve yetiştirmeye yönelik tutumlarını, inançlarını ve motivasyonlarını araştırır. Öncül çalışmalar aile yapısını doğurganlık özelinde ve ekonominin bakış açısı ile ele almıştır. Takip eden araştırmacıların benimsedikleri kültürel ve sosyal açıklamalar ise ÇD inceleme alanına ek bir analiz boyutu katmıştır. Günümüzde dünya genelinde çocuğun değeri üzerine yapılan pek çok araştırma sayesinde ÇD cinsiyet eşitliği, kadının toplumsal statüsü, çocuğun yetiştiği yaşam koşulları, değerlerde ku-

540



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Gelişim Psikolojisi Anabilim Dalı.

şaklararası aktarım ve hükümet politikaları konuları ile genişleyen çok disiplinli bir araştırma konusu halini almıştır. Çocuğun, ekonomik koşulları gereği aile üyelerinin kaç tane ve ne sıklıkta doğacağı kararı ile belirlenen bir “dayanıklı mal”dan, sırf onunla olmaktan mutluluk duyulan ve hakları olan “psikolojik bir varlık”, “bir birey” olarak kabul gören olana değin geniş bir yelpazede kavrandığı ve değerlendirildiği görülmektedir. Bu yazının amacı dünyada ve ülkemizde çocuğun değeri ile ilgili bazı önemli kuramları, bağlantılı uygulamalar ile araştırmaları tanıtmak ve son 100 yılda ülkemizde değişen aile yapısı ve bu yapıya bağlantılı olarak çocuğu, çocukluğu ve çocuğa verilen değer üzerinden gelecek perspektifi olarak tartışmaktır.

Çocuğun Değeri Nedir?

Aile kurmak ve aile olmayı birbirinden ayıran en önemli etken ebeveynlik ve aileye çocuğun katılmasıdır. Ebeveynlik eşe ve çocuğa kesin birer bağlılıktır ve dikkati gelecek neslin esenliğine yönlendirir. Ahlakı, medeni ve etik değerler yeniden teyit edilir, otorite yeniden önem kazanır ve çocuklarla ilişkili sosyal ağlar etkinleştirilir. Öncelikler “paha biçilmez çocuk” üzerinde yoğunlaşıyor ve meşguliyetler sosyal uyumun lehine değişir. Ebeveynlik, mevcut değerlerin gözden geçirilmesini ve topluma uyumlu değerler yönünde yeniden bir düzenlemeyi beraberinde getirir (Surkyn & Lesthaeghe, 2004). Ebeveynler tarafından çocuklara atfedilen değerler ve kuşaklar arası ilişkilerin önemli yönleri olarak çocuklardan beklentiler, birey-aile-toplum ara yüzünün zaman içinde sürekliliği ve değişimi anlamanın anahtarıdır (Ayçiçeği-Dinn & Kağıtçıbaşı, 2010). Ailede çocuğa atfedilen değerler, ailenin ötesine geçen biçimde toplumun dinamiklerinin, toplumsal cinsiyet rollerinin, toplumsal kuralların ve ülkelerin doğurganlık davranışlarının anlaşılması açısından oldukça önemlidir.

“Çocuğun Değeri” (ÇD) kavramı, çocuk sahibi olma ve yetiştirme ile ilgili çeşitli tutumları, inançları ve motivasyonları kapsayan çok boyutlu bir yapıdır. ÇD, bu boyutlardan en kapsamlısı olan kültürel etkiler altında sıklıkla ele alınır. Bireycilik-toplulukçuluk, güç mesafesi ve cinsiyet rolleri gibi kültürel göstergeler, kültürel faktörlerin ÇD’yi nasıl etkilediğine dair içgörü sağlar (Fişek, 1982; Kağıtçıbaşı, 1982; 2010). Örneğin, güçlü toplulukçu değerlere sahip kültürler, aile bir-



liğini, karşılıklı bağımlılığı ve ana babaya saygıyı vurgulayarak, çocukların aile biriminin ayrılmaz parçaları olarak nasıl değerlendirildiğini etkileyebilir. Tersine, bireyci kültürler kişisel isteklere ve kendini ifade etmeye öncelik verebilir. Bu da potansiyel olarak çocukların özerk bir birey olarak rolünü ve değerine ilişkin algılarını etkileyebilir (Trommsdorff, Mayer & Albert, 2004).

Sosyal psikologlar Hoffman ve Hoffman'ın (1973) geliştirdiği kavramsal şemaya dayalı üç temel ÇD boyutu: psikolojik, sosyal ve maddi/faydacıl olarak adlandırılır. Psikolojik olarak ÇD, çocuklara değer vermenin duygusal ve içsel yönlerini yansıtır. Ebeveynler ve çocuğa bakım verenler, çocukları yetiştirme ve yetiştirmedeki rollerinden genellikle kişisel tatmin, neşe ve doyum elde ederler. Bu duygusal boyut, ebeveynler ve çocuklar arasındaki bağ ile iç içe geçerek, ailenin hayatında bir amaç ve mutluluk duygusuna katkıda bulunur. Ülkemizde düzenlenen ve ulusal temsil gücü yüksek olan bir araştırmada, insanların çoğunu aile üyelerinin ve özellikle de çocuklarının kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir (TÜİK, 2022). Sosyal olarak ÇD ise çocukların bir toplum veya kültür içinde sahip oldukları rolleri ve onlardan beklentileriyle ilgilidir. Kültürel normlar ve toplumsal değerler, çocukların nasıl algılandığını ve yerine getirdikleri rolleri şekillendirir. Sosyal ÇD'de cinsiyet rolleri, kuşaklar arası ilişkiler ve toplumsal beklentiler gibi faktörler, çocuklara nasıl değer verildiğini ve onların aileye ve topluma katkılarını etkiler. Ebeveynliğin toplumla uyumlu/ konformist değerlerin benimsenmesinde evlilikten bile daha güçlü etkisi olduğu ve ebeveynlik beklentisiyle beraber konformist yönde değer kaymalarının gerçekleştiği bildirilmektedir (Surkyn & Lesthaeghe, 2004). Son olarak maddi boyutuyla ÇD, çocuk yetiştirmeye ilgili ekonomik ve pratik hususlarla ilgilidir. Aileler, mali giderler ve zaman taahhütleri dâhil olmak üzere çocuk yetiştirme maliyetlerini çocuk sahibi olmanın faydalarına karşı değerlendirebilir. Ekonomik koşullar, hükümet politikaları ve kaynaklara erişim, ÇD'nin maddi boyutunun şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin çocukların çalışması ve eve maddi katkıları tarıma dayalı ekonominin olduğu kültürde önemlidir (Kağıtçıbaşı, 1982).

Nihayetinde, ÇD'nin psikolojik, sosyal ve maddi boyutları birbirini dışlamaz. Örneğin, anne babalar çocuklarına psikolo-



jik değer atfederken, bir yandan da çocuklarından gelecekte kendi değerlerini yaşatmaları, sürdürmeleri hatta kendileri ile yaşlılıklarında ilgilenmelerini bekleyebilir (Mayer, Albert, Trommsdorff & Schwartz, 2005). Çocuğun değeri ile ilgili yaygın görüşler, belirli bir toplumda çocuklara nasıl değer verildiğini de şekillendirir. Kültürel etkiler farklılık gösterse de bir ailede ve toplumda çocukların duygusal, bilişsel ve sosyal esenliğine öncelik verilmesi çocuğun yararına ve olumlu sonuçlara yol açar. D'nin çok yönlü doğasını ve geliştiği kültürel, ekonomik ve demografik geniş bağlamı anlamak, dünya çapında sağlıklı ocuk gelişimini ve esenliğini desteklemek için gereklidir.

Dünyada ocuğun Değeri ile İlgili Ekonomi ve Nfusbilimin Açıklamaları

Ekonomi, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, tarih, nüfusbilim, epidemiyoloji ve biyoloji disiplinlerinde bilim insanları çocuğun değerini çalışmıştır. Aralarından bazıları nc olmuş ve çocuğun değerine bilimin bakış açısını temelden etkilemiştir. Bunlardan biri olan Nobel dll bir ekonomi bilimci olarak bilinen Gary Becker, henüz ekonomi dalındaki çalışmaları ile bu ödüle layık görülmeden 30 yıl kadar önce yani 1960'lar da çocuğun değeri ile ilgili ilk çalışmasını yayınlamıştır. Becker'nin çalışmalarında sosyal psikolojinin ve sosyolojinin ilgi alanında olan gruplar arası ilişkiler, doğurganlık ve azınlık gruplar gibi hayata dair konuları ele aldığını görebiliriz. Tüketici ve üretici arasındaki denge ve rekabet üzerine geleneksel mikro ekonomi kuramlarından etkilenen Becker, aileden üretkenlik beklendiği fikrinden yola çıkarak, bireylerin aile büyüklüğü hakkındaki kararları maliyet-fayda analizine dayalı biçimde aldıkları nı açıklayan "Doğurganlığın Ekonomik Kuramı" nı oluşturur (Becker, 1991).

Becker, meslektaşı olan Gregg Lewis ile kaleme aldığı ve günümüzde bir klasik olan çalışmalarında, çocuğu aile bireylerinin kaynak aktardıkları ve kalitesinden fayda sağlanan bir "dayanıklı mal" olarak ele alır. Ailedeki ocuk sayısı ile çocuğun bu faydacıl yn arasındaki negatif ilişkiden dolayı ocuk kalitesi sabitken ailenin daha fazla sayıda ocuk yapması aileye çocuğun maliyetini artırır (Becker & Lewis, 1973). Becker doğurganlığın ekonomi kuramını gözden geçirerek yeniden

yayınladığı “Aile Üzerine Bilimsel Bir İnceleme” isimli kitabında ise insanların evlilik ve çocuk sahibi olma kararlarının ardındaki etkenleri daha ayrıntılı biçimde ele alır (Becker, 1991). Becker, aile yapısını ve özelden de doğurganlığı gelir düzeyinde artış, kadın iş gücü ve özellikle kadının zamanın iş ve aileye ayrılması gibi modern çağın ev ekonomisi konuları ile ilişkili biçimde incelemeyi sürdürür (The Nobel Prize, 2014) ve sosyal bilimler bir anlamda kökten değişir (Wolfers, 2014).

Doğurganlık ve aile yapısı ile araştırmaların bir diğer öncül temsilcisi nüfus bilimci Ansley Johnson Coale kabul edilir (Wikipedia, 2023). Amerikan Nüfus Araştırmaları Dairesi’nin de uzun süre başkanlığını yürütmüş olan Cole, doğurganlıkla ilişkili temel bazı demografik özelliklerdeki dönemsel geçişini incelediği ulusal ve uluslararası çalışmalar yürütmüştür (Kirk, 1996). Bir ekonomist olan Edgar M. Hoover ile beraber oluşturdukları “Demografik Geçiş Modeli (DGM)” ile Coale, doğurganlık davranışları ile ekonomik gelişim arasında ilişkiler önerir. Coale-Hoover DGM modellerinde, benzerlerinden farklı biçimde, bir ülkenin doğum oranı ve ölüm oranı olarak belirlediği iki demografik özelliğin kendi arasındaki tarihsel ilişkilerden yola çıkarak evrensel bir model geliştirir (Szreter, 1993).

Coale değişen nüfus eğilimlerine dayalı biçimde toplam nüfus artış hızının, o ülke ekonomik olarak geliştikçe bazı aşamalardan geçtiğini öne sürer (Coale, 1984). Örneğin, birinci aşamadaki bir ülkede tipik olarak doğum ve ölüm oranları yüksektir ve nüfus sabit kalır. Oysaki 3. aşamada olan bir ülkedeki bu aşamadaki ülkelerin çoğunluğu gelişmekte olanlardır. Ekonomik koşullar iyileşmiş, kadının statüsü artmış ve üreme sağlığı imkânlarına erişimle beraber daha düşük oranda bir nüfus artışı sürdürmektedir (Kirk, 1996). DGM’nin üçüncü aşamasından itibaren ise bir ülkede çocuğun maddi veya faydacıl değeri düşer ve aile çocuğun eğitime yatırım yapar. DGM bir ülkede doğurganlıktaki düşüş öncesi zaman ne denli uzunsa, mevcut tüketim yükünün o denli ağırlaşaacağı fikri üzerine temellenir ve ekonomik büyüme oranının belirleyicisi olarak bu anahtar değişkeni önerirler. Coale ve arkadaşlarının aralarında Çin’in de yer aldığı çeşitli Asya doğurganlık modellerine ve çocukların değerine odaklanan araştırmaları, Amerika’nın diğer ülkelere “üreme sağlığı” yardımları hakkındaki politikalarını etkilemiştir (akt. Szreter, 1993). Günümüzde kültürel

yönü eksik olarak değerlendirilen ve batılılaşmayı son hedef gösteren gizil önermeleri olduğu için eleştirilen DGM çalışmaları (Kirk, 1996), doğurganlıktaki değişim ve aile büyüklüğünü etkileyen oldukça temel de olsa bazı kültürel ve sosyoekonomik faktörlerin anlaşılmasına katkıda bulunmuştur (Reher, 2011).

Coale, bir ülkedeki demografik geçişin o ülke güçlü bir ekonomi geliştirdiğinde ortaya çıktığını ve toplum içinde düşük doğurganlık ve ölüm oranının basitçe o ülkenin ekonomik bakış açısını yansıttığını ileri sürmüştür. Becker ise doğurganlığı bir fayda maliyet hesabı yapılan kontrollü bir ekonomik durum olarak ele alır. Oysa durum bu denli basit değildir. En ekonomik olanın hiç çocuk doğurmama kararı aldığı bir dünyada halen çocuklar doğmakta fakat geçmişe göre aileler çok daha az sayıda çocuk tercih etmektedir (Kirk, 1996). Ekonomik gelişme, demografik geçiş ve doğurganlık denklemine, kültürel etkenleri katarak incelemeye ilgi gelişmeye başlamıştır. Örneğin, Ron Lesthaeghe ve Johan Surkyn 1980'lerden beri düzenlenen ve değerler ve onlarla değişen etkenlerin tespitinde yararlanılan "Avrupa Değerler Anketi"nin 1999 verilerini ele almış, çeşitli değer yönelimleri ile belirli hane halkı yapıları arasında net bir istatistiksel ilişki bulmuştur (Surkyn & Lesthaeghe, 2004). Bu ilişkinin yaş, cinsiyet, eğitim, meslek ve şehir için yapılan kontrollerden sonra da devam ettiğini ve Avrupa'nın çeşitli bölgeleri için oldukça benzediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizin Son 100 Yılındaki Temel Ekonomik ve Demografik Değişimin Aile Yapısına Yansımaları

20. yüzyılda kaybedilen savaşlar sonrası nüfusun 1914-1924 arasında %20 azalması söz konusudur. Hem kırsalda hem de kentlerde yaşanan emek darlığı ve yeni kurulan ülkenin tehdit altındaki güvenliği, 1920'lerden itibaren nüfusun artırılması yönündeki sosyal politikaları öncelikli hale getirir (Pamuk, 2014). Ülkemizde 1927 yılında gerçekleştirilen ilk nüfus sayımını takiben Türkiye'nin nüfusu Cumhuriyet Dönemi'nde 4 kattan fazla artarak 2010'da 70 milyona ve 2022'de 85.28 milyona ulaşır (Pamuk, 2014; TÜİK, 2023a). Türkiye'nin 2007 ve 2022 yılı nüfus piramitleri karşılaştırıldığında, doğurganlık ve ölümlülük hızlarında azalma gözlenir (TÜİK, 2023a). Tür-



kiye İstatistik Kurumu'nun 2022 yılı doğum istatistiklerine göre ise ülkemizdeki doğurganlık nüfusun yenilenme düzeyi olan 2,10'un altında kalmaktadır (TÜİK, 2023c). Bu duruma kamusal tepki ise Çin ve Hindistan gibi aşırı doğurganlığın olduğu ülkelerin aksine çoğu ülkede olduğu gibi üreme sağlığı konusunda doğurganlığı destekleyici/pronatalist politikaların uygulanması takibi ve değerlendirilmesinin ülkemizde öncelikli bir hal almasıdır (Özdemir, 2017; On Birinci Kalkınma Planı, 2019; Wilkins, 2019).

Birinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda büyük kayıplar ve nüfus hareketleri sonucunda Türkiye daha kırsal bir ülke olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde ise Türkiye tarihinin en güçlü kentleşme hareketi gerçekleşmiş, 1950 yılında yaklaşık %25 olan kentleşme oranı, 1980'de %44'e ve 2010 yılında %75'e ulaşmıştır (Pamuk, 2014). 2011 yılı itibarıyla Türkiye nüfusunun yüzde 23,2'si kırsal alanda (belde ve köyler), yüzde 76,8'i kentsel (il ve ilçe merkezleri) alanlarda yaşarken 2022 yılı adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre bu oranlar sırasıyla %6,6 ve %93,4 olarak saptanmıştır (TÜİK, 2023a). Demografik olduğu kadar ekonomik ve sosyal bir değişim süreci olan kentlileşme (Kartal, 1992) oranlarında gözlenen artış, ülkemizde Cumhuriyet ile yoğun bir iç göç gerçekleştiğine de işaret eder. Kırsaldan kente olan bu iç göçün tarımda iş gücünde verimlilik artışı ve yanı sıra kent ekonomisine geçen her kişinin ise daha verimli ve daha yüksek gelir sağlayan bir işte çalışacağı için ülke ölçeğindeki ortalama verimlilik ve gelirin artmasına katkıda bulunması beklenir (Pamuk, 2014). Nihayetinde kentleşme insanların dünya görüşlerinde, değer sistemlerinde ve davranışlarında kentlere özgü değişikliklere yol açan bir demografik süreçtir (Kartal, 1992).

Ülkemizde 1950'li yıllarla birlikte bir işe yerleşmek için iş gücünün eğitim seviyesi daha da önem kazanmıştır. Örneğin 1950'lerde yetişkin başına düşen ortalama eğitim süresi 1,4 yıl iken 2011 yılında bu rakam 7,3 ve 2022'de ise 9,2 yıla çıkmış (Pamuk, 2014) fakat son 11 yılın verilerine göre kadınlar erkeklere göre yaklaşık 1,5 yıl daha az eğitimde kalmayı halen sürdürmektedir (TÜİK, 2023b). Eğitim düzeyindeki artış durumuna bağlı olarak, özellikle sanayinin olduğu kentsel yerleşim yerlerindeki aile kurma süreci farklılaşmış; bireylerin eğitim seviyesinin yanı sıra mülkiyet sahibi olmak da önem



kazanmaya başlamış ve sonuç olarak ilk evlenme yaşı hızlı bir şekilde yükselmiştir (Duben & Behar, 1998; Duben, 1985; Shorter & Macura, 1982; TÜİK, 1995; akt. HÜNEE, 2014). Ülkemizde kentleşme oranlarının ve yaşam koşullarının 1950 sonrası sanayileşme sürecini takip eden biçimde değiştiği, kişi başı gelirin 1939 yılında Batı Avrupa ve ABD ortalamasının %36'sı seviyesinde iken 1950'de %26'ya gerilediği, akabinde artma eğilimi ile 1980'de %31'e, 2010'da %42'ye yükseldiği görülmektedir (Pamuk, 2014). Buna karşın 2017 yılından başlayarak Türkiye'de kişi başı gelir dünya ortalamasının altına düşmüş ve 2020 yılında da yüzde 21 oranında olumsuz sapma göstererek bu düşüşü sürdürmüştür (Eğilmez, 2021).

Kentleşme ve insan hareketliliği, Türkiye'deki aile yapısının değişimi üzerinde de etkili olmuştur (Kağıtçıbaşı, 1983). İstatistiklerle Aile Raporu (2022) incelendiğinde; Türkiye'de 2008-2022 yılındaki verilerin karşılaştırılması sonucunda ortalama hane halkı büyüklüğünün azalma eğilimi göstererek 2022 yılında 3,17 kişiye düştüğü görülür. Buna karşın ülkemizde yaygın aile yapısı tariflenirken batılı tarzda bir çekirdek aile yapısından ziyade birbirinden sorumlu akrabalarla tariflenen bir yapı betimlenir. Aile kurmak, genellikle kişiler arası değil aileler arası bir birleşim olarak görülür. Ülkemizde gözlenen aile yapısının ise geniş bir ailenin parçası gibi olan ve geniş aileden destek alan bir çekirdek aile olduğu fakat son tahlilde bu aile türünün kararları yine kendisinin verdiğine dikkat çekilir (Fişek, 1982; Kağıtçıbaşı, 2017). Türkiye'de geleneksel bir ailede ise kadına ve erkeğe çift odaklı ve hiyerarşik birer toplumsal rol biçildiği vurgulanır. Buna göre; erkek evin dışında ve düşük statüdeki kadına ise çocuklarla ve evin içinde etkin olduğu birer odak konumlanır. Geleneksel ailede duygusal yönden karşılıklılık ve doyumdan ziyade, aileyi ve çocuğu ekonomik yönden desteklemek, karşılıklı sadakat ve hayatta tutmak hedefi tariflenir (Fişek, 1982).

Kentleşme, kanuni düzenlemeler, aile üyelerinin artan eğitimi, sosyoekonomik statülerindeki iyileşme beraberinde ailede daha eşitlikçi tutum ve demokratik inançları ortaya çıkarmıştır (Kağıtçıbaşı, 1982). Bununla birlikte ülkemizde aile ile ilgili kararlara çocukların katılımının yetersiz olduğundan söz edilebilir. Ailede, anne baba baskın karar vericidir; karar sürecinde sorun varsa çocuğa açıklamada bulunmama tavrıyla belirgin, daha düşük sosyoekonomik ve eğitim düzeylerinde



daha net, otoriter bir tutumun (Yalçınkaya Dulkadiroğlu & Şanlı, 2003) ve aile içinde muhtemel dikey bir hiyerarşinin varlığı söz konusudur. Gelinen noktada ülkemizde ailelerde hem gelenekçi hem de modern tutum ve değerlerin bir arada görülmesi pek çok açıdan şaşırtıcı değildir. Yakın tarihimize kadar ele alınan nüfus hareketleri ve aile yapısında oluşturduğu ekonomik ve sosyal birikimleri kısaca betimledikten sonra ülkemizde (ve çoğunluk dünyada) aile yapısı ve çocuk değerinin nasıl değiştiğini anlamak amacındaki Çiğdem Kağıtçıbaşı'nın çocuğun değeri literatürüne kuramdan uygulamaya uzanan katkısını tanıtmaya geçebiliriz.

Çocuğun Değeri ile İlgili Ülkemizden Çalışmalar ve Çiğdem Kağıtçıbaşı'nın Katkıları

Ülkemizde de ekonomist ve nüfus bilimcilerin kuramlarının sınındığı araştırmaların ve ulusal taramaların yapıldığını görmek mümkündür. Günümüzde şehir ve kırsal arasında doğurganlık düzeyleri arasındaki fark kapanmakla ve çocuk sayısında 2008'den beri süren düşüş korunmakla beraber, bölgesel farklar halen mevcuttur. Örneğin kuzey bölgelerimizde belirlenen ortalama çocuk sayısı, ülkemizdeki evli kadınların belirttiği ideal doğum sayısı olan 3'ten yüksektir (TÜİK, 2022). Ulusal düzeyde ve 2018 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması verileri üzerine yürütülen bir çalışmada, Türkiye'de Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı (CSÜS) açısından özerk olan kadınların, toplumsal cinsiyet açısından da eşitlikçi görüşleri daha çok desteklediği bulunmuştur. Erkek çocuğun eğitilmiş olmasının kız çocuğunun eğitilmiş olmasından daha önemli olduğu ifadesine katılan kadınların, CSÜS özerklik düzeyleri daha düşük bulunmuştur. Çocuk sayısı arttıkça ise kadınlar CSÜS'de daha az özerk hale gelmektedir. Kadının ve eşinin eğitim düzeylerinin artışı ise kadınların CSÜS özerkliği üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir (Yüksel-Kaptaoğlu, Yaser Koyuncu & Barkçin, 2022). Kadınların eğitim düzeylerindeki artış ile doğurgan azalmış; eğitimsiz kadınların, lise ve üzeri eğitilmiş kadınlara göre ortalama iki fazla çocuğu olmuştur. Yaşlı kadınların ilk çocuklarını ergenlik çağındayken doğurma olasılıkları ise genç kadınlara göre çok daha yüksektir (HÜNEE, 2014).



Çiğdem Kağıtçıbaşı (1982) yürütücülüğünde 1970'lerin ortasında ve 2003 yılında olma üzere iki kez düzenlenmiştir. İlk saha çalışması sonucunda Kağıtçıbaşı "Aile Değişim Modeli"ni geliştirir (Kağıtçıbaşı, 1982; akt. Kağıtçıbaşı, 2017). İlk çalışmada şehir ve kırsaldan oluşturulan örnekleme özellikle de kırsalda, çoğunluğu yapı olarak çekirdek benzeri fakat yakın akraba ve komşularla kurulan yakın bağların olduğu bir aile birimi tanımlar. Bu ilk araştırmaya katılan doğurganlık çağındaki kadınlar ideal çocuk sayılarına, erkek çocuk tercihlerine ve çocuğa attedikleri değere dair ayrıntılı mülakatlar verirler. Aradan 30 yıl geçmiştir ve ikinci çalışmanın örnekleme iç göçün Türkiye'deki merkezi olan İstanbul ve iki kırsal bölgedir. Üç farklı sosyoekonomik düzeyden seçilen anneler, büyükanneler ve ergenler ikinci ÇDA'ya katılır. Yine ayrıntılı mülakatlar yoluyla toplanan veriler, hem kendilerine özgü araştırma hipotezleri açısından hem de ilk çalışmanın verileri ile karşılaştırılarak ülkemizde çocuğun değeri konusundaki günümüze değin yayınlanan en kapsamlı sonuçları sağlar.

Ülkemizde, Kağıtçıbaşı'nın 1975'te düzenlediği ilk "Çocuğun Değeri Araştırması" (ÇDA) uluslararası bir çalışmanın Türkiye ayağıdır (Kağıtçıbaşı, 2017). ÇDA I'de Kağıtçıbaşı, ekonomik koşulların ülkemizin kentsel ve kırsal bölgelerinde doğurganlık, çocuk sahibi olma istek ve çocuğa atfedilen değer farklılıkları üzerine etkisine odaklanır. Çalışma kapsamında, kırsal ve refahın düşük olduğu alanlarda çocuğun ekonomik/faydacıl değeri ve çocuğun yaşlılık güvencesi beklentisi, erkek çocuk tercihi ve doğurganlık oranları kentsel alanlarda olduğundan daha yüksek bulunur (Kağıtçıbaşı, 1982). Bu bulgulardan yola çıkarak Kağıtçıbaşı, Aile Değişim Kuramını geliştirir ve içerdiği 3 farklı aile modelinden biri olan psikolojik/duygusal bağlı olan modeli test eden ikinci çalışmaya ilerler (Kağıtçıbaşı, 2017). Kağıtçıbaşı'na göre; modernleşme teorisinin ileri sürdüğü gibi değişen veya modernleşen dünyada geçerli bir aile yapısı eninde sonunda "batılı tipte" olan çekirdek tipi değildir. Sağlıklı olan geniş ailesi ile duygusal olarak bağlantılı ve akrabaları ile duygusal alışverişte olan türden (psikolojik duygusal bağlı) bir aile yapısıdır.

İkinci ÇDA ise Trommsdorff ve Nauck tarafından başlatılan ve ilkinin genişletilmiş bir tekrarı niteliğinde olan bir çalışmadır (Kağıtçıbaşı, 2017). Aradan geçen 30 yılda Türkiye'de ekonomik büyüme ve şehirleşme gerçekleşmiş, ortaya çıkan

sosyal değişimin sonuçları izlenebilir hale gelmiştir. 2000’li yılların Türkiye’inde bu sosyal değişimlere örnek vermek gerekirse, yaşlılıkta evlat desteğine alternatif sosyal güvenlik güvencesi kaynaklarına artık ulaşılabilir, katılımcıların ilk çalışmaya göre eğitim düzeyi artmış ve çocuklar okul yaşamında daha uzun süre kalarak eve katkı vermek yerine aileye maddi külfet olmaktadır. ÇDA II üçte ikisi kırsaldan kente göçmüş ailelerden (genel Türkiye nüfusunun bir temsilidir) ergen, anne ve büyükannelerin katılımı ile yürütülür. Araştırmada; genel olarak çocuktan yoğun psikolojik değer ve az maddi/faydacıl değer beklenmiş; kırsaldan ve kentli düşük gelirli katılımcılar arasında, kentli orta gelir grubundan olanlardan daha fazla maddi/faydacıl değer vurgulanmış ve fakat psikolojik değer ile ilgili bölgesel bir fark bulunmamıştır. Ülkemizde sosyoekonomik gelişimin bir yansıması olarak, çocuğa verilen psikolojik değer iki araştırma arasında geçen zaman zarfında artmış, maddi/faydacıl değer ve erkek çocuk tercihleri de azalmıştır. Anneler çocuklarının daha özerk ve kendine güvenli yetişmesini hedeflemektedir. Büyükanneler ise halen 30 sene önceki biçimde yani kendileri ile aynı kuşaktan olan ilk ÇDA çalışması katılımcılarına benzer biçimde, çocuk yetiştirirken çocuğun yetişkine itaat etmesini değerli görmektedir. Anneler ve özellikle de genç anneler ise otuz yıl önce belirtilen gerçek, istenen ve ideal çocuk sayılarından ciddi ölçüde daha az sayılar belirtmekte fakat kırsal kökenli anneler kentli annelere göre; kentli düşük ekonomik düzeyden anneler hariç, halen daha doğurgandır (Kağıtçıbaşı & Ataca, 2005; Kağıtçıbaşı, 2017).

Çocuğun değeri araştırmaları bize kentleşmenin, eğitim düzeyindeki artışın, özgürlükçü inanç ve değerlerin ve genç kuşaktan olmanın çocuğu maddi veya faydacıl değeriyle önemsemeyi azaltan unsurlar olduğunu gösterir (Kağıtçıbaşı, 1982; Kağıtçıbaşı, 2017; Kağıtçıbaşı & Ataca, 2005). Değerlerin kuşaklar arası aktarımını ise kültürel inceleme boyutlarından biri olarak ele alabiliriz. Kültürel aktarım, kültürel değerlerin, geleneklerin ve uygulamaların bir kuşaktan diğerine aktarılmasını ifade eder. Çocuklara verilen değer, kültürel mirası devam ettirme ve geleneklerin devamlılığını sağlama isteğinden etkilenebilmektedir. Kuşaklar arası bir araştırmada Müslüman Faslı ve Türkiyeli göçmen kadınlarla yapılan görüşmeler sonucunda, öz kültürlerine uyumlu değerlerin

genç kuşak göçmenler arasında daha az tercih edildiği gözlenmiştir (Lesthaeghe & Surkyn, 1995). Son yıllarda gelişmiş ülkelerin tümünde yaygın gözlenen düşük doğurganlığa paralel biçimde (Wilkins, 2019), Belçika’da yaşayan Türkiyeli göçmenlerin tamamının idealinin iki çocuk olduğu ortaya konulmuştur (Lesthaeghe & Surkyn, 1995). Göçmen katılımcılardan özellikle Belçika doğumlu veya orada büyüyen ikinci kuşaktan olan kadınların çocuksuz olmayı daha çok kabul edilebilir gördükleri ve kız çocuklarının olmasını erkek çocukları olmasına tercih ettikleri belirlenmiştir. Çocuğun faydacıl değeri için tercihinin azaldığı ve tüm katılımcıların ama özellikle Türkiye’den olanların yaşı düştükçe çocuğu psikolojik değeri için daha çok tercih ettikleri de bulgular arasındadır. Bu çalışmanın sonuçları, aynı kültürden fakat farklı iki kuşaktan kadın arasında bir kültürel boşluk olmadığı fakat genç kuşakların, göçtükleri baskın kültürdeki çocuk yetiştirme tarzını içselleştirerek, çocuklarını daha fazla özerk yetiştirmekten yana tercih kullandıkları şeklinde yorumlanmıştır. Trommsdorff ve Nauck (2005) ise aralarında Türkiye’nin olduğu altı ülkeden veriyi kuşaklar arası yaklaşımla karşılaştırmıştır. Üç kuşağın kendi aralarında ve her kuşağın kendi içinde yapılan karşılaştırmalar sonucunda; zamansal olarak yakın kuşaklar arasında çocuğun değerine yönelik aktarımın görece olarak daha güçlü gerçekleştiği ve özellikle büyükannelerin sahip oldukları değerlerin kendi içindeki tutarlılığının daha genç kuşak olan anneler ve ergenlerinkilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kültürler arası bu çalışma kuşaklar arasında değer aktarımının ister bireyci ister toplulukçu bir kültürde olursa olsun, toplumsallaşma sürecinin bir parçası olduğunu gösterir. Çünkü kültürel değerlerin istikrarı ve değişimi bir dereceye kadar ailelerdeki bireysel değerlerin aktarımına bağlıdır.

Kağıtçıbaşı çocuğun değerini sadece yetişkin veya tek bir kültürün perspektifinden değil farklı kuşakların katılımıyla, farklı kültürlerden gençlerin gözünden de ele almıştır. Örneğin Ayçiçeği- Dinn ve Kağıtçıbaşı’nın (2010) Aile Değişim Modeli kapsamında Türkiye’den ve Amerikalı genç yetişkinlerin çocuk olarak kendilerine verilen değeri nasıl algıladıklarını incelemiştir. Bulgular, üniversite öğrencisi gençlerin kendilerini yetiştiren ebeveynlerden (çoğunluğu anne) algıladıkları değerlerin boyutundan etkilenerek kendi “hayali” çocuklarına ak-

taracakları değeri belirledikleri bulunmuştur. Kırsaldan olan gençlerin kentli gençler ve Amerikalı (kentli) gençlere göre erkeklerin aileye maddi destek verme değerini daha yüksek algıladıkları, batılı gençlerin ise kızlara bu değerini verildiğini düşündükleri saptanmıştır. Kız evlatlar annelerinden, erkeklerin babalarından algıladığından daha fazla yakınlık talebi algılamış fakat annelerinkine göre kendi kızlarından daha az yakınlık talepleri olacağını bildirmiştir.

Kağıtçabaşı Aile Değişim Modeli ile kendinden sonraki pek çok farklı disiplinlerden olan araştırmacıyı da kültürel unsurları araştırmalarına dâhil etmeleri açısından etkilemiştir. Örneğin Yavuz ve Güllüpınar (2019) “çocukta ekonomik beklenti içinde olmama” açısından daha seküler ve tolerans düzeyi daha yüksek ebeveynlerin daha dindar ve daha az toleranslı katılımcılardan pozitif yönde ayrıştığı sonucunu elde etmiştir. Bir diğer araştırmada ise çocuğa atfedilen ekonomik değer doğu bölgelerinde Türkiye ortalamasının üzerinde olduğunu ve yaşlılık güvencesi sağlama açısından çocuğa atfedilen değer yüksek olduğunu göstermektedir (Temelli, 2022). Kağıtçabaşı'nın çalışma arkadaşlarıyla sahada sürdürdüğü (AÇEP, ADP, BADEP, PERGEL; bkz. Çorapçı ve Doğan, 2023) ve vefatından sonra süren ve olumlu gelişimi destekleyen çalışmaları, Türkiye'deki çocukların/ergenlerin ve ailelerin refahını ve gelişimini etkileyen politikalara daha kapsamlı ve kültürel açıdan duyarlı bir yaklaşımın şekillenmesinde rol oynamıştır.

Sonuç ve Geleceğe Dair Görüşler

Çocuğun değeri ile ilgili öncül araştırmacılar; ailede doğurganlık kararlarının ekonomik art alanı ile (Becker, 1991) demografik olarak yüksek ve düşük doğurganlık oranları arasındaki geçişlerin, ekonomik ve sosyal değişikliklerin (Coale, 1984) etkilerine odaklanmıştır. Kağıtçabaşı'nın araştırmaları ülkemizin 1950'lerde başlayan iç göç olgusunu ve bağlantılı biçimde ailedeki değişimi iyi biçimde kavramamızı sağlamıştır. Aile planlaması programları ve çocuk doğurma teşvikleri gibi devlet politikalarının ve toplumun/kültürün çocuk talebinin bireylerin çocuk tercihine yönelik tutumlarını etkiler (Sobotka, Matysiak & Brzozowska, 2019). Ülkemizde temelde çocuğun ekonomik değeri ile ilgili bu kuramlar ulusal veri setleri

üzerinden sınanmaktadır (ör. Temelli, 2022; Yavuz & Güllü-
pınar, 2019). Kùltürler arası araştırmalar sayesinde toplum-
lar daha modern hale geldikçe doęurđanlık tercihleri ve aile
büyüklüğünün değişebileceği fikrine ek ve alternatif görüşler
ileri sürülmüştür (ör. Trommsdorff & Nauck, 2005). Kağıtçı-
başı ve arkadaşları düzenledikleri araştırmalarla; ekonomik
gelişme, kentleşme ve sanayileşmenin çocukların değerini
nasıl etkilediğini incelemiş ve ölkemizdeki araştırmacılara
ilham vermiştir (ör. Kağıtçıbaşı, 1982; Kağıtçıbaşı, 2017). Ço-
cukların değerine yönelik tutumlar nesiller boyunca aktarılır;
bu aktarım toplumsal değerler, normlar ve fırsatlardaki za-
man içindeki değişimlerin etkilerini yansıtır (Ayçıçeği-Dinn
& Kağıtçıbaşı, 2023; Kağıtçıbaşı & Ataca, 2005). Tüm bu bilgi
birikimi bizlere, çocuğun belirli çevresel koşullara göre değer
gördüğünü ve çocukluk tarihi boyunca da bu değerlerin ço-
cukla bağlantılı tutum, davranış ve duyguları ve nihayetinde
de çocuk kavramını şekillendirdiğini göstermektedir.

Yüzyıl önce Cumhuriyet'in kuruluşu ile hızlanan modernleş-
me ve sanayileşme çabaları geleneksel sosyal kùltürel yapının
değişmesine yol açmıştır. Yüzyıllık bu süreçte ölkemizde gele-
neksel ailenin yapısının değiştiği; tek kişilik, tek ebeveyn ve
çocuklardan oluşan veya çekirdek aile bulunmayan yani birbi-
ri ile akraba olmayan birden fazla kişinin oluşturduğu türden
aile yapılarının ise ölkemizde gün geçtikçe sayıca daha fazla
temsil edildikleri gözlenmektedir (TÜİK, 2023d). Nihayetin-
de ölkemizde çocuğa verilen maddi ve faydacıl değer, genel
anlamda düşmüş olmakla birlikte psikolojik değer hala yük-
sektir (Kağıtçıbaşı, 2017). Türkiye'deki yetişkinlerin yaşam-
dan memnun olmalarını sağlayan birincil unsurun aileleri ve
çocukları (TÜİK, 2022) olduğu düşünüldüğünde bu boyutun
ebeveynler için önemi sürecektir. Ölkemizde geniş aileden
oluşan hane halkı oranında azalma gözlenmesine karşın bu
geniş ailelerin %28,9'unun yoksulluk sınırının altında yaşa-
ması (TÜİK, 2023d) bu ailelerde büyüyen çocukların gelişimi-
ni riske atan ve faydacıl değerinde de bir artışa yol açabilecek
olan bir demografik değişim olarak öngörülebilir.

Gelecekteki araştırmaların çocukların değerine ilişkin olduk-
ça kapsamlı ve dinamik olmayı sürdüreceği beklenmektedir.
Özellikle gelişen ölkelerde artan işsizlik oranları ve ekonomik
belirsizlik ve kadınlar arasında yüksek eğitimin yaygınlaşma-
sı (Sobotka, 2017'den akt. Wilkins, 2019), doęurđanlıęı etki-



lediği kadar çocuğun değerini de temelden etkiler. Çocukların değerine ilişkin değişen algılar kültürden (Lesthaeghe & Surkyn, 1995) ve toplumsal değişimden (Kağıtçıbaşı, 2017) etkilenmektedir. Ülkemizin son on yıllık gerçeği olan dış göç hareketleri ve “çoğalma” desteği yönündeki üreme politikalarının çocuğun değeri boyutlarına etkilerini genel nüfusa ve farklı kültürel/etnik/millet gruplarına sunulan eğitim, istihdam olanakları, vatandaşlık ve sosyal destek sistemleri üzerinden kavramak kıymetli olacaktır. Çocuğun değerini sistemli biçimde ve çok katmanlı olarak; kültürel (göçmen ve ev sahibi grupların kültürel eğilimleri), yaşam biçimsel (kırsal ve kentli bölgeler, gelir düzeyi) ve psikolojik (aile değerleri, ebeveynlik tutumları) etkenleri de göz önüne alarak değerlendirmek için Aile Değişim Modeli'nin sunduğu çerçeve idealdir. Çocuğun değerinin ekonomik ve sosyal veriler üzerinden anlaşılabilmesi için araştırmacıların, kuramları desteklemek için yöntemsel sınırlılıkları hatta hataları olan tarihsel verileri ele almak yerine (Szreter, 1993; Kirk, 1996), uzun süreli izlemi içeren (Wilkins, 2019) ekolojik geçerliği yüksek ve algılanan bu değer üreticilerinin katılımıyla (Johansson, 1991) yürütecekleri araştırmalar düzenlemeleri ile mümkün olabilecektir. Demografi, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, eğitim, antropoloji, aile çalışmaları ve politika alanından araştırmacılar çocuğun değeri konusuna önem verdikçe güncel yaklaşım ve yöntemler kullanarak araştırmalarını sürdürecektir. Nüfus hareketliliğinin çocuğun gelişimine etkisine dair geleceğe dönük öngörülerin başarısız olmasına yol açan etkenlerin değerlendirilmesi ve özellikle aile çeşitliliği ve üreme hakları ile ilgili etik hususların gözetilmesi (Sobotka, Matysiak & Brzozowska, 2019) ise ülkemizdeki aile politikalarının farklılıkları olan ailelerin beklentilerini kapsayıcı ve sürdürülebilir nitelikte karşılanmasını sağlayacaktır. Çünkü asıl değişikliği üretecek taraf bilimdir ve politikaya ancak bağımsız bilgi üretimiyle yön vermek mümkündür.



Kaynakça

- Ansley J. Coale. (2023, 29 Ocak). *Wikipedia* içinde. https://en.wikipedia.org/wiki/Ansley_J._Coale#References
- Becker, G. S. (1991). *A treatise on the family: Enlarged edition*. Harvard University Press.
- Becker, G. S., & Lewis, H. G. (1973). On the interaction between the quantity and quality of children. *Journal of Political Economy*, 8(2), 279-288.
- Coale, A. J. (1984). The demographic transition. *Pakistan Development Review*, 23(4), 531-552.
- Çorapçı, F., & Doğan, A. (2023). *Çocuk ve ergenler için önleyici müdahale programları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Eğilmez, M. (2021, 19 Ekim). *Kişi başına gelir karşılaştırmaları*. *Kendime yazılar* içinde. <https://www.mahfiegilmez.com/2021/10/ki-si-basna-gelir-karslastirmalar.html>
- Fişek, G. O. (1982). Psychopathology and the Turkish family: A family systems theory analysis: Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.), *Sex roles, family and community in Turkey* içinde (ss. 295-322). Indiana University Press.
- Hoffman, L. W., & Hoffman, M. L. (1973). The value of children to parents. J.T. Fawcett (Ed.), *Psychological perspectives on population* içinde (ss. 19-79). Basic Books.
- HÜNEE. (2014). *Türkiye nüfus ve sağlık araştırması 2013*. https://fs.hacettepe.edu.tr/hips/dosyalar/Ara%C5%9Ft%C4%B1rmalar%20-%20raporlar/2013%20tnsa/TNSA_2013_ana_rapor
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). Old-age security value of children: Cross-national socioeconomic evidence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13(1), 29-42.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). *Benlik, aile ve insan gelişimi: kültürel psikolojide kuram ve uygulamalar*. Ankara: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A 3-decade portrait from Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 54(3), 317-337.
- Kartal, S. K. (1992). *Ekonomik ve sosyal yönleriyle Türkiye'de kentleşme*. İstanbul: Adım Yayıncılık.
- Kirk, D. (1996). Demographic transition theory. *Population Studies*, 50(3), 361-387.
- Mayer, B., Albert, I., Trommsdorff, G., & Schwartz, B. (2005). Value of children in Germany: Dimensions, comparison of generations, and relevance for parenting. G. Trommsdorff, & B. Nauck (Ed.), *The value of children in cross-cultural perspective. Case studies from eight societies* içinde (ss. 43-65). Pabst Science Publishers.
- Johansson, S. R. (1991). Implicit policy and fertility during development. *Population and Development Review*, 17(3), 377-414.



- Özdemir, A. (2017). Doğum kontrol teşviklerinden en az üç çocuğa: tarihsel süreçte Türkiye’de antinatalist ve pronatalist politikaların seyri. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 65-75.
- Pamuk, Ş. (2014). *Türkiye’nin 200 yıllık iktisadi tarihi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sobotka, T., Matysiak, A., & Brzozowska, Z. (2019). Policy responses to low fertility: How effective are they? Working Paper No. 1 (2019 Mayıs), Technical Division Working Paper Series, New York: UN-FPA, Population & Development Branch. pdf/Policy_responses_low_fertility_UNFPA_WP_Final_corrections_7Feb2020_CLEAN.pdf
- Surkyn, J., & Lesthaeghe, R. (2004). Value orientations and the second demographic transition (SDT) in Northern, Western and Southern Europe: An update. *Demographic Research*, 3(3), 45-86.
- Surkyn, J., & Lesthaeghe, R. (1995). Heterogeneity in social change: Turkish and Moroccan women in Belgium. *European Journal of Population / Revue Européenne de Démographie*, 11(1), 1-29.
- Szreter, S. (1993). The idea of demographic transition and the study of fertility: A critical intellectual history. *Population and Development Review*, 19(4), 659-701.
- Szreter, S. (1997). Economic growth, disruption, deprivation, disease, and death: On the importance of the politics of public health for development. *Population and Development Review*, 23(4), 693-728.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı 2019-2023*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf
- Temelli, S. (2022). The child in the family: A spatial perspective. *Journal of Management and Economics Research*, 20(4), 351-365.
- The Nobel Prize. (2014, 3 Mayıs). Gary S. Becker – Biographical. Nobel Memorial Prize in Economic Sciences. <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1992/becker/biographical/>
- Trommsdorff, G., Mayer, B., & Albert, I. (2004). Dimensions of culture in intra-cultural comparisons: Individualism/collectivism and family-related values in three generations. H. Vinken, J. Soeters, & P. Ester (Ed.), *Comparing cultures: Dimensions of culture in a comparative perspective* içinde (ss.157-184). Brill Academic Publishers.
- TÜİK. (2022, 17 Şubat). Yaşam memnuniyeti araştırması 2021. *TÜİK Haber Bülteni*, 45832. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yaşam-Memnuniyeti-Arastirmasi-2021-45832>
- TÜİK. (2023a, 6 Şubat). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları 2022. *TÜİK Haber Bülteni*, 49685. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=49685>
- TÜİK. (2023b, 26 Mayıs). Ulusal eğitim istatistikleri 2022. *TÜİK Haber Bülteni*, 49756. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=U->



lusal-Egitim-Istatistikleri-2022-49756#:~:text=Ortalama%20e%C4%9Fitim%20s%C3%BCresi%202022%20y%C4%B1%-C4%B1nda,10%2C0%20y%C4%B1%20olarak%20ger%C3%A-Tekele%C5%9Fti.

TÜİK. (2023c, 15 Mayıs). Doğum istatistikleri 2022. *TÜİK Haber Bülteni*, 49673. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2022-49673>

TÜİK. (2023d, 15 Mayıs). İstatistiklerle aile 2022. *TÜİK Haber Bülteni*, 49683. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2022-49683>

Wolfers, J. (2014, 5 Mayıs). How Gary Becker transformed the social sciences. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2014/05/06/upshot/how-gary-becker-transformed-the-social-sciences.html>

Wilkins, E. (2019). Low fertility: A review of the determinants. Working Paper No. 2 (2019 Temmuz), Technical Division Working Paper Series. New York: UNFPA, Population & Development Branch. URL: <https://www.unfpa.org/publications/low-fertility-review-determinants>

Yalçınkaya Dulkadiroğlu, H., & Şanlı, N. (2003). İlköğretim okulu 11-16 yaş öğrencilerinin ailede karar vermeye katılımı konusundaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (157), 123-131.

Yavuz, S., & Güllüpinar, F. (2019). Türkiye’de çocuğun ekonomik değerini etkileyen faktörler: 2016 aile yapısı araştırması analizi üzerinden sosyolojik bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi* 39(2), 379-409.

Yüksel-Kaptanoğlu, İ., Yaser Koyuncu, Y., & Barkçin, E. M. (2022). Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırmaları 1993-2018. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü Politika Notları Bölüm 4: Cinsel sağlık ve üreme sağlığı hakları açısından Türkiye’de geride kalan kadınlar. https://fs.hacettepe.edu.tr/hips/dosyalar/yayinlar/tematik-analizler/4_Brief-TR.pdf



AİLENİN VE ÇOCUĞUN DEĞİŞİMİNİ VERİLER ÜZERİNDEN OKUMAK



EBRU ARACI*

Aile birliğinin kurulamaması, kurulduktan sonra devam ettirilememesi gibi sebepler çocuk nüfusunun azalmasına sebep olmaktadır. Elde edilen veriler üzerinden eksik görülen alanlarda çalışmalar yapılarak aile birliğinin öneminin vurgulanması gerekmektedir. Aile okulu, evlilik okulu, çocuk okulu gibi projelerin çıktıkları iyi bir şekilde değerlendirilerek toplum üzerinde etkisini arttıracak şekilde revize edilebilir.

Giriş

Toplumlarda, aile ve çocuk kavramları zaman içerisinde farklı değişimler geçirmektedirler. Kabul gören toplumsal değerlerin zaman içerisinde değişmesi, farklı dinamiklerin oluşması aile ve çocuk üzerinde etkilerini göstermektedirler. Cumhuriyet'in 100 yıllık geçmişine bakıldığında, toplumda aileye ve çocuğa atfedilen önem ve değer değiştiği hissedilmektedir. Aile yapılarının değişmesi, aile bağlarının zayıflaması, bireyselleşmenin başlaması gibi durumlar çocuğun değişimi üzerinde etkisini göstermektedir. Çocukların yaşamlarının ilk anından itibaren

558



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Uzman, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Doktora öğrencisi.

yaşadıkları deneyimler, kendi geleceğinin ve toplumların geleceğinin belirlenmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Çocukların sağlık, eğitim, kültür, aile ve diğer alanlardaki deneyimleri, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimini etkilemektedir. Demografik veriler çocuk nüfusunun yapısal özelliklerini anlaşılmasını, sağlık verileri çocukların sağlık durumlarını değerlendirilmesini, eğitim verileri ise potansiyellerinin şekillendirilmesini sağlamaktadır.

Türkiye’de çocuklara dair birçok kapsamlı çalışma gerçekleştirilmektedir. Çocuklar için yapılan çalışmalar dışında gerçekleştirilen çalışmalarda da çocuklara dair alt başlıkların olduğu görülmektedir. 2012 yılından itibaren, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından düzenli bir şekilde yayınlanan “İstatistiklerle Çocuk” çalışmasında; demografik özellikler, sağlık, kültür, eğitim, iş gücü, yoksulluk, şiddet ve suç, aile, bilişim teknolojileri kullanımı ve sürdürülebilir kalkınma göstergeleri başlıkları altında birçok değerli veri toplanmaktadır. Bu çalışma dışında, çocuğa dair bilgi alınabilecek sistemler, çalışmalar ve araştırmalar da bulunmaktadır. Genel Nüfus Sayımları ve Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) nüfus büyüklüğü ve nüfusun temel niteliklerini öğrenmek için kullanılmaktadır. Doğum, ölüm, evlenme, boşanma ve eğitim verileri demografik ve eğitim istatistikler aracılığıyla sağlanmaktadır. İlki 2008 yılında gerçekleştirilen ve 2010, 2012, 2016 ve 2019 yıllarında Türkiye genelinde uygulanan “Türkiye Sağlık Araştırması” ve “Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA)” sağlık alanında ulaşılması zor olan göstergelerin hesaplanabilmesi için önemli bir çalışmadır. 2003 yılından beri uygulanan “Yaşam Memnuniyeti Araştırması” bireyin genel mutluluk algısını ölçmek ve zaman içindeki değişimi takip etmek için gerçekleştirilmektedir.

TÜİK tarafından 1988 yılından itibaren düzenli olarak uygulanan “Hanehalkı İşgücü Anketi”, istihdama, iş durumlarına dair bilgileri içermektedir. 2006 yılından beri gerçekleştirilen “Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması”, gelir dağılımı, yaşam koşulları, gelir yoksulluğu gibi konuları kapsamaktadır. 2004 yılında “Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması”, 2013 yılında “Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (ÇBTKA)” uygulanarak sahip olunan bilgi ve iletişim teknolojileri ile bunların kullanımları hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Aile Yapısı Araştırması (AYA),



her 5 yılda bir düzenli olarak tekrarlanan aile çalışmasında çocuğa dair alt başlık bulunmaktadır. “Çocuk İşgücü Araştırması”, TÜİK tarafından işgücüne dair ayrıntılı verilerin elde edilmesi sağlanmaktadır. 2022 yılında gerçekleştirilen “Türkiye Çocuk Araştırması”, çocuk politikalarının geliştirilmesinde temel kaynak olacak şekilde yapılması amaçlanmıştır.

Ailenin ve çocuğun değişiminin veriler üzerinden ele alınacağı bu yazıda, ilk olarak çocuk kavramı üzerinden durulacaktır. Daha sonra çocuğun nüfus içindeki sayısı ve oranı, nüfus artış hızı gibi bilgileri demografik özellikler başlığı altında verilecektir. Doğum ve ölüm oranları çocuk ve sağlık başlığı, eğitime dair bilgileri de çocuk ve eğitim başlığı ile aktarılmaya çalışılacaktır. Son olarak çocuk ve aile başlığı ile hane halkındaki değişimler, evlenme ve boşanma oranları, velayet oranları ve koruyucu aile sayısı bilgileri verilecektir. Demografik özellikler, sağlık, eğitim ve aile başlıkları ile çocuğun yüzyıllık serüvende değişimi veriler üzerinden aktarılmaya çalışılacaktır.

Çocuk Kavramı

Çocuk kavramı genel olarak bireyin hayatının doğumundan, erginlik veya reşit olduğu yaşa kadar olan kısmını ifade etmek için kullanılır. Ülkelerin çocuk tanımı, ele aldığı bağlamlar açısından farklılık gösterebilmektedir. Çocuk tanımı sadece yaş açısından değil aynı zamanda fiziksel, zihinsel, hukuki ve duygusal ihtiyaçlar da dikkate alınarak yapılmaktadır. 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 1. maddesinde çocuk tanımı “Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.” olarak kabul edilmektedir (UNICEF, 2004). Bu tanıma göre, on sekiz yaş altı olan her birey çocuk olarak kabul edilmektedir. Birleşmiş Milletlerin çocuk tanımı, hakların elde edilmesi ve korunması, sağlık, eğitim ve eşitlik konuları için referans bir kaynak görevini üstlenmektedir. Uluslararası kabullerin yanında ulusal kabullere bakıldığında da Türk Ceza Kanunu’nun temel ilkeler ve tanımların yapıldığı birinci bölümünün 6. maddesinde, ceza kanunlarının uygulanması durumunda çocuk ifadesi “henüz on sekiz yaşını doldurmamış kişi” olarak kabul edilmektedir

(Türk Ceza Kanunu, 2004). Bu tanıma ek olarak Çocuk Koruma Kanunu'nda, tanımların yapıldığı birinci bölümün 3. maddesinde de çocuk "daha erken yaşta ergin olsa bile, on sekiz yaşını doldurmamış kişi" olarak ifade edilmektedir (Çocuk Koruma Kanunu, 2005). Yasal olarak tanımlamalar, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de de ifade edildiği gibi on sekiz yaş altında olan bireyleri çocuk olarak kabul etmektedir. Kanunlar ile çocuğun yaşama, eğitim, korunma, gelişme gibi haklarının güvence altına alınması, çocuğun üstün yararının gözetilmesi, soruşturma veya kovuşturma süreçlerinde çocuğun durumuna uygun şekilde muamele edilmesi ön plana çıkmaktadır.

Ulusal alanda yapılan araştırmalarda da on sekiz yaş altında olan bireylerin çocuk olarak kabul edildiğini görülmektedir. On sekiz yaş altı bireyler kendi aralarında gruplandırılarak verilerin oluşturulması kolaylaştırılmaktadır. Bireyle ilgili konularda yapılan çalışmalarda, farklı yaş aralıklarının gruplandırıldığı ve bu gruplandırmalar üzerinden analiz süreçleri devam ettirilmektedir. Gerekli görülen durumlarda da yaş aralıklarında daraltma veya genişletme yapılmaktadır. Nüfus piramidinde belirlenen yaş aralığına bakıldığında, 0 ila 14 yaş aralığı çocuk / genç nüfus, 15 ila 64 yaş aralığı orta yaş nüfus ve 65 yaş ve üstü de yaşlı nüfusu ifade etmektedir. Bağımlı olan ve olmayan nüfus ifade edilirken genç, orta yaş ve yaşlı nüfusun yaş aralığının farklılaşması, yapılan çalışmalarda gerekli görülmesi halinde yaş aralığı düzenlemesi yapıldığını göstermektedir. Yaş grupları arasındaki sınırların düzenlenmesi, analizleri ve karşılaştırmaları kolaylaştırmaktadır. Nüfus piramidi, farklı yaş gruplarının nüfus içerisindeki dağılımını gösterirken, piramitte ifade edilen genç, orta yaş ve yaşlı nüfus grupları da ekonomik ve sosyal analizler için kullanılmaktadır. Bazı bölgelerde verilerin toplanmasının zor olduğu veya verilerin eksik kaldığı durumlarda yaş gruplarının sınırlarındaki değişikliklerin verilerin elde edilmesini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Ulusal verilerin, uluslararası verilerle değerlendirilmesinin kolaylaştırılması, veri bütünlüğünün korunması ve sağlıklı sonuçlar elde edebilmek için yaş aralığı sınırlarında farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Çocuk konusu üzerine yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun on sekiz yaş altı kabul edilerek gerçekleştirildiği ve boylamsal olarak yapılan çalışmalarda kullanılan yaş aralığı sınırlarının veri analizlerini kolaylaştırdığı ortaya çıkmaktadır.

Çocuğun Demografik Özellikleri

Cumhuriyet'in ilanından sonra 1927 yılında yapılan ilk nüfus sayımında Türkiye nüfusu 13,6 milyon olarak bildirilmiştir. 1935 ve 1945 yıllarında gerçekleştirilen nüfus sayımlarından sonra, nüfus sayımlarının 1990 yılına kadar sonu 0 ve 5 ile biten yıllarda yapılmasına karar verilmiştir. 2000 yılında son genel nüfus sayımı yapıldıktan sonra, 2007 yılından itibaren Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) dahilinde her yıl gerçekleştirilmek üzere nüfus sayımı gerçekleştirilmektedir. 1927 yılında 13,6 milyon olan nüfus, 2022 yılı sonu itibarıyla 85 milyon 279 bin 553 kişiye ulaşmıştır. Genel nüfusun % 26,5 dilimine sahip olan çocuk nüfusunun % 51,3'ünü erkek çocuklar, % 48,7'sini ise kız çocukları oluşturmaktadır. Yapılan ilk nüfus sayımlarından son nüfus sayımına olan sürece bakıldığında, çocuk nüfusun toplam nüfus içindeki oranının % 45'ten % 26,5'e düştüğü görülmektedir. Çocuk nüfusunda -ara dönemlerde nüfustaki oranın artması hariç- % 18,5 oranında düşüş yaşanmıştır.

Tablo 1: Çocuk nüfus ve toplam nüfus içindeki oranı, 1935-2080

Yıl	Toplam Nüfus	Toplam Çocuk Nüfus (0-17 yaş)	Çocuk Nüfusun Toplam Nüfus İçindeki Oranı (%)
1935	16 158 018	7 277 722	45,0
1945	18 790 174	8 667 314	46,1
1950	20 947 188	9 470 412	45,2
1955	24 064 763	10 902 635	45,3
1960	27 754 820	12 823 514	46,2
1965	31 391 421	14 998 754	47,8
1970	35 605 176	17 263 147	48,5
1975	40 347 719	18 969 445	47,0
1980	44 736 957	20 572 272	46,0
1985	50 664 458	22 360 927	44,1
1990	56 473 035	23 577 783	41,8
2000	64 729 501	22 800 988	35,2
2007	70 586 256	22 299 995	31,6
2008	71 517 100	22 497 241	31,5

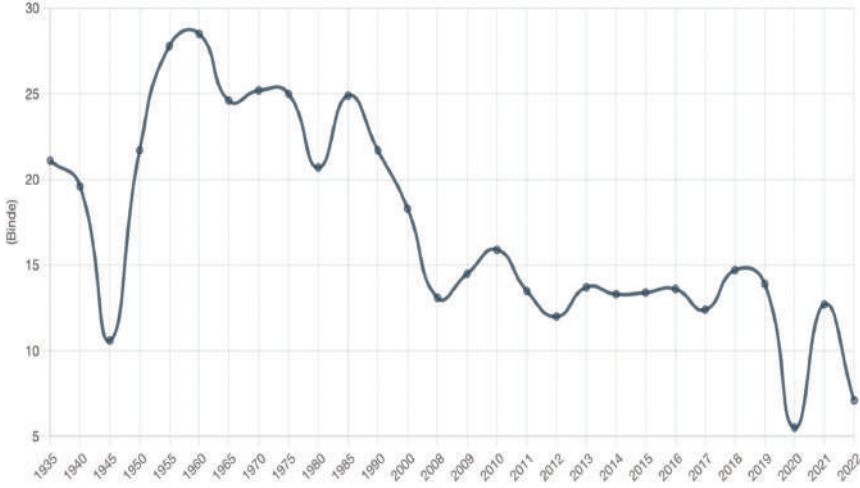
2009	72 561 312	22 638 411	31,2
2010	73 722 988	22 699 503	30,8
2011	74 724 269	22 709 283	30,4
2012	75 627 384	22 692 174	30,0
2013	76 667 864	22 761 702	29,7
2014	77 695 904	22 838 482	29,4
2015	78 741 053	22 870 683	29,0
2016	79 814 871	22 891 140	28,7
2017	80 810 525	22 883 288	28,3
2018	82 003 882	22 920 422	28,0
2019	83 154 997	22 876 798	27,5
2020	83 614 362	22 750 657	27,2
2021	84 680 273	22 738 300	26,9
2022	85 279 553	22 578 378	26,5
2030	93 328 574	23 863 565	25,6
2040	100 331 233	23 366 571	23,3
2060	107 095 998	21 862 293	20,4
2080	107 100 904	20 333 232	19,0

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2022.

Ülke nüfusunda yaşanan savaş dönemleri sonrasında artış görülmektedir. Barış ortamının sağlanması, normal hayata geçiş sürecinin devamı ve devlet politikalarının etkisiyle beraber nüfusta büyümeler görülmüştür. 1960'lı yıllara gelindiğinde, toplam nüfustaki artış ile beraber çocuk nüfusu oranında da artış görülmektedir. 2000'li yıllar itibarıyla da çocuk nüfusun toplam nüfus oranına göre çok düşük oranlarda azaldığı veya arttığı ortaya çıkmaktadır. Şehirleşmenin, kadının toplum içerisindeki konumunun değişmesinin, göçün etkileri çocuk nüfus oranı üzerinde görülmektedir. 1970 yılında % 48,5 ile en yüksek orana ulaşan çocuk nüfusu günümüzde % 26,5 ile en düşük orana ulaşmıştır. 1935 yılında 7 milyon 277 bin 722 olan çocuk nüfusu, 1960 yılından itibaren hızla büyümeye başlamış ve 1990 yılında toplam nüfus içindeki oran olarak olmasa da çocuk nüfusu olarak 23 milyon 577 bin 783 ile en yüksek nüfusa ulaşmıştır. 2000 yılında 22 milyon

800 bin 988 kişiye gerileyen çocuk nüfusu, bu tarihten itibaren milyonlu sayılarda artış yerine binli sayılarda artış veya düşüş gerçekleşerek, 2023 yılında 85 milyon 279 bin 553 kişiden olan Türkiye nüfusundaki çocuk nüfusu 22 milyon 578 bin 378'e ulaşmıştır. Nüfus projeksiyonlarında yer alan verilere göre ilerleyen yıllarda çocuk nüfusun giderek düşeceği yönündedir.

Grafik 1: Nüfus Artış Hızı (Binde)



Kaynak: TÜİK, Nüfus İstatistikleri, Nüfus artış hızı, 2022.

Grafik 1'de yer alan genel nüfus artış hızına bakıldığında, 1935 yılında % 21,1 olan nüfus artış hızı, % 28,5 ile 1960 yılında en yüksek orana ulaşırken, 2000 yılı itibarıyla % 20'lik dilimin altında artış göstermeye başlamış ve 2022 yılında % 7,1 ile nüfus artış hızının en düşük oranına gerilemiştir. Doğum oranının düşmesi, çocuk sahibi olma isteğinin azalması, eğitim seviyesinin artması ile birlikte aile planlaması ve çocuk sahibi olma konusundaki eğilimin değişmesi, geç yaşta evliliklerin yapılması ve az çocuk sahibi olunması, kentleşme gibi faktörler nüfus artış hızını etkilemektedir. 1960'lı yıllardan itibaren nüfus artış hızında düşüş yaşanmasına karşın, nüfus büyüklüğü artarak günümüzde 85 milyona ulaşmıştır.



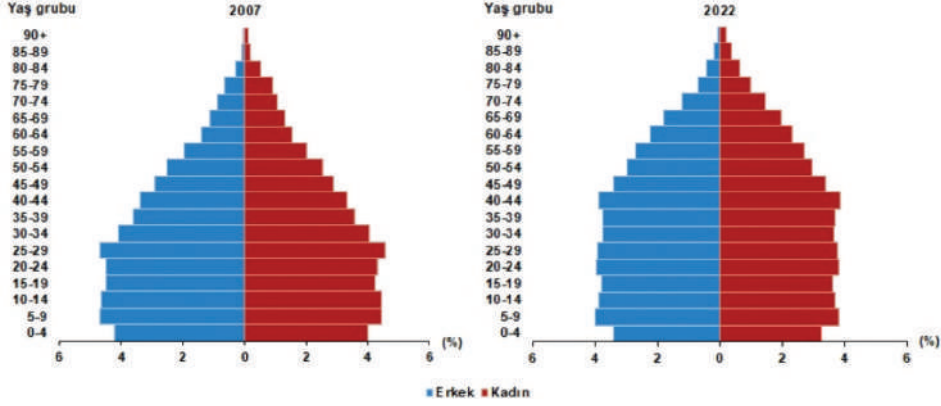
Tablo 2: Yıllık Çocuk Nüfus Artış Hızı (Binde)

Yıllık Çocuk Nüfus Artış Hızı (Binde)	Yıl	Artış Hızı (Binde)
	2008	8,8
	2009	6,3
	2010	2,7
	2011	0,4
	2012	-0,8
	2013	3,1
	2014	3,4
	2015	1,4
	2016	0,9
	2017	-0,3
	2018	1,6
	2019	-1,9
	2020	-5,5
	2021	-0,5
	2022	-7,1

Kaynak: TÜİK, Yıllık Çocuk Nüfus Artış Hızı.

Çocuk nüfusun yıllık artış hızına bakıldığında, 2008 yılında 8,8 olan oranın 2022 yılında -7,1 oranına gerilediği gözük-mektedir. 2019 yılından itibaren her yıl artış hızının eksi düzeylerde seyretmesi, ortalama hane halkı büyüklüğünün azalması ile çocuk nüfusunun azalmasının birbiriyle bağlan-tılı olduğunu gösterir niteliktedir. 2008 ve 2022 yılları verile-rine bakıldığında, 2012 ve 2017 yıllarında -1 oranının altında seyreden çocuk nüfus artış hızı, 2019, 2020 ve 2022 yıllarında -1'in üzerinde seyretmiş ve en düşük artış hızına -7,1 ile 2022 yılında ulaşmıştır. Diğer yıllarda belirtilen nüfus artış hızı ve-rilerinin eksi düzeylerde seyretmemesine rağmen, 2008 yılı verilerine göre düşüş olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum da çocuk nüfusun azaldığını, yaşlı nüfusun da arttığını gös-termektedir. Nüfus piramidi üzerinden yaş ve cinsiyet yapı-sında meydana gelen değişimlere bakıldığında, 2007 yılından 2022 yılına gelindiğinde, doğum hız artışındaki azalmalardan ve ölümlülük hızlarındaki azalmalardan dolayı çocuk nüfusun azaldığı, ortanca yaşın yükseldiği ve yaşlı nüfusun da arttığı görülmektedir.

Grafik 2: Nüfus Piramidi, 2007, 2022



Kaynak: TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, 2022.

Çocuk nüfusundaki azalma, nüfus piramidinde de net bir şekilde görülmektedir. Piramidin tabanındaki daralma çocuk nüfusun düştüğünü, orta ve üst kısımdaki genişlemeler ise orta yaş ve yaşlı nüfusun arttığını açık bir şekilde göstermektedir.

Tablo 3: Yaş Grubuna Göre Çocuk Nüfus, 2007 – 2022

	0-4	5-9	10-14	15-17	Ölçüm Bazında	Çocuk Nüfus Yüzde (%)
2007	5 793 906	6 436 827	6 411 658	3 657 604	22 299 995	31,6
2008	5 998 258	6 318 132	6 472 197	3 708 654	22 497 241	31,5
2009	6 155 321	6 201 647	6 502 366	3 779 077	22 638 411	31,2
2010	6 178 723	6 131 118	6 568 741	3 820 921	22 699 503	30,8
2011	6 199 824	6 084 146	6 602 605	3 822 708	22 709 283	30,4
2012	6 198 957	6 158 964	6 499 258	3 834 995	22 692 174	30,0
2013	6 206 415	6 271 234	6 372 165	3 911 888	22 761 702	29,7
2014	6 294 533	6 315 628	6 252 269	3 976 052	22 838 482	29,4
2015	6 381 516	6 337 719	6 166 985	3 984 463	22 870 683	29,0
2016	6 459 295	6 337 444	6 129 043	3 965 358	22 891 140	28,7
2017	6 481 849	6 340 769	6 210 870	3 849 800	22 883 288	28,3
2018	6 484 986	6 358 920	6 340 423	3 736 093	22 920 422	28,0

2019	6 345 136	6 461 039	6 406 170	3 664 453	22 876 798	27,5
2020	6 121 707	6 526 593	6 419 937	3 682 420	22 750 657	27,2
2021	5 913 609	6 624 202	6 438 152	3 762 337	22 738 300	26,9
2022	5 663 620	6 635 077	6 436 414	3 843 267	22 578 378	26,5

Kaynak: TÜİK, Yaş Grubuna Göre Çocuk Nüfus. TÜİK, İstatistiklerle Çocuk 2022.

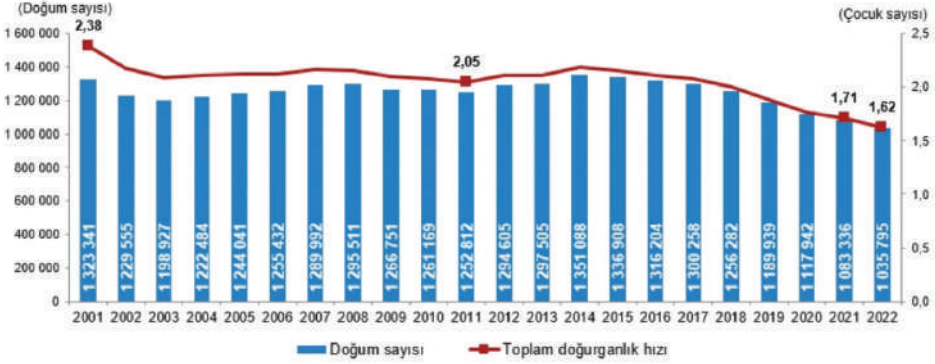
0-4 yaş grubuna, piramidin en altında yer alan yaş grubuna bakıldığında, 2007 yılında 5 milyon 793 bin 906 olan çocuk nüfusunun, 2022 yılında 5 milyon 663 bin 620 olduğu -piramidin tabanında daralma- görülmektedir. 5-9 yaş grubunun 2007 yılında 6 milyon 436 bin 827 kişi olduğu, 2022 yılında 6 milyon 635 bin 077 kişiye gerilediği, 10-14 yaş grubunun, 2007 yılında 6 milyon 411 bin 658 olan sayısının 2022 yılında 6 milyon 436 bin 414 kişi olduğu ve 2007 yılında 15-17 yaş aralığında olan çocuk sayısının 3 milyon 657 bin 604 iken, 2022 yılında 3 milyon 843 bin 267 olduğu görülmektedir. 2007 yılında genel nüfus içinde % 31,6 olan çocuk nüfusu, 2022 yılında % 26,5 ile 15 yıllık süreçte % 5,1 oranına gerilemiştir. Çocuk nüfusla beraber yaşlı nüfusun genel nüfus içindeki oranına bakıldığında, 1935 yılında % 3,9, 1980 yılında % 4,7 olan oranların, 2022 yılında % 9,9'a ulaştığı görülmektedir. Nüfus projeksiyonlarına göre 2030 yılında % 12,9, 2040 yılında % 16,3, 2060 yılında % 22,6 ve 2080 yılında oranın % 25,6'ya yükseleceği öngörülmektedir (İstatistiklerle Yaşlılar, 2022).

Çocuk ve Sağlık

Toplum doğurganlık hızı, bir kadının doğurgan olduğu süre boyunca sahip olabileceği çocuk sayısını ifade etmek için kullanılır. Yıllardan doğurganlık hızı incelendiğinde, azalma olduğu görülmektedir. 2001 yılında 2,37 olan doğurganlık hızı, 2022 yılında 1,62'ye düşmüştür. 2001 yılında 1 milyon 323 bin 341 olan doğum sayısı, 2022 yılında 1 milyon 035 bin 795'e düşmüştür. Doğurganlık hızının düşmesi toplam nüfus içindeki çocuk nüfusunun azalmasına, toplumun yaşlanması-na sebep olmaktadır.



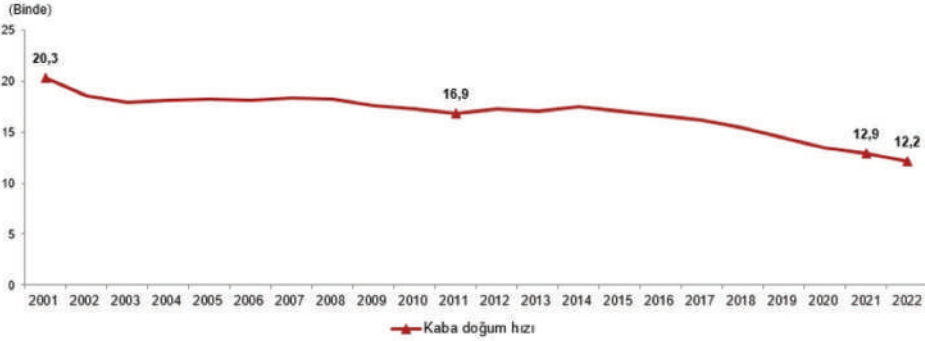
Grafik 3: Doğum Sayısı ve Toplam Doğurganlık Hızı, 2001 - 2022



Kaynak: TÜİK, Doğum İstatistikleri, 2022.

Kaba doğum hızı, bin nüfus başına düşen canlı doğum sayısını ifade etmektedir. 2001 yılında binde 20,3 olan kaba doğum hızı, 2022 yılında 12,2'ye gerilemiştir. Bin kişide 20,3 doğum olurken, 2022 yılında bin kişide 12,2 doğum olmaktadır. Verilerde de belirtildiği üzere, toplumdaki doğurganlık seviyesi düşmektedir. Bu durum daha az bebek doğduğu anlamına gelmektedir.

Grafik 4: Kaba Doğum Hızı, 2001-2022



Kaynak: TÜİK: Doğum İstatistikleri, 2022.

568



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Bebek ölüm sayısı 2009 yılında 17 bin 607 iken, 2022 yılında 9 bin 522 olmuştur. Doğum başına düşen bebek ölüm sayısı bin canlı doğum üzerinden hesaplanmaktadır. Bin canlı bebek başına düşen bebek ölüm hızı 2009 yılında 13,9 iken, 2022 yılında binde 9,2 olmuştur. Bebek ölüm hızının düşmesi, bebek-

lerin hayatta kalma oranının arttığına göstergesidir. Zaman içerisinde ölüm hızı oranında meydana gelen düşüşlerde, sağlık hizmetlerinin iyileşmesi, annelere eğitim verilerek doğum öncesi ve doğum sonrası dönemlerin daha sağlıklı şekilde geçmesinin etkileri olduğu söylenebilir.

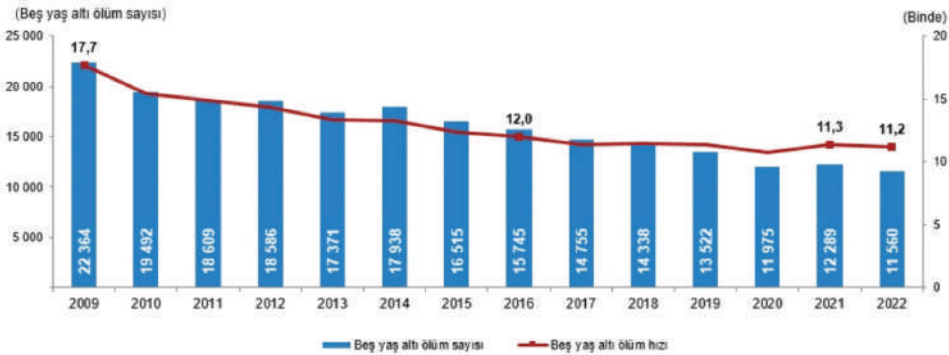
Grafik 5: Bebek Ölüm Sayısı ve Hızı, 2009 - 2022



Kaynak: TÜİK, Ölüm ve Ölüm Nedeni İstatistikleri, 2022.

Beş yaş altı ölüm sayısı ve hızına bakıldığında azalma olduğu görülmektedir. Doğumdan sonra beş yıl içinde kaç çocuğun yaşayabildiğini ifade etmek için beş yaş altı ölüm hızı ifadesi kullanılmaktadır. 2009 yılında binde 17,7 olan beş yaş alto ölüm hızı, 2022 yılında 11,2 oranına düşmüştür. Ölüm hızı oranının düşmesi, toplumdaki beş yaş altı çocuk ölüm oranlarının azaldığını göstermektedir.

Grafik 6: Beş yaş altı ölüm sayısı ve hızı, 2009-2022



Kaynak: TÜİK, Ölüm ve Ölüm Nedeni İstatistikleri, 2022.

Çocuk ve Eğitim

Toplumsal yapının değişmesi, aile içi rollerin ve dinamiklerin değişmesi çocuk ve eğitim arasındaki ilişkiyi de etkilemektedir. Okul öncesi yaşlarındaki çocukların eğitimleri aile üzerinden ilerlemekteyken, günümüzde bu eğitimler kreş, yuva, anaokulu gibi kurumlar üzerinden devam etmektedir. Bu durum ailenin çocuklarının eğitimleri üzerindeki etkisini azaltmaktadır. 12 yıllık eğitimin zorunlu hale gelmesi ve zaman içerisinde değişen eğitim sistemleri ile her yaş grubuna uygun eğitim modelleri geliştirilmiştir. Çocukların ihtiyaçları doğrultusunda gelişen eğitim modellerine olan ilgi de yıllara göre artış göstermektedir. 5 yaşın net okullaşma oranına bakıldığında, 2016/17 eğitim - öğretim yılında 58,8 iken, 2021/22 eğitim - öğretim yılında 81,6 oranına ulaşmıştır. 2012 yılından itibaren eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde olmasına karar verilmiş ve veriler bu sisteme göre elde edilmeye başlanmıştır. İlkokul seviyesinde net okullaşma oranı 91,2'den 93,2 oranına yükselmiştir. Ortaokul seviyesinde net okullaşma oranı 2016/17 öğretim yılında 95,7 iken, 2021/22 yılında 89,8 seviyesinde seyretmiştir. Ortaöğretim net okullaşma oranının 2016/17 öğretim yılında 82,5'ten, 2021/22 yılında 89,7 oranına yükseldiği görülmektedir.

Tablo 4: Eğitim Seviyesine Göre Net Okullaşma Oranı (%),
2016/17 - 2021/2022

Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı	3-5 Yaş	4-5 Yaş	5 Yaş	İlkokul (1-4.sınıf)	Ortaokul (5-8.sınıf)	Ortaöğretim (9-12.sınıf)
2016/17	Net	35,5	45,7	58,8	91,2	95,7	82,5
2017/18	Net	38,5	50,4	66,9	91,5	94,5	83,6
2018/19	Net	39,1	50,8	68,3	91,9	93,3	84,2
2019/20	Net	41,8	52,4	71,2	93,6	95,9	85,0
2020/21	Net	28,3	36,8	56,9	93,2	88,9	87,9
2021/22	Net	44,1	55,9	81,6	93,2	89,8	89,7

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2022.



Çocuk ve Aile

Aile, çocuğun içerisinde bulunduğu ilk topluluktur. Çocuğun duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimini tamamladığı ilk yerdir.

Aile; kültürün, değerlerin, toplumun yapısının ve davranış kalıplarının öğrenildiği, kimliklerin tamamlandığı, sınırların bilindiği, sorumlulukların alındığı bir kurumdur. Toplumun devamlılığının sağlanabilmesi için aile kurumunun bütünlüğünün korunması gerekmektedir. Nüfus yapısındaki değişimler, aile yapısında da değişimlere sebep olmaktadır. Geniş aile tipi oranının azalması, çekirdek aile tipi oranının yükselmesi; ailenin değişimine ve beraberinde de çocuğun değişimine sebep olmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde tek kişilik hane halkı oranının 2014 yılında %13,9 seviyesinden, 2022 yılında %19,4 seviyesine çıktığı görülmektedir. Tek çekirdek aileden oluşan hane halkı oranı 2014 yılında % 67,4 iken, 2022 yılında % 64,5'e düşmüştür. En az bir çekirdek aile ve diğer kişilerden oluşan hane halkı olarak ifade edilen geniş aile hane halklarının oranı 2014 yılında %16,7 iken, 2022 yılında %12,8'e düşmüştür.

Aralarında eş, anne, baba, çocuk ilişkisi olmayan hane halkı oranı 2014 yılında %2,1 iken, 2022 yılında % 3,3 oranına yükselmiştir. Veriler geniş ailenin büyümesinin gerilediğini, tek başına yaşayanların sayısının arttığını, çekirdek aileden oluşan hane halkı oranında da küçülme olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Hane Halkı Tiplerine Göre Hane Halkı Oranı, 2014- 2022

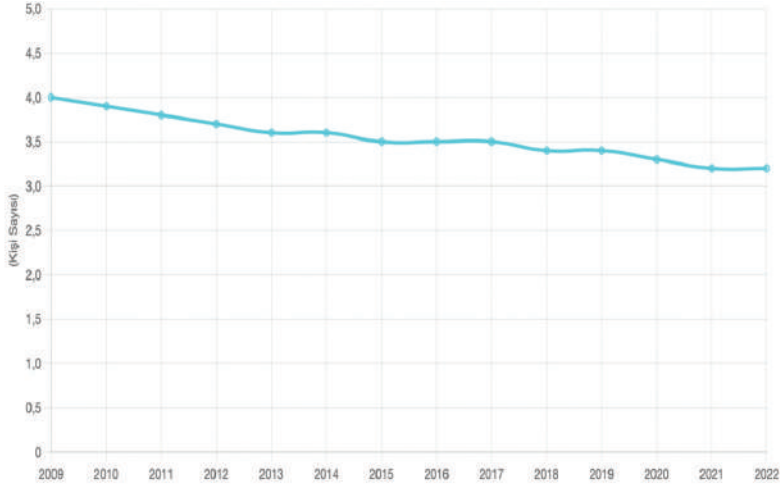
Hanehalkı tipleri	Toplam hanehalkı içindeki oranı (%)									
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	
Tek kişilik hanehalkı	13,9	14,4	14,9	15,4	16,1	16,9	17,9	18,9	19,4	
Tek çekirdek aileden oluşan hanehalkı	67,4	66,9	66,4	66,1	65,3	65,1	65,2	64,4	64,5	
Sadece eşlerden oluşan çekirdek aile	14,1	14,3	14,2	14,2	14,1	13,9	13,5	13,5	13,8	
Eşler ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	45,7	44,8	44,0	43,5	42,3	42,0	42,0	40,8	40,4	
Tek ebeveyn ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	7,6	7,8	8,2	8,5	8,9	9,2	9,7	10,1	10,3	
Baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	1,5	1,6	1,7	1,8	1,9	2,0	2,2	2,3	2,3	
Anne ve çocuklardan oluşan çekirdek aile	6,1	6,2	6,5	6,7	7,0	7,2	7,5	7,8	8,0	
En az bir çekirdek aile ve diğer kişilerden oluşan hanehalkı	16,7	16,5	16,3	16,0	15,8	15,0	14,0	13,5	12,8	
Çekirdek aile bulunmayan birden fazla kişiden oluşan hanehalkı	2,1	2,2	2,4	2,5	2,8	3,0	2,8	3,2	3,3	

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Aile 2022.

Hane halkı büyüklüğü, demografik yapıda meydana gelen değişimlerin görülmesini kolaylaştırmaktadır. Hane halkı büyüklüğünün azalması, demografik, toplumsal ve ekonomik değişimlerin varlığını göstermektedir. Kentleşme ve göçün

etkisi ile geniş aile tiplerinden çekirdek aile tiplerine geçiş süreci hane halkı büyüklüğünün azalmasına neden olmaktadır. 2008 ve 2009 yıllarında 4 olan hane halkı büyüklüğü, 2010 yılında 3,9; 2011 yılında 3,8; 2012 yılında 3,7; 2013 ve 2014 yıllarında 3,6; 2015, 2016 ve 2017 yıllarında 3,5; 2018 ve 2019 yıllarında 3,4; 2020 yılında 3,3; 2021 ve 2022 yıllarında 3,2 oranına düşmüştür. Günümüze kadar neredeyse her yıl 0,1 oranında azalarak 3,2 düzeyine inmiştir.

Grafik 7: Ortalama Hane Halkı Büyüklüğü (Kişi Sayısı)



Kaynak: TÜİK, Nüfus İstatistikleri, Ortalama Hanehalkı Büyüklüğü, 2022.

Bu düşüş toplam nüfus içindeki çocuk nüfus oranının da düşmesine neden olmaktadır. Hane halkı büyüklüğünün azalması çocuk nüfusunun azalması ile doğrudan ilgilidir. Hane halkı büyüklüğünün azalması, toplumdaki çocuk nüfusunun azalmasıyla beraber yaşlı nüfusun da artmasına sebep olmaktadır. Nüfusun yaşlanması, daha çok yaşlı bireyin yaşadığı hane halkı yapısına dönüşümü kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple de demografik değişikliklere bakıldığında, nüfus piramidinin tabanında daralma ile karşılaşmaktadır. Nüfus piramidinin tabanındaki daralma, çocuk nüfusunun azaldığını, doğurganlık oranlarının düştüğünü, toplumun yaşlandığını gösterir. Yaşlı nüfusun artması; sosyal hizmetler, sağlık hizmetleri gibi alanlarda sorumluluğun artmasına da sebep olur. Genç nüfusun azalması aynı zamanda işgücü açısından da boşluk oluş-

turabilir. Arzın azalmasına sebep olarak ekonomik büyümeyi olumsuz yönde etkileyebilir.

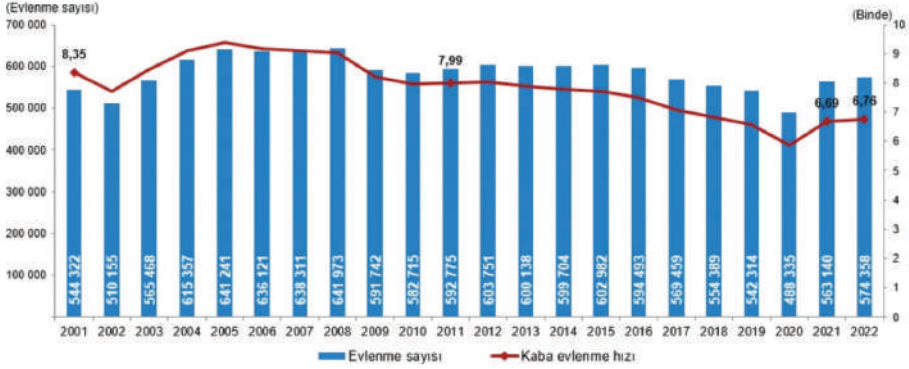
Tablo 6: Hane Halkı Sayısı, Çocuk Bulunan Hane Halkı Sayısı, Çocuk Bulunan Tek Ebeveynli Hane Sayısı, Tek Ebeveynli Hanede Yaşayan Çocuk Sayısı 2014 - 2022

YIL	Hane halkı Sayısı	Çocuk Bulunan Hane halkı Sayısı	Çocuk Bulunan Tek Ebeveynli Hane Sayısı	Tek Ebeveynli Hanede Yaşayan Çocuk Sayısı
2014	21 091 075	11 009 396	735 838	1 182 068
2015	21 662 260	11 102 877	779 062	1 247 628
2016	22 206 776	11 171 693	854 499	1 367 462
2017	22 676 186	11 230 275	915 722	1 461 925
2018	23 221 218	11 279 019	1 005 242	1 614 819
2019	24 001 940	11 373 675	1 063 740	1 703 226
2020	24 604 086	11 413 709	1 135 842	1 806 077
2021	25 329 833	11 474 047	1 236 206	1 963 108
2022	26 075 365	11 562 909	1 306 927	2 080 486

Kaynak: TÜİK, Çocuk istatistikleri, Demografik Özellikler, 2022.

Türkiye'deki hane halkı sayısı verileri incelendiğinde; 2014 yılında 21 milyon 091 bin 075 olan sayı, 2022 yılında 26 milyon 075 bin 365'e ulaşmıştır. Çocuk bulunan hane halkı sayısı ise 2007 yılında 11 milyon 009 bin 396 iken, 2022 yılında 11 milyon 562 bin 909'a ulaşmıştır. Çocuk bulunan tek ebeveynli hane sayısı 1 milyon 306 bin 927'ye yükselirken, tek ebeveynli hanede yaşayan çocuk sayısı da 2 milyon 080 bin 486 kişiye ulaşmıştır. Tek ebeveynli hanede yaşayan çocuk sayısındaki artış, toplumdaki aile yapısının ve dinamiklerin değiştiğini gösterebilir. Boşanmaların gerçekleşmesi, ebeveynlerden birinin hayatını kaybetmesi, anne veya babanın çocuğunu tek başına büyütme tercih etmesi gibi durumlar artışı etkileyen faktörler arasında gösterilebilir.

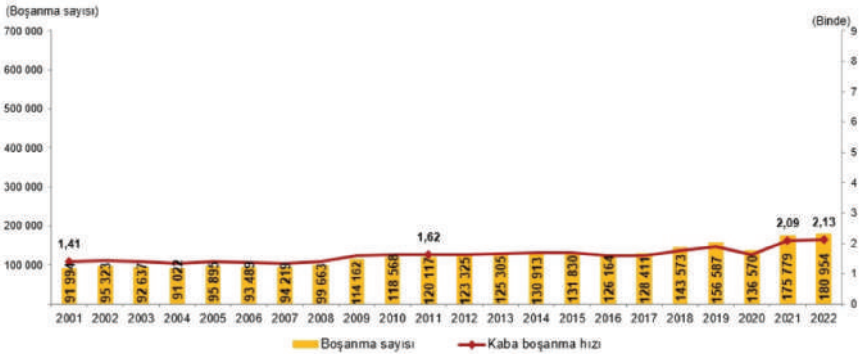
Grafik 8: Evlenme sayısı ve kaba evlenme hızı, 2001 - 2022



Kaynak: TÜİK, Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2022.

2001-2022 yılları arasında Türkiye’de evlenme sayısı artsa da evlenme hızında düşüş olduğu görülmektedir. 2001 yılında binde 8,35 olan kaba evlenme hızı, 2011 yılında 7,99, 2021 yılında 6,69’a gerilediği ve 2022 yılında bir önceki artış hızına göre 0,07 artış oranıyla 6,76 olduğu görülmektedir. Evlenme sayısı ve kaba evlenme hızı, toplumların evlenme eğilimlerini anlamak için kullanılan önemli göstergeler arasındadır. Verilere bakıldığında, kaba evlenme hızının 2001 yılına göre düşüş göstermesi, bireylerin evlilik yaşının ilerlediği, evlenmemeyi tercih ettiği gibi sonuçları açığa çıkarabilmektedir. Bu tercihler neticesinde, çocuk nüfus artış hızında azalmaların olması, demografik yapıda genç nüfusa ait olan dilimlerin daralması gibi durumlar meydana gelmektedir.

Grafik 9: Boşanma Sayısı ve Kaba boşanma hızı, 2001-2022



Kaynak: TÜİK, Evlenme ve Boşanma İstatistikleri, 2022.

2001 yılında 91 bin 994 olan boşanma sayısı, 2022 yılında ne-redeyse iki katı artarak 180 bin 954'e ulaşmıştır. Binde 1,41 olan kaba boşanma hızı zamanla artmış ve 2022 yılında 2,13 olarak belirtilmiştir. Boşanma sayılarına ve kaba boşanma hızındaki artışa bakıldığında, evliliklerde istikrarın olmadığı, sorunların çözümünün olumlu şekilde neticelenmediği orta-ya çıkabilir. Boşanma kavramına, aile içi huzursuzluk dışın-da toplumsal değerler açısından bakılırsa, zaman içerisinde boşanmanın toplumsal kabulleri içerisinde yer aldığı ve bu sebeple de boşanma oranlarında artışın olduğu ifade edilebi-lir. Boşanmalardaki artış aile kurumunun zedelenmesine ve anne, baba ve çocuklardan oluşması beklenen aile modelinin parçalanmış aile modeline dönüşmesine, çocukların anne veya baba yanında büyümelerine sebep olmaktadır.

Tablo 7: Velayete Verilen Çocuk Sayısı ile Anne ve Babanın Velayetine Verilen Çocuk Oranı (Yüzde)

YIL	Boşanma Sayısı	Velayete Verilen Çocuk Sayısı	Annenin Velayetine Verilen Çocuk Oranı (%)	Babanın Velayetine Verilen Çocuk Oranı (%)
2010	118 568	96 366	74,3	25,7
2011	120 117	99 865	74,1	25,9
2012	123 325	100 624	74,2	25,8
2013	125 305	102 120	73,8	26,2
2014	130 913	107 337	74,4	25,6
2015	131 830	109 978	74,9	25,1
2016	126 164	106 460	75,2	24,8
2017	128 411	108 297	74,8	25,2
2018	143 573	125 768	75,7	24,3
2019	156 587	140 858	76,0	24,0
2020	136 570	125 948	75,8	24,2
2021	175 779	167 188	76,1	23,9
2022	180 954	180 592	75,7	24,3

Kaynak: TÜİK, Boşanma İstatistikleri, 2010 - 2022.

2010 yılında 118 bin 568 olan boşanma sayısı, 2022 yılında 180 bin 954'e yükselmiştir. Velayete verilen çocuk sayısına bakıldığında, 2010 yılında 96 bin 366 olan sayı, 2022 yılında 180 bin 592'ye yükselerek yaklaşık iki katı oranında artış

göstermiştir. Ebeveynlerin velayeti alma oranlarına göre; annenin velayeti alma oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Annenin velayetine verilen çocuk oranı yıllar içinde artarken, babanın velayetine verilen çocuk oranında yıllar içerisinde düşüş gerçekleşmiştir. Anneye verilen velayet oranının yüksek olması, toplumlarda annelerin çocukların bakımını daha iyi şekilde yapacağına dair inancın sonucu olarak ortaya çıkabilir. Annelerin çocuklarla daha fazla duygusal bağlılık geliştirdiğine dair olan düşünce, velayet yönündeki kararları etkileyebilir. Çocukların yaşının küçük olması, ihtiyaçlarının farklı olması gibi durumlar da kararı etkileyen faktörler arasında gösterilebilir. Ebeveynlerin kendi istekleri de velayetin kime verileceğini etkilemektedir. Annelerin çocuk bakımı konusunda daha bilgili, deneyimli olması durumu anneye verilen velayet sayısının fazla olması şeklinde sonuçlanabilir. Karar verilirken çocukların en iyi hali düşünülerek karar verilmektedir.

Tablo 8: Hanedeki Küçük Çocukların Gündüz Bakımı, 2006- 2016

		2006	2011	2016
Hanedeki Küçük Çocukların Gündüz Bakımı (%)	Anneanesi/ Babaanesi	3,2	8,3	7,4
	Annesi	92,1	89,6	86
	Bakıcısı	1,5	1,2	1,5
	Diğer		0,2	1
	Diğer Yakın Akrabası	2,4	3,4	1,3
	Kreş Veya Anaokulu	0,9	2,4	2,8

Kaynak: TÜİK, Aile İstatistikleri, 2006- 2016. ANAR, Türkiye’de Aile Yapısı Araştırması, 2011.

2006 ve 2016 yılları arası aile içindeki iş bölümleri verilerinden çocukların gündüz bakımlarıyla ilgilenenlerin en çok anne olduğu, daha sonrasında anneanne veya babaannenin bu sorumluluğu aldığı görülmektedir. Annelerin çocuk bakımında ve ev işleri konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmesi, gündüz bakım verilerinde üst sırada yer almasını neden olmaktadır. Anneanne veya babaannenin ikinci sırada yer alması da çalışan anne ve babaların çocuklarını büyük ebeveynlere emanet ettikleri şeklinde yorumlanabilir. 2021 verilerine göre; hanedeki işlerden sorumlu kişilere bakıldığında,

çocuk bakımının %96,7'si hane halkı ferdi tarafından, %1,4'ü hane halkı dışında bir fertten ücretsiz alınan hizmet, %1,2'si ev dışında ya da kurum/kuruluş tarafından ücretsiz yapılan ve %0,7'si ücretli bakım olarak yaptırılmaktadır (TÜİK, Türkiye Aile Yapısı Araştırması, 2021).

Tablo 9: Çocuğa Yönelik Hizmetler, 2011 - 2022

	Koruyucu Aile Sayısı	Koruyucu Aile Yanında Bakımı Sağlanan Çocuk
2011	1 190	1 282
2012	1 350	1 492
2013	2 776	3 351
2014	3 283	4 008
2015	3 797	4 615
2016	4 115	5 004
2017	4 654	5 642
2018	5 289	6 468
2019	5 967	7 259
2020	6 481	7 864
2021	6 978	8 459
2022	7 439	9 011

Kaynak: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Yıl Sonu Verileri, 2022.

Aile yapısındaki değişimler, koruyucu aile sisteminin varlığını etkileyebilmektedir. Boşanma, aile içi şiddet gibi durumlar çocukların daha güvenli ve sağlıklı çevrelerde yetişmesi amacıyla koruyucu aile sistemine eğilimleri artırabilmektedir. Aile Bakanlığının kurulmasıyla koruyucu aile sisteminin önem kazanması, her yıl koruyucu aile ve koruyucu aile yanında bakımı sağlanan çocuk sayısında artış yaşanması; kamu politikalarının ve sosyal hizmetlerin etkili bir şekilde uygulandığını göstermektedir. Koruyucu aile sayısındaki artışlar aynı zamanda toplumun koruyucu aile kavramına dair farkındalığın arttığının göstergesidir. Çocukların daha güvende olması, sağlıklı ve huzurlu bir ortamda büyümesi, ihtiyaçlarının karşılanması, iyi yaşam koşullarına sahip olması gibi durumlar koruyucu ailenin önemini arttırmaktadır.

Sonuç

Bu derleme yazısında, Cumhuriyet'in 100. yılında aile ve çocuğun değişimi veriler üzerinden anlamaya çalışılmıştır. Yazı boyunca çocuk kavramına değinilmiş, çocukların demografik özellikleri, genel nüfustaki oranı, artış hızı, doğum hızı, ölüm hızı, eğitim seviyesi, aile ile ilişkisi veriler üzerinden ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Veriler sadece sayılardan oluşan çıktılar değildir. Elde edilen veriler, ihtiyaç duyulan gruplar için daha iyi yaşam koşullarının oluşturulması, güvenliğin sağlanması, eksik olanların tamamlanması ve geleceğin şekillendirilebilmesi için anahtar vazifesi görmektedir. Sağlık, eğitim, işgücü, yoksulluk, şiddet, suç, kültür, teknoloji ve aile gibi birçok farklı alt başlıklar sayesinde çocuğa dair derinlemesine veriler elde edilebilmektedir. Bu veriler ışığında daha iyi bir gelecek inşası için gerekli olan çalışmalar yapılmaktadır.

Çocuk nüfusun genel nüfus içindeki oranına bakıldığında bir küçülme olduğu gözükmektedir. 1970 yılında toplam nüfus içinde oranı % 48,5 iken 2022 yılında % 26,5 oranına düşmüştür. Çocuk nüfus artış hızındaki gerileme, kaba doğum hızındaki düşüşler çocuk nüfusun azalmasına sebep olmaktadır. Aile yapısında meydana gelen değişimler, evlilik yaşının ilerlemesi, geç yaşta ve az sayıda çocuk sahibi olunması gibi sebepler çocuk nüfusunun düşmesine, yaşlı nüfusun da artmasına sebep olmaktadır. Sağlık açısından çocuk kavramı ele alındığında, kaba ölüm hızında düşüşlerin olduğu, beş yaş altı ölüm hızının azaldığı ve bebeklerin hayatta kalma oranlarının arttığı görülmektedir. Çocuk eğitim seviyelerinin her kademesinde artış gözlemlenmekte, eğitim alanında yenilikler ile çocukların daha iyi bir geleceğe sahip olması hedeflenmektedir.

Çocuk ve aile arasındaki ilişki üzerinden veriler değerlendirildiğinde; hane halkı büyüklüğünün küçüldüğü, evlenme hızının düştüğü ve boşanma hızının arttığı, velayetin en çok anneye verildiği, tek ebeveynlerden oluşan aile yapısı içinde büyüyen çocuk sayısının arttığı, koruyucu sayısı ve koruyucu aile yanında bakımı sağlanan çocuk sayısında da artışın olduğu görülmektedir. Hane halkı büyüklüğünün küçülmesi direkt olarak çocuk nüfusunu etkileyen bir durumdur. Aile birliğinin kurulamaması, kurulduktan sonra devam ettirilememesi gibi sebepler çocuk nüfusunun azalmasına sebep ol-



maktadır. Elde edilen veriler üzerinden eksik görülen alanlarda çalışmalar yapılarak aile birliğinin önemini vurgulanması gerekmektedir. Aile okulu, evlilik okulu, çocuk okulu gibi projelerin çıktılarını iyi bir şekilde değerlendirilerek toplum üzerinde etkisini arttıracak şekilde revize edilebilir. Çocuğa dair yapılan çalışmalar içerisinde teknoloji, bilişim gibi farklı ve gündemi takip eden başlıkların dahil edilmesi, devlet tarafından çocuğa verilen değerin ve çocuklar için gerçekleştirilmeye çalışılan projelerin önemini göstermektedir.



EBRU ARACI

Kaynakça

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). *Kurumsal istatistikler. Yıl sonu verileri*. <https://www.aile.gov.tr/media/131765/kurumsal-istatistik-2022.pdf>.
- Ankara Sosyal Araştırmalar Merkezi. (2011). *Türkiye’de aile yapısı araştırması*.
- Çocuk Koruma Kanunu. (2005). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat-metin/1.5.5395.pdf>
- Türk Ceza Kanunu. (2004). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat-metin/1.5.5237.pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi*.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi. Yaş grubuna göre çocuk nüfus*.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). *Aile istatistikleri. Hanede küçük çocukların gündüz bakımı*.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Boşanma istatistikleri*.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Çocuk istatistikleri demografik özellikler. Yıllık çocuk nüfus artış hızı*.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Çocuk istatistikleri. Demografik özellikleri*.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Doğum istatistikleri. Doğum sayısı ve toplam doğurganlık hızı*.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Doğum istatistikleri. Kaba doğum hızı*.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Evlenme ve boşanma istatistikleri*.
Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *İstatistiklerle aile*.
Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *İstatistiklerle çocuk*.
Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *İstatistiklerle yaşlılar*.
Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Nüfus istatistikleri. Nüfus artış hızı*.
Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Nüfus istatistikleri. Ortalama hane halkı büyüklüğü*.
Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Ölüm ve ölüm nedeni istatistikleri*.
Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *Türkiye aile yapısı araştırması*.
UNICEF Türkiye. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri <https://data.tuik.gov.tr>; <https://nip.tuik.gov.tr> ve <https://biruni.tuik.gov.tr> adreslerinden alınmıştır.



TÜRKİYE, İRAN VE PAKİSTAN'DA GELENEKSEL KÖY AİLESİNİN ÖZELLİKLERİ

AYGEN ERDENTUĞ*

Aile antropolojisi, aile ile çocuklar arası etkileşim biçimlerinin nasıl oluştuğunu ve aile içi rollere bağlı yapısal sürekliliklere ilgi duyan bir alandır. Farklı kültürlerde aile içinde gerçekleşen baba-oğul ve ana-oğul etkileşimleri, toplumun genel özelliklerini anlama açısından da önemli kaynaklardır.

Baba ve oğul ilişkisi

Türkiye ve İran'da babaların kuvvetli bir otoritesi vardır. Oğulların buna uyması beklenir. Babanın verdiği kararlar tartışılmaz. Orta yaşa gelmiş oğullar ile babanın hoşlanmayacağı davranışlardan kaçınırlar. Her ne kadar hane içinde çocukların disiplinine gerektiği gibi önem verilmekteyse de erkek çocukların saldırganlıklarına göre göz yumulduğu da bir gerçektir. Oğul babanın huzurunda izinsiz konuşamaz. Baba oğullarının önünde cinsi konulara değinmez. Oğullar babalarının huzurunda içki ve sigara içemezler. Babaların görevi, oğullarına iyi sosyal davranışlar vermek ve temel çiftçilik becerilerini aktarmaktır. Erkek çocuğunun sünnet ettirilmesi ve evlendirilmesi baba tarafından düzenlenir. Babanın halden düşmesi durumunda ise orta ve yaş

* Prof. Dr.



çağına gelen en büyük oğul işleri yürütür ama resmen hane reisi yaşlı babadır.

Pakistan'da ise çocukların evlendirilmesiyle ana-baba rahatlamakta, birtakım sosyal sorumlulukları çocuklarına devretmektedirler. Ayrıca Pakistan'da erkek çocuğun, Türkiye ve İran'da olduğu gibi sadece baba tarafına değil, ana tarafı akrabalara karşı da bir sevgi saygı duymasına çaba gösterilir. Babaya sadık ve itaatkâr bir oğul olması da beklentilerin başında gelir.

Ana ve oğul ilişkisi

Türkiye, İran ve Pakistan'da kadının statüsü, ana olmakla özellikle erkek çocuğu anası olmakla yükselmektedir. Pakistan bu konuda yine ayrıcalık göstermektedir. Kız çocuğunun "vartan bhanji" (geleneksel hediye alışveriş kurumu) de oldukça önemli bir rolü vardır. Dolayısıyla Pakistan'da soyun devamını sağlamak ve ataların ruhunu anacak erkek çocuk yanında kız çocuk da doğurmak önemlidir.

Türkiye'de babanın ölümüyle büyük oğul aile reisi olduğundan hane halkı ile beraber ananın da onun otoritesine girmesi söz konusudur, gerektiğinde oğullar analarına emir verebilir. Bununla beraber dul ananın ölünceye kadar oğulların hanesinde bir yeri vardır. Yetişkin erkeklerin analarına bakmaları ve onlara hürmet etmeleri beklenir.

Kısaca, bir kadının oğlu ile olan ilişkisi kocası ile olan ilişkisinden daha önemlidir. Aynı şekilde oğulun anası ile olan ilişkisi ise karısı ile olan ilişkisinden daha önce gelir.

Bu yazı, B. Dikeçligil ve A. Çiğdem tarafından derlenen *Aile Yazıları 2: Kültürel Değerler ve Sosyal Değişme* (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, 1991) adlı kitapta yayımlanan Aygen Erdentuğ'un "Türkiye, İran ve Pakistan'da Geleneksel Köy Ailesinin Özellikleri" başlıklı yazısından alınmıştır (ss.232-234).



TÜRKİYE’DE ÇOCUKLUĞUN TARİHİ

BEKİR ONUR*

Ailede çocuğun anlamı ve rolü, farklı dönemlerde farklı biçimlerde kendini göstermiştir. Çocuk aile içinde annesine, babasına, büyük ve küçük kardeşlerine nasıl davranacak? Duygusal ilişkinin sınırları rollere göre nasıl belirlenecek. Türk toplumunda özellikle baba ile çocuklar arasındaki ilişkinin mesafeyi gözeten geleneği dikkat çekmektedir.

İlişkiler İletişimi

Geçmişte aile içi ilişkilerde göze çarpan ilk özellik genellikle iletişimin yetişkinden çocuğa doğru, yani tek yönlü olmasıdır. Başka bir deyişle, çocuk aile içinde söz sahibi değildir. Ali Rıza Bey (2001), on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında babaların, çocuğun rolünü, “diz çöküp mahcubane oturmaktan ve büyüklere ale’lamya inkıyat etmekten ibaret” saydıkları için, on-on beş yaşlarındaki bir çocuğun konuşmasını bile, “Büyüklerin sözüne karışılmaz, büyük yanında söz söylenmez, ayıptır!” diye engellediklerini söylüyor. Muhsin Ertuğrul (1989). “Babam çok az konuşan bir adamdı. Bizim evde yüksek sesle görüşülmezdi” diyor. Belkıs Vassaf (Vassaf, 2000). “O zaman çocukların fikri pek kaale alınmazdı” diyor ve üniversite yaşlarında bile bunun pek değişmediğini anlatıyor: “Apartmanda memleketin ileri ge-

* Prof. Dr.



len fikir adamlarının toplantıları, konuşmaları olurdu. Ama biz üniversite öğrencisi olarak pek konuşmazdık. Büyüklerin yanında fikir beyan etmemiz saygısızlık sayılırdı.” Fuad Bezmen (Bezmen, 2002). “Hiç sert muamele yapmazdı babam. Yine de önünde izin almadan konuşamazdık. Gerekli gereksiz ağızımızı açmak haddimize düşmemiştir” diyor. Nezih Neyzi (1993) “Komşular ve akrabalar arasında daha çok görüşülür, konuşulurdu. Biz çocuklara da daha çok dinlemek düşerdi” diyor. Neyzi “Osmanlı terbiyesi”ni şöyle açıklıyor: “Çocukluğumdan beri bende bir eski hatıra sevgisi vardı. Kendimi bildim bileli yatılı okulda okuduğum için mi nedir bilmem, anneme çok bağlı idim. Babam hep seyahatte olurdu, sonra Osmanlı terbiyesi ve göreneği, baba ile fazla konuşulmazdı. Soru sorulmaz, yalnız itaat edilirdi. Duyduğumuz hikayeler de öyle idi. Sırrı Paşa şımarmasınlar diye çocuklarını ancak uyuduktan sonra öpermiş. Babam çok şakacı ve cana yakındı amma o da gene Osmanlı terbiyesi ile büyümüş, bizim de aynı şekilde yetişmemizi isterdi. Büyükler odaya girince ayağa kalkardı. Herkesin bir oturma yeri vardı. Dedemin köşesi, anneannemin yeri, Leyla hanımın oturacağı yer hepsi belli idi. Masada çocuklar konuşmaz, ancak sorulursa cevap verilir. Hatta hizmetçilere bile çocuklar emir veremezdi, ancak en küçük evlatlıktan bir şey getirmesi veya yapması istenebilirdi. Bütün bunlar neredense bilinirdi, herhalde derece derece görenek ve dadımızın öğütleri ile öğrenilirdi. Kimin elinin öpüleceği, kime nasıl selam verileceği, nasıl muamele edileceği hep dadımızca fısıldanırdı.” 1925 doğumlu Nermidil Erner Binark (2000) yemekteki konuşma yaşağından söz ediyor: “Yemekte çocukların kendilerine soru sorulmadan konuşmaları kat’iyen yasaktı, ancak sual sorulunca cevap verirdik. Kazaen bir şey söyleyecek olsak babamın sert bakışı karşısında hemen susardık.” 1926 doğumlu Şirin Devrim (1996), “Türk ailelerinde çocukların büyüklere cevap vermelerine izin verilmezdi. Yaşa saygı her şeyin başında gelirdi” diyor. 1932 doğumlu M. Hikmet Bayar (2002) büyüklerin tutumunu şöyle yansıtır: “Büyüklerin yanında pek konuşamaz, onlar birbirleriyle görüşürken, konu benimle ilgili bile olsa, fikrimi söyleyemez; bir konuda yanlış açıklamalarda bulduklarında, bildiğim doğruları açıklayamaz ve çevremde gelişen olayları tam olarak anlayamadığım zamanlarda da, büyüklere: bana yardımcı olmaları yönünde çok fazla soru soramazdım. Bu yalnız benim için değil tüm yaşlılarım için de geçerli bir durum idi. Çünkü o dönemde, büyüklerin çocuk



eğitimi ve terbiyesi konusundaki anlayışları bu idi ve farklı davranan çocuklarını; ‘Su küçüğün, söz büyüğün’ diyerek uyarırlardı.”

Mesafeli ana babalar

Aile içi ilişkilerde ve iletişimde önemli bir özellik de çocuğu şımartmamak, çocukla laubali olmamak; bunu sağlamak için de çocuğa sevgiyi doğrudan ya da herkesin yanında göstermemektir. 1884 doğumlu Mazhar Osman (Behmoaras 2001) çocuklara nasıl davranılacağı konusunda karısını şöyle uyarıyor: “Öyle, şapur şapur öpmesene şu çocukları Saadet! Validene de söyle, çocuk ancak uykusunda öpülür... Aksi halde şımartır. Bak. ben öpüyor muyum?” 1894 doğumlu Kâzım Taşkent de (1997), “Üvey annemin anasından duymuştum. Ben çocuklarımı ömrüm boyunca yalnız uyurken öptüm demişti” diyor. 1897 doğumlu Hasan Ali Yücel (1990). “o zaman, büyükler yanında muhabbet göstermek, hatta çocuğunu sevmek bile ayıp sayılırdı” diye açıklıyor: “O zaman terbiye böyleydi. Çocukları şımartmamak için bu türlü gönül alıcı laflar söylenmezdi. Hiç sevmediğim bayramların gelmesini, babam öpecek diye dört gözle beklerdim. Onun haricinde bir kere beni okşadığını bilmem.” Nezih Neyzi (1993) İsmail Paşa’nın torunu olan ve ailenin bibliyografyasını yazan dayısının şöyle dediğini aktarıyor: “Fransızca metinde Yusuf dayı, büyük-babasını gördüğünü ve hatırladığını söylüyor. En son 8 yaşında iken dedesini görmüş, yüzünü ve sesini hatırlıyor ve ilave ediyor: ‘O devirlerde çocuklar, babaları ile bile pek görüşemezdi ve yakınlaşamazdı.’ Aslında bu tutumun kökleri daha eskilere gidiyor. On dokuzuncu yüzyıl geleneklerini anlatan Abdülaziz Bey (1995) “aykırı davranışlar” olarak şunları sayıyor: “Misafir yanında çocuğunu dizine alıp sevmek: çocuğuna misafirlerinin ellerini öptürmek: misafirle sofrada otururken küçük çocuğunu alıp yanına oturtmak.” 40’lı yılların Ankara köylerini araştıran Niyazi Berkes (1942), oğulların babalarla ilişkilerinden söz ederken “Ana ve baba onların huzurunda çocuklarını sevmeye utanırlar; torunları sevmek ve onlarla oynamak hakkı büyük baba ile büyük anaya aittir” diyor.

Aile içi ilişkilerde çocuklara en uzak kişi babadır. Babanın yüzü gülmez, baba çocuklarını sevip okşamaz, baba çocuklarıyla arkadaşlık etmez. Ali Ekrem Bolayır (1991) babası Namık Kemal için, “Kemal öyle evlat düşkünü bir baba değildi, hele uzun mu-

habbet tezahürâtını sevmezdi” diyor. Ahmet İhsan (1930), askeri rüşdiyeyi bitirirken başarıyla geçirdiği bir sınavdan sonra babasının gösterdiği tepkiyi şöyle anlatıyor: “... ve babam, ben yüz bulmayayım diye itiyat edinmiş olduğu ciddiyetini bir gün için bozmuştu.” Muhsin Ertuğrul’un (1989) dediği gibi, baba yumuşak ve sevecen olduğu zaman bile “hiçbir an laubali değil”dir. 1895 doğumlu Mahir İz (1990) anlatıyor: “Ertesi gün babamın odasına çıktım, elini öptüm, mektebi bitirdiğimi söyledim. Hiçbir beşâşet eseri göstermediği halde, yüzünün hatlarından memnuniyetini okudum. Esâsen babamın çocuklarının yüzüne bakarak güldüğünü hiç hatırlamam. Zaten yemekten başka, yanına çağırmadıkça odasına çıkamazdık. Aile göreneği böyle gelip geçti.” Hasan Ali Yücel (1990) babasını “sert, şakaya gelmez” biri olarak anımsıyor. Mes’ud Cemil (2002) babasının kendisiyle pek az konuştuğunu, lâubâlliliği’ hiç sevmediğini söylüyor. “Sevmekten ziyade korktuğum bu adam” dediği babası için, “Hatırlamadığım pek küçük yaşlarım dışında, onun beni bir tek defa bile kucakladığını, öptüğünü bilmiyorum” diyor. 1920 doğumlu Mihri Belli (1999) babasını şöyle betimliyor: “Babasından aldığı babaerkil geleneğe uygun olarak ancak kabahat işlediğim zaman azarlamak için bana hitap eden, başka zamanlarda, oğlan şımarmasın diye olacak, hiç yüzüme bakmayan, kız oldukları için iki kardeşime zaman zaman gülümseyen, yanağında şark beni denen yara izi olan, asık yüzlü, esmer, zayıf, orta boylu, otuzunda bir adam.” 1923 doğumlu İlhan Başgöz (Pultar ve Cengiz 2003). “Biraz ütük büyümüşüm” diye anlatıyor: “Sebebi de babamın çok otoriter bir adam oluşuydu. Biz karşısında gülemezdik dahi, o kadar sert bir adamdı. Ona göre, erkek çocuğunu şımartmak olmaz. Baştan çıkar... Ondan, sevgisini göstermezdi. Korkularla büyüdüm. Sonra bunun acısını çok çektim.” 1924 doğumlu Sadun Tanju’nun (1998) babası da hep uzak bir kişi olarak kalmış: “Disiplini seven bir adamdı. Ben ve kardeşim Haldun’un, ona babacığım’ dediğimizi hatırlamıyorum. Öyle okşayıp sevmek, şımartmak gibi bir davranışı da olmazdı. Annem ‘siz uyurken öpüyor’ derdi. Yani babamla pek yakın olmadık. Şöyle dünyayı anlar gibi olduğum yaşta da, hayatımızdan çekip gidiverdi.” 1925 doğumlu Subutay Hikmet (1977) babasının sertliğini yorumluyor: “Özellikle ilkokul döneminde babam, benim için, ‘dünyanın en kötü babasıydı. Çevremde başka babaların çocuklarını kucaklarına alıp sevmelerini, her isteklerini koşulsuz kabullenip yapmalarını, nazlatılmalarını gördükçe bu duyguya kapılırdım. Babam bana karşı aynı



davranışlarda bulunmadığına göre herhalde beni ve kardeşimi sevmiyor diye değerlendirir, yorumlardım. Babam, bizler için sürekli ve geniş yasaklardan ibaretti.” 1939 doğumlu Mehmet Aksoy da (2002) babasının uzaklığını açıklamaya çalışıyor: “Çocukluğumda falan elimden bir kere ya tutmuştur ya tutmamıştır. Yani kucacağına alsın, sevsin, etsin, ı-ıh, bunlar yabancı duygular ona. Bizim oraların töresi de öyledir zaten. İşte erkekliğinden mi yitiriyor erkekler, ne oluyor bilmiyorum...” 1930 doğumlu Erdem Tunçbay (2002) babasının duygularını kolayca ifade edemediğinden yakınıyor. 1949 doğumlu Selim İleri (1983) babasının uzaklığını anımsıyor: “Çocuklarına düşküdü. Evine de. Fakat hep bir uzaklık vardı aramızda. Buna ‘saygı’ gözüyle bakmıştı bütün bir eski kuşak. Annem; karanlık bir güz akşamında, kendisini çok sevdiğimi, babamdan da çok sevdiğimi söylediğimde elimden tutmuş: ‘babam duymasın, sonra çok üzülür’ demişti. Anneannemse, ‘Aman çocuklar babalarıyla yüzgöz olmasınlar!’ derdi ikide birde. Babamla hiçbir zaman arkadaş olmadık.” Selim İleri (Şenköken, 2002) babasıyla uzaklığını Sartre’nin bir sözüyle açıklıyor: “Asıl suç babada değil, köhnemiş babalık kurumdur... gibisinden bir saptamada bulunur. Bizim ilişkimizin kopukluğu da bu yüzdendi.” 1950 doğumlu Orhan Kural (2000), “Babamdan her zaman çekinmişimdir. Otoriterdi. Rahat konuşulabilen bir insan değildi” diyor. Anılardaki tek olumlu örnek Mimaroğlu’ndan (1946) geliyor. 1882 doğumlu M. R. Mimaroğlu kırk bir yaşında çocuk sahibi olan 1839 doğumlu babasından “Baba şefkati örneği olan bu mübarek adam” diye söz ediyor: “Bu şefkatli baba erken ölmemeliydi.”

**Bu yazı, Prof. Dr. Bekir Onur’un
Türkiye’de Çocukluğun Tarihi
(İmge Yayınları, 2005) adlı
kitabından alınmıştır (ss. 254-257).**



İKİNCİ DÜNYA SAVAŞI YILLARINDA TÜRKİYE'DE TOPLUM, AİLE VE NÜFUS POLİTİKALARI

NECMETTİN TURINAY

1940'lı yıllarda çıkmış dergi ve gazeteleri karıştırırken, kendimizi farklı bir dünyada buluyoruz. Siyasi şartlar, toplumsal ve ekonomik göstergeler, özellikle de aileye dönük politikalar bakımından bambaşka bir dünya! Aynı ülke, aynı toplum ve o günlerden bugüne devam edip gelen aile gerçeği! Fakat bütün bunlar, şimdiye göre oldukça farklı bir görünüm arz ediyorlar. O bakımdan geride bıraktığımız 1940'ların, ya da daha değişik bir ifade ile içinden çıkıp geldiğimiz şartların yeni baştan hatırlanması, değerlendirilmesi faydadan hali değildir.

1940'larda dikkati çeken hususlardan biri şudur: Erken Cumhuriyet yıllarında, özellikle de 1930 ortalarında batılılaşmayı temsil eden göstergelerin biraz olsun geriye çekilmesi gibi bir durum. Meselâ sinema ve magazin cinsi dergilerin sayısında bayağı bir azalma söz konusu. Neredeyse cinselliği öne çıkaran o tür yayınlarla karşılaşmıyoruz bile denilebilir. Modern toplum ve aile nâmına örnek olarak sunulan batılı kadın tipleri, moda ve defile gösterilerini andıran dergiler piyasadan bir bir çekilmemişler mi?

Bu tür yayınlara bazı sınırlamalar mı getirilmiştir? Ya da İnönü iktidarı döneminde, o tür yayınları sübvanseden çevreler bir bir geriye mi çekilmiştir, kestiremiyoruz.

588



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Dr., TOBB Üniversitesi.

İnkılâpçı Paradigma İle Savaş Gerçeğinin Yer Değıştirmesi

Bu tür tespitleri kuşkusuz 1940'ların ilk yarısındaki dergi ve gazete yayınlarına bakarak yapıyoruz. Bir de ilgili yılların toplumsal gündeminin, savaş öncesi şartlara göre bayağı bir değışikliğe uğradığını unutmuyoruz. Nitekim savaşın tesiri kendini, dönem yönetimi üzerinde aşırı derecede hissettirmektedir. Türkiye savaşa girecek mi, girmeyecek mi? Girse bile kimlerin yanında yar alacak? Müttefiklerin veya Almanya'nın yanında savaşa girmek Türkiye'ye ne getirir, ne götürür gibi. Zira bu tür soru ve ihtimaler dönem iktidarını aşırı derecede meşgul ediyor, önüne çıkan problemleri inkılâp paradigmasından ziyade, savaşın zaruretlerine göre değerlendirmeye mecbur bırakıyor.

Dolayısıyla aynı önceliğın, toplumsal meseleler için de geçerli olduğunu tahmin zor olmamalıdır. Daha açık bir ifade ile toplumun batılılaştırılması ve ailelere batılı değerlerin aktarımından ziyade, toplumsal tabanların ve ailelerin savaşın şartlarına göre hazırlanması ihtiyacı daha bir ön plandadır. İlgili yıllarda, yurdun değışik il ve ilçelerine yayılmış bulunan Halkevi şubelerine radyolar dağıtılmasının, alınan mesafelerin dergi ve gazeteler vasıtası ile sık sık duyurulmaya çalışılmasının amacı budur. Türkiye savaşın dışında kalsa bile, uluslararası gelişmelerden halkın haberdar edilmesi, toplumsal veya ekonomik tedbirler konusunda vatandaşların bilgilendirilmesi ihtiyacı her bakımdan önemlidir.

Buna karşılık tek partili rejimin hüküm sürdüğü şartlarda siyasi hayat alabildiğine durgun, toplumsal hareketlenmeler de hemen yok denecek bir seviyede cereyan eder. Yani hemen her şey durmuş, neyin nereye varacağı kestirilemeyen bir hava söz konusu ortalıkta. Özellikle de 1945'ten itibaren içine gireceğimiz çok partili dönemin canlılığına bakarak, 1940'ların birinci yarısındaki hareketsiz, durgun toplumsal ortamı kavramak daha bir mümkün olabilmektedir.

Dönemin dergi ve gazeteleri üzerinden izlenebilen durgun havayı, tek parti iktidarının otoritesi ile izah kuşkusuz mümkündür. Fakat bunun dışında bazı sebepler daha bulunabileceğini de hatırdan çıkarmamak icap eder. Ülkede yeni bir iktidar değışikliğinin gerçekleşmesi ile, aydın çevreler kadar toplumsal sınıfların da beklentiye geçtikleri, neyin nereye varacağıнын merakla takip edildiği bir durum söz konusu. Daha önemlisi de savaşa hazırlık bâbında, köy, kasaba ve şehir hiç fark etmiyor, hemen her aileden asker celplerinin alabildiğine yoğunlaşması! Toplumunu ve



aileyi derinden kavrayan bu meselenin hemen herkes farkında. Buna karşılık kamuoyunda, her iki meselenin akislerini yakalamak da kolay kolay mümkün olamamaktadır.

Dolayısıyla döneme hâkim olan ruh halini sonu öngörülemeyen beklentilerle, kaygılı ve karanlık bir psikoloji ile izah mümkün gözükmektedir. Öte yandan savaş şartlarının kaygılı, tedirgin ortamına bakarak, dönem yönetiminin aileye dönük kapsamlı programlar geliştirmesini beklemek gerçekçi olamaz. Buna karşılık ülkenin savaşın eşiğinde gerçekleştirdiği ekonomik ve sosyal politikaların aileye dönük yönlerini ise, kolaylıkla tespit edebilmekteyiz.

Yukarıda işaret ettiğimiz gibi savaş yıllarında, modern batılı değerleri haiz aile önermeleri kademe kademe geriye çekilmiş, onun yerini daha gerçekçi toplumsal yaklaşımlar almaya başlamıştır. Bu tür toplumsal tasvirlerle daha ziyade resim ve fotoğraf olarak değil, bunların dönem edebiyatına yansımaları biçiminde şahit olunmaktadır. Halka ve topluma yönelik gerçekçi tespitler, ön plandaki yaygın İstanbul hayatından kenar mahallelere doğru kayan anlatımlar ve daha ziyade de köyü ve köylüyü tanımaya yönelik derin bir tecrübe özellikle dikkati çekmektedir. Ülkenin geneline hâkim bu dikkat değişikliğinin altında yatan sebeplerin başında da Köy Enstitüleri gelmektedir. Nitekim Cumhurbaşkanı İnönü ve Başbakan Refik Saydam iktidarı eskisinden farklı olarak köyü önemsemekte, köyün kalkındırılması ve eğitimi hususunda büyük bir gayret sarf etmektedir. Genel nüfusun yüzde sekseninin köylerde ikamet etmesi, köy ve mezra sayısının aşırı derecede fazlalığı (40 binin üzerinde), ilk Cumhuriyet yılları hilâfına hükümeti ve aydınları kaygılandırmakta, sosyal ve ekonomik politikaların merkezini durmaksızın köye doğru çekmektedir. Dolayısıyla 1940'ların birinci yarısında, sosyal ve ekonomik politikalarla ilgili resmi açıklamaların hemen çoğu bu yönde gerçekleşmekte, köy ve köylü anlaşılması, elinden tutulması ve kalkındırılması gereken bir muhatap seviyesine yükselmektedir.

Toplumsal Politikaların Yeni Merkezi

“Orda Bir Köy Var”

Kaldı ki daha savaşın başlangıç safhasında Başbakan Refik Saydam bu hususlara parmak basmış, önemli bazı açıklamalarda bulunmuştu. Saydam'ın, köyün ve köylünün tarih içinde oldu-

ğu gibi, Cumhuriyet yılları boyunca da ihmal edilemediğine dair cümlelerinin, entelektüel çevreler tarafından paylaşıldığı anlaşılmaktadır. Nitekim Remzi Oğuz Arık tarafından çıkarılan *Millet* dergisi ile, aynı yıllarda Ahmet Kutsi Tecer'in başında bulunduğu Halkevleri dergisi Ülkü bu ihmal vurgusunu önemsemekte ve köy gerçeği ile yüzleşmeyi esas alan politikalara doğrudan destek vermektedirler.

Remzi Oğuz'un *Millet* dergisi ilgili yıllarda, fikri muhtevasının yanı sıra çalışma hayatına, köy kalkınmasına ziyadesiyle önem veren yayınların başında gelmektedir. Batılılaşmaya dayalı soyut değer aktarımları yerine, doğrudan köylünün elinden tutmayı amaçlayan politikaları tasvip etmekte, bu tür bir yaklaşımı geçmiş yılların soyut inkılapçılık denemelerine ve milliyetçilik anlayışlarına göre daha faydalı bulmaktadır. Nitekim Başbakan Refik Saydam'ın: "Devlet teşkilâtımızın bugünkü ihtiyaçları karşılayamadığı ve özellikle de devlet kaynaklarından köylülerimizin pek az istifade edebildikleri" biçimindeki tespitlerinden yola çıkan *Millet* yazarı Tahsin Tola, köycülük politikalarının Cumhuriyet yılları boyunca geçirdiği evreleri ele aldığı yazısında, yeni dönemin büyük ümitlere gebe olduğunu vurgulamaktadır. (Tahsin Tola: İçtimai Davalar / Köycülüğümüzün Gelişmesi, *Millet*, Ağustos 1943, nr. 2)

Tahsin Tola gibi daha nice yazar ve düşünürler *Millet*'te köyün ihmalini öne çıkarırken, aynı vesile ile aile meselesine de önem vermiş olurlar. Devlet ve hükümetten her hangi bir yardım görmeyen, elinden tutulmayan, sağlık ve eğitim hizmeti götürülemeyen köyler, vergi memurlarının belli periyotlarla uğradıkları ıssız mahrumiyet diyarları mesâbesindedirler.

Dolayısıyla toplumu ve aydınları bütün kesimleriyle etkisi altına alan savaş döneminde, 1939 öncesi yıllardan farklı olarak, köyün beklenmedik derecede öne çıkarılması bayağı dikkat çekicidir. Bunda, Başbakan Refik Saydam'ın köy kalkınmasına ve köyün mahrumiyetlerinin giderilmesine yönelik vurgusu kuşkusuz ön planda gelmektedir. Fakat bu hususta İkinci Dünya Savaşı'nın da etkili olduğunu kabul etmek gerekir. Nitekim daha savaşın başlangıç aşamasında, Türkiye'nin Batı Avrupa ülkeleri ile yaptığı ticaret ciddi aksamalara uğramış, bu yüzden de ithal edilen çoğu malların kıtlığı yaşanmaya başlamıştır. İthal edilemeyen mallardan biri petrol ve gaz yağı ise, diğeri de doğrudan doğruya iplik, kumaş, her türlü bez ve basma cinsi mallardır. Bugün



küçük ve önemsiz gibi gözükse de bu tür malların yokluğu o derecelere varmıştır ki tahmin edilemez. Nitekim 1946 ile 1950 arası yıllarda, Demokrat Parti muhalefetinin sık sık kullandığı kozlardan biri budur. Dolayısıyla “Cenazelerimizi gömerken kefen bezi bile bulamıyorduk” eleştirilerinin altında, sözünü ettiğimiz pazen, bez, astar cinsi malların ithalinin yapılamamasının yattığı unutulamaz.

Fakat iyi düşünülecek olursa, bu mesele sırf Cumhuriyet idareleri ile sınırlı olamayıp, Tanzimat dönemine kadar da uzanmaktadır. Bilindiği gibi Tanzimat döneminde yapılan Türk- İngiliz Ticaret antlaşması ile gümrükler sıfırlanmış, her türlü emtia gümrüksüz veya düşük fiyatlarla piyasaya sürülmeye başlamış, neticede de kumaş ve bez üretimi yapan yerli dokuma tezgâhları bir bir kapanmak durumunda kalmıştı. Nitekim Sadri Ertem'in 1931'de çıkan Çıkrıklar Durunca romanı, yerli ekonominin bu alandaki açmazlarına yıllar öncesinden parmak basmakta idi. Bu gerçek ortada iken, bir de büyük savaş sebebiyle iplik, kumaş, türlü bez ve basma ithalatının yapılamaz hale gelmesi, ihtiyaçları dolayısıyla toplumu ve aileleri alabildiğine germiş, mevcut kıtlığın telâfisi hususunda hükümeti ve bürokrasiyi yeni çare arayışlarına sevk etmişti.

Burada belki ilk hatıra gelebilecek hususlardan biri, Nazilli Basma Fabrikası örneğinde olduğu gibi, üç-beş fabrika daha açmak olamaz mıydı? Dönem basınını izlerken, böyle bir yola başvurulmadığını kolayca farkediyoruz. Çünkü bu tür fabrikalar açabilmek için bile ithalâta ihtiyaç duyulmakta, fakat savaş şartları yüzünden buna da imkân bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu tür darlık ve kıtlık buhranlarının hayatın ve ekonominin bütün alanlarını kapsadığını hatırdan çıkarmamak icabeder. Kâğıt, kalem, ayakkabı vs. gündelik ihtiyaçların neredeyse tamamı!.. İşte bu yüzden ekonomi giderek içine kapanmakta, ihtiyaç duyulan yatırımlar yapılamamakta, toplum ve aileler de kendi yerel şartları ile baş başa kalmış gibi bir durum hâsıl olmaktadır.

Büyük Fabrikalar Yerine El Tezgâhları, Dokuma Tezgâhları

Ne var ki bu darlık ve kıtlık zamanlarında hükümet, yeni bazı çare arayışlarından da geri durmamaktadır. O da çoğu küçük kasaba ve köylerde yaşayan ailelere çıkrık ve el tezgâhları dağıtmak, yerli dokumacılığı hiç olmazsa bu yoldan geliştirmeyi denemek! Nitekim *Millet*'in diğer bir yazarı olan Fuat Arpacı bu sıralarda



kaleme aldığı yazılarında çırkık, el tezgâhları, dokuma tezgâhları meselesine ziyadesiyle önem vermekte, mevcut denememin aileyi ve köylüyü kalkındırmanın en iyi modellerinden biri olduğuna parmak basmaktadır. Fuat Arpacı'ya göre, şimdiye kadar bu mesele üzerinde hiç mi hiç durulmamıştır. Dahası “önceki Cumhuriyet yıllarında sergilenen umumi kayıtsızlığın aksine”, hükümetin bu alandaki gayreti her türlü takdirin üzerindedir. Fuat Arpacı'nın yazısından öğrendiğimize göre, o günün parası ile hükümet, tezgâh meselesi için 300 bin lira da kaynak ayırmaya muvaffak olabilmıştır. Bu para ile kumaş, bez, ipek dokumacılığı, halıcılık vs. için 150 bin civarında tezgâh üretilmiştir. Bunlar çeşitli köy ailelerine ulaştırılmış, ilk denemeleri gerçekleştirmek için usta öğreticiler yetiştirilmiş, tezgâhların kurulduğu yörelere usta öğreticilerin gönderilmeleri de ihmal edilmemiştir.

Savaş döneminde ailelerin kendi ihtiyaçlarını gidermelerine dayalı bu üretim faaliyetinin bununla sınırlı kalmadığı, zamanla ortaya çıkan üretim fazlalığının pazarlanması yoluna da gidildiği anlaşılmaktadır. Nitekim 1940 ile 1943 arasındaki iki yıllık süre zarfında kaydedilen mesafeyi Fuat Arpacı oldukça başarılı bulmakta, “hemen bir asırdan beri (Tanzimat'tan beri demek istiyor) görülmemiş bir üretim faaliyeti” olarak nitelendirmektedir. (Fuat Arpacı, El Tezgâhlarımız ve İlerisi, *Millet*, 1 ilkteşrin 1943, nr. 18)

Bu arada köy ailelerine dağıtılan 150 bin civarındaki tezgâhtan 45 bininin, dokumacılık geleneğini haiz bazı şehir ve köy ailelerine dağıtıldığı da belirtilmesi icabeder. Bu yöreler Selçuklu ve Osmanlı devirlerinden itibaren, dokumacılık geleneğini zor da olsa sürdürmeye çalışan illerden oluşmaktadır. Ne var ki Tanzimat'tan sonra bu üretim faaliyeti alabildiğine yavaşlamış, savaş yıllarının getirdiği müzâyaka sonucunda da tamamen durma noktasına varmıştır. Dolayısıyla tezgâh desteği politikaları, asıl meyvesini bu illerde vermiştir denilebilir. 45 bini bulan tezgâh dağıtımının Isparta-Burdur, Denizli-Aydın, Kütahya, Kastamonu-Amasya, Gaziantep ve Malatya gibi illerde temerküz ettiği düşünülmürse, adı geçen yörelerin dokumacılık geleneğini bugün de sürdürdüğü anlaşılır. Buradan da ilgili politikaların, o günden bugüne nasıl maya tuttuğu kolaylıkla çıkarılabilir.

Memduh Şevket Esendal'ın Parti Genel Sekreterliği

1940'larda yürürlüğe konulan bu politikanın, savaş dışında bazı sebeplerle de ilişkilendirilmesi icap eder. Yokluk, kıtlık, dar-

lık hepsi kabul!.. Fakat çıkrık ve dokuma tezgâhları ile mevcut kıtlığın aşılabileceği düşüncesi nereden kaynaklanmıştır diye de düşünmek gerekir. Nitekim ilgili politikanın 1940 başlarında hemen devreye sokulmadığı, bunun için 1942 yılının idrak edilmesi gerektiği anlaşılıyor ki, aynı yıl içinde Memduh Şevket Esendal'ın parti genel sekreterliğine getirildiği malumdur. Bilindiği gibi Esendal, savaş dönemi ekonomi politikaları bakımından tecrübeli isimlerin başında gelmektedir. Ayrıca o Birinci Dünya Savaşı yıllarında, İâşe Nazırlığı yapan Kara Kemal'in önde gelen yardımcılarından biridir.

Nitekim Esendal Atatürk döneminde, 1929–1930 Dünya Ekonomik Buhranı sırasında da yurtdışından Türkiye'ye davet edilmiş, eski tecrübelerinden istifade edilmek istenmiştir. Dolayısıyla Esendal'ın, İkinci Dünya Savaşının doğurduğu ekonomik muzâyakanın aşılması noktasında sıkıntı çekildiği bir aşamada, Cumhuriyet Halk Fırkası genel sekreterliğine getirilmesi ziyadesiyle anlamlı bulunmaktadır. İşte o yıllarda ortaya çıkan küçük el sanatlarının geliştirilmesi, halka ve köylüye dokuma tezgâhları dağıtılması gibi uygulamaları Esendal ile ilişkilendirmek izahı yanlış sayılmamalıdır. Çünkü Esendal büyük sanayi yatırımlarından ziyade, bu tür geniş katımlı toplumsal üretim faaliyetlerinin ülke için daha yararlı olduğu düşüncesindedir. Kaldı ki onun kendi mütevazı ev yaşamında da bu tür eşyalar kullandığı, el emeğine ziyadesiyle önem verdiği bilinmez değildir. Baştan sona çalışan, üreten, el emeği ve alın teri ile geçimini sağlayan bir üreticiler ordusu!.. Onun bütün hayali, böyle bir Türkiye idi dememiz gerekir.

Fakat bu politikaların, dönemin Köy Enstitüleri programı ile de eleştirilmesi gerekmez mi? Çünkü sırf köylerden öğrenci alan bu okulların, eğitim–öğretim faaliyetinin dışında, daha başka işlerle de meşgul olduğu bilinen bir husustur. Tatbiki tarımsal faaliyetler, ağaçlandırmaya ve gübre kullanımı, yapı ve inşaat uygulamaları, köyün ihtiyaçları çerçevesinde küçük demircilik ve kalaycılık işleri, her türlü tahta ve ağaç işçiliği cinsinden faaliyetler!.. Yani eğitim–öğretimin dışında, usta – öğreticilik vasıflarının da öğrencilere kazandırılması gibi!

Köy Enstitüleri'nin uygulamalı müfredatı ile, savaşın yarattığı muzâyakanın aşılması hususundaki politikaların birbirini tamamladığını söylemek yanlış olmamalıdır. Fakat enstitü programlarının daha önceden 1940 başlarında yürürlüğe sokulduğunu da unutmamak kaydıyla!.. Şu bir gerçektir ki, enstitülerde uygula-



malı mesleki formasyonu öne çıkaran eğitimin de asıl hedefi köy idi. Dolayısıyla savaş şartlarının öncelikli ekonomi politikaları ile, bu uygulamalı eğitimin bir birini tamamladığını bu vesile ile kaydetmek yerinde olacaktır diye düşünüyoruz.

Savaş Yıllarında “Kaçgun” Tedirginliği

1940’lar dönemi Türkiye’sinde üzerinde çok durulan bir mesele de, köyden şehire göç kaygısıdır. Gerçi bu mesele üzerinde şimdiki kadar sağlam bir çalışma yapılmış değildir. Çünkü göç meselesi gündemimize, daha ziyade 1950’lerden sonra girmeye başlayacaktır. Dolayısıyla göç konusu sanayileşme ile yeni kurulan işletmelerin işçi ihtiyacı ile ilişkilendirilmekte, bu tür yer değiştirmeler de ancak 1950 sonrası ile takvimlendirilmeye çalışılmaktadır.

Ne var ki 1940 dönemi yayınları gözden geçirilirken, bazı yazar ve düşünürlerin göç konusu üzerine değindikleri, böyle bir gelişmeden bayağı kaygı duydukları gözden kaçmamaktadır. Bu hususla ilgili herhangi bir veri ve istatistikle karşılaşmamış olsak bile, vâki endişelerin yaygınlığına bakarak, köylerden şehirlere doğru yer yer göçlerin vuku bulunduğunu düşünmek gerekmektedir. Bu tür zamansız göçlerin altında nelerin yatmış olabileceği, bu bakımdan düşünölmeye değer görölmektedir.

Burada ilk hatıra gelen, savaş yıllarında köyün ekonomik olarak kendine yetmemeye başlaması, bu yüzden de çalışabilecek yaştaki nüfusların büyük merkezlere doğru yönelmesidir. Buna bir de o yıllarda yaygın olan yol çalışmaları için, özellikle köylü sınıfların istihdamı keyfiyetidir. Genç ve orta yaştaki sınıflar bu alanda ücretsiz istihdam olunuyor, bundan doğan bir yılğınlıkla da gençler köylerini terk etmeyi göze alabiliyordu. Belki bir de burada Varlık vergisini hatırlamak gerekebilir. Fakat onun daha ziyade büyük şehirlerdeki aşırı zengin sınıfları, muhtekirleri, sahibi olduğu zenginlikle yaptığı işler telif edilemeyen azınlık aileleri kapsadığı malümdür. Dolayısıyla ilgili yıllardaki gizli göçlerle varlık vergisinin alâkasını kurmak pek de mümkün olamamaktadır.

Dediğimiz gibi dönemin ileri gelen ve idare ile de teması bulunan bazı yazarları, görünmez göç meselesini ziyadesiyle önemsemekte ve bu hususla ilgili tedirginliklerini dile getirmektedirler. Bu tür yazarılardan biri aynı yıllarda milletvekili olan, *Ulus* gazete-

sinin başyazarı Falih Rıfkı'nın kardeşi Neşet Halil Atay'dır. Neşet Halil sosyal bilimlere alâka duyan, savaş öncesinde Amerika'ya gönderilmiş, ekonomi ve toplum merkezli intibalarını “*Buhran Yıllarında ve Harp Karşısında Birleşik Amerika*” (Üniversite Kitabevi, 1943) adıyla kitaba dönüştürmüş birisidir. Onun bir özelliği de, 1943 aralığından itibaren yanına genç asistan Mehmet Kaplan'ı alarak, İstanbul Halkevi adına önemli bir kültür ve sanat dergisinin yayınına üslenmesidir. Nitekim o derginin adı da, yayınlandığı şehir gibi İstanbul'dur. Falih Rıfkı ile dönüşümlü olarak derginin başyazarlarını kaleme alan, fırsat buldukça toplum, aile, nüfus meselelerini işleyen Neşet Halil, dönemin ruhunu kavramak bakımından takip edilmesi gereken önemli bir isimdir.

Savaş Döneminde İki Farklı Kadın Yaklaşımı

Neşet Halil'in İstanbul Kültür dergisinde “İştimai Tetkikler: Nüfus Meselemiz”, “ Köy Meselesi: Nüfus Meselesi Olarak”, “Meselelerimiz: Çocuk Meselesinde Tam Tedbir İhtiyacı” gibi önemli bazı makaleleri yer almaktadır. Sürekli bu tür konular etrafında dönüp dolaşan yazar, “Köy Meselesi: Nüfus Meselesi”nde köydeki nüfus hareketlerinin nasıl geliştiği ve bunun ekonomik hayata olan yansımaları üzerinde dururken, sözü bir yerinde göç meselesine getirmekte ve bunun zararlarına işaret etmektedir. Neşet Halil'e göre göç hadisesinin önu behemehâl alınmak gerekir. Ona göre köylerdeki kapalı aile ekonomilerinin muhafazası esastır. Köyün boşalması Türkiye için her bakımdan tehlikeli bir gelişme olur. Şehirlerde kurulan yeni bazı işletmeler için bile olsa, köylerden işçi celbine başvurulmamalıdır. O tür işletmeler işçi ihtiyacını il ve ilçelerdeki gençlerden temin etmeli, dolayısıyla köylü nüfus topraktan kopmamalı, onlar kendi yerlerinde muhafaza edilmeli ve sahibi oldukları kapalı aile ekonomilerini sürdürmeye devam etmelidirler.

Bu arada kadın meselesi, zaman zaman tartışma konusu yapılabilmektedir. Fakat bu kadın genel, soyut bir kadın değil, köyde ve tarlada kendi küçük işletmesinde çalışmasını sürdüren bir aile bireyidir. Nitekim çok partili hayatın yeni başladığı bir sırada, bakanlığın çıkardığı Çalışma adlı dergide kadının arazide, kendi işinde bile olsa çalışması eleştirilmekte, “Kadının tarladan sürülüp çıkarılması” görüşü ileri sürülmektedir.

Neşet Halil Çalışma dergisinde ileri sürülen bu teklifi tahlil ederken, “Bizi böyle bir yazının yazılabilmiş olması değil, böyle bir

yazının devlet adına çıkarılan bir dergide yer bulmuş olması üzüyor” diyor ve şu hususları dile getirmekten de geri durmuyor:

“Bütün bunlar ne demektir? Muharrir Anadolu köyünü trenin penceresinden mi seyretmiştir? Anadolu’da erkek hep kahvede oturur, kadın hep sapan mı sürer? Aralarında yüzyıllardan beri sürüp gelen bir “iş taksimi” geleneği yok mudur? Sonra da tarlada yorulup hırpalanan kadının çocuk yapmadığını, yaptığı çocuğunu bu yüzden besleyip büyütemediğini kim söylemiştir? Hele kadının tarlada çalışmasının, şimdiye kadar kimsenin sezemediği içtimai, iktisadi mahsurları nelerdir? Ve gerçekten bu zat, “köylünün küçük işletmesi” denen bugünkü zirai işletme sistemimizin, toprağın mümkün olduğu kadar az makina ve mümkün olduğu kadar çok nüfuslu köylü ailesinin el ve emek birliğine bağlı işlenmesiyle ayakta tutulabilir bir sistem olduğunun farkında değil midir?” (Küçük Sanat-Küçük Çiftlik, İstanbul, 1 Şubat 1946, nr. 53)

Falih Rıfki’nin kardeşi Neşet Halil, köy ve göç konusu üzerinde niçin bu kadar ısrarcı olmaktadır diye de düşünmek gerekmektedir. Savaş şartlarında, tahıl üretiminde doğabilecek büyük ve ani düşüşler midir onu kaygılandıran? Yoksa daha başka sebepler mi yatmaktadır bu meselenin altında, tam olarak kavrayamıyoruz. Fakat İstanbul Kültür dergisi üzerine yüksek lisans çalışması gerçekleştiren değerli araştırmacı Ömür Tibet, tezinin “Savaş Döneminde Nüfus Politikaları, Toplum ve Aile” bölümünde aynı hususları ele almakta ve “Bu noktada hem Atay’ın ve İstanbul Kültür’ün hem de dönem hükümetinin, köylü nüfusların yerinden yurdundan olmasının önüne geçilmesi fikrinde olduğu rahatlıkla çıkarılabilmektedir” demektedir.

Dolayısıyla üzerinde durduğumuz kaygının şiddeti, savaş yıllarında köyden şehire yönelik göçlerin, yavaş da olsa süreklilik arz ettiği ihtimalidir. Bu yüzden Neşet Halil’in işsiz güçsüz sınıfların şehirlere yığılması ile, beklenmedik toplumsal hadiseler vuku bulmasından endişe duyduğu hatıra geliyor. Nitekim o noktada da dönemin tek parti iktidarının, büyük şehirde yaşayan işsiz, düşkün, kimsesiz sınıflar için aşevleri açmaya başlaması dikkat çekicidir. Bu açıdan Remzi Oğuz Arık’ın dergisi *Millet*’te çıkan “Büyük Şehirlerde Açılacak Aşevleri” yazısı önemli bulunmaktadır. Dahası “Halkı Parasız Yıkayan Belediye”, “Anormal Çocuklar Yurdu”, “Serseri Çocuklar”, “Yoksul Çocuklara Yardım Çalışmaları” gibi haber ve yorumlarla, *Millet* dergisinde sık sık



karşılaşabilmektedir. (*Millet*, İlk kanun 1942, nr. 20) Kaldı ki bu tür uygulamalara İttihat Terakki ve Cihan Savaşı yıllarında da sık sık başvurulurdu, fakat sonraları unutulup gitmişlerdi. Toplumun elinden tutmaya dayalı sayıca az, yaygınlığı düşünülemezcek hizmetlerin önemi büyüktür. Bu uygulamalar o yıllar için sınırlı bile kalsa, toplumsal sorumluluk şuurunun gelişmeye başlaması bakımından gene de önem arz ederler.

1940'lar döneminde toplum ve aileye dönük yayınları ile, izlenmesi gereken dergilerden biri de *Yurt ve Dünya*'dır. Niyazi Berkes tarafından yayınlanan *Yurt ve Dünya*, adı konmamış yarı sosyalizan tutumu ile dikkat çekmektedir. Berkes'in dergide yer alan "Gizli Evlilikler" başlıklı bir yazısında, medeni kanun dışında gerçekleşmiş aile birliktelikleri üzerinde duruluyor. İlgili makaleden öğrendiğimize göre Adliye Vekâleti valiler, hakimler ve müddei umûmilerden konu ile ilgili raporlar istemiştir. Ortaya çıkan tablo gerçekten vahimdir. Zira imam nikâhı ile gerçekleştirilmiş, fakat medeni kanunla da tescili yapılmamış bulunan evlilikler önemli bir toplumsal yaraya dönüşmüştür. Dolayısıyla alabildiğine yaygınlaşmış bu problemin halli gerekmektedir. Aksi halde toplumda nesebi belirsiz veya tescili yapılmamış geniş nüfus katmanları oluşacak, ileride çözümü mümkün olmayan miras problemleri hâsıl olacaktır. Nitekim 1940'lı yıllarda mesele birkaç defa meclis gündemine kadar taşınmış, yaygın af konuları ile çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Berkes'in yazısında ulaştığı sonuca göre toplum hayatımızda, özellikle kırsal kesimlere doğru açıldıkça, medeni kanunun geçerliliği azalmaktadır. Toplum ve aileler bu alandaki ihtiyaçlarını gelenek ve göreneklere göre halletmekte, bunda da bir sakınca görmemektedirler. Bunun sebebi de Medeni Kanun yapılırken, toplumun dörtte üçünün yaşadığı şartların dikkate alınmamış olmasıdır. (Gizli Evlilikler, *Yurt ve Dünya*, ilk teşrin 1942, nr. 19)

Büyük Ülke, Büyük Millet, Büyük Nüfus

Nüfus meselesi ve doğurganlık oranları da 1940'larda üzerinde durulan konulardan biridir. Savaş dolayısıyla Avrupa'dan, Rusya'dan, Uzak Doğudan gelen toplu ölüm haberlerinin ortalığı kapladığı bir sırada, Türkiye'nin nüfusu ve nüfusla ülkelerin geleceği arasında ilişki kurmaya dayalı düşüncelerle sık sık karşılaşılmaktadır. Çünkü Türkiye'nin savaşa girmesi halinde, önemli nüfus kayıpları ile karşılaşılması söz konusudur. Bu bakımdan



Türkiye ne yapıp etmeli, nüfusunu artırmanın yollarını bulmalıdır. Bu arada savaş dolayısıyla Balkanlar'dan vuku bulan göçlerin de arkası kesilmiş, neticede yerli halkın doğurganlık oranlarına bel bağlamaktan başka çare kalmamıştır.

1940'ta yapılan nüfus sayımının ardından, 25 Ekim 1945'te gerçekleşen yeni nüfus sayımı bu bakımdan önem arz etmektedir. 1940 sayımına göre 17 milyon 820 bin olan Türkiye nüfusu, 1945 sayımında ancak bir milyon artmış ve 18 milyon 870 bine ulaşmıştır. Fakat 1935-1940 aralığında nüfus artış hızı binde 18 iken, 1940 ve 1945 aralığında bu oran binde 11,8'e düştüğü görülmüştür. Nüfusun doğurganlık oranındaki bu önemli azalma, dönemin İstatistik Genel Müdürlüğü tarafından şu şekilde izah edilmektedir:

1. Evlenecek ve çocuk yapacak çağdaki gençlerin askerlik dolayısıyla uzun müddet silâh altında tutulması,
2. Askerlik yapanların evliliğinin gecikmesi,
3. Son beş yılda Balkanlardan yurda daha az göçmen gelmesi,
4. Evliliklerin verimliliğinin düşmesi.

Daha önceden Eminönü Halkevi dergisi olarak çıkan İstanbul Kültür'de nüfus meselesi üzerine yazılar yazan, savaş boyunca Avrupa ülkelerinde vuku bulan nüfus kaymaları, toplu katliamlar, ülkelerin nüfus büyüklükleri ve gelecekleri hakkında tahminler yürüten Neşet Halil'in, son nüfus sayımındaki düşüşlerin dikkatinden kaçması mümkün olamazdı. Nitekim o 1944 yılı 15 Temmuz ve 15 Ağustosunda yazdığı yazılarda bu mesele üzerinde durmuş; "Nüfus Meselemiz: İştimai Tetkikler" ve "Nüfus Meselemiz: İştimai Mesleklerin Temeli" başlığı altında Avrupa ülkelerinin nüfusları, toplu ölümler ve doğurganlık oranları hakkında önemli bazı tespitlerde bulunmuştu. Sanayileşme ve şehirleşmenin ülkelerin doğurganlık oranlarına olumsuz tesir ettiğini, bu yüzden de çeşitli Avrupa ülkelerinin nüfusunun yerinde saymaya başladığı sonucuna ulaşmıştı.

Onun maksadı bu tür tespitlerle yetinmek değildir kuşkusuz. O benzer süreçleri ikmal edecek olan Türkiye'nin, ileride nüfusunun yerinde sayıp saymayacağı ile ilgilidir. Çünkü Neşet Halil Türkiye'nin nüfusunun çoğalmasını şiddetle arzulayan bir düşünce adamıdır. Onun bu arzusu savaş dönemi Türkiye'si kadar, savaş öncesi dönem için de geçerli bir temennidir.

Neşet Halil'in 21 Ekim 1945 nüfus sayımı ile ilgili İstatistik Genel Müdürlüğünün dört maddelik raporunu değerlendirdiği, "Tehlikenin İlk İşareti" (İstanbul, 15 Kasım 1945, nr. 48) başlıklı yazısı bu açıdan ilginçtir. Cumhuriyetin başından beri nüfusu devamlı artış kaydeden Türkiye'ye ne olmuştur da, nüfus oranları belirgin düşüşler göstermeye başlamıştır? Neşet Halil bu durumu, büyük bir felâketin başlangıcı olarak değerlendirmektedir.

Fakat iyi düşünülecek olursa, aynı yıllarda Türkiye nüfusunun beklenen artışları kaydetmemesinin altında, görünür görünmez bazı sebepler mevcuttur. Savaş yüzünden Balkanlardan vuku bulan göçlere artık imkân kalmadığına daha önce işaret etmiştik. İkinci ve en önemli sebep ise, İkinci Dünya Savaşı yıllarında Türkiye'nin, 800 bin ile bir milyon arasındaki genç nüfuslarını, vatan savunması ihtiyacı ile kışlalarda tutmak mecburiyetinde kalışdır. Dolayısıyla uzun askerlik süreleri yüzünden genç kuşakların evlilikleri gecikiyor, ya da evli olanların eşleri ile beraber yaşamalarına imkân kalmıyor, bunun sonucu olarak da yeni evliliklerde ve doğum oranlarında belirgin düşüşler meydana geliyordu.

Nitekim aradan yıllar geçtikten sonra (1960) Doç. Dr. Haluk Cillov'un, "Türkiye'de Evlenme ve Boşanmaların Seyri" üzerine yaptığı bir araştırmadan da, aynı durumu evlilik istatistikleri üzerinden izlememize imkân doğmaktadır. Geriye dönük evlilik istatistiklerine dayandırılarak yapılan bu çalışmaya göre, evlilikler 1932'den 1942'ye kadar devamlı artış kaydederken, 1942'den itibaren yani İkinci Dünya Savaşı ile birlikte kademeli düşüşler baş göstermiş, buna karşılık savaş sonrasında insani sıçramalar görülmüştür. Nitekim Cillov'un verdiği rakamlara göre 1946'da 41 bin 687 olan evlilik sayısı, 1948 yılında süratle 48 bin 742 rakamına bâliğ olabilmıştır. İlgili makale için Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu'nun yayınladığı *Aile Yazıları* adlı esere bakılabilir. (Ank. 1990, s. 65-90)

Ne var ki Neşet Halil, yukarıda zikrettiğimiz yazısında, ilgili meseleler üzerine düşüncelerini kaydederken, asıl tehlikeyi "evliliklerin verimliliğinin düşmesi" hususunda görüyor. Şehirli aydın, esnaf ve ticaret erbabı sınıfın evliliklerinde görülmeye başlanan nüfus azalması!.. Zira onu asıl paniğe sevk eden husus burada yatmaktadır. Dolayısıyla o bu noktada savaş dışı bazı sebepler arıyor ve Türkiye'nin, Batılı ülkelerin yerinde saymaya başlamış nüfusları ile bir paralelliğe düşüp düşmeyeceğini haklı olarak sorguluyor. İşte bu düşüncelerini de, bir yıl sonraki bir başka

makalesinde ele almaya çalışıyor. Ne yapıp edip de Türkiye'nin nüfusunu, durağanlığa düşmekten kurtarabiliriz diye soruyor. Çünkü Türkiye'nin nüfusunun her hâlükârda artması gerekmektedir. Dolayısıyla çok nüfuslu, zinde ve üretken, sağlam aile yapılarına sahip bir Türkiye arzu ve hasretinin, 1940'lı yıllar Türkiye'sinin millî bir ideali olduğunu kavramak zor olmuyor. Neşet Halil'in ilgili son yazısı için bakınız: "Acil Bir Nüfus Politikası İhtiyacı" (İstanbul, Mayıs 1946, nr. 59)

Elli Milyonluk Büyük Türkiye

Bir Halkevi dergisi olan İstanbul Kültür kadar, nüfus meselesi üzerine ciddiyetle eğilen diğer dergiler daha bulunmaktadır. Bu bakımdan dönemin köycülük politikalarını destekleyen hemen her dergi ve gazetede bu tarz yazılar görmek zor olmamaktadır. Nitekim *Millet* dergisi bu hususta sık sık yazı yayınlayan dergilerin başında gelmektedir. Orada çıkan, Prof. Dr. Nüzhet Şakir Diri'nin bir yazısı bu bakımdan dikkat çekicidir: ("İlk Hedef: 50 Milyonluk Türkiye", *Millet*, ilk teşrin 1942, nr. 6)

Türkiye nüfusunun 1940 sayımında 17 milyon 870 bine ulaştığı hatırlanırsa, bu rakamın neredeyse üç katı büyüklüğünde bir Türkiye arzusu ve ideali!.. Kırklı yıllarda kaleme alınmış köy, aile, toplum, nüfus konulu hemen her makalenin ruhuna derinden sindiğini gördüğümüz büyük nüfus hasreti, insanı ister istemez düşündürüyor. Dolayısıyla bu ihtiyacın altında yatan sebebi biz de düşünmek durumunda kalıyoruz. Gerçi şimdiki zamanlarda da bu tür temenniler dile getirilmiyor değil. Fakat kırklı yıllar boyunca Türkiye adına ortak bir kamuoyu talebine, millî bir idealizme dönüşmüş bulunan bu arzu hakkında, ulaştığımız sonuçların şu şekilde ifadesi mümkün gözükmemektedir.

İlgili yıllarda bu tür yazıları kaleme alan sınıfların, imparatorluğun yıkımını ve işgal altında acılar içinde kıvranan İstanbul'un ruh halini yakından bildiklerini, bu yüzden de Millî Mücadele ile kazanılan bağımsızlığın şuurunda sınıflar olduğu anlaşılmaktadır. Buna ne kadar sevinirse sevinirler, geride bırakılan enkazın büyüklüğü onları gene de derin derin düşündürüyor. Tekrar büyük ülke ve millet olma fikri ve arzusu her vesile ile konuşmalarından, yazılarından fıskırıp duruyor. Ruhlardan tüten büyük millet ve çok nüfuslu ülke arzusu ile, mevcut realite arasındaki uçurumları da kolay kolay telif edemiyorlar. Özellikle de bu duy-



guların, Türkiye'nin savaşa girip girmeyeceğinin belli olmadığı, ya da savaş tehlikesinin kapıda hazır beklediği bir konjonktürde ruhları yoklaması, üzerinde durulması ve anlaşılması gereken bir psikolojidir.

İkinci Dünya Savaşı yıllarında ülkelerin işgal edildiği, ulusal sınırların geçerliliğini yitirdiği, mevcut ülke nüfuslarının kendi aralarında ayrışmalara maruz kaldığı bir dönemin aydınları bu felâketleri ister istemez içselleştiriyor, idrak ettikleri Birinci Dünya Savaşı tecrübeleri ile büyük harplerin ne tür felâketlere yol açabileceğinin endişesini duyuyorlardı. Dolayısıyla böyle felâketli zamanlarda büyük nüfuslara sahip milletlerin geleceği daha emin, müstakbel vatan sınırları da daha bir teminat altında olmalıdır diye düşünüyorlardı.

Yani bu dönemin aydınları ülkeleri siyasi ve idari büyüklüğün yanı sıra, bir de geniş nüfuslara sahip "Büyük Milletler" biçiminde mütalea etmekte idiler. Anlaşıldığı kadarıyla küçük nüfuslu ülkeler onlarda bir nevi primitiflik tesiri uyandırıyor, o tür ülkelerin büyük savaş karşısında mevcudiyetlerinin tehlikeye düşebileceği tarzında endişelere yol açıyordu. Nitekim Prof. Dr. Nüzhet Şakir "İlk Hedef 50 Milyonluk Türkiye" adlı makalesinde bu hususu enine boyuna irdelerken, önemli bazı tesbitlerde de bulunuyor:

"Avrupa'da kendilerini ayrı bilen 40 küçük cemiyet" (millet demek istiyor) zamanla, bugün tek bir Fransa; on iki ayrı birbirine düşman parça tek bir İngiltere; otuz dokuz ayrı hükümet, son defa Avusturya'yı da içine alarak tek bir Almanya olmuştur."

diyen Nüzhet Şakir, bugünkü dünyada az/küçük nüfusların varlığını muhafaza ve yaşama kabiliyetinin kalmadığına işaretlerle sözlerini şöyle sürdürüyor: "Ne kadar müstakil yaşamaya çabalar da, küçük ve zayıf milletlerin daha kuvvetli ve çoğunluk kütleler arasında kaynayıp gitmeleri mukadderdir."

Bu durumu şahsi tecrübeleri ile de tevsik etmek isteyen yazar, Birinci Dünya Savaşına ve işgal yıllarına dönüşler yaparak: "Geçen Dünya harbinden sonra, Türk'ün silinip gideceği sanılmıştı. Fakat İstiklâl harplerini yaratan bu millet, kendilerini büyük ve kurtarıcı millet olarak sayanlardan hiç de aşağı kabiliyette olmadığını anlatmıştı" demekten de geri kalmıyor.

İlgili makale 1942 yılında kaleme alındığına göre, Nüzhet Şakir hocanın esas aldığı 17 milyonluk Türkiye nüfusu, nasıl olup da

üç katına çıkarılabilecektir? Kuşkusuz onun da elinde sihirli bir formül bulunmamaktadır. Fakat mevcut doğum oranlarının yüksekliği, Neşet Halil Atay gibi onu da memnun ediyor ve geleceğe daha bir ümitle bakmasına yol açıyor. Ne var ki o günkü Türkiye’de yaşlı ölümleri ve yeni doğan çocuk ölümleri o kadar fazladır ki tahmin olunamaz. Nüzhet Şakir’in yaptığı daha facialı bir tespit ise şudur: Yaşlı ölümleri ile yeni doğan ölümleri o günkü Türkiye’de, neredeyse yeni doğanların yarısına ulaşmaktadır. Bu durum da sağlık hizmetlerindeki geriliğinin doğurduğu bir sonuç olmaktadır. Bu bakımdan kırklı yıllarda değil köylerde, ilçelerde bile hastane ve sağlık ocağı bulunmadığını hatırlamak gerekir. Nitekim ilgili yıllarda köyler de dâhil olmak üzere her ilçeye, atlı bir sağlık memuru görevlendirebilmek en lüks, en ciddi hükümet projelerinden birini teşkil etmektedir.

**Dünya Medeniyeti İçinde Türklerde ve
Başka Topluluklarda Aile ve Akrabalık
İlişkileri Çalıştay Bildirileri/ 22-23 Kasım 2018/
Kastamonu, s. 288-295.**

603



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

AİLEYE DAİR KABULLERİN EZBER BOZUMU

BEYLÜ DİKEÇLİĞİL*

Türkiye’de aile konusunda Batı’da üretilmiş teorilerin hazır kalıp yargılarına başvurmak, toplumsal gerçekliği analizde pek çok soruna sebep olmaktadır. Türkiye’nin toplumsal değişimi, ailenin de kendi gerçekliğinde değişimine odaklanmayı gerektirmektedir.

Modern çağda modernistlerin bekledikleri ve iddia ettikleri gibi çekirdek aile akrabalık ilişkilerinden yalıtılmış değildir. İşlevselci teorinin bu tezleri gerek Batı’da gerekse Türkiye’de yapılan araştırmalarla yanlışlanmış olmasına rağmen bir mit olarak devam etmektedir:

Türkiye’de kırsal nüfusun, geçmiştekine benzeyen geniş aile hanelerinde, kentsel nüfusun ise giderek Batı’daki aile biçimine benzeyen çekirdek aile hanelerinde yaşadığı yolunda çok yaygın bir mit vardır.... Bu mite inananlar şu konuda görüş birliği içindedir: Çekirdek ailelerin ayrı hanelerde yaşadığı kentlere göç süreciyle birlikte, geniş ailenin, diğer akrabalık bağlarının veya genel olarak akrabalığın önemi, zamanla geniş aile fertleri kente uyum sağladıkça azalmaktadır (Duben, 2006: 67).

Duben’in ifade ettiği akrabalık bağları ve öneminin kentsel çekirdek ailelerde azaldığı şeklindeki ezber, yanlışlanmış olmasına

* Prof. Dr.



rağmen, hâlâ hükmünü sürdürmektedir. Üstelik son derece şaşkıncu bir biçimde...

İzmir'de Kentsel Aile başlıklı araştırmasının verileri değişikliğe uğramış geniş aile tezini doğrulamasına rağmen Kongar'ın araştırma verileri ile çelişen yorumlar yapmış olduğunu görüyoruz. Kongar'ın bu araştırmasında kentsel çekirdek ailelerde önemli konularda ortak karar alma, mali yardımlaşma, hizmet desteği oranı orta ve üst gelir grubunda daha yüksek çıkmış, kente göç eden ailelerin %62'si akrabalar arası yardımlaşmanın memleketlerindeki nazaran arttığını veya aynı düzeyde olduğunu belirtmiş, akrabalarla iş ilişkisine girenlerin oranı üst gruplarda alt grupların üç katından daha fazla olduğu tespit edilmişti (Kongar, 1972: 84-112).

Ancak Duben'in de ifade ettiği üzere "Kongar'ın, bu ilginç çalışmasının verilerini değerlendirirken, kendi bulguları ile çelişen sonuçlara varması şaşkıncudur. Verileri, geniş aile ilişkilerinin çok yakın olduğunu ortaya koyduğu halde İzmir'deki ailelerin akrabalarından büyük ölçüde kopmuş olduklarını ileri sürmüştür" (Duben, 2006: 90).

Kongar araştırma bulgularının aksine modernist miti destekleyen yorumlar yapmıştır. Oysa Türkçe literatürü Litwak'ın değişikliğe uğramış geniş aile kavramı ile tanıştıran da Kongar olmuştur. İzmir'de Kentsel Aile de akraba ve/veya hısım çekirdek aileler arasındaki bu dayanışmaya ilişkin verileri sunarken Litwak'ı referans göstermesine rağmen genel sonuçlar verilerle uyumlu olmamıştır. Bu çelişki, modernist ideolojinin pozitivist sosyoloji üzerindeki gücünün bir örneği olarak yorumlanabilir.

Daha sonra Şevket Ökten'in GAP bölgesinde aile yapısı ile ilgili araştırmasında (2000) değişikliğe uğramış geniş aile kavramının nesnel bir şekilde başarıyla analiz aracı olarak kullanıldığını görüyoruz. Akrabalık ilişkilerine yer veren diğer araştırmalarda bu kavramsal zemin bulunmadığı için verilerin yeterince değerlendirilemediğini ifade edebiliriz. Oysa Litwak'ın kavramı Amerikan sosyolojisinde olduğu gibi bizde de verimli araştırmalara neden olabiliirdi. Zira Litwak'ın değişikliğe uğramış geniş aile kavramı kırsal yörede geleneksel geniş aile dönüşümünün izlenmesinde analiz aracı olarak kullanılırken, kent ve kasaba çekirdek ailelerinin yapısının analizinde aynı kavram 'çekirdek aileler konfederasyonu' terimi ile karşılanabilmektedir.

Türkiye’de çekirdek aile, metropollerdeki sayılı örneklerin dışında, “yalıtılmış” çekirdek aile tipine uymamaktadır. Çekirdek aileler konfederasyonu kavramı, yalıtılmış çekirdek aileden farklı olarak, bir çekirdek ailenin akraba, hısım veya hemşeri çekirdek aileler ile yakın etkileşimlerini vurgular. Aynı hanede oturmayan, ekonomik bakımdan bağımsız veya bağımlı, eşitlikçi temelde birbirlerine sıkıca bağlı ve destek olan, hatta aynı coğrafi mekânı paylaşmayan, hiyerarşik otorite yapısı olmamasına rağmen nihai değer olarak aile bağlarını gözeten ve aralarında akrabalık ilişkileri bulunan çekirdek aileler dizisidir. Bu ilişkilerde kazanç ortaklığından ziyade hizmet alışverişi söz konusudur. Ancak kazanç ortaklığı olmasa da aileler arasında ekonomik destek ve yardımlaşma söz konusudur. Özellikle orta ve üst tabakalarda ebeveyn aileleri, meslek sahibi olsalar da çocuklarının ailelerine parasal ve aynı yardımlar yapmaktadır.

GAP bölgesi için ise Ökten’e göre “bu durumda mekansal olarak bölünmüş ve demografik olarak çekirdek aile yapısı gösteren ailelerin aslında bünyesel olarak pek de bölünmüş sayılamayacağı söylenebilir. Coğrafi bakımdan birbirinden ayrılan, ‘kazancı ayrı’ olan çekirdek ailelerin ekonomik açıdan ‘kazancı ortak olduğu görülmektedir” (Ökten, 2006: 34).

Çekirdek aileler konfederasyonu birbirine kısmen bağımlı çekirdek ailelerden meydana gelir. Kısmen bağımlılığın anlamı, çekirdek ailelerin birbirine ekonomik ya da coğrafi olarak bağımlı bulunmadan, birbiriyle önemli hizmet alışverişleri yapmalarıdır. Böylelikle bu tip aile coğrafi ve ekonomik bağımsızlık ile geleceksel geniş aileden, önemli hizmet alışverişleri ile de çekirdek aileden ayrılmaktadır.

**Bu yazı, Beylü Dikeçligil’in
Muhafazakar Düşünce dergisinde
(2012, 31) yayımlanan “Aileye Dair
Kabullerin Ezber Bozumu” adlı
yazısından alınmıştır (ss. 36-37).**



TÜRKİYE’DE DEĞİŞEN AİLE VE ÇOCUĞUN DEĞERİ

ÇİĞDEM KAĞITÇIBAŞI*

Nesiller arası ilişkiler maddi bağımlılık içermese bile duygusal boyutta bağımlılığını korumaktadır. Ana-babalar yetişkin evlatlarıyla oturmayı, en azından onlara yakın olmayı yeğlerler, yaşamları boyunca ailenin bir bireyi olarak aile içinde işlevselliklerini devam ettirirler.

Bir Aile Değişme Modeli

Sosyoekonomik gelişmeyle çocuğun ekonomik ve yaşlılık güvencesi değeri önem kaybetmekte, başka bir deyişle, gelişmeyle, çocuğa maddesel bağımlılık azalmaktadır. Aile-içi ilişkileri iki ayrı boyutta düşünecek olursak, maddesel bağımlılığın azalması, duygusal bağımlılığın da azalmasını gerektirmeyebilir. Burada önerilen aile değişme modelinin Batı’daki çekirdek aileden farkı da temel olarak duygusal bağımlılığın devam etmesindedir.

Yukarıda kısaca özetlenen değişme süreci, kentleşme ve ekonomik gelişmeyle birlikte, 1) çocuğun aileye ekonomik katkısının azalması, buna karşılık 2) okuyan çocuğun bağımlılık yaşının artmasıyla ekonomik yükün artması ve 3) çocuğa atfedilen ekonomik değer azalıp psikolojik değer artmasıyla birlikte 4) çok çocukluluktan az çocukluluğa geçişi içerir.

* Prof. Dr.



Modernleşme kuramları duygusal-maddi bağımlılık ayrımı yapmadan, gelişmekte olan toplumlardaki ailenin giderek Batı türü çekirdek aileye dönüşeceğini öngörür (örneğin, Caldwell, 1977; Goode, 1963). Batı'daki modern çekirdek ailenin önemli özelliği, aile bireylerinin birbirinden bağımsız ve ayrı olmasıdır. Bu tür bir ailede bireysel özerklik ve kişi benliğinin diğer kişilerden belirgin çizgilerle ayrılmış olması "sağlıklı" aile etkileşimi olarak görülmektedir (örneğin, Minuchin, 1974). Ailenin kendisi de daha geniş aile-akraba-komşuluk çevresinden "ayrı"dır.

Türkiye ve benzeri toplumlarda ise (özellikle Ortadoğu Akdeniz sosyokültürel bağlamında) ailesel ve sosyal etkileşim, kişiler arası bağlılık ve karşılıklı bağımlılığa dayanır. Çekirdek aile bağlamında bile bu tür insan ilişkisi devam etmekte ve "modern" aileyi de etkilemektedir. Örneğin nesiller arası ilişkiler maddi bağımlılık içermese bile duygusal boyutta bağımlılığını korumaktadır.

Ana-babalar yetişkin evlatlarıyla oturmayı, en azından onlara yakın olmayı yeğlerler, yaşamları boyunca ailenin bir bireyi olarak aile içinde işlevselliklerini devam ettirirler (Kağıtçıbaşı, 1982); ayrışma değil beraberlik söz konusudur. Böylece dikey etkileşimde toptan bireysel bağımsızlığa geçiş değil, karşılıklı duygusal bağımlılığın devam ettiği görülmektedir.

Araştırmalar geniş aile bağlarının da sadece geleneksel kırsal yörelerin özelliği olmadığını; kırdan kente geçişte devam ettiğini, kentsel, gelişmiş kesimlerde, hatta üniversite mezunları arasında gücünü koruduğunu göstermektedir (Kongar, 1972; Duben, 1982).

Ailede duygusal bağımlılığın ve "beraberlik kültürünün" sosyo-ekonomik gelişmeye ters düşmediği görülmektedir (bak. Kağıtçıbaşı, 1990). Batılı ayrışma, çekirdekleşme ve bireycilik modeli sosyoekonomik gelişmenin zorunlu sonucu değildir. Nitekim Batı'da bireyci ideolojinin sınai gelişmenin bir sonucu olmadığı, tam tersine sanayi devriminden daha önce de var olduğu ileri sürülmektedir (Mac Farlane, 1978, 1987; Lesthaeghe 1983; Thornton 1984).

Sanayileşme, bu aile kültürünün bazı özelliklerinden yararlanmışır. Örneğin çekirdek ailenin hareketliliği sanayileşmeye yakın bir özelliktir. Ancak, aynı mantıkla, sanayileşme farklı bir aile kültürünün bazı özelliklerinden de yararlanabilir. Sıkı aile-akra-

balık bağları sanayi gelişmesine katkıda bulunabilecek böyle bir özellik olabilir. Japonya’da bunun bir örneği görölmektedir.

Bu yazı, B. Onur tarafından hazırlanan *Toplumsal Tarihte Çocuk* (Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2006) adlı kitapta yayımlanan Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı’nın “Türkiye’de Değişen Aile ve Çocuğun Değeri” adlı yazısından alınmıştır (ss. 27-28).

609



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUK, ERGEN VE GENÇLİK KOMİSYONU RAPORU

Türkiye’de ailenin değişimi ebeveynlerin rollerinin değişimiyle doğrudan ilişkilidir. Kadının çalışma hayatına daha çok katılması, hane halkı sayısının düşüşü, çocuğun yeni toplumsal gerçekliğe bağlı sosyal ve psikolojik ihtiyaçları, politika oluşturmada yeni paradigmal değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmaktadır.

Aile ve Ebeveynlik Konusundaki Tespit ve Öneriler

1. Millî Eğitim Bakanlığı, Gençlik Spor Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı sadece dezavantajlı bireylere yönelmemelidir. Etkili anne-babalık rollerinin kazandırılması için oluşturulan programlara katılım artırılmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Araştırma Merkezi ve okul rehberlik servisleri daha etkin olmalıdır. Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın gençlik merkezlerindeki hizmetler çeşitlendirilmelidir.
2. Ebeveynlerin çalışma hayatını kolaylaştırmak ve 0-6 yaş arasındaki çocukların gelişimini desteklemek için kreş sayısı artırılmalı ve yaygınlaştırılmamalıdır. Ebeveynlere kreş desteği sağlanmalıdır.
3. Ebeveynlikle ilgili temel becerilerin değişen koşullara bağlı olarak kazandırılması için aile eğitim programları düzenlenmelidir. Söylem ve uygulamalar toplumsal cinsiyet ayrımcılığı başta olmak üzere ve her türlü ayrımcılığı önleyecek biçimde inşa edilmelidir.
4. Politika ve programların geliştirilmesinde orta sınıf değerlere yaslanmak yerine sosyo-ekonomik ve kültürel



çeşitliliği dikkate alan bir bakış geliştirilmeli ve bu bakışın geliştirilmesinde en az niceliksel araştırma tekniklerine olduğu kadar niteliksel araştırma tekniklerine de yaslanmalıdır.

5. Üniversitelerde çocuk ve aile antropolojisi ve sosyolojisi konusundaki çalışmalar teşvik edilmelidir.
6. Çocuklarla ilgili politikalar ve programların geliştirilmesinde alışlageldik yetişkin dilinden vazgeçilmeli ve bunun yerine çocuk algısı ve dilini keşfetmeye yönelik bir çaba ortaya konulmalıdır
7. Ebeveyn eğitim programlarında yerel ihtiyaçlar ve evrensel çocuk hakları ilkeleri dikkate alınmalıdır.
8. Ana sınıfları yerine bağımsız anaokulu sayıları artırılmalıdır.
9. Ailedeki kriz dönemlerinde (boşanma, afet, ...) ailelere ve çocuklara yönelik psiko-sosyal destekler artırılmalıdır.
10. Özel aile danışma merkezlerinden faydalananların ücretleri SGK tarafından ödenmelidir.

Bu rapor bölümü, VI. Aile Şurası Komisyon Raporları ve Bildiriler (Ankara, 2014) adlı kitaptan alınmıştır (s.41).



MÜLTECİ/GEÇİCİ SİĞINMACI ÇOCUKLAR VE AİLELERİNİN UYUMU

B. DİLARA ŞEKER*
GÜLTEN UÇAN**

Çocuklar savaş ve çatışma durumlarında genellikle aileleri ile birlikte hareket etmektedir. Savaşın ve şiddetin etkileri mülteci aile üyelerinin tümünde ve özellikle çocuklar üzerinde ağır travmatik etkiler ortaya çıkarmaktadır. Her şeye rağmen mültecilerde ailenin desteği önemli, koruyucu bir değişkendir.

Ülkelerinde yaşayamaz hale gelen mülteciler sığınma istedikleri ülkeye ulaşma ülkede kalma sürecinde pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların bir kısmı aile üyelerinin kendi ülkelerinden getirdiği bir kısmı ise geldikleri ülkede karşılaştıkları sorunlardır. BMMYK'nın mülteci ailelerin yaşamını karakterize etmede kullandığı faktörler yaşadıkları sorunları anlamak bakımından önemli veriler sumaktadır. Lobo bu faktörleri şu şekilde ifade etmektedir (1993, akt. But, 2003):

- Aile üyelerinden ayrılma,
- Yakın kişilerin kaybı,
- Ekonomik, sosyal, fiziksel ve eğitimsel koşulların değişimi,

* Doç. Dr.

** Doç. Dr.



- Aileyi geçindiren, ev kadını vb. önceki rollerin kaybı ya da değişimi,
- Sosyal desteğin kaybı,
- Önceki normların değişimi örn., alışkanlıklar, gelenekler, dini rehberlik,
- Aile yaşamı ile bağlantılı evlilik, doğum ve çocuk yetiştirme gibi bazı uygulamaları önceki gelenekleri devam ettirmede güçlükler,
- Çocukların eğitimi, tıbbi bakım ve sağlıklı bir beslenme biçimini içeren ailenin ihtiyaçlarını karşılayacak ekonomik yeterliliğin kaybı,
- Yardıma bağımlılık,
- Ev sahibi ülkenin istihdam konusundaki kısıtlamalarından dolayı iş yaşamına katılımında güçsüzlük/yetersizlik,
- Evde boş, işsiz oturmak,
- Yeni yıkımlar, sağlık bakımında yeni sistemleri kabul etmek zorunda kalmak.

Bu faktörler incelendiğinde mültecilerin kendi ülkelerinde sahip oldukları konumu ilişkilerini vb. kaybetmelerinin yanında gittikleri ülkenin kısıtlayıcı uygulamalarına maruz kalmalarının kendilerini pasif, değersiz ve işe yaramaz hissetmelerine neden olduğu görülmektedir. Mültecilerin hayata daha güvenli, donanımlı ve umutlu bakabilmesi için uzun süreler kalacakları yerlerde temel ihtiyaçlarını karşılamaları önemlidir. Bu süreçte mültecileri ve birlikte geldikleri aile üyeleri, yaşamlarını devam ettirebilmek için farklı toplumsal kurumlarla etkileşime geçerler. Mülteci aileler ve çocuklar sosyal, ekonomik, kültürel olarak homojen algılanmamalıdır. Mülteci grupların farklı özelliklerinin ve ihtiyaçlarının olduğuna dikkat edilmelidir (Rah, Choi & Nguyen, 2009).

Mülteci ailelerin ve çocukların fiziksel ve psikolojik iyi olma durumunu tehdit eden en önemli sorunun yoksulluk olduğu da bilinmektedir (Fraser, 2006:54). Yoksulluğun çocuklar üzerindeki olumsuz etkisi, toplumların geleceğini tehdit etmektedir. Mülteci ailelerin çocukları yoksulluktan iki şekilde etkilenir: İlk olarak çocuklar yeterince faydalanamadıkları için yoksulluktan doğrudan etkilenir. İkinci olarak ise olumsuz koşullarla baş edecek gücü kalmayan, ekonomik sıkıntı içinde yaşayan ebeveynleri üzerinden dolaylı olarak etkilenirler. Aileler, geleceğin belirsizliği nede-



niyle yaşadıkları endişe ve karmaşaya bağlı olarak, çocuklarını ihmal ve istismar edebilmektedir. “Çocuk sağlığı, fiziksel, sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel faktörlerden etkilenen bir olgu” (Cross, 1998) olduğu için mülteci ailelerin çocukların sağlıklı kişilikler geliştirme fırsatlarından akranlarına kıyasla göreceli olarak yoksun olduğu ifade edilebilir.

Toplumsal örgütlenmenin en önemli parçalarından biri olan aile hem bireysel hem de toplumsal anlamda birçok işleve sahiptir. Ailenin işlevlerini yerine getirememesi, aile ve aileyi oluşturan bireyleri de doğrudan etkilemektedir. Göç eden aile ve üyeleri, göç ve yeniden yerleşme sürecinde karşılaşılan zorluklar ile mücadeleden yoğun olarak etkilenir. Ayrıca aile içinde ortaya çıkan ihtiyaçlar ve bunların karşılanamaması ailede gerilim ve buna bağlı fiziksel, duygusal iyi olma üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Lewis, 2008). Ailede ilişkiler yaşanan kayıplar nedeni ile biçim değiştirebilir, ekonomik kaynaklar azalabilir, kazanılmış statüler kaybedilebilir, kültürel gelenekler kaybedilebilir ve yeniden yerleşme mücadelesi yaşanabilir (Boss, 2002). Aile tüm bu kayıplarla birlikte yerine getirmesi gereken işlevlerde aksaklıklar, farklılaşmalar ortaya çıkar.

Çocuklar savaş ve çatışma durumlarında genellikle aileleri ile birlikte hareket etmektedir. Savaşın ve şiddetin etkileri mülteci aile üyelerinin tümünde ve özellikle çocuklar üzerinde ağır travmatik etkiler ortaya çıkarmaktadır (Bek Pedersen & Montgomery, 2006). Şiddetle karşılaşan ailelerin çocuklarının da travmatik deneyimler sonucu zihinsel sağlıklarının etkilendiği bilinmektedir (Lustige vd., 2004). Çocukların ailelerinin yaşadığı işkence gibi travmatik deneyimler ile çocukların zihinsel sağlık sorunları arasındaki güçlü ilişkiyi kanıtlayan pek çok çalışma yapılmıştır (Daud vd., 2005; Halcon vd., 2004). Kamboçyalı genç mültecilerle yapılan boylamsal bir çalışmada ailenin travmatik olaylara karşı bir koruyucu işlevi olduğu belirtilmiştir (Rousseau vd., 1999). Mülteci aileler maruz kaldıkları şiddet ve travmatik olaylardan çocuklarını zaman zaman koruyamamasına rağmen ailenin desteği önemli, koruyucu bir değişkendir.

Mülteci ailelerinde göçü önce erkekler planlamakta, kadın ve çocuklar erkeğin kararına uymak zorunda kalmaktadırlar. İltica talebinin ve mültecilik statüsünün kazanılmasına ilişkin belirsizlik, olumsuz ve güç koşullar, aile içi çekişmeye, anlaşmazlıklara ve giderek aile içi şiddete neden olabilmektedir. Bu durum,



ailelere yönelik psikososyal hizmetlerin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Yalazan&Şah Ceylan, 2002: 91). Mülteciler çeşitli çatışmalar, savaşlar vb. nedenlerle yurtlarını terk ederken aile üyelerinin tamamını yanlarına alamamaktadır. Mülteci olarak kabul edilen kişinin üçüncü bir ülkeye gittikten sonra, aile birleşimi ilkesi gereği, ailenin kalan diğer fertlerini götürme eğilimi ağır basmaktadır. Özellikle iltica sürecinin uzun sürmesi durumunda, eşler arasında uzun süreli ayrılıklar yaşanmakta ve evlilik ilişkileri de olumsuz yönde etkilenmektedir. Ailesi ile gelen mültecilerde ise, buldukları ülkelerde çalışmadıklarından ve yeterli yardım da alamadıklarından, kendi ülkelerindeki düzenlerine, kaybedilen statü ve finansal güçlerine özlem gelişmektedir. Aile içinde rol açısından da önemli değişimler yaşanmakta, önceki rollerin kaybının yanında yeni pasif ve sınırlı yaşam, bu rol kaybını pekiştirmektedir. Tüm bu sorunlar mülteci ailelerle yapılması gereken çalışmaların gerekliliğine işaret etmektedir. Kendi ülkelerinde insan hakları ihlalleri ve/veya birçok sıkıntı yaşayan mülteci ve ailelerinin yer değiştirme ile can güvenliği sağlanmış olsa da yeni geldikleri yerde de farklı ekonomik, kültürel, sağlık ve eğitim ile ilgili yeni sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu gruplar ile çalışan tüm taraflara önemli görevler düşeceği düşünülmektedir.

Bu yazı, VI. Aile Şurası Komisyon Raporları ve Bildiriler (Ankara, 2014) adlı kitapta yayımlanan, B. Dilara Şeker ve Gülten Uçan'ın "Mülteci/ Geçici Sığınmacı Çocuklar ve Ailelerinin Uyumunu" başlıklı bildiri metninden alınmıştır (ss. 161-163).



TOPLUMSAL DEĞİŞME VE TÜRKİYE'DE AİLE

NUR VERGİN*

Türkiye’de, Batı modelinin aksine, kuşaklar arası ilişkilerin değişimi dikey bir değişim eksenini uyarınca meydana gelmemekte, tersine, duygusal alanda daha büyük bir bağımlılık doğrultusunda seyretmektedir.

Kültür ve Aile

Laikleşme yolunda öylesine büyük adımlar atılıyordu ki, bunların kolektif tasarımlar (representations) üzerinde yankılamalar yaratmaması ve aile içi toplumsal ilişkileri etkilememesi imkânsızdı. Aile hususunda algılamalar değişiyor, dokunulmaz ve yıkılmaz olarak görülen aile reisi statüsü de Türk toplumunun sahne olduğu peş peşe dönüşümler sonucu değişime uğruyordu. Ama hukuki reformlar eşler arasındaki ilişkileri gerçekten de değiştirdi mi ve hane içinde daha eşitlikçi bir yapının kurulmasında başarılı olabildi mi? Günlük hayatta meydana gelen değişimi ölçmek için eşlerin rolleri ve sosyolojinin gittikçe pek önemli bir objesi haline gelen kadın üzerinde yapılagelen araştırmalar, yine de kocanın önde gelen bir konumda bulunduğunu ve Türkiye’de ailenin genelde otoriter patriyarkal bir nitelik taşımaya devam ettiğini gösteriyor. Biz burada yine Kur’an’da öngörüldüğü gibi, erkeğin önceliğe sahip olduğu bir durumla karşı karşıyayız (“Erkeklerin kadınlar üzerinde yüksek bir mertebesi vardır”, 2,228).

* Prof. Dr.



Ama yine de bir şerh düşmekte sakınca olmayacak. Sadece genellikle ileri sürülen evrimci tezlerle itiraz etmek için değil, ama erkeğin müşahede edilen veya da tahmin edilen hakimiyetinin varlığı konusunda biraz düşünmek için. Aile içi ilişkiler konusundaki yazılar, genellikle, patriyarkal otoriter yapı niteliğindeki geleneksel ailenin eşitlikçi bir yapıya sahip olan Batı tipi aile doğrultusunda evrimini gösteren bir modeli anlatıyorlar bize. Ama Türk ailesinin her ne kadar tartışılmaz bir biçimde patriyarkal kültürel öğelere sahip olduğu bir gerçek ise de daha kalitatif bir yaklaşımla yürütülen analizler aslında Türkiye’de ailenin erkek önceliğinde tek merkezli değil, birbiriyle yan yana olan ve birlikte var olan çift merkezli bir yapıya sahip olduğunu ortaya çıkarıyor. Hane içindeki bu etki merkezleri global toplumun kadına ve erkeğe atfettiği ve aile hayatına da yansıyan farklılaşmış eylem alanlarına tekabül ediyor. Aile içindeki çift kutupluluk, o halde, Türk toplumunda laikliğe rağmen devam eden cinsiyet ayrımının bir uzantısı ve farklı ve hiçbir zaman birbiriyle karıştırılmayan ve kesişmeyen iki toplumsal dairenin yan yanalığını teşkil ediyor.

Fakat ne var ki, süregelen değişimlerden ötürü aile reisinin (babanın) otoritesi ve geleneksel Türk toplumunda revaçta olan gerontokratik ilişkiler düzeni özellikle gecekondularda yaşayan köy kökenli yeni kentlilerde önemini yitirme yolunu tutuyor. Kentlileşmekte ve erkek çocuğun çoğu kez babasından daha çok para kazandığı bu tür ailelerde aile konusundaki değerler ve aile bireylerinin rol ve statülerine dair telakkiler değişmekte. Önünde sigara içmenin, bacak bacağa atarak oturmanın, gelişigüzel ve serbestçe konuşmanın hala yasak olması babaya karşı gösterilen saygıdan, mesela. Biçimsel olarak kusurda bulunmamaya devam ediliyorsa da ailenin geleceği ile ilgili konularda karar alma mercii artık baba değil. Kentlerdeki aile hayatında meydana gelmekte olan bu yeni eşitçiliğin yeni kuşak romancıların kaleme aldığı türden roller ve statüler arası bazı sürtüşmelere yol açtığı muhakkak. Diğer yandan, özellikle üst ve orta sınıflarda ve serbest meslek sahibi ailelerde karı koca arasında olduğu gibi, anne baba ve çocuklar arasında da arkadaşlık ilişkileri kuruluyor ve kitle haberleşme araçlarıyla yayılan Batı’nın ve özellikle Amerikan değerlerinin etkisiyle, çocukların gözünde babaları uzak, mesafeli, erişilmesi zor, yüce, hem korku hem hayranlık kaynağı olan bir sima olmaktan çıkıyor. Eğitimin ve ücretli işgücünün etkisiyle yaşama biçimlerinde ve zihniyetlerde meydana gelen laikleşme, aile içinde yeni istek ve taleplere yol açarak roller ve



statüler konusunda da yeni bölüşümün yavaş yavaş ortaya çıkmasına neden oluyor. Ama aile hayatında bir iklimin yaratılmasına yol açan bu dönüşümlerin Müslüman Türk ailesinde yapısal bir değişimi de yarattığını ve bireyi özerk bir entite olarak sivriltiğini ileri sürmek bir hayli abartmalı olacaktır.

“Çocukların değeri” konusunda Kağıtçıbaşı'nın yürütmüş olduğu geniş kapsamlı bir sorveyin sonuçları Türk toplumunun aile fertleri arasında karşılıklı bağımlılık ilişkilerine olumlu gözle bakmaya devam ettiğini gösteriyor. Bireylerin birincil gruba bağımlılığının önemini koruduğu yoksul tabakalarda ise akrabalar arasında sıkı ilişkiler dış ilişkilerden daha yoğun olarak devam ediyor. Aile değerlerine ve cemaat fikrine dayanan bir kültürün muhafazası aileden bağımsız olarak elde edilen şahsi başarıdan daha çok akrabalar arasındaki dayanışmaya ve yardımlaşmaya ağırlık veriyor. Birey katında meydana gelen bir sosyolojik olgu olan toplumsal hareketlilik de bu çerçevede içerisinde ailenin tüm fertlerinin statülerini yükseltmeye ve hayat şartlarını düzeltmeye yönelik bir çare oluyor zira yükselen hareketlilik içinde bulunan birey ailesine yardım etmeyi görev biliyor. Toplumsal ve ekonomik başarının paylaşımını öngören bu karşılıklı bağımlılık, kötü hayat şartlarına maruz olan tüm aileyi kurtarmaya yaradığı gibi aile şerefi ilkesinin temelini oluşturuyor. Ama acaba bu gözlemlerden hareket ederek aile içi karşılıklı bağımlılığın sadece ekonomik zaruretlerden kaynaklanmakta olup gelişmeyle ve daha yüksek bir hayat standardına erişmeyle birlikte zamanla ortadan kalkacağını ileri sürebilir miyiz?

Söz konusu araştırmanın getirdiği sonuçların analizi bize orta ve üst gelir grubundaki ailelerde akrabaların birincil gruba ekonomik bağımlılıklarının pek önem arz etmemesine rağmen aile fertleri arasındaki ilişkilerde herhangi bir gevşemenin meydana gelmediğini gösteriyor. Oysa, maddi ve ekonomik açıdan bağımlılık ilişkilerinin zayıflamasının kişilerin aile karşısında daha geniş bir bağımsızlığa kavuşmalarına yol açacağı beklenebilir. Hatta böyle bir bağımsızlığın özerk birey olgusuna da meydan vereceği düşünülebilir. Yani, ailenin ekonomik gelişmesi ve maddi refahı, aile dışında kişisel bağların kurulması karı kocanın bağımsızlaşması geleneksel ailenin fonksiyonel bütünlüğünü tümüyle ortadan kaldıracakları de varsayılabilir. Ama ne var ki, Türkiye’de Batı modelinin aksine, kuşaklar arası ilişkilerin değişimi dikey bir değişim eksenini uyarınca meydana gelmemekte, tersine, duygusal alanda daha büyük bir bağımlılık doğrultusunda seyretmek-

tedir. Burada değişim Geertz'in tarif ettiği "ilk bağların" çözümlmesine yol açmıyor. Toplumdaki dönüşümler karşısında duyulan tedirginliklere göğüs gerebilmek için adeta aileye daha sıkı bir biçimde bağlanılıyor ve sığınılıyor. O halde, yabancı bir gözlemcinin de belirttiği gibi ister orta sınıflarda olsun ister köyden göç edenlerde olsun, akrabalık ilişkileri kent ortamında da tüm önemini korumaya devam ediyor.

Bu verilerin ışığı altında, akrabalar arasında sıkı teması teşvik eden ve aile değerlerini vurgulayan bir kültür ile modernleşmesinin bağdaşabilirliği konusunda bir hipotez ileri sürmek mümkündür. Daha önce zikretmiş olduğumuz Laslett'in çalışmaları çekirdek ailenin Batı toplumunda sanayi devriminden önceki dönemlerde meydana geldiğini göstermiş ve kültür ile aile arasında mevcut olan ilişkiye işaret etmiştir: Batı'da ailenin, aile birimlerinin ve bu birimler içinde de akrabaların özerkliği şeklinde meydana gelebilmesi, ailenin baştan itibaren bireyci bir kültür yaratmaya çok yatkın olan Yahudi-Hıristiyan düşüncesinin çerçevesinde oluşmasıyla mümkün olmuştur. Aynı görüşün doğrultusunda, Guichard da bir toplumsal olgu olarak çekirdek ailenin Batı'da erken gelişmesini dördüncü derecede kardeş çocuklarına kadar kan bağı olan kişiler arasında evliliği yasaklayan egzogamiye bağlamaktadır. O halde, madem ki çekirdek aile Batı'da sanayileşmeden bağımsız olarak gelişmiştir. Bu gelişmenin nedenlerini de Batı'nın kültürel öğelerinde aramak gerekmektedir. Ekonomik gelişme düzeyi ile aile tipi arasında ilişki tespit edilemediğine göre, bundan böyle gerekli olan kültür ve din faktörünün aileyi açıklamak için tatmin edici bir etken teşkil edip etmediğini ampirik çalışmaların ışığı altında araştırmak olacaktır.

Zira, Türkiye'de aile konusundaki halen mevcut veriler bize sadece laikleşme politikalarına ve sosyoekonomik gelişmeye rağmen, siyaset ve ekonomi konusundaki zihniyet değişimine rağmen, Türk ailesinin çözülmemesi bir yana, onun dış baskılara karşı büyük bir direnç gücü göstererek varlığını tüm gücüyle idame ettirdiği yolunda bir müşahede yapmamıza izin vermektedir. Gerçekten de çeşitli incelemelerin sonuçları Anadolu'da Tanzimat'tan bu yana geniş aile oranında büyük bir düşüş kaydedilmediğini ve global toplumda meydana gelen değişimin kırsal ailesinin yapısını etkilemediğini göstermektedir. Diğer yandan, kırsal göç ile kentleşme de aile bağlarının kopmasına yol açmamış zira gördüğümüz gibi, modernlik karşısında akrabalık ilişkileri çok önemli bir toplumsal anlam kazanmıştır. Bu nedenledir

ki, aile konusunda tek doğrusallı değişimi öngörmenin yerine ve evrimci tezlerden etkilenmeksizin somut toplumlarda somut durumları açıklayabilecek nitelikte bir farklılaşmalı değişim” modeline ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu yazı, B. Dikeçligil ve A. Çiğdem tarafından derlenen *Aile Yazıları 2: Kültürel Değerler ve Sosyal Değişme* (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, 1991) adlı kitapta yer alan Prof. Dr. Nur Vergin’in “Doğu Anadolu Çocuk Bakımı ile İlgili Kültür Kalıpları” başlıklı yazısından alınmıştır (ss.315-318).

620



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

DOĞU ANADOLU ÇOCUK BAKIMI İLE İLGİLİ KÜLTÜR KALIPLARI

ORHAN TÜRKDOĞAN*

“Ailede çocuk doğduğu andan 15 yaşına, yani bülüğ çağına kadar günaha sahip değildir. Eğer bir günahı olursa bu ana babası üstüne yazılır. Aynı şekilde sevap ta öyle telakki edilir. Bu yaşlar arasında ölen çocuklar cennete: ana babası için şefaatçi olurlar.”

Çocuğu memeden kesme hakkı anaya aittir. Bu hususta babanın sadece rızası alınır. Memeden kesme birtakım şartlarda olur: «süt çocuğu bozarsa» (yani ana tekrar gebe kalırsa), ana zayıf düşerse, ananın sütü kifayet etmese... normal şartlar altında, memeden kesme geleneği çocuğun erkek ve kız oluşuna göre bir farklılık arz eder. Kız çocukları umumiyetle bir yaşından itibaren memeden kesilir: «Çünkü ağzı kocar, nefesi kötü olur,» bir yaşından sonra kıza meme vermek iyi sayılmaz. Oğlan ise, 2-3 yaşına kadar meme emer. Zira «oğlan çocuğu meme emdikçe aslan gibi olur». Grupta memeden kesme dini inançlar çerçevesinde gerçekleştirilir. Bu tür âyinler Cuma günü selâdan önce yapılır. Bunun için de kaç usul tatbik edilir. Ya memeye çocuğun saçından kesilen bir miktar kıl yapıştırılır veya tütün, is sürülür.

Çocuğun yetişmesinde grubun sosyokültürel değerleri mühim rol oynar: «Çocuğu neye alıştıırırsan o iyidir.» Bu bakımdan düz yatakta yatırılması tavsiye edilir. Ancak, çocuğun sancılı veya

* Prof. Dr.



hareketli durumunda salıncak tercih edilir. Çocuk, ana baba aynı odada yatarlar. Zonabend tarafından Fransa'nın bir köyünde yapılan araştırmada bebek, ebeveynlerinin odasında uyuduğu, gündüzleri her nereye gidilirse oraya taşındığı tespit edilmiştir.

Çocuğun giyinmesi de mühimdir. 1 yaşına kadar boy ve yarı kundaklama pratiği uygulanır. Bu yaşlarda kız ve oğlan çocuklarda cinsi ayırım belirten bir kıfayet henüz söz konusu değildir. Ancak bu yaştan sonra kız ve erkek çocuklarda farklı elbise giydirilir. Ayrıca günde bir defa olmak üzere çocuğa patik de giydirilir. Elbise ve patikten gaye çocuğun vücudunun güzel olmasıdır. Fransa'daki çingene çocuklar üzerlerine yapılan bir araştırmada, çocuk doğuştan pis olarak kabul edilir. Bu ise, ilk 3 ay içinde 3 günde bir çocuğa banyo yaptırılır. 1 yaşından itibaren çocuk yıkanır, giydirilir ve elbiselerine itina gösterilir. Çünkü iyi giyinme pislikten arınmayı ve saygınlık kazanmayı sağlar. Çocuğun doğumu ile ilgili kirlilik telakkisi çingene kültürüne has bir kavramdır. Ve onun hususiyeti kadında tecelli eder. Bu sebeple analar birkaç gün için kendilerini çocuktan tecrit etmek durumundadırlar. Halbuki, araştırma grubunda çocuğun kırkı çıkıncaya kadar yıkanması gerekir. Eğer sancılı ise, iki günde bir veya haftada bir banyo yaptırılır. Çocuğun yıkama günleri de vardır. Bunlar daha ziyade pazartesi ve perşembe günleridir. Bu iki gün iş görme bakımından da uğurlu sayılır. Ananın durumu ise farklıdır, ana sütü gelinceye kadar veya yedinci gününden sonra yıkanabilir. Umumiyetle lohusa banyosu yarı kırkında uygulanır. Bunun içine de yirmi arpa veya fındık tanesi alınır, hoca bunu okur sonra bir beze koyarak bağlar ve banyo suyuna atılır. Lohusa bu suda yıkanır. Kırkında ise lohusa mutlak yıkanmak zorundadır. Eğer kırkında yıkanmazsa gelecek çocuğa kadar lohusa "kırk" kabul edilir. Gebeliğin ilk anından kırkın tamamlanmasına kadar geçen zaman gebe kadının hasta devresi sayılır. Lohusa kadın aynı zamanda kırkı çıkıncaya kadar pis kabul edilir. Kırkı çıkma ritüeli ile ilgili olarak diğer bir kültür hususiyeti de lohusanın kırk günün tamamlamadan dışarı çıkmamasıdır. Hatta bu müddet zarfında lohusa yalnız bırakılmaz. Çünkü tabiatı itibariyle korkaktır. Kendisine cinler kolaylıkla kötülük yapabilir. "Albastı" âdetinde görüldüğü gibi. Albastı, geleneği birçok kültürde yaygındır.

"Kırkı çıkma" kavramı grup hayatında mühim bir kültür kalıbıdır. Ana çocuk bakımı bu devrede sağlanır. Çocuğun bakımı, yetiştirilmesi, tekniklerine ait tutum ve davranış kazanılması da yine bu süre içine gerçekleştirilebilir. Doğumdan sonra, ana çocuk

bakımına gelince, anaya gebelikte ve doğumdan sonra farklı diyet uygulanır. Hatta ona hasta yemekleri yapılır. Lohusalık bakımından halk tababetinde soğuk-sıcak dikotomisi diyebileceğimiz ikili bir duruma rastlıyoruz. Ana, sürekli olarak sıcak telâkki edilen diyet sistemine tabi tutulur. Bunun yanında lohusa baharatlı ekşi, yiyecekler yiyemez. Aksi takdirde çocuğun ve kendinin sancılı olacağına inanılır. Ayrıca, lohusaya sıcak kategorisinden olmak üzere herle (un çorbası) muhallebi, tereyağı, peynir, paluze, patates, husuda (un ve yağı karışımı bir çeşit yiyecek) gibi şeyler verilir. Ana sütünü arttırmak bakımından bu diyet son derece yararlıdır.

Çocuğun beslenmesine gelince, bir yandan meme emer bir yandan da 1 yaşına kadar paluze (şeker ve nişasta karışımı bir çeşit krema) yemek suları, hoşaf suyu, ayran, kaymak, muhallebi yedirir. 1 yaşından sonra katı yemekler verilir. Çocuğa hazırlanan diyet daha ziyade karbonhidratlardan ibarettir. Vitamin ve protein az miktarda vardır. Çocuk mamaları için halk arasında henüz müspet bir tutum gelişmiş değildir. Vitamin, hastalık halinde doktora gitme âdeti de mevcut değildir. Umumiyetle geleneksel tedavi şekilleri uygulanır.

Ailede çocuk doğduğu andan 15 yaşına, yani bülûğ çağına kadar günaha sahip değildir. Eğer bir günahı olursa bu ana babası üstüne yazılır. Aynı şekilde sevap ta öyle telakki edilir. Bu yaşlar arasında ölen çocuklar cennete girer: ana babası için şefaathçi olurlar. Bir ailede ne kadar fazla çocuk ölmüşse o kadar ana baba için cehennem kapısı kapatılmış olur. Grup içinde çocuğa ait bir masumiyet idesinin temelinde volk (halk) İslam'ın tesiri olduğu şüphesizdir. Cemaatin standart davranış kalıplarını etkileyen de bu kadar tavır ve hareketleri, yüz şekli aile efradı tarafından izlenir. Boyunun uzunluğu, yüz hatlarının ana ve babaya benzeyip benzemediği hususları ile düzgün konuşması, bakış, tarzı, vücut yapısı, karnının çekik ve şişli olmadan dikkatle takip edilir.

Dört yaşından sonra çocuğun dini eğitimi esastır. Bu ana-babaya düşen en büyük borçtur. Eğer çocuk kızsaa, dini vazife anaya, erkeke babaya düşer. Bazı kültürlerde olduğu gibi babanın rolü marjinal değildir. Kız çocuğun ev hanımı olması için yemek parası, ortalığı süpürmesi, çamaşır yıkaması, çocuk bakımı ve ev işlerine yardım etmesi gibi ananın bir evde yükleneceği esas vazifeleri yerine getirmek konusunda anayı model olarak seçmesi salık verilir. Grup, her kız çocuğuna bir gün ana olabileceğini tel-

kin eder. Bu yüzden grup içinde kız çocuğuna bir misafir gözüyle bakılır. Bir gün nasıl olsa evden ayrılacağına inanılır. Halbuki, erkek çocuğu, “ocağı tüttüreceğinden farklı bir statü ve role göre yetiştirilir.

Grupta çocuğun terbiye ve yetiştirilmesi geleneksel davranış kalıplarına göre yürütülür. Çocuğu hayata hazırlamada bu tür davranış kalıpları mühim rol oynar. Sosyalleşme ve çocuk bakımı için esas vazife anaya ve sonra ailenin diğer fertlerine aittir. Bilindiği gibi bütün dünyada çocuk terbiyesi ile ilgili olarak mü-kafat, teşvik ve öğretim gibi bazı evrensel sosyalleşme teknikleri doğu köyleri için de gözlenebilir. Wilbert (1977) kültürleştirme (enculturation) süreci için üç boyutlu bir model geliştirmiştir. Bunlar sırası ile ustalık, öğretim, sosyalleşme ve moral eğitimi. Çocuğun yetiştirilmesi ve hayata hazırlanmasında bu unsurlar bütün olarak rol alırlar. Her kültür kendine has hayat tarzı ve dünyaya görüşüne uygun normlara göre çocuğu yetiştirir. Budist bilim adamları çocuğa sosyalleşme için dört değer unsurunun önemine işaret etmişlerdir. Bunlar, namusluluk, lütufkârlık, kendini feda etme ve mesuliyet duygusudur. Bu standart kültür kalıpları çocukta milli benliğin gelişimi ve ilerlemesine tayin edici faktörler olarak kabul edilir.

Bu yazı, B. Dikeçligil ve A. Çiğdem tarafından derlenen *Aile Yazıları 2: Kültürel Değerler ve Sosyal Değişme* (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, 1991) adlı kitapta yayımlanan Prof. Dr. Orhan Türkdoğan'ın “Doğu Anadolu Çocuk Bakımı ile İlgili Kültür Kalıpları” başlıklı yazısından alınmıştır (ss.222-224).



ANA BABA TUTUMLARININ BİREYİN KENDİSİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİNE ETKİSİ

YILDIZ KUZGUN*

“Ana baba tutumlarının tanımları yapılırken ilgisiz ana baba tutumu birinci derecede sevgi noksanlığı, otoriter tutum ise sıkı kontrol ile karakterize edilmişti. Sonuçlar göstermektedir ki anlayışsız ve katı bir kontrol aynı zamanda sevgi yokluğu olarak algılanmaktadır.”

Ana baba tutumunun kendini gerçekleştirme düzeyi üzerine etkisini incelediğimiz bu araştırmada sevgi, anlayış ve serbest seçme ile karakterize edilen demokratik ortamda yetişen grubun Kişisel Yönelim Envanterinin hemen hemen bütün ölçeklerinde en yüksek ortalamalar elde etikleri görülmüştür. Bunu sevgi ve kontrol yokluğu ile nitelenen ilgisiz ortamdan gelen grup izlemiştir. Katı ve anlayışsız bir kısıtlamanın sürdürüldüğü otoriter ortamda yetişen grup ise envanterin tüm ölçeklerinde en düşük puanları almışlardır.

Bu durumda demokratik tutumun, kendini gerçekleştirme için en elverişli ortam olduğu, soğuk ve sert disiplinli otoriter tutumun ise kendini gerçekleştirme engelleyici sonucuna varabiliriz.

Ana baba tutumlarının tanımları yapılırken ilgisiz ana baba tutumu birinci derecede sevgi noksanlığı, otoriter tutum ise sıkı

* Prof. Dr.



kontrol ile karakterize edilmişti. Sonuçlar göstermektedir ki anlayışsız ve katı bir kontrol aynı zamanda sevgi yokluğu olarak algılanmaktadır. Böylece, otoriter tutum hem sevgi yokluğu hem sıkı disiplin ile nitelenmekte, bu iki değişkenin bir arada bulunduğu ortam, kendini gerçekleştirme için en olumsuz ortam olmaktadır.

İlgisiz tutumda ise, yalnız sevgi yokluğu kendini gerçekleştirmeyi engelleyici bir faktör olarak etki etmekte, sıkı kontrolün olmayışı bireyin kendini gerçekleştirmesine biraz daha olanak sağlamaktadır.

Bu araştırmada bağımsız değişken olarak sadece ana baba tarafından gösterilen sevgi ve uygulanan kontrol dikkate alınmıştır. Oysa ana babanın dışında, onları da etkileyen toplumsal bir çevre vardır. Deneklerimiz genç yetişkin diyebileceğimiz bir çağda olduklarına göre çok önce ana baba etkisinin dışındaki toplumsal etkilere maruz kalmışlardır. Bu toplumsal çevre bireyleri hem olumlu hem olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Örnekse, ilgisiz ana babanın çocuğu ev dışında arkadaş grupları arasında aradığı sevgi ve ilgiyi bulmuş olabileceği gibi demokratik aile ortamında yetişen çocuk otoriter bir eğitimcinin eline düşebilir. Böylece, üniversite düzeyinde bulunan denekler arasında sırf ana baba tutumundan ileri gelen kişilik özellikleri farkları azalmış olabilir. Örneklemin bu özelliğine rağmen gruplar arasında kendini gerçekleştirme düzeyleri bakımından manidar farkların gözlenmiş olması, kendini gerçekleştirme düzeyi üzerinde ana baba tutumunun etkili olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçları, Türk gençlerinin kendini gerçekleştirme düzeylerinin, Amerikalı gençlerinkinden (Shostrom, 1.12) daha düşük olduğunu göstermektedir. Yeni eğitim anlayışı, bireyleri, bütün güçlerini tam olarak kullanabilen, ilişkilerinde rahat ve güvenli, farklı görüşlere açık ve hoşgörülü kimseler olarak yetiştirmeyi hedef aldığına göre ve bu kişilik özelliklerinin “demokratik” ortamda gelişebileceği gerçeği karşısında, alınabilecek tedbirlerin neler olabileceği sorusu akla gelir.

Eğitimci olarak ana babaları doğrudan doğruya etkileme yolu ile çocuk eğitimi konusunda yanlış tutumlarını değiştirmemiz kolay görünmüyorsa da radyo televizyon ve basılı yayın araçları ile onları çocuk eğitimi konusunda aydınlatmak yoluna gidilebilir. Ayrıca ve daha önemli olarak, ana okulundan yüksek öğrenimin son basamağına kadar bütün eğitim kurumlarında, öğren-

ci-öğretmen etkileşiminin mümkün olduğu kadar demokratik bir ortamda sürdürülmesini sağlamakla, geleceğin ana babalarını demokratik tutum ve anlayışı daha fazla benimsemiş kimseler olarak yetiştirmek mümkündür. Ne var ki, on yıl içinde öğretmen davranışlarının daha az demokratik ve daha çok dogmatik olma yönünde değiştiğini saptanmıştır. Bu durumda, öğretmen yetiştirme meselesinin, yeni eğitim anlayışının ışığı altında ele alınması gereği ortaya çıkmaktadır.

Bu yazı, B. Dikeçligil ve A. Çiğdem tarafından derlenen *Aile Yazıları 3: Kültürel Değerler ve Sosyal Değişme* (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, 1991) adlı kitapta yayımlanan Yıldız Kuzgun'un "Ana-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi" başlıklı yazısından alınmıştır (ss.73-74).



AİLE VE ÇOCUK

TURGUT UYAR

Yazılan ve TV konuşmaları ile de tanınan Prof. Yörükoğlu'nun "Çocuk Ruh Sağlığı" konusunun yetkililerinden biri olduğu kanısını Çocuk Ruh Sağlığı adlı kitabının (1979 yılı Türk Dil Kurumu Bilim Ödülü) beşinci baskıya ulaşması da pekiştiriyor.

Aile ve Çocuk, çocuk ruh sağlığı konusuna bu kez başka bir açıdan yaklaşıyor.

Gerçekten, sadece bizim toplumumuz değil, yeryüzündeki bütün toplumlar hızla değişiyor Değer yargılarıyla, yaşam olanakları ve koşullarıyla, gelişen teknoloji ile, savaşlarla vb.

Kitabın 1. bölümünün ilk yazısı olan "Çocukluk Kavramı"na, Prof. Yörükoğlu, sadece bir hekim değil, yetkin bir denemeci tavrıyla giriyor. Çok geniş bir bakış açısı ile "çocuk kavramı"nın irdeliyor, yeni açılımlar getiriyor.

Kitabın çok önemli bölümlerinden biri, "Toplumsal Değişme ve Aile" adını taşıyan bölüm. Kitabın da ana konusunu içeren bu bölümde Prof. Yörükoğlu, "Toplumsal Değişme"nin kökenlerini araştırıyor:

"İki yüz yıl önce başlayan sanayi devrimi gittikçe artan bir hızla dünyayı etkileyip görünümünü değiştirdi. Bilimsel buluşların uygulamaya geçirilmesinden doğan teknoloji, toplumların yaşam biçimini alt üst etti. Buhar gücünün kullanılmasıyla başlayan makineleşme üretimi arttırdı. Petrolün, elektriğin enerji kaynağı olarak kullanımı sanayide patlamaya yol açtı. (...) Tıpta gerçekleştirilen yenilikler ve buluşlar sağlık alanında devrim yarattı (...) pek çok hastalığın kökü kazındı.



Toplumların geliri arttı. Öğrenim yaygınlaştı. (...)

Bir yandan artan üretimle yükselen yaşam düzeyi, öte yandan gelirin eşitsiz dağılımı birçok ülkede eski düzenleri sarsıp toplumsal depremlere yol açtı.”

Prof. Yörükoğlu, çok kısa alıntılar yaptığım bu değişmenin içinde ailenin ve çocuğun yeni konumunu araştırıyor kitabında. Bir dost gibi konuşarak, özellikle çocuğa sevecenlikle yaklaşarak.

Aynı zamanda Elele'nin tıp konusunda danışmanlarından olan Prof. Yörükoğlu'nun kitabı hiç zorlanmadan okunuyor. Arı ve sağlam bir dili var yazarın.

Prof. Yörükoğlu, bazı bölümlerin başına çocuklarla ilgili şiirler, dizeler de koymuş. Bunlardan Ziya Osman Saba'nın şiirinin son bölümünü aktaralım:

“... ”

Sonra düşüneneğim: ne kadarsa
günümüz.

Geçecek pembe akşam, altın
ışıklı gündüz.

Ağaçta filiz, yuvada kuş,
dallarda çiçek

Bizim de aramızda bu çocuk
büyüyecek.”

Prof. Yörükoğlu'nun, bu kitabının da bir önceki gibi, aranacağına, ilgiyle okunacağına inanıyoruz.

Elele dergisi, Aralık 1983.

629



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

HER AİLE BİR AĞAÇ

ÜMİT MERİÇ YAZAN

Anne olduğum zaman şöyle yazmıştım: “Evlâd, benden bana verilen en güzel hediye. Onun sâyesinde, Cenneti idrâk eden Hazret-i Adem’den, kıyameti görecek olan son torunuma kadar, varlık zincirindeki yerimi buldum.”

Evet, aile evrensel bir toplumsal kurum. Ama evrensel bir aile kurumu yok. Tarihte ve coğrafyada birbirinden çok farklı aile modelleri karşımıza çıkıyor. O halde aileyi belli bir tarih ve belli bir coğrafya içine yerleştirerek ve ait olduğu toplumun bütün özellikleri ile ilişkilendirerek incelemek gerekiyor. Kesin olan şu ki, biri dişi, biri erkek iki kişiden oluşan ilk ailemizden, günümüzün altı milyarlık insanlık ailesine gelinceye kadar tek bir aile tipi olmadığı için, tek bir aile tanımı vermek de mümkün olamamaktadır.

Aile ile “ev”lenmek ilişkisi, (bu yeni ev, bir çadır, bir kulübe, bir saray, bir gecekondu veya bir apartman dairesi de olsa) aileyi ifade eden kelimelerin kökeninde de bulunmaktadır. Hind-Avrupa dillerindeki *famillia* kelimesi, *faama*’dan, o da sanskritçe’deki *dahaman*’dan = ev’den gelmektedir. Biyolojik, psikolojik, kültürel ve sosyal unsurlardan meydana gelen aile kavramı, kendisinden daha küçük parçalara indirgenemeyecek olan sosyal bir grubu bir anlamda, toplum yapısının hücrelerini ifade ediyor. Ailenin iktisadî, siyasî ve kültürel boyutları ne olursa olsun, her ailenin temelinde bu biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerin olduğunu kabul etmek gerek.

Ailenin Tarihi? İnsanlık kadar eski. “Aşk bir yalan, Adem’le Havva’dan kalan”. Her zaman ve mekânda aile var olmuş. Olmasaydı biz de olmazdık. Çünkü önce aile biyolojik bir realite... Ama sosyal gölgesi ile beraber var olan bir realite. Zaman ve mekân

630



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

boyutundaki çok büyük farklılıklara rağmen, toplumun koyduğu kurallara bağlı olarak aile her zaman var olmuş. Belki toplum, varlığının temel direği olan yeni kuşakları korumayı, bireylerden önce düşünmüş. Doğada insan oğlundan ve insan kızından daha müşfik anneler, daha müşfik babalar var: Kırlangıçlar, havalar soğusa da göçetmek için, yavruların uçacak gücü kendilerinde bulmalarını beklerler. Doğa, türlerin devamına özen gösterir. Her türün yeni geleni, narindir, ihtimam ister. Hiçbir anne hayvan, kendi kendine yetecek kadar kuvvetlenmeden, yavrusunu terk etmez. Belki de bu açıdan, günümüzde bile, insanların hayvanlardan öğreneceği birçok “insanlık” dersi vardır. Spiral ile 10 günlük yavrusunu kendi rahminde giyotine yollayan Parisli bir dilberle, ilk doğan kız çocuklarını gıda maddesi yetmez diye öldüren Yeni Zelândalı arasında bizce doğaya saygı açısından pek büyük bir fark yoktur.

Varlığını sürdürmek için toplum, şekli ve boyutu ne olursa olsun her zaman bir örgüte sahip olmuştur. Kabilelerin yapısını düşünelim: Tek bir reisin veya emirin başkanlığında çatısının veya çadırının altındaki kadınlardan veya gelinlerden doğan çocukları ve torunları barındıran birlik. Komşu çatılarda ve çadırlarda, kabilenin sınırlarını çok ötelere kadar taşıyan yandan torunlar ve torunların çocukları yaşamaktadır. Kadınlar kendilerine ait olmayan çocukları doğuran birer makinadır. Herodote ve Sicilyalı Diodore’de teferruatını okuyabileceğimiz bir aile tipi. Anaerkil aile Amazonlar efsanesiyle sarmaş dolaş. Babaerkil aile, Tevrat’ın favori aile tipidir. Babanın aile bireyleri, Devletin ise babalar üzerindeki sınırsız otoritesi, hayat ve ölüm hakkı, mutlak bir bağımlılık, 40 asır insanlığa nasıl hükmedebilmiş?

Eski Yunan ailesinde kadın erkeğin eşi ve arkadaşı gibi duruyor. Çok eşlilik yasak ama bu, erkeklerin her zaman sözlerine sadık olmaları anlamına gelmiyor. Kadın tek ama cariye çok. İlişkiyi asıl belirleyen yasal eşin kişiliği. Laertus 20 öküze aldığı Örikleyi, karısının korkusundan, yatağına alamamış, Homeros’a göre. Zina yapan kadına Atinada bazı takılar yasaklanıyor, kurban törenlerine katılmıyor. Kadın, dövülüyor, fakat yaralanmıyor.

Eflâton dönemi Atinasında, site dışından kadın almak yasaktır: 10 yıl çocuk doğurmayan kadından, erkek ayrılabilir. Dul kalan evlenmelidir. Anlaşamayan eşler boşanabilir. Ama babalar kızlarını ne satabilirler, ne öldürebilirler. Baba, mirasdan aslan payını

bazı evlâdlarına verebilir fakat toptan hiçbir evlâdını mirasından mahrum edemez. Kız çocuk miras almaz. Evlenince, kocanın arzusuyla üst katı alt kata bağlayan merdiven kaldırılır ve kadın evin 2. katındaki hareme kapanır. Erkek, uzun ve güneşli günleri, köleler çalıştığı için, Agorada, Akademide, şurada burada sanatla veya siyâsetle meşgul olarak geçirir. Ya kadın? Örgü örer. İş azdır, onları da köleler yapar. Henüz evde eşya yoktur. Yemek? Birkaç zeytin, birkaç incir yer ve kemerini sıkar, hepsi bu, Çocukların eğitimi? Cahil bir anne, ne öğretebilir ki? Süt anne ve köleler çocuğun maddi gereksinimlerini karşılamaktadırlar. Erkek çocuk, erkenden ev dışına atar kendini. Okula gider, sokaklarda dolaşır. (Birçok Akdeniz ülkesinde durum bugün de öyle değil mi?) Böyle bir kadın eşinden ilgi, çocuklarından saygı bekleyebilir mi? (Plutarque'ın "Evlilik Üzerine Kurallar"ına bakınız).

Roma'da babanın çocuklar üzerindeki hakkı köleler üzerindeki hakkından farksızdır. İsterse öldürebilir, isterse satabilir, isterse ağır cezalar verebilir. Baba ölene kadar. O ölünce oğul babanın yerini alır ve aynı şeyleri o oğullarına uygular. Eski Roma'da yeni doğan çocuk, babanın ayakları önüne bırakılmış. Eğer baba onun kaldırılmasını isterse, çocuğun yaşamasını ve beslenmesini İstiyor, onu evlâd olarak kabul ediyor demektir. Yok eğer onu ayaklarının dibinde bırakıyorsa bu, çocuğun dış mahallelerden birindeki bir meydana, yani ölüme terkedilmesi anlamına gelir. Çocuğu ağrılar, acılar içinde dünyaya getiren anne, bu karara sadece boyun eğmek zorundadır. İmparator Constantin'e kadar bu durum böyle devam eder. Hristiyanlık evliliği bu kadar hor görmez ama kilise için evlilik, zinadan sadece bir basamak daha yüksektir. Bâkirlik, Hristiyanlığın yüce erdemidir. Kilise eşler arası ilişkiler konusuna belli bir açıklık getirmez. Roma dünyasına henüz girmiş olan kavimlerin barbarlığı, cinsî birleşmelerin geçiciliği, aile isimlerinin olmayışı (insanların sadece adı vardır, soyadı yoktur o yıllarda), Ortaçağın başlarında Avrupada aile ahlâkında tam bir kurlsızlık dönemine yol açar. Antikitede baba-evlâd birbirlerine çok yakındır, Ortaçağda ise birbirlerini tanımaz, bilmez, görmezler bile. Evet, Kilise'de boşanma yoktur ama evliliğin sona ermesi için birçok sebep meşru kabul edilir. Avrupada aile ilişkilerinin belli bir kurala bağlanması çok sonraları; Monarşi döneminde de değil, ancak Fransız Devriminden sonra ve onun sayesinde mümkün olabilecektir. Devlet Roma ve Ortaçağların despotizminden uzak, ailenin bireylerinin can ve mal güvenliği üstüne almaktadır. Küçük erkek evlâdları sokağa, kızları ma-



nastıra atan asırlık sistem sona ermiştir. Fransız Devletine artık köle değil, vatandaş lâzımdır. Vatan büyük bir ailedir. Vatandaşın kimliği, toprak kölesinin kimliğiyle aynı olamaz. Burjuva devlet, okuyan yazan, hesap bilen, tarih ve coğrafyayı öğrenen burjuvalardan oluşacaktır. Ebeveyn çocuğunu öldüremez, dövemez, cahil bırakamaz, çünkü o Fransayı Fransa yapacak olan bir vatandaşdır artık. Rousseau'nun Emile'inin XVIII. yüzyıl Fransasında kaleme alınışı bir rastlantı değildir. Yine XIX. yüzyıl Avrupasının her ülkesinde, Almanya'da, İsviçre'de karşımıza çıkan zorunlu öğretim de bir tesadüf olamaz.

Avrupa'da hükümetler ailenin yasal statüsü ile ilgili kanunnâmeler çıkarırlar. Ama eğer aile sağlıklı ve kuvvetli bir eğitimle desteklenmeyecekse, hangi kanun suçun işlenmesine engel olabilir? Toplumun temelleri şayet vatandaşların hayatı beşikten mezara kadar varolan bir karşılıklı sevgi ve şefkat ortamı ile pekiştirilmemişse, toz haline gelip çökecektir. Toplumun çimentosu ailedir. Devlet, ailelerin toplamından başka bir şey değildir. XIX. yüzyıl Fransasının aile ideali Paul Janet'nin 1857'de çıkan kitabında şu şekilde çizilmektedir: "Eş seçiminde daha büyük bir özgürlük, eşlerin karşılıklı güvenlerinin daha da artması, eğitimde tatlılık, çocuklar arasında da daha büyük bir eşitlik. Peki eski baba otoritesi, koca otoritesi ne olacak? Yeni olaylar ile aile hiyerarşisinin kutsal ilkeleri nasıl bağdaştırılacak?" Janet eserini şu cümlelerle bitirir: "Aile ahlâkındaki yükselme, toplum ahlâkındaki yükselmedir. Ailede düzen, toplumda düzendir. Ailede düzensizlik, toplumda düzensizliktir. Bazıları toplumu değiştirmek, bazıları bireyi değiştirmek lâzım diyor. Toplum birey düzelmeden düzelemez, birey de tek başına düzelemez. Dayanak noktamız aile olacaktır. Oğul, baba veya koca olarak mükemmelleşen bir erkek, içinde yaşadığı toplumu da mükemmelleştirecektir, ister istemez."

Özetle, aile tarihi insanlık tarihi kadar eski ve geniş bir konudur. İktisadî, dinî, siyasî, ahlâkî birçok faktör farklı zaman ve mekânlarda farklı aile biçimlerinin ve ilişkilerinin doğmasına, yaşamasına ve şekil değiştirmesine yol açmıştır. Bir tek toplumun içinde tek bir aile tipi olmadığı gibi, mevcut aile tipleri de zamana bağlı olarak şekil değiştirmiştir ve değiştirmektedir.

İslâm'da da aile tek bir model üzerine inşa edilemez. Kur'an-ı Kerimden ve Hadis kitaplarından ideal bir islâm aile modelinin nasıl kurulacağı ve nasıl işleyeceği konusunda bilgi ediniyoruz.



Ancak dinî inanış, toplum yapısını, dolayısıyla aile yapısını etkileyen faktörlerden sadece bir tanesi olduğu için Bangladeş'deki, Tunus'daki, Kazakistan'daki, Bosna'daki veya Senegal'deki Müslüman ailesinin yapısının aynı olduğu söylenemez. Bu aile yapılarının ve ilişkilerinin ortak yönleri bulunmakla beraber, her bölgenin kendine özgü ikliminden, nüfus yapısından, mesken şeklinden başlayarak birtakım farklılıkların karşımıza çıktığı da bir vakıadır. Ayrıca modernitenin (Batılılaşmanın) aile yapısına getirdiği birçok değişiklik de söz konusudur. Modernliğin İslâm ailesi üzerindeki etkisi incelenirken şehirlerde yaşayan aileler üzerindeki etkisi özellikle dikkate alınmalıdır. Kırsal alanlarda ve göçebeliği sürdüren kesimlerde aileler, geleneksel hayatlarını devam ettirmekte ve henüz bir değişme döneminin başlangıcında bulunmaktadır. Ancak şunu da belirtelim, çağımızda sadece İslâm toplumları için değil, genellikle bütün Batı-dışı toplumlar için “kültürel bir ikilik olayı yaşanmaktadır. Özetle müslüman ailenin değişim içinde olduğu ve eski ile yeni, gelenekle modernlik arasındaki çatışmanın bu ailenin içinde devamlı bir mücadele halinde olduğu söylenebilir. “Yeni henüz zafer kazanacak kadar nüfuz sahibi olamamıştır, ama, sorunların şekil değiştirmesini sağlayacak kadar da güçlü olmuştur.” Yani İslâm'da aile ve çağdaş aile iki ayrı kategori değildir, çağdaş İslâm ailesi, birçok alt-kategorilere ayrılması gereken bir aile modelidir.

Şehirleşme sürecinde ailenin sorunlarına gelince: Bu sorunları da coğrafyayı ve tarihi gözönünde bulundurarak, düşünmek gerekir. XIX. yüzyıl Londra'sında şehirleşmenin aileye getirdiği sorunlar ile XX. yüzyılda Hindistan'da şehirleşmenin aileye getirdiği sorunlar aynı değildir. XIX. yüzyılda Avrupada ve Anglo-Amerikada Sanayi Devrimi ile ardarda yükselen fabrikaların cezbettiği işgücünün şehirlere akması ile doğan “kulübe-şehirler” sorunu Avrupa ve Anglo-Amerika'da 20-30 yıl gibi kısa bir sürede çözümlenmiştir. Oysa XX. yüzyılda kentleşmekte olan bütün ülkelerde karşımıza çıkan sorunlardan, sebepleri açısından da, sonuçları açısından farklıdır. Her ülke özelinde ayrı ayrı incelenmesi gereken bu gelişmenin sebebi sanayileşme ve şehirleşmenin farklı aile yapılarına sahip olan toplumlarda farklı gelişmelere yol açabilmesinden kaynaklanmaktadır. Meselâ aile yapısı ve miras sistemi, Japonya'da endüstrinin gelişmesine Çin'in ise durağan kalmasına yol açan faktörler arasındadır. Sonuç olarak tek bir aile tipi olmadığı gibi, tek bir şehirleşme veya



sanayileşme süreci de olmadığından, evrensel bir aile değişme modelinden söz edilemez.

Sanayileşmenin geniş aileden çekirdek aile modeline doğru bir değişikliğe yol açtığı doğru mudur?

Aile bir üretim grubu olma özelliğini kaybettikten sonra bile, zorunlu olarak çekirdekleşmemektedir. Hatta Avrupa ülkelerinde şehirleşme endüstrileşme devrimi başlangıçta ana-babalarla evli çocuklarının birlikte oturma oranlarında bir yükselmeye yani geniş aile modeline doğru bir evrime yol açmıştır.

Birinci dalga, tarımcı toplumlarda nasıl geniş aile sanıldığıının aksine, yaygın aile tipi değilse ve nasıl ikinci dalganın, endüstriyel toplumun gelişi, kalabalık ailelerin sonunu getirmediyse, üçüncü dalganın (endüstri-sonrası toplumun) gelişi de, çekirdek aile tipinin sonunu getirmeyecektir. Üçüncü dalga toplumunda tek bir aile biçimi egemen olamayacağı benziyor. Yalnız yaşayanlar, grup evlilikleri, serbest evlilikler, eşcinsel aileleri (?), boşanmalar artarken, evlilik oranları da yükseliyor. Acaba neden? Çünkü XXI. yüzyılın dünyasında aile fonksiyon üzerine fonksiyon kaybederken, belki de asıl fonksiyonuna yani insanların kendilerini en çok buldukları, toplumsal yalnızlığa karşı sığındıkları, psikolojik ve sosyal bir çadır olma görevine hızla yaklaşıyor. Bu açıdan çağdaş toplumlarda aile, yok olma tehlikesi şöyle dursun, yeni anlamlar kazanan en esaslı toplum kurumlarından biri olarak karşımıza çıkıyor.

**Türkiye Kanatlarınızın Altında (1997),
İstanbul: İz Yayıncılık, s.115-121.**



BATI KÜLTÜRÜNE ÖYKÜNEN NESİLLER YETİŞTİRİYORUZ

K. NEVZAT TARHAN*

Cumhuriyet'in ilk yüzyılında çocuk ve aile politikaları nasıldı?

Cumhuriyet ile birlikte, o zamanki kültür politikalarında zihinsel olarak Batı'yı tekrar etme tarzındaki bir kültür satın alındı. Zihinsel olarak 'Batı kültürü üstün kültürdür. Biz Doğu kültürleri, diğer kültürler gibi ikinci kültürlerdir' diyerek, bir şekilde Cumhuriyet Dönemi'nde çocuk, aile ve kültür politikalarında o zamanki karar vericiler tarafından bu yönde bir karar verildi. Bu yaklaşımın çocuklarımızda bir avantajı oldu elbette. Çocukların akıl ve bilimi kullanma, dünyadaki yenilikleri takip etme, modernleşme ve teknolojiyle tanışma konusunda ciddi bir motivasyonu oldu onlar için. Bir yandan da bununla birlikte Batı değerlerini zihinsel olarak satın alan çocuklar, yeni kuşaklar ortaya çıktı. İki türlü Batı değerleri var diyebiliriz: Birincisi bilim ve fen bilimlerinden ve oradaki teknolojiyle alınan değerler. İkincisi de Batı'nın sağlıklı olmayan değerleri...

Batı'da Şu anda çok daha fazla gördüğümüz, değerlerin kaybına bağlı ortaya çıkan ailede yaşanan krizin artması. Türkiye'de de bunu etkileyen ciddi bir değer dönüşümü yaşandı. Bilim ve teknolojiadaki değerler alındı. Bunun olumlu tesiri oldu ama geçmişimizi bir anda terk edip, sadece Batı'ya odaklandık. Kültürel hafızamızı silip yeniden bir kültür oluşturma tarzında bir plan yapıldı ve bu plan da uygulandı. Halen de uygulanmaya devam ediyor.

* Prof. Dr., Üsküdar Üniversitesi Kurucu Rektörü-Psikiyatrist.

Şimdi yetişen çocuklarda 3 türlü insan tipi yetişti. Birincisi tamamen Batı'yı rol model olarak yüzde 100 Batı'yı seçip, yurt dışına gidip orada yerleşmek, orada okumak isteyen bir çocuk ve aile tipi oluştu. İkincisi kendi kültürünü koruyarak modernleşmek isteyen bir aile tipi oluştu. Üçüncüsü de Batı'yı tamamen reddeden, sadece gelenekselliği savunan insan tipi oluştu. Aradaki insan tipi, gelenekli insan tipi. Geleneksel değil. Gelenekli, yani ikincisi yeni gelenek oluşturan insan tipi. Batı'nın iyi, olumlu tarafını alıyor, kendi değerlerini de koruyor. İkisinin sentezini yapan yani Batı'yla Doğu sentezini yapabilen insanlar oldu. İdeali de bu.

Türkiye kimlik karmaşası yaşıyor

Bir kültürün tamamen değişmesi birkaç yüz sene alır. Biz kültürü yukarıdan aşağı birdenbire değiştirmek istedik. Cumhuriyet'in ilk yüzyılında yapılan kültür politikasının sorunu budur. Kültür canlıdır, dil canlıdır. Bunlar yaşanarak değişir, yaşanarak öğrenilir, bir zamana ihtiyaç duyar. Yaşanmadan öğrenilirse kimlik karmaşası olur. Şu anda Türkiye, yukarıdan aşağıya kültür politikaları nedeniyle kimlik kaosu yaşıyor. Bir nevi toplum içi iletişimi bozdu. Bunun en büyük sebepleri sosyo-psikolojik. Bu nedenle toplumda kutuplaşmalar yaşıyor. İlk 100 yıldaki çocuk ve aile politikalarının sonucu kimlik karmaşası diyebiliriz.

Batı'yı taklit yöntemiyle devam edersek ne olur?

Batı'nın şu andaki çocuk ve aile politikalarına ve hatta Batı'daki istatistiklere de bakabiliriz. Mesela şu anda evlilik dışı doğum oranı Türkiye'de %2,9 ama İzlanda'da %69, İsveç ve Norveç gibi Kuzey ülkelerinde %56 civarında, Fransa'da %59, Almanya'da %48 civarında. Batı'da şu anda her 2 çocuktan biri evlilik dışı doğuyor. İlk 5 yılda boşanma oranı Türkiye'de %38, Batı'da %50'nin üzerinde. Bu da bize şunu gösteriyor; Batılılar '%50 başarısız olan bir kuruma yatırım yapılmaz' diyor ve evlenmek istemiyorlar. Batı'da günümüzde aile karşıtı politikalar hakim oldu. Açık evlilik politikaları hakim oldu. İki taraf da evli, iki tarafın da sevgilisi var. Bu Batı'nın çocuk ve aile politikalarının aslında ciddi şekilde bir çöküş içerisinde olduğunu gösteriyor. Bu çöküş bize Batı'nın bu yönünü taklit etmekten hızlı vazgeçmemiz gerektiğini gösteriyor. Şu anda Türkiye bu konuda iyi durumda. Eğer hızlı şekilde çocuk ve aile politikamızı değiştirmesek 30 sene sonra bizi böyle bir toplum bekliyor.

Türkiye toplumsal kimlik karmaşasını çözemedi.

Şu anda Cumhuriyet kurulduktan sonraki dördüncü jenerasyona girdik. Bu dördüncü jenerasyonda bir sosyal sözleşme ve sosyal uzlaşma sağlanamadı. Türkiye toplumsal kimlik karmaşasını çözemedi. Cumhuriyet ilk kurulduğu zaman ilk başta emekleme dönemi vardı. O dönemde Türkiye'yi yönetenler, 'baba gibi' bazı kararlar aldılar. Karar alanların 'Bizim planladığımız nesil, bu nesil değildi. Toplumsal barışı sağlayamadık, toplumsal huzuru sağlayamadık. Ortak toplumsal kimlik oluşturamadık' demesi lazım. Oluşturamadığımızı göre ilk baştaki kültür politikalarını yapanların tekrar sosyolojik olarak reanaliz yapması lazım ve reanalizden sonra resentez yapması lazım.

Kültür sentezini toplum kendiliğinden yaptı...

Türkiye'de gözlenen üç gruptan benim gördüğüm en büyük grup ikinci grup oldu. Modern ve muhafazakâr sentez yapabilmiş kişiler en büyük kitle şu anda onlar. Bizim kültürel değerlerimiz evinde, özel hayatına devam ediyor. Kendileri buna doğru evriliyor ama iki marjinal grup da devam ediyor diğer taraftan. Kültür politikaları bu sentezi yapabilirse, yani geçmişle geleceğimizi birleştirecek, Doğu'yla Batı'nın olumlu yönlerini alacak sentezi yapabilirse bu dördüncü jenerasyondan sonra, artık belki 2-3 nesil sonra daha iyi bir toplumsal senteze ulaşabiliriz. Ama şu anda Türkiye'deki kültür politikalarını belirleyenler, bu politikaları değiştirmek yönünde somut adımlar atamıyorlar. Sebebini bilemediğimiz şekilde bu kültür sentezini toplum kendiliğinden yaptı. Devlet daha ilk kuruluşundaki kültür politikasında ısrar ediyor. Devlet bu ısrarından vazgeçmeli, yeni sentezler oluşturmalı. Kültür politikası yapanların bu konuda rehberlik yapması, yaşam tarzı açısından iki ucu da ortadaki senteze yaklaştırılması lazım. Şu anda Türkiye'de radikal grupların alan bulamamasının sebebi, Türkiye'deki yaşam tarzı özgürlüğünün herkes için olabilmesi. Bunu sağlayan da demokratik işleyiş. Radikal grupların korkusuyla şu anda insanların çoğu Batı kültürüne sarılıyor.

O ifrat tefrit dolayısıyla karşıtını besliyor. O güvence verilemedi topluma. Onun için benim gördüğüm böyle sosyolojik bir kimlik dağılımı var toplumda; %25'i tam Batıcı, %25'i tam gelecekçi, %50'si sentezci böyle bir gelenek.

İkinci yüzyılda, eğer bu kültür politikamızı değiştirmesek bu bizde kanayan yara gibi devam edecek. Mesela kültür ve aile politikalarında...



Şu anda Türk kelimesi, Türkiye ve Osmanlı kelimelerinin yerine geçti. Ama onun yerine anayasada şöyle yazsa “Türk” kelimesi: “Türk kimliğinin altında Türk, Kürt, Laz, Çerkez, Ermeni, hepsi vatandaşlık bağıyla bağlıdır” diye yazan anayasa yapıp, sadece böyle bir değişiklik yapılırsa bütün kimlikler kendini anayasayı benim toplumsal sözleşmem diye kabul edebilir. Bu bile bir politika değişikliğidir. Böyle olunca okullarda Kürt bir çocuğa ‘sen Türksün’ diye propaganda yapamazsın. Yaptığın zaman Güneydoğu problemi bitmiyor, çözülemiyor. Onlar da **asabiyeti milliyedir**. Çünkü kendini hangi milletten hissediyorsa o milli bir asabiyettir, milli bir heyecandır, arzudur, histir, biyolojiktir. Bir insanın fitratında var, o biyolojik. Onu sen yok sayamazsın, asimile edemezsin, edilemedi. Öyle hissediyor adam ve o öyle. Bu doğaya aykırı, insanın biyolojik doğasına, psikolojik doğasına aykırı. İkinci yüzyılda bu aykırılığı devam ettirmemek gerekiyor. Bu anayasadaki toplumsal sözleşmenin bütün toplumu kucaklayacak şekilde yazılması önemli.

İkinci yüzyılda kültürümüzü koruyarak modernleşemezsek kaynaklarımız boşa gidecek!

Aile politikalarında da burada ciddi bir şekilde ilk çocuk doğumuyla birlikte devletin, aileyi destekleyen projeler üretmesi gerekiyor. Çocuk ve ailenin kendi kültürümüzü koruyarak modernleşme projesi. Eğer ikinci yüzyılda kendi kültürümüzü koruyarak modernleşme yapmazsak, bazen bir uç radikal grup hakim olacak, bazen öbür radikal grup hakim olacak ve bunun sonucunda da devamlı bir iç gerilimle, kaynaklarımız boşa gidecek. Silaha gidecek. Birçok keşif yapacak ilimle fenle uğraşacak gençler, sırf Türkiye’de sosyal barış olmadığı için dışarıya kaçıp gitmek zorunda kalacak. Beyin göçüne sebep olacak. İnsan kaynağı kaybediyoruz şu anda. Bu insan kaynağı kan kaybıdır. Parasal kaynaklardan daha önemlidir insan kaynağı. Topluma hep politika olarak bakıyoruz. Ancak hiç sosyo-psikolojik olarak bakmıyoruz. Topluma ‘ya senden ya bendensin, benim gibi yaşayan iyidir, benim gibi yaşamayan kötüdür’ diye ciddi bir ötekileştirme var şu anda.

Bir taraftan çarşafı birisini görünce 220 volt elektriğe tutulmuş gibi reaksiyon gösteren insanlar var, ama bir taraftan da mini etekli birisini gördüğü zaman dövmek isteyen insanlar da var. Başörtüsü konusunda üniversiteler bir laboratuvar oldu şu anda. Sokakta yoktu zaten başörtüsü problemi, kamuya girmesi yasaklandı, devletle toplum çatıştı. Şu anda toplumun kabu-

lü hakim oldu devlete. Üniversitelerde ikisi de kardeş kardeş okuyor. Hiçbir problem oluyor mu? Kamu düzeni bozuldu mu? Bozulmadı işte. O sentezi yap bir şekilde. Kıyafet konusunda sentez büyük ölçüde yapıldı. Diğer konularda da bu sentezinin yapılması lazım. Yani serbest kültür piyasası olacak, serbest fikir piyasası olacak. Hangi kültür kabul görürse o kültür, hakim kültürü olacak.

'İyi insan' yetiştirme politikaları olmadıkça ikinci yüzyılda Cumhuriyet'i de geçmişimizi de kaybederiz...

Yüksek güvenli topluma geçsek başarabiliriz. İkinci yüzyıl vizyonu bence kültürel vizyondur. Çocukların iyi yetişmesini sağlayamazsak toplum kendiliğinden yetiştiremiyor artık. Şu anda toplumu dijital medya yönetiyor. Kültür aktarımını daha önce aileler yapıyordu, şimdi sosyal medya yapıyor. Çünkü sosyal medya, dijital medya elverişli, kolay ulaşılabilir olması, çok pratik olması, ciddi bir şekilde çekici olması nedeniyle kültürel değişimde kültürel propaganda da çok cazip bir kanal haline geldi. Daha önce aileyi sosyal normlar koruyordu, toplumdaki gelenekler koruyordu, o dağıldı. Şimdi sosyal medyada öğretilenler, zeki olsun ama çalışkan olup olmaması önemli değil. Zeki olsun ama iyi kötü olması da önemli değil. 'Nasıl başarır-san başar'. Böyle bir insan tipi yetiştiriliyor.

Normalde üç parametrenin bir arada olması lazım. Zeki, çalışkan, iyicil. Üçünün de olması lazım. Şimdi zeki veya çalışkan olup olmamak önemli değil. 'Hile yapabilirsin' diye serbest bırakıyor, yani yıkıcı rekabeti normal görüyor. Onun için iyi insan yetiştirme politikaları olmadıkça biz ikinci yüzyılda Cumhuriyet'i de geçmişimizi de kaybederiz. Dünya tamamen tek kültüre doğru gidiyor. Küresel kültür. Böyle giderse belki kendi dilimizi de kaybederiz. Çocuklarımız aralarında sanki bir sömürge devleti gibi İngilizce konuşmaya başlar. Biz şu anda kendi kültürümüzü değersiz görüyoruz. Batı kültürüne öykünen nesiller yetiştiriyoruz. Bunların değiştirilmesi gerekiyor. Burada kendi kültürünü koruyarak modernleşme vizyonunu oluşturmamız gerekiyor.

640



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



K. NEVZAT TARHAN

CUMHURİYET DÖNEMİ'NDE AİLE VE ÇOCUK OLMAK

MEHMET TEBER*

Cumhuriyet çok büyük travmaların ardından kurulabildi. Savaşlar, göçler, devlet yıkımının ve toprak kaybının getirdiği umutsuzluklar, kıtlıklar derken birçok aile bu süreçten derinden etkilendi. Sadece Çanakkale ve Sarıkamış'ta yüz binlerce kayıp ve şehitten söz ediliyor. Varlık yokluk mücadelesinin verildiği bu yıllar geride kaldığında yorgun bir millet ve aile vardı. Ailelerin acıları çoktu. Geçim derdi de buna eklenince ailenin ana hedefi "hayatta kalmak" oldu. Çocuk bu hengâme içinde pek görülmedi. Ya da çocuklara bir işgücü olarak bakıldı. Nüfusun çoğunluğu köylerde yaşıyordu ve karın doyurmak en temel meseleydi aile için. Bu ailelerin merkezinde ilişkiden ziyade "iş" vardı. Ailedeki çocuk sayısı çok fazlaydı.

Zaman biraz ilerlediğinde daha iyi geçinebilmek için büyük şehirlere göçler başladı. Gurbet yaşamında çalışıp köydeki büyük aileyi destekleyen gençler zamanla şehre yerleşti. Çalışma şartları çok ağırdı ve kazanç azdı. Şehir hayatında işin dışında yavaş yavaş 'ilişki' ön plana çıkmaya başladı. Eşler arası ve ebeveyn çocuk arasındaki iletişim arttı. Bu dönemin aileleri yokluk girdabından çıkışın yolu olarak eğitimi gördüler ve çocuklarını okutmak için elinden geleni yaptılar. Aile piknikleri, akşam yemekleri, hafta sonu kahvaltıları en temel aile etkinlikleri arasında yer alıyordu. Ailedeki çocuk sayısı önceki nesle göre azalmıştı.



Şehir hayatının ilk yerleşiklerinin okuyan çocukları hayat şartlarını daha yukarı taşıdılar. Köy evinden, iki-üç katlı müstakil eve oradan da apartman dairesine doğru gerçekleşen bu göçle geniş aile ile olan bağlar zayıflamaya başlarken çekirdek aile ile ilgili olan bağlar gelişmeye başladı. Ailenin bilinci arttıkça eşler arası ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği arttı. Kaba, kötü ve olumsuz davranışlar ise azalıyor. Aileler tatil yapmaya, birlikte alışverişe gitmeye başlamıştı. Televizyon başında ortak aile sosyalleşmeleri de gerçekleşiyordu. Bu dönemde de çocuk sayıları artık 2-4 arasına inmişti.

Bir sonraki nesil, apartman dairesinde site yaşamına taşınmıştı. Hayat standartları daha yükselmişti. Yaz tatilleri, pazar gezmeleri bu ailelerin rutini olmuştu. Ancak uzun çalışma saatleri, trafik sorunu nedeni ile babanın eve gelişi geç oluyordu. Bu nedenle ortak akşam yemekleri pek nadiren oluyordu. Bu dönemde eşler arasındaki ilişki daha öne çıkmıştı. Pedagojik bilgiye ulaşım ile çocuklara doğru yaklaşım artmıştı. Önceden "iş" olan hayatın merkezine "çocuk" gelmişti. Bu dönemde evdeki ekran sayıları arttı. Telefon, tablet, televizyon, bilgisayar derken her köşede ekran bulunuyordu. Bu döneme kadar gelişen aile içi ilişkiler ekran nedeni ile aksamaya başladı. Herkes kendi ekranını alıp köşesine çekildi. Bu dönemde artık ilişkiler daha zayıf. Önceden işe kurban edilen ilişki şimdilerde ise ekrana kurban edilmeye başladı. Bu nesilde bir ailedeki çocuk sayısı 1-3 arasında değişiyor.

Geçim ve yaşam derdinin geride kaldığı günlerde aileler ekran istilası ile sınanacak gibi duruyor. Çocuk büyütmenin ve yetiştirmenin maddi ve manevi zorlukları nedeni ile annelerin yükü ve yorgunluğu artacak gibi görünüyor. Tahammül eşiklerimizin düşmesi, çeldiricilerin artması, kültürel tutucuların azalması nedeni ile aile daha hızlı çözülmeye gebe. Bir çökkünlük döneminin ardından ayağa kalkan aile şimdi yeniden sendelemeye başladı. Bizi nelerin beklediğini birlikte göreceğiz. Dilerim ailenin yararına bir gelecek inşa edebiliriz.

642



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI



MEHMET TEBER



MUSTAFA AYDIN

Prof. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Sosyoloji Bölümü

“Çocuk Merkeze Değil, Aile Bağlamında Olması Gereken Yere Yerleştirilmelidir.”

“Cumhuriyet Dönemi aile politikaları birbiriyle uyumlu olmayan farklı boyutlar içermektedir. Türkiye'nin toplumsal değişimi aile geleneği yanında birinci derecede çocuğu ve çocukluğu etkilemiştir.”



Söyleşen

MAHMUT HAKKI AKIN

Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Sosyoloji Bölümü

643



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Cumhuriyet ile yaşanan değişim sürecinde aile kurumu nerede durmaktadır? Cumhuriyet'in ideal bir aile düşünceci olmuş mudur?

Değişim sürecinde genel olarak aile ve özel olarak da Cumhuriyet Dönemi ailesi nerede duruyor diye sorduğumuzda,

şüphesiz dünden bugüne kurumlarla ilgili en önemli sorunlardan birisi onları nereye koyacağımız, nerede konumlandıracağımızdır. Bu sorunun en yoğun yaşandığı alan dindir. Ancak aile de bunun dışında değildir. Aslında tarih boyunca tüm alışverişlerine rağmen kurumlar arasında bir derecelenme var olmuştur. Günümüzde sosyologların aile için her kurumun kendisinden etkilendiğini düşündüğü “başat kurum” nitelemesi de buradan doğmuş olmalıdır.

Toplumumuzda ailenin layıkıyla yerini bulduğunu söyleyemeyiz. Hafızasında canlandığı aile ile fiiliyattaki aile arasında ciddi bir farklılık vardır. Gerçi kültür ideal olanı, toplumsal uygulama ise bunun eksikli bir hayata geçişini gösterir. Arada bir fark vardır ama toplumdaki tercih kültürel olandan yanadır. Asıl sorun aradaki farkın büyüklüğüdür. Kanaatimce ülkemizde pembe dizilerin seyirci üzerinde bu kadar etkili olması, toplumun sanal dünyasında gerçeğin ötesinde bir aile tahayyülünün varlığına işaret eder.

Sorunuzla ilgili olarak önce toplumsal değişim üzerinde bir noktanın altını çizmek isterim. Dinden sonra en az değişen kurum ailedir. Bir toplumun ekonomisinde yüzde yüz olan değişim dinde üç, ailede beş olabilir. Mesela ahlaksızlık genel toplumsal yapı ile ilgili bir değişimdir, bazılarının iddia ettiği gibi dinden kaynaklanmaz. Aile, din gibi bir denge ve istikrar kurumudur. Denge kurumları bir toplumun o toplum olarak varlığını sürdürmesini sağlar.

Cumhuriyet Dönemi’nde pek çok alanda olduğu gibi ailenin değişimi doğal bir süreç içinde olmamış, mecburi bir yol izlenmiştir. Diğer kurumlardan daha fazlasıyla bir bal mumu topunu şekillendirircesine oynanmıştır. Şerif Mardin’in de altını çizdiği değişime daha uzak bir kurumdan başlanmış, formel değişikliklerden öze doğru yol alınmak hedeflenmiştir. Şüphesiz bu süreç, aile üzerinde zamanla önemli değişiklikler meydana getirmiştir. İşlemler daha çok kadın üzerinde olmuş. Bu da modernleşmenin hem göstergesi hem de önemli ölçütlerinden birisi olarak alınmıştır. Kadın üzerinden aileye gidilmiş ama diğer üye erkek üzerinde uygulamaya yönelik bir proje üretilmemiştir. Kadınların günlerine erkeklerinin de katılması gibi ayrıntıda şeyler düşünülmüştür ki, bu da sonuç olarak bir “kadınlar günü”dür ve burada erkek tamamiyle edilgendir.

Cumhuriyet Dönemi’nde ailemizin tarihsel gelişiminden çıkarılması ve modern aile algısıyla sentezlenmiş bir ideal aile mo-



delinin olduğunu düşünmüyorum. Ziya Gökalp'in "yuva"sı da moderniteye mal edilen "çekirdek aile"nin bir makyajlanmış biçimidir. Tabii ki bunları belirtirken tarihteki aile tipimizin bütününü ideal, günümüz aile yapısının da her haliyle sorunlu olduğunu iddia etmiyorum. Geleneksel ailemizdeki kayınpeder kasıntısı, gelin-kaynana çekişmesi, asıl anne-babanın çocukları üzerine eğilimdeki sınırlılıklar, vb. elbette hoş şeyler değildi.

1950'lerde başlayan ve kentlere doğru devam eden bir göç hareketliliği yaşandı. Bir yandan da 1980'li yıllara kadar toplumun büyük bir kesimi köylerde yaşıyordu. Bugün nüfusun büyük çoğunluğu büyükşehirlerde yaşıyor. Bu değişim süreci kurum olarak aileyi ve aile içi rolleri nasıl etkiledi?

Sanayi kentiyle ilgili kalıp yargı şeklindeki ifade şöyleydi: "Geçmiş yüzyıllarda aile genel olarak genişti. Sanayileşme ile aile çekirdek aileye, anne-baba ve çocuklardan oluşan bir küçük aile tipine dönüştü. Sanayi toplumu büyük aileyi eritti. Çünkü sanayide çalışan insanların daha kolay konup göçmeleri gerekiyordu."

Bu tez ilk bakışta mantıklı gözükabilir, ancak çoktan çürütülmüştür. Yakın zamanlardaki bazı araştırmalar Batı'da çekirdek ailenin 19. yüzyıl sanayisiyle başlamadığını, 17. yüzyılda çok farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Tabir caizse sanayi çekirdek aileyi gökte ararken yerde bulmuştur. Yani önceden de var olan çekirdek aile sanayi toplumuna uygun düşmüş ve desteklenmiştir. Esasen büyük-küçük aile tipleri toplumların ekonomik ve dini durumlarına göre hep var olagelmıştır. Roma, Osmanlı gibi imparatorluklarda kent ailesi büyük, kırsal kesimlerdeki aile küçük olmuştur. Aile, aynı büyük devlet geleneklerinin tüccar topluluklarında küçük, tarım kesimlerinde büyük olmuştur.

Şüphesiz Türkiye'de 1950'lerde yoğunluk kazanan kırdan kente göç, aileyi etkilemiştir. Türkiye'deki ailesel dönüşümün başlangıçlarında diğer etkenlerin yanında kır-kent farkı önemli bir role sahipti. Kırdan gelenler kentin kenarında çekingen bir şekilde ona eklemiyorlardı. Bu yoğun göçler karşısında etkisiz kalan yerel yöneticiler "Ne yapalım gece gelip oturuyorlar." gibi bir mazerete sahiptiler ve uzun zaman köy ve kent arasında "gecekondu" adlı bir tampon bölge vardı. Şimdi özellikle 1980 sonrasında bir sınır yok. Her taraf kent ve bir o kadar her taraf köy. Kente özgü bazı kriterler





açısından bakılırsa dağdaki çoban artık kepeneği ile yaşamadığı gibi şehir merkezindeki kentli de sitedeki dairesini geliştirilmiş kepenek olarak kullanıyor.

Böyle melez bir kültürde ailenin bir sabitesi olmaz. Ciddi değer ve normların oluşumu tarihsel süreç ister. Günümüzde böyle bir zamanımız yok. Onun için aile içi ilişkiler de çeşitlilik arz ediyor. Pek çok aile mevcut ortamın gençlere ait olduğunu, yapılması gereken şeylerin onların görüşleri doğrultusunda yapılması gerektiğini düşünüyor. Benim anlatmak istediğim şey, çocukların yanlış düşünebileceği değil, bu işin bir istişare veya güncel bir ifadeyle demokratik bir tavır olmadığıdır. Ailede eğitim vesaire düzeyleri ne olursa olsun üst statüde olan ebeveynlerdir.

Aile içinde, eşler arası, çocuklar arası gibi farklı ilişki biçimleri vardır ki bunlardan birisi ebeveyn çocuk ilişkisidir. Şüphesiz bu ilişkiden beklenen, tutarlı bir sosyalleşme sürecidir. Günümüz toplumlarında ciddi bir farklılık yaşanmaktadır. Genel bir sosyal olgu olan “kuşaklar arası çatışma” ilk olarak da (çocuklar arasında değil) aile içerisinde ebeveyn ile çocuklar arası ilişkide yaşanmaktadır. Bu çerçevede aile içi rollerin her haliyle sağlıklı olduğunu söylemek mümkün değildir. Elbette önce uzunca bir sosyalleşme sürecinde aile çocuğa bilgi, tutum ve davranış çerçevesinde bir şeyler öğretmekte, sonra da çocuk geri dönüşlü olarak ebeveynlerine bir şeyler vermektedir. Bugün aile pek kolay bir senteze ulaşmamakta, sosyalleşmede sorunlar yaşanmaktadır.

646



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Aile, çocuğun sosyalleşme sürecinin başat kurumu olarak kabul edilmiştir. Türkiye’de çocuğun sosyalleşme-

sinde aile nasıl bir konumdadır? Aynı işlevleri görmeye devam etmekte midir?

Aile çocuğun dünyaya gelmesini sağlamaktadır. Çocuk, dünden bugüne, temel yapısı itibarıyla biyo-psişik bir iş olan cinsel hayat meşruiyetinin de en önemli kaynağıdır. İnsan üretimi iki aşamalıdır: Zoolojik (hayvani) bir varlık olarak üretim, insani (sosyal) bir varlık olarak üretim. Bedenselliğin karşılığı olarak kullandığımız zoolojik üretim de aileyi gerektirmektedir. Diğer canlılar gibi doğduktan bir süre sonra ayağa kalkıp bir ucundan hayata başlama yeteneğine sahip olmayan insan, biyolojik var oluşu için de aileye muhtaçtır. Elbette daha önemlisi insani oluştu ki sosyoloji dilinde buna genel olarak sosyalleşme adı verilmektedir. Her haliyle insanın topluma uyarlanması, nihai bir nokta olmasa da ilk elde gerçekleşmesi gereken bir hedeftir.

Aile sosyalleşmenin en önemli aracı kurumudur. Başlangıçlarda biricik ortamdır. Sonra bu süreç okul, mahalle, kent, vb. gibi alanlarla flulaşan dalgalar halinde gittikçe genişler. Sosyalleşen çocuk, bir taraftan topluma açılırken diğer taraftan kişisel bir özne olarak yeniden inşa edilir ki bunda başat kurum ailedir. Sosyalleşmede ortaya çıkan sonuç, ailenin seviye ve ilgisine bağlıdır. Bu temel yargı açısından, başlangıçta olması gereken bu işlevin ailenin elinden alınıp eğitim ya da başka kurumlara devredilmesinin önemli sorunlar doğurduğunu söyleyebiliriz. Ailelerin uzunca bir zaman çocuklarını bir yerlere devredip bir rahatlama yaşadıklarında, çocuklarının da orada ekstra bir şeyler öğrendiklerinde şüphe yoktur. Ama bu durumun aynı düzeyde olumlu sonuçlar doğurduğu tartışılabilir. Şüphesiz bu sorun aynı zamanda bir eğitim sorunu tartışmasıdır.

Sosyalleşme ve eğitimin birbirlerine en çok değdiği yerlerden biri ailedir. Burada bu iki unsur omuz omuza değilse de sırt sırta vermiştir diyebiliriz. Bu çerçevede aileleri zorlayan, yoran ve dolayısıyla sorunlara kapı aralayan etken, çocuğun eğitimi ile ilgili çoğu gizil paradigmalardır. Bu paradigmalara göre “çocuğun, büyüklerin dünyasından soyutlanmış ayrı bir dünyaları vardır. Herkes için olan şeylerin bir de çocuğa özgü olanı vardır. Yemek, uyku gibi. Doğal olanı yaşamasının ötesinde çocuğun özel olarak eğitilmesi ve belki formatlanması gerekir. Bu önemli iş sadece ailenin yapabileceği bir şey değildir. Radikal bir söyleyişle çocuk sırf aileye bırakılmayacak kadar önemlidir...”



Buna karşılık modern dışı toplumlarda çocuk ailenin bir parçasıdır, aynı süreci kendi çapında yaşar, acıkınca verileni yer, uykusu gelince (oracıkta) uyur. Büyüklere ekstra bir iş sayılmaz. Ailesel süreci tüm derinlikleriyle yaşayan çocuk, bir noktaya geldiği zaman eğitime devredilirdi. “Eti senin, kemiği benim” sembolik ifadesini anlamaktan yoksun yeni nesil sonucu değerlendirebilme kapasitesine sahip değildir. Günümüzde çocuk aileden çok eğitim kurumlarına teslim edilmiş gibidir. Bundan dolayı çocuğun birincil ilişkide aileye yönelik olmasına rağmen bilgi edinmede eğitim daha çok ön plana çıkmaktadır. Onun için çocuğun erken bir dönemde “Benim öğretmenim öyle demiyor!” itirazı ile karşılaşabiliyoruz. Tabii çocuğumuzun öğretmeni işin daha doğrusunu söylemiş olmalı. Ama burada önemli olan hangisinin daha doğru bilgi verdiği değil, istenmeyen bir çelişkinin ortaya çıkmasıdır. Şüphesiz uyumda bazı sorunlar yaşansa da aile farklı faktörlerin de katılımıyla çocuğu sosyalleştirme görevine devam ediyor ve etmelidir.

Türkiye’de yıllara göre hane halkı sayısının ve dolayısıyla çocuk sayısının azalmasına bağlı olarak ailelerde çocuğu merkeze alan bir hayatın yaygınlaştığı iddia edilmektedir. Bu konuda izlenimleriniz nelerdir?

Modern olarak da nitelenen güncel kültürde pek çok etkenin bileşkesinde oluşan ve işleyen bireyci kültür ailede çocuk sayısını azaltmış bulunuyor. Daha önce söylediğim gibi tarih boyunca modern dışı aile yapılarında hane halkı cümbür cemaat hep öyle kalabalık değildi. Ancak günümüz ailesinde çocuk sayısının azalmasıyla çocuğu ya da çocukları merkeze alan bir hayatın ortaya çıktığı ileri sürülmektedir. İlk bakışta ileri sürülen argümanlar itibariyle doğru gözükse de iddianın sağlıklı bir değerlendirmeye dayanmadığı kanaatindeyim. Son bir yüzyılda ısrarla sürdürülen ve devlet yaptırımlarına dayandırılan çocuk sayısını azaltma politikası, bir yandan da küresel siyasetin ürünüydü. Açlıktan ölen hiçbir topluma yardım etmeyen Batı’nın büyük şirketleri bu projeye büyük mali desteklerde bulundular.

Bu politika bizde “çocuk aileye yüküdür” gibi sloganlarla başlamıştı. Küçüklüğümde özellikle devlet dairelerinin duvarlarını süsleyen kan ter içinde bir küfe dolusu çocuk taşıyan amele resmi, varlığını silinmemecesine bir neslin hafızalarında sürdürüyor. Tabii bu anlayış devletin resmi aile politikasıydı. Devlet memurları aile yardımında üçüncü çocuk için herhangi bir ödeme alamazlardı.

Daha sonra ileri sürülen ve projenin daha makul görünen sloganlarından biri, “bakabileceğin kadar çocuk” idi. Buna göre çok çocuğa bakmak zordu. Onları gerektiği şekilde eğitip donatmak mümkün değildi. Onun için az çocuk sahibi olup bunları istediğimiz gibi yetiştirebilirdik. Ne var ki bu slogan da yerine oturmadi. Çok çocuğa bakabilecek daha zengin ailelerin bir iki çocuğu varken fakir aileler çok çocuk sahibi oldu. Yani ailede çocuğun çokluğu azlığı “ona bakabilme” paradigmasının üzerine oturmadi. Sağdan soldan “nasıl bakacaklarını düşünmeden çok çocuk sahibi oluyorlar” gibi toplumsal gerçekliğe dayanmayan keyfi eleştiriler yöneltildi.

Günümüz ailesinde çocuğun merkeze alındığı görüşü de tartışmaya açıktır. Çocuğun ailenin merkezine yerleştirildiği kabul edildiğinde de yargı tam olarak yerine oturmaz. Çocuk merkeze değil, aile bağlamında olması gereken yere yerleştirilmelidir. Bu olması gereken söz konusu yer karşılıklı sevgi, saygı, adalet, insanın özlük alanından haberdar olma gibi yüksek değerlerin harmanlandığı yerdir. Bu konuda “merkez” de görecelidir, bir şey(ler)e göredir. Ulus devlete göre merkez devlettir, toplum onun peykidir; sağlıklı bir toplumsal yapıya göre merkez bizzat toplumdur, devlet onun çevresinde yer alır. Ailede çocuğun merkeze alınması, dolaylı olarak ailenin de onun çevresinde yer alması anlamına gelir ki, bu da gerçeğin hilafına bir iş olur.

İlk bakışta çocuk merkezdeymiş gibi gözükse, her şeyin onun çevresinde döndüğü sanılsa da gerçek tam olarak böyle değildir. Burada çocuk, daha çok ailenin bir vitrini işlevini yerine getirmektedir. Bu durum aile için olması gerektiğinden çok daha masraflı, çocuk için de fevkalade külfetlidir. Ailelerin önemli bir kısmı çocuklarını tarafı belli olmayan bir yarışa hazırlarken ciddi sıkıntılar çekmektedirler. Daha sonra toplum dışı olduğu kadar aile dışı kalan çocuğunu ABD’de okutabilmek için bütün varlığını ona harcayan ve uzun zaman sıkıntılar yaşayan, çeyrek asırdır pardösüsünü, tabir caizse külüstür arabasını yenileyemeyen dostlar tanırım. Tabii çocuklar da böylesi kör yarışlardan dolayı çocukluğunu yaşayamamakta, aile sevgisini yeterince alamamaktadırlar. Bu arada unutulmamalıdır ki çocukların her istediğini yapmak da mutlak çocuk sevgisi demek değildir. Hatta çocuklar arasında nesnel şartları göz önünde bulundurmayan eşit muamele de adil davranmak anlamına gelmez. Adaletin, pek çok yerde mutlak eşitliğin aşıldığı yerde gerçekleştirildiği unutulmamalıdır.



Günümüzde çocuklar, üzerinde her türlü denemenin yapıldığı bir kobay durumundadır. Şüphesiz verilenler tümüyle lüzumsuz değildir, ama bu kadarına değer mi şüpheliyim. Yaygın ve yanlış paradigmalardan eğitilen çocuklar kendini keşfedip tabiatını bulamıyor. İstikbali adına istiklalinden oluyor. En dindar ailelerin bile çocukları din konusunda duyarsız hale gelebiliyor.

Gerçekten de çekirdek aile tipinde her şey çocuk üzerine kurulmuş görüntüsü veren tutum hiç de sağlıklı değildir. Günümüz toplumlarında çocuk ailenin bir vitrin malzemesidir. Bu işlevin içine sıkıştırılan çocuk doğal halini yaşa(ya)mamaktadır. Öyle ki gönlünce hayal kurmasına bile fırsat verilmemektedir. Günümüz çocukları oyuncuklara boğulmuşlardır. Ne var ki çocuk oyuncakları değil, oyuncaklar çocuğu kurar. Ne yazık ki bu zengin oyuncaklardan beklenen de budur. Önceki dönemlerde çocuğun sokakta bir sopa ve değnek ile oynadığı atlı oyuncak çocuğun bir kurgusuydu. Günümüzde çocuğun eline tutuşturduğumuz elektrikli araba herhâlde öncelikle onda kahramanlık duygusundan çok başkalarına karşı üstünlük duygusu üretir. Belki de geleceğe trafik sorunlu insanlar hazırlar. Tabii günümüz insanı değnekten atı oyuncak türünden de olsa bir gerçek atın bulunamayışından doğan bir fukaralık olarak görür.

Bana göre burada sorun, izlediğimiz eğitim denen araçsal yapı ile arka planda oluşturduğumuz kurgunun farkında olmayışımızdır. Eğitim sonuç itibarıyla ütopyik bir iştir, bir şeyi bir plana göre biçimlendirme işidir. Günümüzde tu kaka edilen terbiye Rab'den gelir, Rabbani olan terbiye insanlığın ihtiyaç duyduğu şeydir. Eğitim, insan doğasını açığa çıkarmayı düşünmez, düşünse de yapamaz. Çünkü hepimizi etkinliği altında tutan modern kültürün bu konudaki paradigması, her şeyin doğal halinin ilke/yetersiz olduğunu varsayar ve rasyonel olarak yeniden kurulması gerektiğini öngörür. Onun için Peter Berger'in dediği gibi, büyük çapta ailenin elinden alınmış bir sosyalleşmenin geleceği bile tartışılabilir.

Cumhuriyet'in 100. yılından baktığımızda Türkiye'de aileyi ve çocukları nasıl bir gelecek bekliyor? Öngörülerinizi paylaşabilir misiniz?

Cumhuriyet'in 100. yılında aile ve çocuğa baktığımızda bu topluma özgü ekstra umut var olmayı gerektiren bir durum göremiyorum. Diğer pek çok topluma göre boşanma oranlarındaki düşüklük gibi bazı kriterlere bakıp ailemizin her şeye

650



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

rağmen köklü ve istikrarlı olduğu kabul edilmektedir. Şüphesiz toplumsal oluşumlar için istikrar önemlidir ama yegâne ölçü değildir. Meşhur “kol kırılır yen içinde” sözü istikrarı ifade eder ama dengeyi göstermez. Dengenin olduğu yerde istikrar vardır ama istikrarın olduğu her yerde denge olmayabilir. “Ah kör olası şartlar... yoksa ben senin gibi birini çeker miydim” hayıflanması bu ailede bir istikrarın olduğunu ama dengenin bulunmadığını ifade eder. Ama “Sevgili eşim, dünyaya yeniden gelip tekrar evlenmek gerekse ben yine seninle evlenirim” sözü dengenin varlığına işaret eder.

Günümüzde yoğun bir biçimde savunulan, toplumsal cinsiyet gibi hayli masum bir kavramla başlayan, oradan eşcinselliğe uzanan ve nihayet cinsiyetsizlik gibi bir noktaya kadar uzanan gelişme bir insani hak savunması değil, aileye karşı açılmış ciddi bir taarruzdur. Küresel bir proje ve hatta ideoloji olarak ısrarlı bir şekilde sürdürülmektedir. Aile eşcinsellik ve cinsiyetsizlik üzerine oturamaz. İşin ilginç iki erkek veya iki kadın birbirleriyle evli olduklarını ve bir aile oluşturduklarını iddia etmektedirler. İyi de hani çocuğunuz sorusuna karşılık da dışarıdan ele geçirdikleri çocukları evlat (?) edinip “işte çocuğumuz” deme yüzüzlüğünü göstermektedirler. Yani bu iş, ahlak dışı marjinal bir eylem olmanın ötesinde ciddi bir aile ve daha önemlisi bir çocuk istismarıdır.

Böylesi bir ortamda şüphesiz aile genelde ciddi bir dönüşüm yaşamaktadır. Manevi kültürün desteklemediği, bireyci kültürün manipüle ettiği bu ortam bir hayli sorunludur. Dönüşümü sadece ailenin ufalanması ile açıklamak da doğru olmaz. Türkiye’de de aile ve çocuk, konuları itibarıyla elbette ciddi değişimler yaşamaktadır. Ortaya çıkan tablo ne bütünüyle olumlu ve ne de bütünüyle olumsuzdur. Tabi değişimin kendine göre bir akış yolu bulması, sürece olumlu katkılarda bulunmamızı gereksiz kılmaz.

Cumhuriyet’in ilk yüzyılında nasıl bir çocukluk yaşandı ülkemizde? İkinci yüzyılda nasıl bir çocukluk yaşanacağını öngörüyorsunuz?

Daha önceki sorularda kısmen temas etsek de doğrudan Cumhuriyet’in ilk yüzyılında nasıl bir çocukluk yaşandı sorusuna belki sosyoloji alanında çalışmamız dolayısıyla “çeşitli çocukluklar yaşandı” dememiz daha uygun olur. Öncelikle dönemlere bağlı değişim üzerinden bu çeşitliliği yorumlayabiliriz. Cumhuriyet kurulduğunda savaştan çıkmış bir toplum olduğumuzu hatırlayalım. Çocuk meselemiz, aynı zamanda yeniden var olmak isteyen bir toplum olmakla ilgiliydi. Nüfu-



sumuzun çoğunluğu kırsalda yaşıyordu ve aralıksız devam eden savaşlarda ciddi bir genç ve yetişkin erkek nüfus kaybetmiştik. Bu dönemde çocuk olmak kendi şartlarında bazı zorluklara sahipti. Eğitim ve sağlık gibi imkânlardan her çocuk faydalanamıyordu. Özellikle bebek ve çocuk ölümlerinin fazla olmasını da hatırlayabiliriz. Sosyoekonomik durumu daha iyi olan belli bir azınlık haricinde çocukların çoğunun zorluklar ve imkânsızlıklar içinde yaşadıklarını söyleyebiliriz.

Türkiye'nin toplumsal değişimi çocukları da etkilemiştir. Eğitim ve sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması, ailelerin ve çocukların bu imkânlardan faydalanmaları ortamlarını hazırlamıştır. Türkiye'de özellikle eğitimin sosyal hareketlilik açısından taşıyıcı bir rolü olduğunu unutmamak gerekir. Bir köy çocuğu eğitim imkânlarından faydalanıp yükselebilir. Aslında Osmanlı'dan itibaren aydınlarımızın, askeri ya da sivil bürokratlarımızın çoğunun böyle bir hikayesi olduğunu görebiliriz. Bu önemli bir şeydir. Bir köylü çocuğunun gayret ederek okuması, akademisyen, asker, bürokrat, siyasetçi vb. olması, alanında yetkinleşmesi, Cumhuriyet'in aynı sosyal hareketliliğe imkân sağlamasıyla devam etmiştir. Bu nedenle Türkiye'de geçen yüzyılda yaşanan çocukluğun böyle bir yönü söz konusudur.

Son yüzyılda Türkiye, uluslararası ve ekonomik etkilere açık olmuştur. Örneğin eğitim sisteminde yaşanan değişimler, çocukları da etkilemiştir. Bu etkilerin bir kısmı doğrudan politik sebeplere bağlıdır. Bir yandan da kültür değişimleri yaşanmıştır. Fakir ve köylü nüfusunun yoğun olduğu bir toplumda kültürel çeşitlilik var olsa da çocukluk hikâyeleri az çok birbirine benzerdir. Çocuklar oyuncaklarını kendileri yapmak zorundadır, geleneksel oyunlar oynanır, cinsiyet rolleri yine gelenekten kaynaklı olarak daha güçlü bir şekilde sürdürülür ve benimsenir. Doğayla iç içe bir hayat yaşanır. Şehirdeki çocukluk, şehrin büyüklüğüne ve küçüklüğüne göre değişir. İstanbul'da çocuk olmakla küçük bir şehirde çocuk olmak tecrübeleri de farklı olagelmıştır. Televizyon ve internet gibi kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması öncesinde şehirlerde de çocuklar sokağı ortak bir oyun ve sosyalleşme alanı olarak kullanmışlardır. Belki sorunun ikinci boyutuna burada bağlayarak cevap verebiliriz.

Gelecek yüzyıl bu yüzyılda yaşanan değişimlerle şekillenecek. Ancak bu değişimlerin ne kadarının gelenekten ve kendi kültürel kaynaklarımızdan etkilerle yaşanacağı kafamızda



soru işaretleri oluşturmaktadır. Özellikle dijitalleşme ve küresel ekonomik ve siyasal sistem üzerinden yaşanacak değişimin süre giden yabancılaşmayı daha da derinleştireceği öncelikle akla gelebilir. Buna bağlı olarak gelecekle ilgili kötümser senaryolar daha fazla dile getiriliyor. Bütün bu yaşananlara rağmen bazı imkânların da ortaya çıkabileceği de bir ihtimaldir. Belki burada imkânların, fırsatların ve risklerin birlikte düşünülmesi gerekiyor. Şayet bunlar farklı alanlarda iyi tahlil edilip kararlı politikalar izlenebilirse çocuklar için daha iyi bir gelecek hazırlanması da kendi şartlarında tartışılabilir. Örneğin ailenin çocuklar için önemi ve bu kurumun güçlendirilmesi meselesi üzerine gidilebilir. Elbette bu çalışmalar riskleriyle birlikte değerlendirilebilir.

Cumhuriyet'in ikinci yüzyılında daha fazla enformasyona daha kısa sürede ulaşma imkânı da artacaktır. Daha fazla enformasyon sahibi olmak daha fazla bilgi sahibi olmak anlamına gelmez. Ancak bu durum daha fazla bilgi sahibi olmak için bir imkândır. Bu konuda riskler hep olacaktır. Tamamen karamsar ve kötümser bir tablo çizmek yerine çocuklar için daha önceki nesillerin sahip olmadıkları imkânları öne çıkarmak ve politika geliştirmek önem kazanıyor. Gerçekliğin farkında olmak, farkında hareket etmek büyük önem kazanmıştır. Vahşi bir rekabetin olduğu ve devam ettiği bir krizin sürdürülemez hale gelmesiyle de karşılaşılabilir. İnsanlık yeniden insani değerlere dönmek, kendisini yenilemek gibi alternatif arayışlarına girebilir. Olumsuzluklara rağmen alternatifler geliştirebilmek önemlidir.

Ayrıca eklemek istediğiniz, “Cumhuriyet'in 100. Yılında Aile ve Çocuk” başlığı altında değinilmesi gerektiğini düşündüğünüz görüşleriniz varsa, belirtmenizi istirham ederiz.

Cumhuriyet'in başlangıçlarında uzunca bir dönem çocukla ilgili politikanın birbirleriyle pek de uyumlu olmayan farklı görünümlerinden söz edebiliriz. Bu durum yukarıda da söz konusu ettiğimiz üzere aile, kadın, çocuk tiplmesi üzerine belirgin bir model oluşturamayışımızla ilgilidir. Öncelikle çocukla ilgili politikanın önemli görünümünden birisi sayısının azaltılması üzerinedir ki bu sadece geri kalmışlık ve kalkınma ile ilgili bir ilke değildir. Bir çağdaşlaşma ilkesidir. Çok erken dönemlerde oluşturulan “Çocuk Esirgeme” gibi kurumlar, geleneksel anlayışımıza bağlanabilir. Hatta Allah'ın rahim isminin Türkçedeki karşılığı olan esirgeme, geleneksel olmanın ötesinde aynı zamanda dini bir kavramdır.



Çocuk sevgisi insan için fitri bir duygudur. Büyüklerin sevmeye, küçüklerin sevmeye ihtiyacı vardır. Yani fitratı zedelenmemiş insan çocuğa dokunmak ister, tabii bu durum çocuk için de geçerlidir. Aslında günümüzde pek çok şeyin disiplinler arası bakılmaya ihtiyacı vardır. Çocuk-ebeveyn ilişkisi, alanına giremeyenlerin süreci anlamları ve mesela çocuk doğurmayan bir kadının annelik duygusunu yaşaması mümkün değildir. İşin daha kötüsü burada sorun, böylesi bir kişinin, kendini annelik üzerine (ve çoğu kere olumsuz bir) söz söyleme yetkisinde görmesidir.

Şüphesiz bütün dünyada aile de hemen her şey gibi bir değişim yaşıyor. Değişimler hep olumluluk veya olumsuzluk çerçevesinde gerçekleşmezler. Hesapta olmayan sonuçlar doğar. Mevcut şartlara göre belirlenen öngörüler bile, bir değişimler zinciri demek olan (aile hep küçülecek ve bitecek gibi) tam bir dönüşüm (transformasyona) tasarımına imkân vermeyebilir. Kanaatimce böylesi konulardaki değerlendirmelerde en önemli hata değişim ve dönüşümün çoğu kere yapı üzerine oturtulmuş, işlev değişiminin göz ardı edilmiş olmasıdır. Türkiye’de çekirdeklediği kabul edilen ailenin geleneksel işlevlerin önemli bir kısmını sürdürmesi de bu yargımızı doğrulamaktadır.



KIZAMUK AĞIDI

Ben, gamlı, donuk kiş güneş,
Çıplak dallarda, sessiz dinleniyordum.
Köyleri, yolları, dağı taşı
Isıtıyor, avutuyordum.

Bir köy gördüm tâ uzaktan,
Dağlar ardında kalmış, bilmezsiniz,
Kar örtmüş, göremezsiniz karanlıktan,
Yalnızlıkta üşür üşür de çaresiz,

Ben gördüm bu köyü, damlarının altında,
Çocukları kızamuk döküyor,
Gözleri, göğüsleri, yüzleri, ah bırakılmış tarla,
Gelincikler arasından öyle mahsun bakıyor.

Habersiz hepsi, kızamuktan ve ölümden,
Kırlı yüzlerinde açan ölümden habersiz,
Ve, düşmüş bir gül oluyorlar birden,
Bebekler ölüyor, ölümden habersiz.

Ali'lerin kızı Emine'yi gördüm,
Öldü... Yusuf'ların Kadir öldü, emmisinin Durdu öldü,
İkinciye doğru, evlerine vardım,
Gördüm, Döne öldü, Ali öldü, Dudu öldü.

Bir bir saydım, yirmi üç çocuk,
Ah, güllü Gülizar öldü,
Gördü kiş güneş, gamlı ve donuk,
Daldı oğlanlar, çiçekte kızlar, öldü.

Gamlı türkümle tepeden aşağı bıraktım,
Bıraktım kendimi düşesiye, ölesiye,
Bu acıdan sonra nasıl doğacaktım,
Nasıl dönecektim aynı köye?

İniyor ve karaltında örtüyordum,
Bu çocukları, bu habersiz çocukları,
Görmediniz, anlatamam, ürperiyorum.
Bir şey demek için açılmıştı dudakları.

Ah, ben bir gün tepelerden, tepelerden
Varıp önünüze, önünüze dikilip duracağım,
Aydınlardan, hekimlerden, öğretmenlerden,
Bir gün soracağım, bu çocukları soracağım.

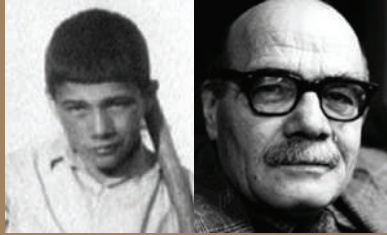
O çaresiz, o yalnız, o karanlık günde,
Siz neredeydiniz diyeceğim, neredeydiniz?
Ben perişan, utanmış... bu köyün üstünde,
Kahrolurken, siz beyciğim neredeydiniz?

Ben, bir günde yirmi üç küçük ölünün,
Gömüldüğünü gördüm bu köyde kızamuktan,
Ya siz ne gördünüz, söyleyin, söyleyin,
Bir şey söyleyin, bir şey söyleyin uzaktan.

Ah, ben gamlı kış güneşi, aydınlığın
Bütün suçlarını kalbimde taşıyım,
Görerek ah, görerek, bilerek bir yığın
Karanlık gündüzün üstünde yaşarım.

Her mevsim dolanıp deldiğinde bu köye
Gücük ayda, kar örtülü bu ovada,
Utancımдан, hıncımдан yaş dökerek böyle,
Gamlı ve perişan asılı duracağım havada.

İkindiye doğru bırakıp kendimi
Bu küçük mezarların üstüne.
Bilmeyeceksiniz, perişan, çaresiz halimi,
Gül diyeceğim, gül dereceğim gül üstüne.
Yol kıyısında yirmi üç çocuğun mezarı,
Ah diyeceğim, ah dökeceğim yol üstüne



CEYHUN ATUF KANSU

(1919-1978)

CUMHURİYET'İN 100. YILINDA ÇOCUK SAĞLIĞI



BUMİN N. DÜNDAR*

2. Abdülhamit zamanında 1901 yılında hizmete açılan “Hamidiye Etfal Hastahane-i Alisi”, ülkemizdeki ilk çocuk hastanesidir ve Cumhuriyet’in ilk tıp fakültesinin ve çocuk kürsüsünün başlangıç noktası olmuştur. Daha sonraları sırasıyla; Ankara Üniversitesi, Ege ve Hacettepe Tıp Fakülteleri Cumhuriyet sonrası ülkemizde çocuk sağlığının gelişiminde önemli roller üstlenmişlerdir. Bugün ülkemizde çok sayıdaki tıp fakültelerinin çoğunda çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanlık eğitimi verilmektedir. Ancak eğitim kalitesi yönünden ve öğretim üyesi sayısı yönünden iyileştirme çalışmalarına ihtiyaç bulunmaktadır.

Giriş

Çocuğun yetişkinden ayrı bir birey olarak ele alınması ve onun sağlığı ile özel ilgilenilmeye başlanması gerektiği görüşü Osmanlı İmparatorluğu’na kadar dayanmaktadır. Osmanlı’da çocuk sağlığı ile ilgili ilk eğitimler Süleymaniye Tıp Medresesinde başlamış, doğum ve çocuk sağlığı konularında ilk kitaplar o dönemde yazılmıştır (Reçberogul-

658



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

ları, 2020). O yıllarda ülkede henüz pediatri alanında yetişmiş hekim yoktu. Çocuklar yeni doğan ve süt çocukluğu dönemlerinde kadın doğum hekimleri tarafından, daha büyüklerse erişkin hekimlerince bakılmaktaydı. Darülaceze ve Darülfünun çocuk sağlığı konusunda yurt dışında eğitim almış uzmanların hizmet ve eğitim verdiği yer olmuştur. Sultan II. Abdülhamid'in kızı Hatice Sultan'ın difteriden ölmesinden sonra, ihtiyaç olduğu görülerek yaptırılan ve 1901'de hizmete açılan, bugün Şişli Etfal Hastanesi olarak bilinen, o zaman ki adıyla "Hamidiye Etfal Hastahane-i Alisi", ülkemizdeki ilk çocuk hastanesidir. Şişli Etfal, Cumhuriyet'in ilk yıllarında önemli görevler yapmış, çocuk sağlığı alanında öncü uzmanların yetişmesinde önemli rol oynamış, İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi ve Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı kürsülerinin ilk nüvelerini oluşturmuştur (Taneli, 2017).

Osmanlı'da modern tıp eğitiminin başladığı 14 Mart 1827'den sonra ilk çocuk sağlığı ve hastalıkları alanında eğitim doğum uzmanlarınca yeni doğanın bakımı ve enfeksiyonları alanında dersler anlatılarak başlamıştır (Güreşsever, 1977). Bu eğitimi ilk defa Şam Tıp Okulu müfredatında 6. sınıfta okutulan emrazı etfal (çocuk hastalıkları) adı ile 1909 yılında askeri tabib İsmail Ahmet Efendi vermiştir. 4 Ekim 1918'de Şam Tıp Okulu kapatılmıştır (İhsanoğlu, 1999). Haydarpaşa Askeri Tıp Okulunda çocuk dersi veren Salih Bey, Paris'de çocuk hastalıkları tahsili yapıp yurda dönen askerî hekimdir. 1889'da basılmış "Bulaşıcı Çocuk Hastalıkları" ve "Tababeti Etfal" adlı kitapları vardır ve 1909 yılında emekli olmuştur. 1899'da Hamidiye Etfal Çocuk Hastanesi hizmete girince çocuk hastalara kadın hastalıkları ve doğum öğretim üyesi Besim Ömer (Akalin) ve Asaf Demir Paşa bakmıştır. Besim Ömer Akalin, Türkiye'de çağdaş doğum biliminin öncülerindedir. Ülkedeki ilk doğum kliniğini açan, doğum üzerine ilk çağdaş kitabı yayımlayan kişidir. Çocuk esirgeme kurumunun kurucularındandır (Taneli, 2017).

Besim Ömer Akalin'ı takiben Darülacezede çocuk polikliniği bölümünde Darülfünun Fizyoloji Öğretim Üyesi Kadri Raşit Anday bu görevi üstlenmiştir. Meşrutiyet'in ilanından sonra etfal hastanesi dahiliye uzmanlığına atanmış ve orada büyük çocuklara da bakmıştır. Anday, 1930 yılında Darülacezede çocuk hastalıkları polikliniğinde görev yapıyordu. Üniversitede kürsü başkanı ve ilk olarak "Çocuk Hekimleri Encüme-



ni” adıyla kurulan Türk Pediatri Kurumunun ilk başkanıydı (Hakkımızda | Türk Pediatri Kurumu (turkpediatri.org.tr).

İhsan Hilmi Alantar, 1913 yılında pediatri konusunda uzmanlaşmak için Paris’e gönderilmiştir. 1915’te Darülfünun Tıp Fakültesinde Çocuk Hastalıkları kürsüsü kurulmuş, 1923 yılında Püerikültür (Çocuk Bakımı) kürsüsü adını almıştır. Alantar, bu kürsünün başına geçmiştir. (İstanbul Üniversitesi | İstanbul Tıp Fakültesi, istanbul.edu.tr).

Çocuk sağlığı konusunda yaşanan gelişmeler ülkemizde özellikle 1930’lu yıllardan sonra hız kazanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemleri ve Cumhuriyet’in ilk yıllarında yine İstanbul’da Şişli Çocuk Hastanesi ve İstanbul Tıp Fakültesi önemli rol üstlenirken, 1930’lu yıllardan itibaren Ankara Numune Hastanesi ve sonra açılan Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi ve 50’li yıllarda Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi çocuk sağlığı alanında ekol oluşturan ve önemli katkılar sağlayan kurumlar olmuşlardır.

Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Çocuk Sağlığında Gelişmeler

Cumhuriyet’in ilk yıllarında Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde onlarca yıl süren Balkan Savaşı, 1. Dünya Savaşı ve ardından son olarak Kurtuluş Savaşı’ndan çıkmış, yanıp yıkılmış, iflas etmiş, yetişmiş insan kaynaklarını tüketmiş bir ülke mevcuttu. Atatürk’ün İnönü’ye yazdığı mektupta, “Üç milyon insanımız trahomlu. Sıtma, tifüs, verem, frengi salgın halde. Bit ciddi sorun. Nüfusumuzun yarısı hasta. Bebek ölümleri %60. Sığır vebası hayvanlarımızı öldürüyor” şeklinde bilgi vermiştir (Özakman, 2009).

Yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin en çok önem verdiği konuların başında önce “sağlık” gelmiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışından 10 gün sonra 2 Mayıs 1920’de, 3 numaralı kanunla, 11 diğer bakanlık yanında “Sıhhiye ve Muavenet-i İçtimaiye Vekâleti” kurulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu’nda ve zamanın pek çok ülkesinde o dönemler sağlık bakanlığı bulunmamaktaydı. Bakanlığın ismi daha sonra Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekâleti, daha sonra da Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı şeklinde değiştirilmiştir. Sonraki yıllarda Sosyal Hizmetler Çalışma Bakanlığına bağlanmıştır. İlk Sağlık Bakanı Dr. Adnan Adıvar, yanına bir sağlık memuru olarak Ankara



vilayetinin bir odasında çalışmaya başlamıştır. İllere telgraflar çekilip personel ile ilgili arşiv oluşturulmuş, Osmanlı İmparatorluğu zamanında çıkartılmış bulunan mevzuat derlenip incelenmiştir. Bakanlık daha sonra Hamamönü semtindeki eski bir Ankara evine taşınmış ve merkezde hıfzıssıhha dairesi, sicil dairesi, muhasebe ve evrak kalemleri kurulmuştur. Taşrada ise sağlık müdürlükleri, hükümet tabiplikleri, belediye ve karantina tabiplikleri, sıhhiye memurlukları konularını korumuştur. 1920-23 yılları arası Kurtuluş Savaşı yıllarıdır ve bakanlık daha çok göçmen sorunları, öksüz çocukların korunması ve savaş yaralarının tedavisi ile uğraşmıştır (Dedeoğlu, 2021). Türkiye'nin kurucu lideri Mustafa Kemal Atatürk, 1922 yılında yaptığı bir konuşmada; *“Sağlık ve sosyal yardım konularında izlediğimiz amaç şudur; Milletimizin sağlığının korunması ve kuvvetlendirilmesi, ölümün azaltılması, nüfusun arttırılması, bulaşıcı ve salgın hastalıkların etkisiz hale getirilmesi, bu yolla millet bireylerinin dinç ve çalışmaya yetenekli bir halde sağlıklı vücutlar olarak yetiştirilmesi...”* demiştir (Metin, 2022). Cumhuriyet'in ilk yıllarında gebelere, doğum yapan annelere ve ailelere bilgilendirici kitapçıklar verilmesi; hastane, dispanser, hekim ve hekim dışı sağlık personelinin sayısının artırılması ve köylere sağlık hizmeti götürülmesi, sağlanmıştır. Sağlık sektörünün her alanında ihtiyaç duyulan, bazılarının hâlâ yürürlükte olduğu, temel yasalar hazırlanmış ve kararlılıkla uygulanmıştır (Reçberoğulları, 2020).

Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Ülkemizde Çocuk Sağlığı

Kadın hastalıkları ve doğum müderrisi Besim Ömer Paşa, Darülfünun döneminde, Kadırga'daki binada süt çocuğu ishalleri ve enfeksiyon hastalıkları derslerini anlatmıştır. 1933 üniversite reformu ile İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesinde Çocuk Hastalıkları ve Bakımı kürsüsü kurulmuş ve Şişli Çocuk Hastanesinde göreve başlanmıştır. Çocuk sağlığı ve hastalıkları kürsüsüne İhsan Hilmi Alantar ve Sezai Bedrettin Tümay atanmışlardır. Prof. Dr. İhsan Hilmi Alantar, Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarında Türkiye'de çağdaş pediatriinin yerleşmesine önemli katkılar yapmıştır. 1933 yılında üniversite reformu ile İstanbul Üniversitesinin yeni kadro düzenlemesinde Çocuk Hastalıkları ve Bakımı kürsüsünün başkanlığına getirilmiştir. Alantar, disiplinli çalışma düzeni, düzgün kayıtları, standart tanı ve tedavi kuralları, yıllık istatistikleri, vaka



tartışmaları ve yayınlarıyla dönemin Türkiye’indeki güç koşullara karşın yine o dönemin Avrupa standartlarına oldukça yaklaşan bir üniversite çocuk kliniği kurmuştur. Alantar; kalaazar, raşitizm, döküntülü hastalıklar, tüberküloz gibi o yıllarda çocuklarda sıkça rastlanan pek çok hastalığın tanı ve tedavisine ilişkin deneyimlerini ulusal dergilerde ve 1930-1940 arası dönemde önde gelen Avrupa dergilerinde yazmış olduğu makalelerle yayımlamıştır. JAMA’da da “Statistics on Rickets” başlıklı bir yayını vardır. Uluslararası Çocukları Korumaya Birliğinin (Association International pour la Protection de l’Enfance) Brüksel’de 1935 yılı toplantısına “Hekim Formasyonunda Pediatri Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Gereksinimler” konusunda bir rapor sunmak üzere davet edilmiş olması ve yanında ihtisas yaptığı Profesör Czemy onuruna 1938 yılında hazırlanan bir kitapta da “Eksüdatif diatezli çocuklarda Koplik Lekeleri” başlıklı bir bölümle yazarlar arasında yer alması, Alantar’ın o dönemdeki Avrupa bilimsel topluluğu içinde ismi geçen bir bilim adamı olduğunu gösteren kanıtlardır. Cumhuriyet’in bu ilk yıllarından sonra İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Hastalıkları ve Bakımı kürsüsü bir süre daha Türkiye’de tek üniversite pediatri birimi olarak kalmıştır, 1930’lu yıllarda Alantar’ın yetiştirdiği Prof. Dr. Şevket Salih Soysal, Prof. Dr. Sezai Bedrettin Tümay, daha sonra da Prof. Dr. Metine Bilger kürsü başkanlıkları yapmışlardır (Yurdakök, 1984).

Kadın sağlığı yanında çocuk sağlığı konusunda bu dönemde hizmet veren; Almanya’da ihtisasını yapıp ülkeye dönmüş ilk kadın doktor olan, anne-çocuk sağlığı, kadınları emzirmeye teşvik etme, yetersiz beslenen çocukların sağlıklı beslenmelerini sağlama amaçlı çalışmalar yapan ve süt damlası bakımevlerinin başına geçen Safiye Ali; 1921 yılında Himaye-i Etfal Cemiyetinin (daha sonraki ismiyle Çocuk Esirgeme Kurumu) başına geçen, cemiyet vasıtasıyla sayısı binli rakamlar ile ifade edilen yetim ve bakıma muhtaç çocukların tedavi edilmesi, korunması ve yetiştirilmesi amacıyla faaliyetler yapmış, aynı zamanda o yıllarda sayısı hayli yüksek olan çocuk ölümleriyle de mücadele etmeyi cemiyetin görevleri arasına dahil etmiş olan, daha sonra çocukların koruyucusu anlamında Umay soyadını alacak Dr. Fuad Bey Cumhuriyet’in çocuk sağlığı alanında önemli isimleri olarak anılmalıdır (Yurdakök, 1984).



Dr. Refik Saydam, Cumhuriyet'in ilanından 10 gün sonra devletin ilk sağlık bakanı olarak göreve başlamıştır. Bu görevde yaklaşık 15 yıl kalmış ve çok önemli hizmetlere imza atmıştır. Ankara ve değişik illerde numune hastanelerinin kurulması, bulaşıcı hastalıklarla mücadele, Merkez Hıfzıssıhha Enstitüsü ve Hıfzıssıhha Okulunun kurulması bunlardan bazılarıdır. Refik Saydam döneminde "dikey örgütlenme hizmet modeli" benimsenmiştir. Bu modelde Ankara'dan kalkan ekipler illere dağılıyorlar ve tüm ülkede, sadece bir hastalık için hizmet veriyorlardı. Örneğin verem savaşı ekipleri bir ile gidiyor, orada herkese önce PPD yapıyor, üç gün sonra sonuçları okuyup BCG uyguluyorlardı. Seyyar röntgen ekipleri hapishane vb. kurumlara gidip mikrofilm çekiyorlardı. Saptanan hastaların evde veya sanatoryumda tedavileri sağlanıyordu. Bu tür bir örgütlenme zorunluydu çünkü taşrada bu hastalıklarla mücadele edecek, bu teknik görevleri yerine getirecek eğitilmiş personel yoktu ve önceliği bulunan bulaşıcı hastalık mücadelesinde acil sonuç almak gerekiyordu. Bu yöntem çok başarılı oldu ve kısa süre içinde bulaşıcı hastalıklarda önemli düşüşler görüldü. 1923 yılında, 554 doktor varken; 1937'de bu sayı 1.391'e, 560 sağlık memuru sayısı 1.497'ye, 4 hemşire sayısı 356 hemşireye çıkartılmıştır. Bu dönem anne ve bebek ölümleri çok yüksek olduğundan bunları azaltmak için doğum evleri, çocuk bakım evleri açılmıştır. İlk açılanlar; Ankara ve Konya'da 1925 yılında; Adana, Çorum, Erzurum, Kars ve Malatya'da da 1929'da açılmıştır. 1923 yılında 86 kurum, 6.437 yatak ile hizmet verirken, 1935'te 176 kurum, 13.038 yatakla hizmet veriyordu. 1925 yılında Sağlık Bakanlığı bütçesi genel bütçenin yalnızca %2,64'ü idi. Bu oran yıllar içinde pek değişmedi hatta 1930'da %2,2'ye düştü. 1928'de ilk nüfus sayımı yapılmış ve ülke nüfusu 13.6 milyon bulunmuş, halkın %80'inin köylerde yaşadığı saptanmıştır (Karabulut, 2007).

Cumhuriyet'in ilk yılları özellikle bulaşıcı hastalıklarla başarılı mücadelenin yapıldığı ve sayının azaltıldığı yıllar olmuştur. Bu dönemde frengi, lepra gibi hastalıklarda önemli azalmalar görülmüş, veba 1947, çiçek 1957 yılında ülkeden silinmişlerdir. Bu arada, hemen her hastalığa karşı aşı ve serum üretmeye başlanmış, tüm yurdu kapsayan aşı kampanyaları yürütülmüştür. Bulaşıcı hastalık mücadelesi için yüzlerce dispanser açılmıştır (Dedeoğlu, 2021). Emekli Sandığının kurulması ve sosyal sigorta kapsamının geliştirilmesi yönündeki çalışma-



lar, bölgesel numune hastaneleri ve ana-çocuk sağlığı merkezleri ile verem, ruh ve sinir hastalıkları hastanelerinin kurulması 1938-1960 döneminde olmuştur (Metin, 2022). Yine Türkiye’de sağlık hizmet sunum modelinin değişimi 1961’de Sağlık Hizmetlerinin Sosyalleştirilmesi Hakkındaki Kanun ile olmuştur. Sağlık ocaklarında sunulan çocuk sağlık hizmetleri 0-6 yaşı arasında kapsamaktadır.

Bu dönemde çocuk sağlığı konusunda yaşanan en önemli gelişme 1935 yılında Almanya’daki nasyonal sosyalist rejimin baskısı nedeniyle Türkiye Cumhuriyeti’ne gelmek için müracaat eden bilim insanlarından biri olan, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları uzmanı Ord. Prof. Dr. Albert Eckstein’nin Ankara Numune Hastanesinde çocuk kliniğinde göreve başlamasıdır. Prof. Eckstein Sağlık Bakanı Refik Saydam’ın talimatı ile Anadolu gezilerine çıkmış ve köylere kadar inerek bizzat evden eve dolaşarak özellikle anne bebek ölüm hızları ve enfeksiyon hastalıkları ile ilgili önemli istatistikler tutmuştur. Prof. Eckstein, notlarında 1934 yılında 1.094.433 nüfusta 42.751 doğum ve %9,6 süt çocuğu ölümü, 1935’te 1.208.581 nüfusta 53.353 doğum ve %12,5 süt çocuğu ölümü olduğu tespitini yapmış ve bu oranların dünya ile kıyaslanabilir ve başarılı bulmuştur. Çocuklarda görülen en önemli hastalıkları; sıtma, trahom ve ishal olarak bildirmiştir. 9 Haziran 1937 tarih ve 3228 sayılı yasa ile Ankara’da bir tıp fakültesi kurulması hakkındaki kanun kabul edilmiş, 4761 sayılı Ankara Tıp Fakültesinin Kurulması Hakkında Kanun ile fakülte kurulmuş ve çocuk kürsüsü direktörlüğüne, 7 Temmuz 1945 tarihinde, Prof. Dr. Albert Eckstein atanmıştır. Çocuk kürsüsünün ilk görev alan öğretim üyeleri arasında Dr. Bahtiyar Demirağ, Dr. İhsan Doğramacı, Dr. Sabiha Özgür Cura bulunmaktadır. Prof. Dr. Eckstein’in 1949’da ülkesine dönmesinden sonra, çocuk kürsüsü direktörlüğüne Doç. Dr. Bahtiyar Demirağ getirilmiştir. Daha sonraki yıllarda Dr. İhsan Doğramacı Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesinin, Dr. Sabiha Özgür Cura ise Ege Üniversitesi Tıp Fakültesinin kuruculuğunu yapmıştır (Akar, 2008).



1946-1960 Dönemi

Bu dönemde kendisi de bir çocuk hekimi olan, 1922’de İzmir’de ilk defa Verem Mücadele Cemiyetini ve İzmir’de belediye başkanlığı döneminde bir çocuk hastanesi kuran ve iki

dönem sağlık bakanlığı yapan Dr. Behçet Uz, 1946'da ülkenin ilk "10 Yıllık Sağlık Planı" nı hazırlamıştır. Plana göre her 40.000 nüfusa bir sağlık merkezi kurulacaktı. Bu merkezde 10 hasta yatağı olacak; 2 doktor, 1 sağlık memuru, ziyaretçi hemşire ve ebe bulunacaktı. Ayrıca onar köylük guruplarda bir köy ebesi ve bir köy sağlık memuru hizmet verecekti. Merkezler böylece hem koruyucu hem tedavi edici hizmeti beraber sunabilecekti. Ülke yedi sağlık bölgesine bölündü. Her birinde bir tıp fakültesi ve bir yetkili sağlık müdürü olacaktı. Sağlık Bakanlığı, kendi ilaçlarını ve bebek mamasını üretecekti. Uz, bakanlığı döneminde bu konuda kısmen başarılı oldu. 1946'da İşçi Sigortaları İdaresi (Sosyal Sigortalar Kurumu) kuruldu ve kurum kendi hastanelerini açmaya başladı. 1955 yılında İzmir'de tıp fakültesi, 1958'de Ankara'da Hacettepe Tıp Fakültesi kuruldu. Yeni hemşire ve ebe okulları inşa edildi. 1950'yle 1960 yılı karşılaştırıldığında hekim sayısı 3.020'den 8.214'e, hemşire sayısı 721'den 1.658'e, ebe sayısı da 1.285'ten 3.219'a yükseltilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2020). 1952'de "Ana ve Çocuk Sağlığı Örgütü" kurulmuştur. Buna bağlı olarak birçok yerde merkezler, şubeler ve istasyonlar açılmış, sonra yürürlükten kaldırılmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın başlayıp etkilerinin görülmesiyle Türkiye Cumhuriyeti bu savaşa katılmasa da gerçekten sağlık problemleriyle yüz yüze gelmiş olup, sıtma, tifüs, çiçek gibi hastalıklar ülkede büyük salgınlara neden olmuştur. Savaşın diğer olumsuz etkisi de ekonomik ve siyasi buhran ülkede sağlık politikalarında istikrarın bozulmasına neden olmuştur (Türkiye Cumhuriyeti'nin Kurulması ve Sağlık Politikaları, 99. Yıl | Health World News).

1954'te Ankara Üniversitesinde yeni bir çocuk sağlığı kürsüsü kuruldu ve başkanlığına Prof. Dr. İhsan Doğramacı getirildi. Kürsü, Hacettepe semtinde bir gecekonduunun iki odasında konumlanmıştı ve bir asistan, iki hemşireyle bir sekreterden oluşuyordu. Hacettepe Çocuk Hastanesi, 1957'de hizmet vermeye başladı, 1958 yılında Çocuk Sağlığı Enstitüsü ile birlikte 150 yataklı olarak resmen açıldı. 1961 yılındaki yangından sonra 250 yataklı olarak tekrar açıldı. 1963'te ülkemizin 4. tıp fakültesi Hacettepe Tıp Fakültesi kuruldu. 1955'teyse Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi kuruldu (Yurdakök, 1982).

1961'den itibaren 2000 yıllara kadar olan yıllar ülkemizde tıp fakültesi ve buna paralel çocuk sağlığı ve hastalıkları bölümlerinin çoğaldığı, yan dal eğitiminin yaygınlaşmaya başladığı,



uzman ve hastane sayısının arttığı yıllar olmuştur. 1980-2000 yılları arasındaki kalkınma planlarında çocuk sağlığının geliştirilmesine yönelik hedeflerin bebek ölümlerinin azaltılmasına yönelik olduğu, ancak risk altında bulunan çocuklara yönelik koruma müdahalelerine de yer verilmeye başlandığı gözlenmektedir (Özcebe, 2018). Çocuk Sağlığı ile ilgili temel konularda mücadele devam etmekle birlikte, reform niteliğinde önemli değişiklikler de gerçekleşmemiştir. 1986'da Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Sağlık Bakanlığı iş birliği ile önlenebilir zeka geriliklerinin önemli bir nedeni olan fenilketonuri tarama programı önce 7 ilde ardından da 26 il merkezinde uygulanmaya başlanmıştır. Tarama programı, 1994 yılında tüm ülkeyi kapsayacak şekilde genişletilmiştir. 1997 tarihli Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Merkezleri Yönetmeliği ile ana çocuk sağlığı ve aile planlaması hizmetlerinin ve hizmeti veren personelin standardizasyonu sağlanmıştır (Atıcı, 2009).

2002'li yıllardan sonra en önemli bir gelişme olmuştur. Dünyada uzun yıllardır uygulanan ama ülkemizde bir türlü tam olarak uygulanamayan, önlenebilir zeka geriliklerinin en önemli sebebi olan doğumsal hipotiroidi taraması, 25 Aralık 2006'da Sağlık Bakanlığı tarafından topuk kanından yapılan fenilketonüri taramasına "Neonatal Tarama Programı" adı altında eklenmiştir. Yıllar içinde de bu taramalara biyotinidaz eksikliği, kistik fibrozis, adrenal hiperplazi ve işitme taraması da dahil edilmiştir. Yine bu dönemde, "Tamamlayıcı Beslenme Programı", "Demir Gibi Türkiye Programı", "D Vitamini Eksikliği Önleme ve Kontrol Programı", "Anne Sütünün Teşviki ve Bebek Dostu Sağlık Kuruluşları Programı", "İyot Yetersizliği Hastalıkları ve Tuzun İyotlanması Programı", "Obezite ile Mücadele Programı" çocuk sağlığına önemli katkılar sunan çalışmalar olmuştur.

2006 yılında acil eylem planı sonucunda, "Sağlıkta Dönüşüm Programı" hayata geçirilmiştir. "Sağlık Merkezi" hizmet uygulaması, 2011'de bütün ülke genelinde "Aile Hekimliği" operasyonuna geçmiştir. Aile hekimleri özellikle sağlam çocuk izlemi ve aşılamada önemli hale gelmişlerdir. Bu dönemde aşılama oranlarında belirgin artış olmuş, ülke genelinde 2013'te %74'lere ulaşmıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2017).

Cumhuriyet Dönemi'nde 8 Kasım 1923 tarihinde çıkan 369 Sayılı Kanun'un 9. maddesi ile uzmanlık belgesinin verilmesi

ve çalışma süreleri belirlenmiştir. Üniversiteler ve Sağlık Bakanlığı kliniklerinde çocuk sağlığı ve hastalıkları ihtisası için çalışma süresi 1947’de üç yıl, 1955’te dört yıl, 19. 06. 2002’de beş yıl olmuş ve 06. 04. 2011’de tekrar dört yıla inmiştir (Taneli, 2015). 2023’te ülkemizde tıp fakültesi sayısı 118 olup, bunların 32’si vakıf üniversitesidir (Ovalı, 2019). Bu tıp fakültelerinin çoğunda çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanlık eğitimi verilmekle beraber, özellikle Anadolu’daki pek çok tıp fakültesinde bu alanda ciddi öğretim üyesi eksikliği mevcuttur. Ülkemizde ana dalda bir yeterlilik kurulu oluşturulsa da şu anda çok az sayıda akredite bölüm bulunmaktadır. Yeterlilik kurulu tarafından yapılan mezuniyet sonrası sınavlar da henüz emekleme aşamasındadır ve yaptırım gücü henüz bulunmamaktadır.

2014 yılında ülkemizde pediatri uzmanı sayısı 5000 civarında; 100.000 kişiye düşen çocuk hekimi sayısı da 5,6 idi. Bazı Avrupa ülkelerinde ise bu oranlar; Yunanistan’da 29,1; Bulgaristan’da 19,4; İngiltere’de 15,2; İtalya’da 12,1; Fransa’da 12,0; Almanya’da 11,8; Romanya’da 10,6 ve İzlanda’da 4,3’tü. Avrupa ülkeleri ortalaması ise 12,5 olarak belirlenmiştir. Yeni açılan kadrolarla ülkemizdeki pediatri uzman sayısının 2023’te 11.000 civarı olacağı tahmin edilmektedir. Bu da hedeflenen 10.000 pediatri uzman sayısına ulaşıldığını göstermektedir. ABD’de ise yaklaşık 75 milyon çocuğa karşılık 92.000 civarında pediatrist bulunmaktadır. 2022 yılı sonu itibarıyla Türkiye nüfusu 85 milyon 279 bin 553 kişi iken, bunun %26.5’ini yani 22 milyon 578 bin 378’ini çocuklar oluşturmaktadır. Bu nüfus sayısına göre, ABD ile kıyaslandığında 22.500 pediatri uzmanına ihtiyaç bulunmaktadır. Tıpta uzmanlık sınavlarında pediatri doluluk oranları %96 civarında gerçekleşirken, önceki yıllarda ilk tercihlerde yer alan pediatriğin sıralamada alt sıralara düştüğü gözlenmektedir (Ovalı, 2019).

Çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanlığını tekrar cazip hale getirmek için önlemler alınması gerektiği açıktır. Özellikle ihtiyacın yoğun olduğu çocuk acil, çocuk yoğun bakım, yeni doğan gibi yan dallara da ilginin artırılması gerekmektedir. Çalışma koşullarının iyileştirilmesi, gelecekle ilgili endişelerin azaltılması, uzmanlaştıkça tekrar tekrar yapılan mecburi hizmetlerin yeniden mağduriyet yapmayacak şekilde düzenlenmesi, hekime şiddet konusunda caydırıcı önlemlerin artırılması, hukuk önünde hekimi koruyacak yasaların çıkarılması, he-



kimliğin halk nezdinde itibarını sarsacak sosyal medya ve basındaki haberlere kısıtlamalar getirilmesi öncelikle alınması gereken önlemler gibi gözükmektedir.

Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Yan Dallarının Gelişimi

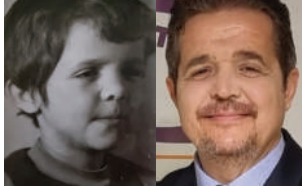
1955 ile 1973 yılları arasında tıptaki gelişmeler sonrası çocuk hastalıkları ile iç hastalıkları uzmanlık alanları belirgin şekilde genişlemiş ve bu ana dallar içinde yan dallar oluşmuştur. Günümüzde son olarak 4 yıl olarak belirlenen bir sürede tamamlanan çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanlık eğitiminin üzerine, 2 veya 3 yıl daha çocuk sağlığı ve hastalıklarının ileri uzmanlık eğitimi alınarak ilgili alanda yan dal uzmanlıkları elde edilmektedir. Çocuk sağlığı ve hastalıkları ana dalı, en fazla yan dala sahip uzmanlık dalıdır. Son yıllarda ülkemizde yan dal uzman sayısında belirgin artış olmuştur. Buralardan mezun olanların bir kısmı akademik çalışmalara yönelmiştir. Ancak birçok branşta ülkemizin ne kadar yan dal uzmanına ihtiyacı olduğu konusunda çalışma yapılmamıştır. Bazı yan dallarda sayıdan ziyade ülkedeki dağılımla ilgili bir problem olduğu göze çarpmasına rağmen; genel pediatri uzmanı sayısını etkileyecek düzeyde sayı giderek artarken, ihtiyacın fazla olduğu çocuk acil, çocuk yoğun bakım ve yeni doğan gibi yan dal branşlarının kadrolarının büyük bölümü ise boş kalmaktadır. Özellikle ihtiyacın fazla olduğu bu yan dallara ilginin az olması; ekonomik kaygılar, malpraktis davaları açısından riskin daha az fazla olması ve yan dal uzmanlığı sonrası tekrarlanan mecburi hizmet yükümlülüğüyle açıklanmaktadır.

Sonuç

Cumhuriyet'in ilk dönemlerinden günümüze kadar itibaren çocuk sağlığı konusunda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Ülkemizde özellikle son yıllarda akademik anlamda dünyadaki meslektaşlarıyla yarışabilen öğretim üyeleri yetişmiş, dünya bilimine katkı yapan çok sayıda bilimsel çalışma yayınlanmış ve halen yayınlanmaktadır. Her ne kadar bazı çocuk sağlığı yan dallarında gerçekleştirmeler kısıtlı olsa da, genel olarak uzman doktor sayısında istenilen rakamlara yaklaşıldığı görülmektedir. Ancak sağlık personeline şiddet, olumsuz çalışma koşulları, malpraktis yasalarındaki ağır yaptırımlar, ücretlerdeki adaletsizlikler ve mecburi hizmet konusunda yaşanan



zorluklar en önemli sorunlar olarak gözükmektedir. Bu konularda birtakım iyileştirmeler ve önlemler alınsa da bu önlemlerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Dışarıya beyin göçünün azaltılması ve çocuk sağlığı alanında kaliteli sağlık hizmetinin ülkenin her noktasında sağlanması için mesleki itibarın halk nezdinde sağlanması ve olumsuz koşulların düzeltilmesi şarttır. Eğitim konusuna da özel önem vermek, özellikle Anadolu'daki pek çok eğitim kurumundaki çocuk sağlığı alanında öğretim üye sayısını artırmak, buralarda çalışmayı cazip hale getirecek önlemler almak gerekmektedir. Uzmanlaştıkça mecburi hizmet yükümlülüğü getirmek yerine, cazip koşullar sağlanarak hekimlerin gönüllü olarak ihtiyaç duyulan yerlerde çalışması teşvik edilmelidir.



BUMİN N. DÜNDAR

Kaynakça

- Akar, N. (2008). *Bozkır çocuklarına bir umut: Dr. Albert Eckstein*. Güner Yayınları.
- Atıcı E., & Erer S. (2009). Türkiye'deki yasal düzenlemelerde ana çocuk sağlığı ve aile planlaması hizmetleri. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 17(2), 107-12.
- Dedeoğlu, N. (2021). Cumhuriyet dönemi sağlık politikaları ve örgütlenme, 1920-1960, *Hekim Sözü*, (Temmuz-Ağustos), 14-17.
- Güreşsever, G. (1977). Türklerde ve Türkiye'de tıp eğitimi tarihi. *İstanbul Tıp Kurultayı 25-30 Eylül 1977 içinde* (ss.9-29). Çelikkilt Matbaası.
- İhsanoğlu, E. (1999). *Suriye'de modern Osmanlı sağlık müesseseleri. Hastaneler ve Şam Tıp Fakültesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İstanbul Üniversitesi| İstanbul Tıp Fakültesi (istanbul.edu.tr)
- Karabulut, U. (2007). Cumhuriyet'in ilk yıllarında sağlık hizmetlerine toplu bir bakış, Dr. Refik Saydam'ın sağlık bakanlığı ve hizmetleri, 1925-1937. *Çağdaş Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 6 (15), 151-160.

- Metin, B. (2009). Türkiye Cumhuriyeti'nin Kurulması ve Sağlık Politikaları, 99. Yıl | Health World News.
- Ovalı, F. (2019). Pediatride insan kaynakları ve çocuk hekimliğinin değişen yüzü. *Sağlık Düşünce ve Kültür Dergisi*, (Kış), 32-35.
- Özakman, T. (2009). *Cumhuriyet Türk mucizesi*. Bilgi Yayınevi.
- Özcebe, H. (2018). Çocuk sağlık hizmetlerinin tarihçesi. P. Bayhan, & İ. Artan (Ed.), *Sağlık kuruluşlarında çocuk içinde*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Reçberoğulları, A.N. (2020). Çocuk sağlığının Atatürk dönemi siyasetindeki ve meclis gündemindeki yeri. *International Journal of Social Inquiry*, 13 (1), 329-356.
- Taneli B., & Şahin, H. (2017). *Cumhuriyetten önce ve sonra ülkemizde hastaneler ve çocuk hastaneleri ve tıp eğitimi*. Ege Üniversitesi Yayınevi.
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2017). *Sağlık istatistikleri yıllığı 2016*. Ankara: Sağlık Araştırmaları Genel Müdürlüğü.
- Türk Pediatri Kurumu Hakkımızda (turkpediatri.org.tr).
- Yurdakök, M. (1984). *Türk çocuk hekimliği tarihi*. Öztürk Matbaası.
- Yurdakök, M. (1982). *Türk çocuk hekimliği tarihi*. *Katkı Pediatri Dergisi*, 3 (Ek Sayı 1), 10-12.



TÜRKİYE'DE KADIN SAĞLIĞI



ADEM AYDIN*

Kadınların fiziksel, ruhsal, sosyal ve zihinsel yönden iyilik halinde olmaları; aileleri ve toplumun geleceğini etkiler. Toplumda önemli bir çok rol oynayan kadının güçlenmesi toplumun güçlenmesi demektir.

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), sağlığı ruhsal, bedensel ve sosyal bakımdan tam bir iyilik olarak tanımlamaktadır. Bu tanım sağlığı tanımlamada önemli bir ufuk açmış olsa da son dönemde değişen bilgi birikimi ve sosyal medyanın da etkisi ile oluşan etkileşimler nedeni ile “sürdürülebilirlik kavramı” da ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, toplumların sosyal, dinsel ve yaşamsal koşullarının yanı sıra, kadınların sağlık hizmetlerinden yararlanmasını etkileyen, eğitim sistemi ve sağlık sistemi başta olmak üzere, sosyal olanakların kullanılmasını etkileyen bir dizi etmen, kadın sağlığının sonlanım noktasını ve toplumsal çıktılarını önemli derecede etkilemektedir. Bu nedenlerle kadın sağlığının toplumsal cinsiyet kavramından bağımsız olarak irdelenemeyeceği açıktır. Toplumsal rol ve beklentiler gereği kadınların bazı haklarını elde edememesi, kadın sağlığı üzerinde önemli olumsuz etki yapmakta ve

671



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Sosyal Pediatri Bilim Dalı.

sürdürülebilirlik şöyle dursun, baştan temel sağlık hizmeti alması için olumsuz bir ortam oluşturmaktadır.

Gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere, ülkemizde de kadın, anne ve çocuk sağlığı genel sağlık sorunlarının önemli ve öncelikli konularından birini oluşturmaktadır. Bazı yazarların üreme sağlığı olarak da betimlediği anne sağlığı hizmetleri; çocukta büyüme ve gelişmenin en yoğun olduğu 0-15 yaş grubunu ve kadında da doğurganlığın yaşandığı 15-49 yaş grubunu ele alırsak, bu iki grubun genel nüfus içerisindeki payı, ülkemiz nüfusunun yaklaşık %50'sini oluşturduğu için bu büyük gruba sunulan hizmetleri kapsar. Bu iki grubun sağlık açısından potansiyel risk taşıması, sunulan sağlık hizmetlerine erişimin hâlâ istenilen düzeyde olmaması ve her iki grubun kırılğan ve göreceli olarak statüsünün düşüklüğü gibi konular; üzerinde önemle durulması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akın ve arkadaşları; kadın sağlığı, kadının toplumdaki statüsü ile doğrudan ilişkili olduğundan, kadın sağlığına yönelik iyileştirme girişimlerinde, sağlığı olumsuz yönde etkileyen toplumsal cinsiyet davranışlarının göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kadının statüsünün kadın sağlığı üzerindeki etkisini; yüksek anne ölüm oranlarının, düşük sosyoekonomik ve eğitim düzeyi olan kadınlarda daha fazla olan toplumlarda daha çok görülmesinden anlayabiliriz (Akın & Mihçioğur, 2003). Kılınç ve arkadaşları; kadının statüsünün o toplumdaki kadının eğitimi, gelir düzeyi, çalışma durumu, sağlığı ve doğurganlığı, aile ve toplum içindeki rolü gibi birçok faktörle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Kadın sağlığını etkileyen birçok etmen bulunmakla beraber bu yazıda eğitim, kadının çalışma hayatına katılımı ve sağlıkla ilişkili olan belirteçler tartışılmaktadır (Kılınç vd., 2012).

Eğitim

Eğitim, önce bireysel sonra toplumsal değişim aracı olarak, cinsiyetler arası eşitsizliği en aza indiren sonuç olarak toplumda etkin rol almada kilit önemi olan, böylece hem “kadının statüsünün” belirlenmesinde hem de toplumun gelişiminde etkin rol oynayan önemli bir belirteçtir. Eğitim en temel insan haklarından biri olup eşitlik, kalkınma ve toplumsal barışın sağlanıp sürdürülebilmesi için de gerekli bir



koşuldur (Özaydınlık, 2014). Kadınların eğitimi, ülkemizde ve tüm dünyada özellikle de gelişmekte olan ülkelerde önemli sorunlardan biridir. Cumhuriyetimizin yüzüncü yılını kutladığımız şu günlerde, Türkiye’de okuma yazma bilmeyenlerin oranı 1935 yılında %80,8 iken bu oran yıllar içinde sürekli düşme eğilimi göstererek 2021 yılında %2,5 oldu. Cinsiyete göre incelendiğinde, erkeklerde okuma yazma bilmeyenlerin oranı 1935’te %70,7 iken 2021’de %0,8’e, kadınlarda ise 1935’te %90,2 iken 2021’de %4,2’ye geriledi (TÜİK, 2022). Okuryazarlık oranı ile toplam doğurganlık hızı ters orantılıdır (Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması, 2018).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında (1935) okuryazarlık oranı kadınlarda %9,81’ken, erkeklerde bu oran %29,35’tir. Toplam okuryazarlık ise %20’nin altında bildirilmiştir. Yıllar için de kadınlar arasında okuma yazma oranının artmasına karşın, ülkemizde okuma yazma bilmeyen nüfusun %82,9’unu hâlâ kadınlar oluşturmaktadır. Eğitim düzeyi düşük olan kadınların karar vermede özgür olamadıkları, sağlık hizmetlerine ulaşmada sorun yaşadıkları ve kaliteli sağlık hizmeti alamadıkları bilinmektedir. Bu nedenle ülkemizde, Cumhuriyetimizin ilk yıllarından başlamak üzere, her iki cinsiyetin eğitime eşit katılımını sağlamak amacıyla, okulu bulunmayan kırsal kesim yerleşim birimlerinde nüfus ile ekonomik yönden yetersiz ailelerin çocuklarının ilköğretim düzeyindeki okullarda eğitimine devam etmesi amacıyla yatılı ve pansiyonlu ilköğretim okulları açmıştır. Yıllar içinde kırsal alan ve köy nüfusunun azalması, ilk öğretim düzeyindeki birleştirilmiş sınıf uygulaması ve taşınmalı okul uygulaması “Taşınmalı İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim Uygulaması” gerçekleştirilmesine neden olmuştur. 2016/2017 öğretim yılı verilerine göre, yatılı öğrencilerin %48,7’sini, “Taşınmalı İlkokul ve Ortaokul Uygulaması”ndan yararlanan öğrencilerin hemen hemen yarısını (%49’unu) kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu uygulamalar, bir yandan okullaşma ve eğitime ulaşma oranlarını arttırmak üzere yandan iklim koşulları gibi coğrafi etmenler ve anne babaların eğitime olan bakış açılarındaki değişimler nedeni ile özellikle kızlarda eğitime ulaşma engel olabilecektir. Bu konuda toplum tabanlı, yansız ve güvenilir bilimsel çalışmalara gereksinim vardır.

Bu bağlamda, özellikle ekonomik yetersizlik nedeniyle verilen yatılı eğitim hizmetlerinin yanı sıra, ortaokul ve lise dü-



zeyindeki öğrencilere bursluluk hizmeti de sunulmaktadır. Ek olarak kız çocuklarının bursları eğitime devamını teşvik etmek için miktar olarak daha fazla olup ödemeler annelere yapılmaktadır. Ulusal ve uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları (STK) aracılığıyla, kamu ve özel sektör ile birlikte yapılan çeşitli kampanya ve projeler (“Kardelenler”, “Baba Beni Okula Gönder”, “Haydi Kızlar Okula” ve “Temel Eğitime Destek Projesi”) ile kız öğrencilerin eğitime devam etmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 yılında başlayıp iki yıl süren “Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi” teknik destek projesi ile toplumsal cinsiyetin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak ve toplumsal cinsiyete duyarlı yaklaşımı tüm eğitim sistemine yerleştirmek amaçlanmıştır.

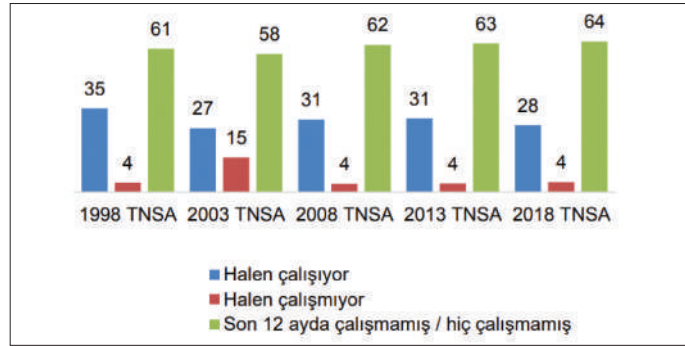
Ayrıca Binyıl Kalkınma Hedefleri, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Avrupa Birliği’ne üyelik başvurusu da Türkiye’nin uluslararası taahhütleri olup kız çocuklarının eğitimde cinsiyet ayrımcılığına maruz kalmadan eşit haklara sahip olmalarını için gerekli düzenlemeleri yapması gerektiğini vurgulamaktadır. Türkiye, uluslararası sözleşmelerle eğitim alanında politikalar geliştirmeyi, yasal düzenlemeler yapmayı, bu yasaları uygulamaya geçirmeyi ve kadın okuryazarlığını yüzde yüz olarak gerçekleştirmeyi taahhüt etmiştir.

Çalışma Hayatına Katılım

Kadınların cinsiyetleri nedeni ile toplumlar tarafından üstlerine yüklenen rolleri, onların bazı temel haklardan yeterince yararlanamamalarına yol açabilmektedir. Sadece kadın olma sebebi ile yararlanamadıkları bu hakların en önemlilerinden biri yetersiz eğitim ve yetersiz eğitimin beraberinde de çalışma hayatıdır. Eğitim olanaklarından erkeklere oranla daha az yararlanmaları kadınların çalışma hayatının dışında kalmasına ve çalışanların çoğunluğunun ise gelir getirmeyen “aile işçisi” olarak tanımlanan ücret dışı şekilde çalışmasına yol açmaktadır. Ülkemizde, 2016 yılının verilerine göre kayıt dışı olarak ücretsiz aile işçisi konumunda tarımsal faaliyetlerle uğraşanların %22’sini erkekler oluştururken %78’ini kadınlar oluşturmaktadır (İlçioğlu vd., 2017).

Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri Raporu’na göre kadınların çalışma hayatına katılımını engelleyen en güçlü etmen toplumsal cinsiyet temelli iş yükleridir. İlçioğlu ve arkadaşlarına göre kadınların çalışma hayatına katılımını engelleyen toplumsal cinsiyet temelli etmenlerden en önemlileri, kadınlardan beklenen ev işleri ve evde çocuk bakımı başta olmak üzere diğer bakım hizmetleridir (İlçioğlu vd., 2017). TÜİK verilerine göre 2022 yılında iş gücüne katılma oranı bir önceki yıla göre 1,7 puanlık artış ile %53,1 olarak gerçekleşti. İş gücüne katılma oranı erkeklerde %71,4, kadınlarda ise %35,1 olarak belirlenmiştir (2022). Bununla birlikte Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA) -2018 rakamları dikkate alındığında son 20 yılda kadınların iş gücüne katılma oranının gittikçe düştüğü ve çalışma hayatına hiç katılmayan kadınların oranının ise halen %60’ların üzerinde sürdüğü görülmektedir. Eğitim durumuna göre işgücüne katılım oranı incelendiğinde, kadınların eğitim seviyesi yükseldikçe işgücüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Şekil-1: Kadınların çalışma durumu (15-49 yaş grubu kadınların çalışma durumunun dağılımı), 1998-2018 (TNSA, 2018).



Kadınların çalışma hayatından vazgeçmeleri ya da kariyerinde yükselmeye başarısız olmalarının temel nedeni toplumsal cinsiyete bağlı rollerde kadının iş yüküne ev işleri ve çocuk bakımında daha fazla sorumluluk eklenmesi ve buna bağlı her iki yükü de üstlenmek zorunda kalmasıdır. Buna ek olarak, kadının toplum tarafından üzerine yüklenen yaşlı ve hasta bakımı gibi yükleri de vardır. Aslında bu yüklerinin ailenin diğer bireyleri tarafından paylaşılması gerekmektedir. Son

yıllarda artan kreş, gündüz bakımevi gibi sosyal destek kurumları sayesinde ve devlet aracılığıyla bu yükün en azından bir kısmının paylaşılması sağlanmıştır.

Dünyada ve ülkemizde birçok kadının; biyolojik faktörler dışında eğitim eksikliği ve sosyoekonomik nedenlerle de sağlık durumu bozulmaktadır. Bu nedenlerle sağlık sorunları yaşayan kadınların da ekonomiye daha az katkı sağlayacakları açıktır. Bundan dolayı ekonomik ve sosyal durum ile sağlık arasında var olan bu dolaylı ilişkinin neden olduğu döngünün kırılması gerekmektedir.

Kadınların çalışma hayatına katılımını arttırmak için ülkemizde çok sayıda çalışma yapılmakta olup bu konuyla ilgili yapılmış bir dizi yasal düzenleme de vardır.

Bunlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve Borusan Holding AŞ arasında imzalanan iş birliği protokolü ile “Annemin İşi Benim Geleceğim” projesi hayata geçirilmiştir. Bu proje kapsamında 2019 yılı sonuna kadar 10 tane organize sanayi bölgesinde kreşlerin kurulması amaçlanmıştır.
- “Kadın İstihdamının Desteklenmesi için Büyükanne Projesi” kapsamında 0-3 yaş arasındaki torununa bakan büyükannelere 1 yıl süre ile karşılıksız olarak aylık net asgari ücretin yüzde 30’u tutarında ödeme yapılması planlanmaktadır.
- KOSGEB tarafından “Girişimcilik Destek Programı” yürütülmektedir. Bu program kapsamında bulunan Yeni Girişimci Desteği ile kadın girişimcilere %20 daha fazla kredi/hibe desteği sağlanmaktadır.
- İŞKUR tarafından yürütülen “Aktif İş gücü Politikaları” kapsamında mesleki eğitim kurslarıyla işbaşı ve girişimcilik eğitim programlarından çok sayıda kadın faydalanmaktadır. Ayrıca, “Kadın İşletmelerine Finansman ve Danışmanlık Desteği Programı” kapsamında, kadınlar tarafından yönetilen KOBİ’lere yönelik pazarlama, organizasyon ve iletişim teknolojileri gibi alanlarda danışmanlık desteği ve mentörlük sunulmaktadır.
- “Türkiye’de Kadın İşgücü Profili ve İstatistiklerin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Bakış Açısıyla Gözden Geçiril-



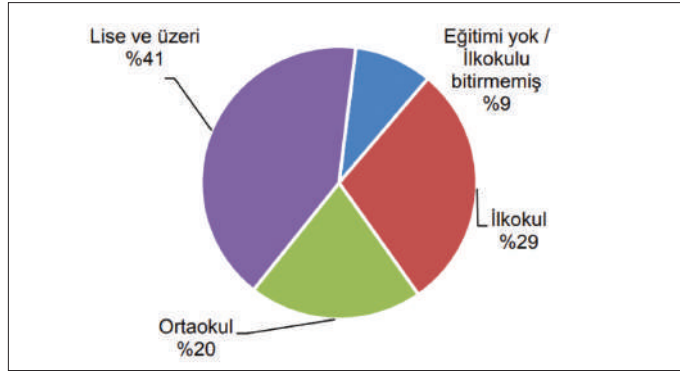
mesi Projesi” yürütülmüş ve proje kapsamında TÜİK tarafından uygulanan “Hane Halkı İş Gücü Anketi”, “Zaman Kullanımı Anketi” ve “Kazanç Yapısı Anketi” detaylı analiz edilmiş ve konuya ilişkin olarak bir rapor oluşturularak basılı yayın haline getirilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde, mesleki kurslar verilmektedir.

Son yıllarda bürokrasi, ticaret odaları, STK’ler ve üniversiteler aracılığıyla özellikle kadın girişimciliğinin özendirilmesi bu konuda kayda değer gelişmelere yol açmıştır.

Lise ve üzeri eğitim düzeyine sahip kadınların oranı 2013’te %31 iken, bu oran 2018 yılında %41’e çıkmıştır. (Şekil-2). Bu açıdan bakıldığında kadınların sosyal hayatta daha iyi iş edinmeleri ve kariyerinde yükselmeleri için eğitim oranlarının yükseltilmesi oldukça önemlidir. Öte yandan yıllar içinde kadın okuryazarlığındaki artışa karşın işe katılım oranlarının düşmesi ise önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

Şekil- 2: 15-49 yaş kadınların bitirdikleri ve devam ettikleri en son okul dağılımları (TNSA, 2018).

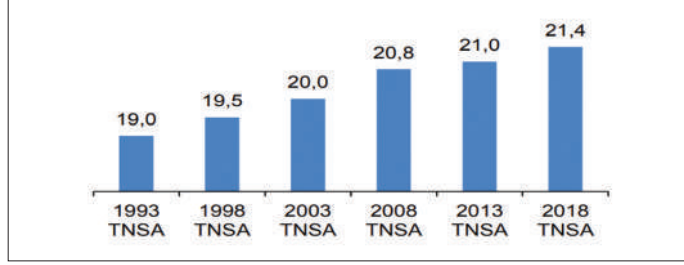


İlk Evlenme Yaşı

TNSA-2018 verilerine göre 25-49 yaşlarındaki kadınlar için; ilk evlenme yaşı, okuryazarlık ve okula devam etmenin sonucu olarak ilk evlenme yaşı ortancası yıllar içinde artarak ortalama 21.4 yaşa çıkmıştır. Bu bulgu iki açıdan önem arz etmektedir, birincisi kadınların okuryazarlık ve ortalama eğitim sürelerinin arttığını gösterirken daha ilginç ikincisi de ortanca ilk

evlenme yaşı arttıkça, hane halkının refah düzeyinin artması ve refah düzeyi yüksek olan kadınların 3,8 yıl daha geç evlenmesini göstermesi yönünden önemlidir (TNSA, 2018).

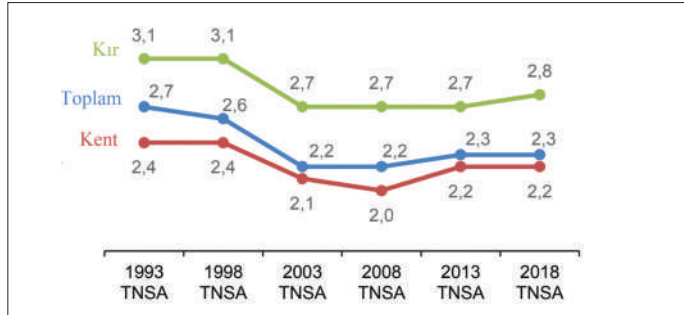
Tablo-1: Yıllara göre ortanca evlik yaşı değişimi (TNSA, 2018).



Doğurganlık

Türkiye’de 2018 TNSA sonuçlarına göre toplam doğurganlık hızı 2,3 olarak ölçülmüşken 2021 TÜİK verilerine göre binde 1,71’e inmiş ve bu veri ile Türkiye, Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkeler arasında 6. sırada yer almıştır (TÜİK, 2022). Yıllara göre doğurganlık hızı aşağıdaki grafikte verilmiştir (Şekil 3). TNSA verilerine göre doğurganlık hızının, kadının yaşı, eğitimi, yerleşim yeri ve coğrafi bölgelerine göre farklılıklar göstermekte olduğu belirlenmiştir. TNSA-2018’deyse, en yüksek yaşa özel doğurganlık hızı 25-29 yaş grubunda gözlemlenmiştir. Daha önceki araştırmalarda en yüksek yaşa özel doğurganlık hızları 20-24 yaş grubunda ortaya çıkarken, ilk kez TNSA-2008 araştırmasında en yüksek yaşa özel doğurganlık hızı 25-29 yaş grubuna ilerlemiştir. Bu sonuç, Türkiye’de yaşa özel doğurganlık örüntüsünün değiştiğini ve doğumların ileri yaşlara ertelendiğini göstermektedir (TNSA, 2018).

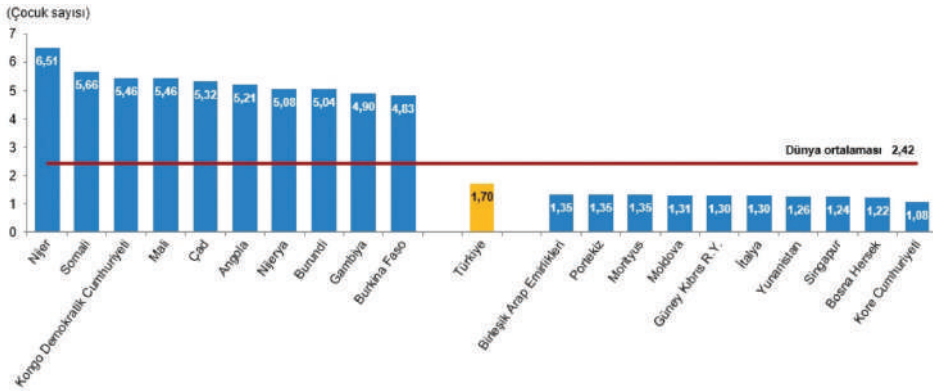
Şekil 3: Kadınların yıllara göre doğurganlık hızları değişimi, (TNSA, 2018).



Eğitim düzeyi ile dođurđanlık hızı arasında ters orantı vardır. Eğitimi olmayan kadınlarda dođurđanlık hızı 3,76 iken, lise veya üzeri eğitimi olanlarda dođurđanlık hızı 1,66'ya gerilemektedir. Dođurđanlık hızını bölgelere göre değerlendirdiğimizde; Türkiye'nin doğusunda ülkenin toplam dođurđanlık hızına oranla oldukça yüksek rakamlar olduğu izlenmektedir. Doğum öncesi bakımın alınmasına engel olan nedenler arasında sosyo-ekonomik nedenler, ulaşım, eş/aileden izin alamama gibi durumlar bulunmaktadır. Bununla birlikte başlıca neden annenin eğitim düzeyidir. Türkiye'de kadınların eğitim düzeyindeki artışa paralel olarak doğum öncesi bakım alma oranında da artış görölmektedir. TNSA, 2008 verilerine göre %92 olan doğum öncesi bakım alma oranı, TNSA, 2018 verilerine göre %97'ye yükselmiştir (şekil 4).

Toplam dođurđanlık hızı dünya ortalaması, 2021 yılında 2,42 çocuk oldu. Türkiye'nin toplam dođurđanlık hızınının 1,70 çocuk ile dünya ortalamasının altında kaldığı göröldü.

şekil 4: Toplam dođurđanlık hızı (TÜİK, 2021).



Toplam çocuk sayısı, dođurđanlık hızı doğrudan annenin sağlığını etkileyen önemli belirteçlerdendir. Ek olarak annenin aldığı doğum öncesi hizmetler de durumu dolaylı olarak etkileyen diğer bir faktördür. Yine bu konularda yapılacak olan destek ve yardımlar annenin sağlığı ve dolayısı ile iş gücüne katılımını etkileyecektir.



Anne Ölümleri

Anne Ölümlerine Yeniden Bakmak: Nitel Araştırmanın Söyledikleri başlığı ile yazılan bir rapora ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA) Türkiye Ofisinin mali desteği ile Hacettepe Üniversitesi'nde hazırlanan bir raporun çıktılarına göre, anne ölümlerinin azaltılması, özellikle önlenebilir anne ölümlerinin ortadan kaldırılması, ölüm oranlarının daha yüksek olduğu gelişmekte olan ülkelerin öncelikli konuları arasındadır. Küresel konferanslarda belirlenen hedefler ve ülkelerin bu hedefler için verdikleri taahhütler hem ülkelerin eyleme geçmesini hızlandırmakta hem de küresel ölçekte gelişmeleri izleme olanağı sağlamaktadır. Anne ölümlerinin azaltılmasını 1980'li yıllardan itibaren gündeme getirilmiş bazı uluslararası konferans ve sözleşmelerde anne ölümlerine ilişkin nedenler ile çözüm önerileri tartışılmıştır.

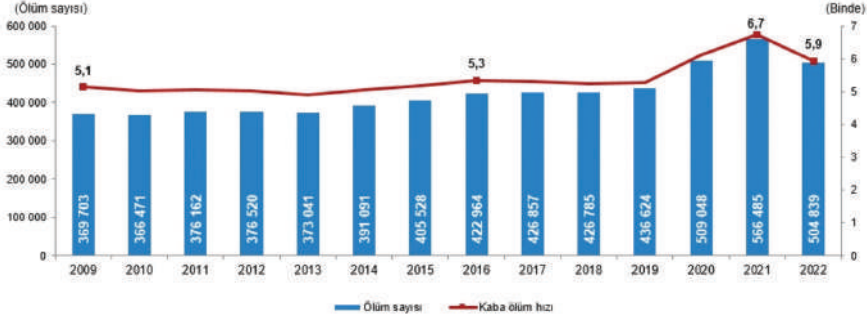
Anne ölümlerini azaltmaya yönelik ilk uluslararası konferans 1987 yılında UNFPA, Dünya Bankası ve DSÖ desteğiyle Nairobi'de gerçekleştirilmiştir.

- 1- 1987 Güvenli Annelik Programı (Safe Motherhood Initiative) – Nairobi
- 2- 1994 Uluslararası Nüfus ve Kalkınma Konferansı (ICPD-1994) – Kahire Konferansı
- 3- 1995 Dördüncü Dünya Kadın Konferansı – Pekin
- 4- Binyıl Kalkınma Hedefleri (2000 – 2015)
- 5- Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (2015 – 2030)

Türkiye'deyse anne ölüm oranı 2017 yılında yüz binde yaklaşık 15 iken, bin canlı doğum başına düşen bebek ölüm sayısını ifade eden bebek ölüm hızı, 2018'de binde 9,3, 2019'da da binde 9,1 oldu. Son TÜİK verilerine göre, bin kişi başına düşen ölüm sayısını ifade eden kaba ölüm hızı, 2021 yılında binde 6,7 iken 2022'de binde 5,9 olarak gerçekleşti. Diğer bir ifade ile 2021 yılında bin kişi başına 6,7 ölüm düşerken 2022'de bu oranın bin kişi başına 5,9'a düştüğü saptanmıştır.

2007 yılından bu yana anne ölümleri "Anne Ölümleri Veri Sistemi" ile izlenmeye başlamıştır. 2007'de 100.000 canlı doğumda 21,2 olan anne ölüm oranı, Sağlık Bakanlığının başarılı politikaları ile 2015 yılında 14,7'ye en son olarak 2022'de binde 5,9'a gerilemiştir (Şekil 5).

Şekil 5: Yıllara göre kaba ölüm hızındaki değişim (TÜİK, 2022).



Sağlık Bakanlığı tarafından “Sağlık Sektörü İçin Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı Ulusal Stratejik Eylem Planı 2005-2015” kapsamında programlar yürütülmektedir. Program kapsamında 15-49 yaş arasındaki kadınlar, cinsel üreme sağlığı hakkında danışmanlık ve eğitim amaçlı olarak yılda en az iki kez birinci basamak sağlık kuruluşlarında izlenmektedir.

Anne ölümlerinde Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarındaki (SKA) hedefi yakalayabilmek adına, UNFPA ve DSÖ’nün ortak olarak oluşturduğu “Önlenebilir Anne Ölümlerini Sona Erdirmek İçin Küresel Hedefler” (WHO, 2015b) başlıklı raporda, 2030’a kadar her ülkenin anne ölüm hızını 2010 başlangıç noktasına göre en az üçte iki oranında azaltması hedeflenmiş ve üst sınır olarak 100.000 canlı doğumda 140 anne ölümü hedefi belirlenmiştir.

Ek olarak, kadın sağlığı açısından bakıldığında, sık rastlanan hastalıklar konusunda da belirgin önlemler alınmalıdır. Bütün dünyada meme kanseri ve kalp hastalıkları arasında yer alan koroner arter hastalıkları her yaş grubundaki kadınlarda en önemli ölüm nedenlerindedir. Bu alanlarda ülkemizde de yapılan çalışmalar diğer paydaşlarının da katılımı ile desteklenmelidir.

Çözüm Önerileri

Kadınların çalışma yaşamına katılmaları, eğitime katılmalarının desteklenmesi, mal edinme haklarının güvence altına alınması ve karar verme süreçlerine katılmalarının desteklenmesi ve bunlar yapılırken hak temeli ve aynı çocuk haklarında

olduğu gibi kadınların yüksek yararının öncelenmesi oldukça önemlidir.

Sonuç

Kadın sağlığı, kadının yaşamı boyunca karşılaştığı fiziksel, psikolojik ve sosyal gereksinimlerine odaklanmalı, sürdürülebilir olmalı ve kadının ve çocuğun yüksek yararını öncelemelidir. Bu alanda hizmet veren sağlık çalışanları, kadına özgü durumları ve kadın sağlığı sorunlarıyla ilişkili sosyokültürel ve mesleki faktörleri iyi bilmek ve araştırmakla yükümlü olduğu konusunda güçlendirilmelidir. Sonuç olarak, kadınların sağlığının korunması ve sağlığa ulaşmasının kolaylaştırılması; toplumsal cinsiyet eşitliğinin olmazsa olmaz bir parçası olduğu unutulmamalıdır.



ADEM AYDIN

Kaynakça

- Akın, A., & Mihçioğur, S. (2003). Kadının statüsü ve anne ölümleri. A. Akın (Ed.), *Toplumsal cinsiyet, sağlık ve kadın* içinde (ss. 127-141). Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- İlçioğlu, K., Keser, N., & Çınar, N. (2017). Ülkemizde kadın sağlığı ve etkileyen faktörler. *Journal of Human Rhythm*, 3 (3), 112-119.
- Kılınç, A. S., Çatak, B., Sütlü, S., & Akın, A. (2012). Dünya'da ve Türkiye'de kadın sağlığının durumu. *Sağlık ve Toplum*, 22 (2) 3-10.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 93-112.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2022). Türkiye'de kadın 2022. https://www.aile.gov.tr/media/97652/tu-rkiye-de-kadin_20220214.pdf [Erişim tarihi: 09.09.2023]
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022, Aralık). *Nüfus ve konut sayımı 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Population-nd-Housing-Census-2021-45866&dil=2> [Erişim tarih: 9.09.2023]

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022, Temmuz). *Dünya nüfus günü 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2022-45552> [Erişim tarihi: 9.9.2023]
- Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması (TNSA). (2018). http://www.sck.gov.tr/wp-content/uploads/2020/08/TNSA2018_ana_Rapor.pdf, [Erişim tarihi: 9.9.2023]
- https://fs.hacettepe.edu.tr/hips/dosyalar/Ara%C5%9Ft%C4%B1rmalar%20-%20raporlar/2008%20tnsa/TNSA-2008_ana_Rapor-tr.pdf [Erişim tarihi: 9.9.2023]
- https://fs.hacettepe.edu.tr/hips/dosyalar/Ara%C5%9Ft%C4%B1rmalar%20-%20raporlar/Di%C4%9Fer%20Ara%C5%9Ft%C4%B1rmalar/Anne_Olumleri_Rapor_28042023.pdf, [Erişim tarihi: 9.9.2023]
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2023, Haziran). Ölüm ve ölüm nedeni istatistikleri 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Olum-ve-Olum-Nedeni-Istatistikleri-2022-49679> [Erişim tarihi: 10.9.2023]
- World Health Organization (WHO). <http://www.who.int/suggestions/faq/en/> [Erişim tarihi: 9.9.2023]



BAĞIŞIKLAMA



EDA KARADAĞ ÖNCEL*

Aşılar; temiz su sağlanmasından sonra insan sağlığına yapılmış en büyük katkıdır. Sağlığın korunması ve bulaşıcı hastalıkların önlenmesinde aşı en etkin, en güvenilir ve en ucuz yaklaşımdır. İnsanlık tarihi boyunca aşılama ile ilgili çalışmalar var olmuş ve var olmaya da devam edecektir. Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinden itibaren aşı üretimi ve aşılama ile ilgili başlatılan çalışmalar Cumhuriyet ile birlikte çok önemli mesafe katetmiştir.

Giriş

Bağışıklama, diğer adıyla aşı uygulamaları, hayat kurtaran ve sayısız çocuğu hastalık ve sakatlıktan koruyan, dünya üzerindeki en uygun maliyetli halk sağlığı müdahalelerinden biridir. Dünyada birçok ülkede aşıların rutin bağışıklama programlarına dahil edilmesiyle aşı ile önlenbilir hastalıkların insidansı önemli ölçüde azalmış olup, her yıl yaklaşık olarak 2-3 milyon ölümün engellendiği düşünülmektedir. Bu nedenledir ki Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) de bağışıklama hizmetlerini, aşı ile önlenbilir hastalıklara bağlı sakatlık ve ölümlerin önlenmesi açısından en önemli ve maliyet etkin halk sağlığı müdahaleleri arasında kabul etmektedir.

684



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Enfeksiyon Hastalıkları Bilim Dalı.

Aşılama yani aktif bağışıklama bir mikroorganizmanın tamamının, bir kısmının, bir ürününün ya da genetik mühendislik sonucu elde edilen antijeninin; vücuda verilerek doğal enfeksiyonu taklit etmesi, ama bunun yanında uygulanan kişi için çok az risk teşkil etmesi ya da hiç risk teşkil etmemesidir. Aşılar sadece uygulanan kişiyi o hastalıktan korumakla kalmayıp toplumsal bağışıklamayı da sağlayarak enfeksiyon hastalıklarının yükünü de azaltmaktadır.

Bir bulaşıcı hastalığın toplum içindeki yaygınlığı endemi, epidemik ve pandemi olarak sınıflandırılmıştır. Endemi, bir hastalığın belirli bir coğrafyada ya da toplulukta sürekli olarak görülme durumu olarak tanımlanırken; epidemik, bir hastalığın bir toplumda beklenmedik bir şekilde ani ve hızlı olarak yayılması olarak tanımlanmaktadır. En son COVID-19 döneminde yaşadığımız pandemi ise birden fazla ülke ya da kıtada ya da dünyanın tamamında geniş bir yayılım ve etki gösteren, birçok insanı etkileyen salgın hastalıklara verilen genel bir isimdir.

Ülkemizde Aşıların Tarihçesi

Tarih boyunca bulaşıcı ve salgın hastalıklara bağlı olarak çok sayıda kişi ölmüş, savaşlar kazanılmış ve kaybedilmiştir. Aşıların tarihi ne Edward Jenner'ın çiçek aşısını bulmasıyla başlamış ne de COVID-19 pandemisi döneminde geliştirilen aşılarla sona ermiştir. İnsanlık tarihi boyunca aşılama ile ilgili çalışmalar var olmuş ve var olmaya da devam edecektir. Mikroorganizmaların keşfi ile birlikte yeni bir dönem başlamış, bitkisel veya bilimsel yöntemler ile hastalıklarla mücadele edilmesine ve önlenmesine yönelik çalışmalar da başlamıştır. Aşılar da mikroorganizmaların tanımlanmasından sonra bu hastalıklardan kurtulma çabasıyla ortaya çıkmış ürünlerdir.

Tarihte tüm dünyayı etkisi altına alarak milyonlarca çocuğun ve erişkinin ölümüne yol açan, en eski ve önemli hastalık çiçek hastalığıdır. Aynı zamanda aşı tarihinin temelini de oluşturmaktadır. 'Aşı' yani 'vaccine' kelimesi, düşük düzeyde hastalık oluşturarak çiçek hastalığından korunmaya yardımcı olan 'Vacciniavirüs'den türetilmiştir. Çiçek hastalığının (smallpox) ne zaman ortaya çıktığı ve kökeni kesin olarak bilinmemektedir. En eski kanıtlar Çin'de M.Ö. 4. yüzyılda Ko-Hung tarafından yazılan bir kitapta hastalıktan söz edildiğini bildir-



mektedir. Hastalığın tam tanımlaması ise İslam âlimleri Razi, Ali İbn Abbas ve İbn-i Sina tarafından yapılmıştır. Milattan sonra 865-925 tarihleri arasında yaşayan Razi'nin 'el-Cudari-ve'l-Hasbah' adlı eseri yalnızca çiçek hastalığını anlatmaktadır, ayrıca çiçek ve kızamık hastalıklarını ayrı birer hastalık olarak tanımlamıştır, bu eser aynı zamanda bu iki hastalık hakkında yazılan ilk kitaptır. Ayrıca 11. yüzyılda yaşayan Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan 'Divanü Lugati't-Türk adlı kitapta hastalık 'çeçek' olarak isimlendirilmiştir.

Çiçek hastalığından korunmada aşından önce farklı yöntemler denenmiştir, bunlara variolizasyon adı verilmektedir ve aşılamanın da kökenini oluşturmaktadır. Variolizasyon kavramı genellikle hasta bireylerden alınan döküntü veya irinin sağlıklı kişilere inoküle edilmesi anlamına gelmektedir. Çiçek hastalığı geçiren bir kişinin derisindeki lezyon ya da yara kabuklarına bir pamuk değdirilerek ve daha sonra bu pamuk sağlıklı kişinin burnuna değdirilerek aşılama yapılmaktaydı. Yine hastalıktan iyileşmiş bir kişinin kıyafetleri sağlam bir insana giydirilerek o kişinin aşılama sağlanıyordu. Bu şekilde aşılama uygulaması sonrasında sağlıklı kişi birkaç hafta içinde ateşleniyor ve hafif bir hastalık geçirerek çiçek hastalığına karşı bağışık hale geliyordu. Kökeni bilinmemekle birlikte Orta Asya'dan çıkıp Çin, Hindistan, Afrika ve Türkiye'ye yayıldığına dair kaynaklar vardır. Çin'de MÖ 590 yılında Sung Hanedanlığı dönemine ait olduğu düşünülen yazıt ve resimlerde insüflasyon (çiçek hastası kişinin döküntülerinin sağlıklı kişinin burnuna üflenmesi) uygulaması dikkati çekmiştir. Hindistan'da 16. yüzyılda gezgin Brahmin Hindularının variolizasyon uygulamalarını yaptıklarına dair iddialar vardır. Bazı kaynaklara göre ise Hindistan'dan önce Orta Asya'daki Türkler tarafından variolizasyon uygulamaları yapılmıyordu. Fakat eski Türklerde çiçek aşısının uygulama zamanı ile ilgili kesin bir veri yoktur. Eski Türklerde en yaygın olarak yapılan çiçek aşısı uygulamasının çiçek hastalarının döküntülerinden elde edilen irinlerin bir ceviz kabuğuna konularak saklanması ve Mayıs ayında ceviz kabukları içinde kurutulmuş irinlerin gül suyu ile sulandırılıp sağlıklı kişinin koluna çizilerek çizilen yere bu solüsyonun damlatılmasıydı. Sıkı ticaret ilişkileri sayesinde Uygur Türkleri tarafından variolizasyon uygulamalarının Çin'e ulaştığı ve oradan Selçuklular tarafından 2. yüzyılda Anadolu'ya geldiği iddia edilmektedir.



Osmanlı Devleti'nde variolizasyon çalışmaları için somut kanıtların çeşitli kaynaklarda 15. yüzyıla dayandığından bahsedilmektedir. Ancak özellikle variolizasyon uygulamalarına dair veriler İstanbul'da yaşayan hekimler tarafından yazılan çeşitli mektuplarda ortaya çıkmaktadır. Bu mektuplardan ilki IV. Murat'ın saray hekimi olan Vincent Timoni'nin torunu, Dr. Emmanuel Timonius tarafından 1714 yılında yazılan bir mektuptur. Bu mektupta yapılan variolizasyon uygulamalarından bahsedilmiş, neredeyse 40 yıldır uygulamaların yapıldığı, variolizasyon yapılan kişilerde hastalığın çok hafif seyrettiği ve hastalık sonrasında kişilerin yüzlerinde ve vücutlarında iz kalmadığı belirtilmiştir. Bir başka mektup 1716 yılında İstanbul'da hekimlik ve İzmir'de Venedik Konsolosu olan Jacop Pylarini'ye aittir ve bu mektupta da başarılı variolizasyon çalışmalarından söz edilmiştir. Ancak tüm dünyada en çok bilinen ve aslında çiçek aşısının Batı ülkelerinde duyulmasını sağlayan mektup İstanbul İngiliz Büyükelçisi olan Edward Wortley Montagu'nun eşi olan Lady Mary Montegu tarafından yazılandır. Lady Mary Montegu 1 Nisan 1717 yılında arkadaşına yazdığı mektubunda Osmanlı Devleti'nde yapılan uygulamadan detaylı olarak bahsetmiştir. Özellikle aşının yararına inandığını, kendi çocuğunu da aşılattığını ve özellikle vatanını çok sevdiği için bu uygulamanın orada da yapılmasını istediğini belirtmiştir. Lady Mary Montegu kaldığı süre boyunca aşılardan başarısını görmüş ve 5 yaşındaki oğluna Edirne'de bu uygulamayı yaptırmıştır. Daha sonraki birçok kaynak hem Lady Mary Montegu hem de diğer hekimlerin çabalarıyla Türklerdeki variolizasyon uygulamalarının öncelikle İngiltere ve sonrasında tüm Avrupa ülkelerine yayıldığından söz etmektedir.

Ancak, tüm dünyada kabul gören aşı ve aşılamanın başlangıcı Edward Jenner'in 1798'de yayınladığı çalışmadır. Çünkü Jenner, yaptığı aşı uygulamasını bilimsel temellere dayandırmış, aşının hem koruyuculuğu hem de güvenliği üzerinde çalışmıştır. Jenner, sadece hasta kişiden alınan materyallerle hastalıktan korunulmayabileceğini, sığır çiçeği virüsü kullanılarak da insanlarda çiçek hastalığından korunulabileceğini saptamıştır. Jenner'in çalışmalarının bilim dünyası tarafından da kabul edilmesi sonrasında 'vaccine (aşı)' ve 'vaccination (aşılama)' evrensel olarak kullanılmaya başlanmıştır.



Osmanlı Devleti'nde 1825 yılında çok büyük bir çiçek hastalığı salgını olmuş ve birçok çocuk ve yetişkin kaybedilmiştir. Bu olay sonrasında aşuların önemi padişah II. Mahmut (1785-1839) tarafından da anlaşılmış ve ülkemiz tarihindeki ilk tıp fakültesi olan Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane 1827'de padişahın emri ile kurularak modern tıp eğitimi, aşı uygulamaları ve halk sağlığı açısından önemli katkılar sağlamıştır. Sultan I. Abdülmecid tarafından hekimler tarafından halka ücretsiz aşı yapılacağına dair bir ferman çıkartılmış ve tüm dünyada halk sağlığı politikalarının oluşması açısından da örnek teşkil etmiştir. Ayrıca 1845 yılında yine bir çiçek salgını sonrasında Sultan I. Abdülmecid'in emriyle Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane'de çalışan hekimler tarafından hazırlanan aşının gerekliliğini ve faydalarını ele alan 'Menafi ül-etfal' (Çocuklara faydaları) isimli kitap 1946 yılında farklı dillerde hazırlanarak yayınlanmıştır. Bu kitapçıkta Türklerin aşı tarihi, hastalıkların ve onlara yönelik bağışıklama ile ilgili teoriler, doğru aşılama uygulamaları ve üretimi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Aynı zamanda doktor, tıp öğrencisi, sağlık personeli, imam ve muhtarlar dışındaki kişilerin aşı uygulamasının uygun olmadığı belirtilen bu kitap ilk bilimsel belgedir.

Osmanlı Devleti'nde aşular ile ilgili çabalara rağmen tarihte çok sayıda çiçek salgınları olmaya devam etmiştir. Bunun üzerine padişah II. Abdülhamid tarafından kanun çıkarılarak 1885, 1894, 1904 ve 1915 yıllarında çiçek aşısı nizamnameleri (Telkihi Cüderi Nizamnamesi) yayınlanmıştır. Bu nizamnamelerden ilk yayınlananı dünyada çiçek aşısı uygulamasını zorunlu hale getiren ilk kanun olma özelliğini taşımaktadır. Aslında yayınlanan bu nizamnameler genellikle çocuk odaklıdır, ilkinde okul çağındaki çocuklara çiçek aşısı zorunlu kılınmış ve aşı uygulanmayan çocukların okul kaydının yapılmayacağı bildirilmiştir. İkinci nizamnamede bebeklerin ilk altı ay içinde aşularını yaptırmaları, üçüncü ve dördüncü nizamnamede 19 yaşına kadar tüm bireylerin 3 kez çiçek aşısı yaptırmalarını zorunlu hale getirmiştir. Çocuklarına aşı yaptırmayan ailelere de 150 kuruş para cezası verileceği de bu nizamnamelerde yer almaktadır. Ayrıca tüm aşuların devlet tarafından ücretsiz olarak uygulanacağı bildirilmiş, variolizasyon uygulamaları yasaklanmış, bilimsel temellere dayalı yöntemlerle hazırlanan aşuların uygulanması zorunlu hale gelmiştir ve bu şekilde uygulama yapılmayan durumlarda da yine para cezası verileceği bildirilmiştir.



Osmanlı Devleti'nde çiçek hastalığına karşı aşı uygulamasının artırılması çabası devam ederken Avrupa'da aşular ile ilgili önemli bir gelişme yaşanmıştır. Fransa'da 1885 Temmuz ayında Louis Pasteur tarafından kuduz aşısı keşfedilmiş ve insanlık tarihinde üretilen ikinci aşı olarak kabul edilmiştir. Pasteur aşısı çalışmalarını yapabilmesi için birçok devlet başkanına maddi destek sağlamak amacıyla mektup yazmıştır. Bu devlet başkanlarından biri de Osmanlı padişahı II. Abdülhamid'dir, II. Abdülhamid'in ilk teklifi Pasteur'un aşısı çalışmalarını İstanbul'da yapması şartıyla maddi desteğin sağlanmasıdır ancak Pasteur, bu teklifi kabul etmemiştir. Daha sonra II. Abdülhamid Pasteur'e 10.000 altın (bazı kaynaklarda 800 lira olarak geçer ve bu parayla o dönemde yaklaşık 180-200 ev alınabileceği belirtilmektedir) ve Mecidiye nişanı vererek Osmanlı Devleti'nden üç kişinin eğitim almasını sağlamasını istemiştir. Bunun üzerine Alexander Zoeros Paşa, Kaymakam (yarbay) doktor Hüseyin Remzi ve Kaymakam (yarbay) veteriner Hüseyin Hüsnü Bey Paris'e gönderilmiştir. Altı aylık eğitim sonrasında 1887 yılında 'kuduz mikrobu' enjekte edilmiş iki tavşan ile ülkesine geri dönen heyet İstanbul'da 'Daül-kelb (köpek hastalığı) ve Bakterioloji Ameliyathanesi'ni (Kuduz Tedavi Müessesesi) kurmuştur ve bu laboratuvar daha sonra enstitüye dönüştürülmüştür. Bu enstitü Paris ve Strazburg'dan sonra üçüncü kuduz hastalığının tedavisi ve aşısı üretimi merkezi olmuştur. Zoeros Paşa, Pasteur'dan öğrendikleri ile 3 Haziran 1887'de ülkemiz tarihinde ilk kez kuduz aşısını üretmiştir. Pasteur'den eğitim alan ekipte yer alan ve Türkiye'nin ilk mikrobiyoloğu olan Dr. Hüseyin Remzi Bey'in üstün çabaları ile Temmuz 1892'de 'Telkihane' İstanbul'da Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye-i Şahane bahçesinde faaliyete geçmiş ve aşı üretim tesisi ve araştırma enstitüsü olarak faaliyete geçmiştir.

Aynı yıllarda dünyada da önemli gelişmeler yaşanmıştır. Pasteur tarafından 1885 yılında kuduz aşısının keşfinden sonra, Waldemar Haffkin 1892'de kolera ve 1897'de veba aşısını, Amroth Wright 1896'da tifo aşısını geliştirmiştir. Bu aşuların Osmanlı hekimleri tarafından öğrenilmesi ile 1900'lü yılların başlarında aşı üretimi giderek hızlanmıştır. Ancak kısa bir süre sonra 1. Dünya Savaşı başlayınca salgın hastalıklar nedeniyle çok sayıda kişi kaybedilmiştir. Savaş sürecinde her ne kadar Osmanlı Devleti'nde aşı üretim çalışmaları devam edil-



meye çalışılsa da önemli aksaklıklar yaşanmıştır. Ancak bu süreçte aşılar çok sayıda insanın hayatını kurtarmıştır.

İstanbul 1920 yılında resmî olarak işgal edildikten sonra aşı üretimi önemli derecede aksamış, işgalci devletler tarafından üretilmiş aşılarla el konulmuştur. Aşı üreten kurumlar Kuvayı Milliye'nin de desteği ile Eskişehir, Kırşehir, Afyon, Niğde, Sivas, Kastamonu gibi Anadolu'nun farklı şehirlerine taşınmıştır. Türkiye'nin en ünlü mikrobiyologlarından kabul edilen Zekai Muammer Tunçman bu dönemde Kuvayı Milliye'ye katılmış, doktor, veteriner ve bilim insanları tarafından oluşturulan bir grupla 4 sene boyunca Kastamonu'da aşı ve serum üretmiştir. Kurtuluş Savaşı döneminde Sivas'ta kurulan bakteriyolojihanede (daha sonra adı Sivas Aşı Kurumu olmuştur) 1922 yılında beş milyon doza yakın çiçek aşısı, 537 kilo kolera ve 477 kilo tifo aşısı ürettiği Atatürk'ün bir meclis konuşmasında yer almaktadır. Kurtuluş savaşı süresince de doktorlar, veterinerler ve bilim insanları halkımızın salgın hastalıklardan korunabilmesi adına büyük çaba göstermiştir. O dönemki bazı kaynaklara göre ülke nüfusunun neredeyse %80'i verem, difteri, veba, kuduz ve çiçek gibi salgın hastalıklara yakalanmıştır. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte salgın hastalıklardan korunulması adına çalışmalar devam etmiştir. İlk Sağlık Bakanı olarak atanan Dr. İbrahim Refik Saydam ve Pasteur Enstitüsü'nde birlikte eğitim aldıkları Dr. Zekai Muammer Tunçman'ın başarılı aşı denemeleri olmuştur. Saydam ve ekibi 1926-1927 yıllarında ilk kez BCG (Bacillus Calmette-Guerin) yani oral verem (tüberküloz) aşısını üretmiştir. Ayrıca 1927 yılında İzmir, Konya ve Diyarbakır'daki kuduz enstitülerinde sempletipi kuduz aşısı üretilmiştir. Ardından yaşanan bir diğer önemli gelişme 1928 yılında Merkez Hıfzıssıhha Enstitüsünün kurulmasıdır ancak Bakteriyolojihaneye-i Baytari Hıfzıssıhha yeni adıyla Baytari Bakteriyoloji Enstitüsü hayvan aşı ve serumları üretmeye devam etmiştir. Dünyadaki gelişmeler takip edilerek modern aşı ve ilaç üretimlerinin yapılması adına 1930 yılında çıkarılan bir kanun ile aşı ve ilaç üretimlerinin denetimi zorunlu kılınmıştır. Bu kanun ile birlikte hem ülkemizde üretilen hem de yurtdışından ithal edilen ilaçların da kontrollerinin yapılması sağlanmıştır. Ülkemizde 1931 yılında hala salgınlara sebep olan oral verem aşısının yüksek sayıda üretimi yapılmış, aynı yılda Türkiye'de ilk kez difteri ve tetanoz aşılarının üretim merkezleri kuru-

larak aşı üretimi tek çatı altında yapılmaya başlamıştır. Aşı ve serum üretimi yapan Telkikhane-i Şahane, İstanbul'daki Dar-ül Kelb ve Baytari Bakteriyoloji Enstitüsü kapatılmış ve 1934 yılında resmî olarak Hıfzıssıhha kurulmuştur. Bu merkezde tüm ülkeye yetecek kadar çok sayıda çiçek aşısı üretimi yapılmış, 1936 ve 1937 yıllarında Hıfzıssıhha bünyesinde ilk kuduz serumu ve yüksek sayıda kolera aşısı üretimine başlamıştır. Çin'de 1938-1940 yıllarında kolera salgını meydana gelmiş, kolera aşısı üretimi yapan Hıfzıssıhhadan 1 milyon santrimetreküp aşı yardımı Çin'e gönderilmiş ve Türkiye'den dünyanın diğer ülkelerine aşı ihracatı hız kazanmıştır. 1940'lı yılların başında ilk kez meningokok, streptokok, pnömokok tifo-difteri, veba-kolera gibi karma aşuların üretimi yapılmıştır. Verem hastalığından kayıpların yaşanmaya devam ettiği 1947 yılında ilk kez intradermal olarak uygulanan BCG aşısı üretimi yapılmıştır. 1948 yılında da ilk kez boğmaca aşısı üretilmiş ve difteri-tetanoz-boğmaca karma aşısının üretim çalışmaları başlamıştır. 1940'lı yılların sonunda dünyada influenza ve New Castle gibi yeni virüsler keşfedilirken Hıfzıssıhha bünyesinde Viroloji ve Virüs Aşısı Şubesi kurulmuştur. Hemen ardından da İnfluenza Laboratuvarı kurulmuş ve 1950 yılında Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 'Uluslararası Bölgesel İnfluenza Merkezi' olarak sertifikalandırılmış ve influenza aşı üretimi aynı yıl yapılmaya başlamıştır. Bir yıl sonra yine DSÖ tarafından BCG aşısı üretim tesisine de tescil verilmiştir. Hıfzıssıhha Enstitüsü 1953 yılına gelindiğinde kolera, veba, tifo, dizanteri, difteri, tetanoz, meningokok, stafilokok, streptokok, alüminyumlu (adjuvan) karma aşular, boğmaca, brusella, influenza, BCG (oral ve intradermal olarak), tifüs, kuduz ve çiçek olmak üzere 17 farklı hastalığa karşı aşı üreten bir merkez haline gelmişti. 1960'lı yıllarda tüm ülkenin aşı ihtiyacı bu kurum tarafından karşılanır hale gelmiş hatta aşuların bir kısmı ihraç edilmiştir. Aşı ihracatı arttıkça aşuların daha uzun süre dayanması için kuru formülasyonlar geliştirilmeye çalışılmış, 1965 yılında ilk kuru çiçek aşısı, 1976'da da ilk kez kuru BCG aşısı üretilmiştir. 1980 yılında DSÖ çiçek aşısının eradike edildiğini duyurduktan sonra Hıfzıssıhhadan çiçek aşısının üretimi 1980 yılında sona ermiştir. Hıfzıssıhha Enstitüsünün adı 1983 yılında 'Refik Saydam Hıfzıssıhha Merkezi Başkanlığı' olarak değiştirilmiştir. 1990'lı yılların başında DSÖ tarafından kalite iyileştirilmesi ve alt yapı ye-



nilemesi yapılması önerisi ile üretim azalmıştır. Her ne kadar yeni aşı geliştirme çalışmaları devam etse de başarılı sonuçlar elde edilememiştir. Ayrıca difteri-tetanoz-boğmaca ve kuduz aşı üretimlerinde dünya standartlarını yakalanamaması sonucunda 1996 yılında aşı üretimi durdurulmuştur. Benzer şekilde 1997’de de BCG aşısının üretimine devam edilmemesi kararı alınmıştır. Aşı teknolojisi konusunda geride kalmasına rağmen Refik Saydam Hıfzıssıhha Merkezi Başkanlığında 1999 yılında ilk kez biyoreaktör teknolojisi ile tetanoz toksoidi üretilmeye çalışılmış, 2000 yılında pilot sayıda adsorbet-tanoz aşısı üretimi denenmiş ve 2001’de adjuvan geliştirme çabaları yürütülmüştür. Ancak ilerleyen yıllarda aşı üretim çabalarının fiilen sona ermesi ile Türkiye tamamen aşılarını ithal eden bir ülke haline gelmiştir. Bu süreçte çeşitli Ar-ge ve teknoloji işbirliği projeleri yapılmıştır. Bu girişimlerle 2008 yılında Sanofi Pasteur şirketi ile Birgi Mefar İlaç San A.Ş. arasında işbirliği projesi yapılmış, İyi Üretim Prosesi (GMP) gereği standartlara uygun aşı dolun tesisleri ülkemize getirilmiştir. Bu iş birliği ile ülkemizde 2009 yılında beşli karma aşı (difteri, tetanoz, boğmaca, inaktif polio, *Haemophilus influenzae* tip b, DTB-IPV-Hib) ve dörütlü karma aşının (DTB-IPV) paketlemesi ve enjektöre dolun işlemleri yapılmıştır. Benzer bir iş birliği Pfizer firması ile de yapılarak 2010 yılında konjuge pnömokok aşısının (KPA) formülasyon, enjektöre dolun ve paketlemesi ülkemizde yapılmaya başlamıştır.

Hacettepe Üniversitesi ve Keymen İlaç iş birliği ile 2013 yılında aşı üretim çalışmaları başlamış, 2017 yılında da ilk kez rekombinant hepatit B aşısı üretimi başından sonuna kadar ülkemizde yapılmıştır ancak üretimin artırılması çabaları halen devam etmektedir. 2020 yılında ise Türk İlaç A.Ş. tarafından ülkemizde ilk kez GMP standartlarına uygun tetanoz-difteri aşısı üretilmiş ve TETADİF ticari adıyla piyasaya sürülmüştür, aynı zamanda bu aşı 2021 yılına kadar antijen üretimi, formülasyon ve dolun aşamalarının tamamının ülkemizde yapıldığı ilk aşıdır.

Hem ülkemizi hem de tüm dünyayı ciddi derecede etkileyen COVID-19 pandemisi ile birlikte ülkemizde de SARS-CoV2 virüsüne karşı aşı çalışmaları başlamıştır. Erciyes Üniversitesi ve Sağlık Bakanlığı iş birliği ile geliştirilen ve piyasaya sunulan TURKOVAC ülkemizde üretilen ilk COVID-19 aşısıdır. Tüm faz çalışmaları tamamlanarak kullanıma sunulmuştur.



Ülkemizde hem COVID-19 için hem de başka hastalıklara karşı üniversiteler ile sanayi işbirliği ile çok sayıda araştırma yapılmaya devam etmektedir.

Ülkemizde Rutin Bağışıklama ve Genişletilmiş Bağışıklama Programı

Sağlığın korunması ve bulaşıcı hastalıkların önlenmesinde aşı en etkin, en güvenilir ve en ucuz yaklaşımdır. Etkin ve güvenilir aşısı olan hastalıklara karşı aşılama da her çocuğun hakkıdır. Bu amaca yönelik olarak da ülkemizde doğan tüm çocuklar Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı tarafından temel sağlık hizmetleri çerçevesinde aşılanmaktadır. Ülkemizin "Ulusal Aşı Takvimi" olarak adlandırılan Genişletilmiş Bağışıklama Programı (GBP), yıllardır başarıyla uygulanan ve birçok ülke ile kıyaslandığında oldukça günceldir. Ülkeler için bu çizelgeler belirlenirken o ülkede uygulanacak aşı ile korunulması hedeflenen hastalığın epidemiyolojisi, hastalığa bağlı gelişen komplikasyonlar ve ölümler belirlenmeli ayrıca aşı uygulanıldığında elde edilecek koruyuculuk, aşının güvenilir ve etkin olması ve maliyet etkinliği göz önünde bulundurulmaktadır. Her ülke aşı uzmanları, bilim adamları, doktorlar ve halk sağlığı uzmanlarının yer aldığı komisyonlarla rutin aşılamaya dahil edilecek aşıları belli aralıklarla tartışmaktadır. Ülkemizde de rutin aşılamada yer alacak aşıların belirlenmesi Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı Bağışıklama Danışma Kurulunun kararları doğrultusunda yapılmaktadır ve bu kurul yılda en az iki kez toplanarak önerilerde bulunmaktadır.

GBP hedefleri:

- Her bir antijen için etkinliği korunmuş aşı ile ülke genelinde en az %95 aşılama hızına ulaşmak ve devamlılığını sağlamak,
- 15-26 aylık bebeklerin %90'ını tam aşıli hale getirmek,
- 5 yaş altı aşısız ve eksik aşıli çocukları tespit edip aşılamak,
- Okul çağı çocuklarının rapel aşılarını tamamlamak,
- Tespit edilen tüm gebelere uygun tetanoz-difteri aşısı dozunu uygulamak,
- Ülkenin poliomyelitten arındırılmış durumunu sürdürmek,

- Maternal ve neonatal tetanozu elimine etmek,
- 2010 yılına kadar yerli kızamık virüsünü elimine etmek,
- Kızamık ve Konjenital Rubella Sendromunu kontrol altına almak,
- Difteri, boğmaca, hepatit B, tüberküloz, kabakulak ve H.influenzae tip b'ye bağlı hastalıkları ve pnömokoka bağlı invazif hastalıkları kontrol altına almak,
- Aşı güvenliğini sürdürmek,
- Kayıt bildirim sistemini güçlendirmek,
- Toplumun katılımını sağlamak olarak belirlenmiştir.

Tam aşılı çocuk; 1'er doz BCG ve KKK, 3'er doz DaBT/DBT, Polio, Hep B, Hib aşılarının tamamını almış çocuk olarak tanımlanmaktadır.

Bu hedeflere ulaşmak için aşılama hizmetleri herkese ulaşabilecek şekilde rutin hizmetler içinde sunulmalı, gerekli durumlarda hızlandırma (sabit ve gezici ekipler oluşturarak), yerel aşı günleri, kampanya gibi destekleyici aktiviteler yapılmalıdır. Biriken duyarlı nüfusları koruma kapsamına almak (özellikle poliomyelit ve kızamıkta) ve salgını önlemek için duyarlı yaş gruplarında yakalama (catch-up) ya da takip (follow-up) gibi ek aşılama programları yürütülmelidir.

Genişletilmiş Bağışıklama Programının yürütülmesi, hastalık kontrol programının hedeflerine yönelik olarak aşılama, hastalıkların izlemi, aşı ve aşı uygulamaları için gereken malzemenin temini gibi temel bileşenleri içermektedir. T.C. Sağlık Bakanlığı tarafından programın hedef stratejileri belirlenmekte, lojistik ihtiyaçlar temin edilmekte ve il sağlık müdürlüklerine dağıtımı yapılmaktadır.

İl düzeyinde hizmetler, il sağlık müdürünün başkanlığında, içerisinde il ve ilçe aşı sorumluları ile soğuk zincir sorumluları, hekim ve hekim dışı sağlık personelinin yer aldığı bir ekip anlayışıyla yürütülmektedir. Bu kapsamda; aşılama planlarının hazırlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi, aşılama hizmetlerinde görevli personelin ve toplumun eğitimine yönelik çalışmalarının yürütülmesi, aşı ve enjektör ihtiyaçlarının belirlenmesi, stok ve soğuk zincirin takibi sağlanmaktadır (<https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77803/genisletilmis-bagisiklama-programi-gbp.html>).

Ülkemizde 2023 yılı ağustos ayı itibari ile rutin aşılama da 13 hastalığa karşı aşı yer almaktadır bunlar hepatit B, BCG, asellüler boğmaca, difteri, tetanoz, hemofilus tip b, poliomyelit, pnömokok, kızamık, kızamıkçık, kabakulak, suçiçeği, hepatit A aşılardır. Ülkemiz Ulusal Bağışıklama Programı Şekil 1’de görülmektedir. Çocukluk çağı aşılama ları Aile Hekimliği Merkezlerinde uygulanmaktadır, aşılama nın düzenli olarak yapılması ve hastaların takibi oldukça yakından izlenmektedir.

Aşılama yla Elde Edilen Kazanımlar

Ülkemizde çocuk felci aşısı 1963 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Başarılı rutin ve destek aşılama çalışmaları ile Türkiye, 21 Haziran 2002 tarihinde Avrupa Bölgesi “Polio’dan Arındırılmış Bölge” olarak belgelendirilmiştir.

Tetanos hastalığına karşı aşılama ya ilk kez 1935’te başlanmıştır. Gerek çocukluk dönemi aşılama ları gerekse gebelik dönemi aşılama ları ve 15-49 yaş doğurganlık dönemi kadınlara yönelik yürütülen destek aşılama çalışmaları ile gebe tespit ve izlemlerinin, temiz doğum aktivitelерinin sağlanması sonucunda 2009’da T.C. Sağlık Bakanlığı ve DSÖ iş birliğinde yapılan araştırma ile Türkiye’de maternal ve neonatal tetanos eliminasyonu Dünya Sağlık Örgütü tarafından onaylanarak belgelendirilmiştir. Kızamık aşısı ülkemizde 1970 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Çocukluk dönemi aşılama larının yanı sıra gerekli görülen zamanlarda destek aşılama çalışmaları yapılmıştır. Ülkemizde 2002’den bu yana Kızamık Eliminasyon Programı yürütülmektedir. 2003–2005 yılları arasında gerçekleştirilen Kızamık Aşı Günleri sırasında 9 ay-14 yaş grubunda yer alan yaklaşık 18,2 milyon çocuğa ek bir doz kızamık aşısı uygulanmıştır. Programın hedefi Türkiye’de yerli virüs dolaşımını durdurmak, Türkiye dışından gelecek yeni kızamık virüslerinin Türkiye’de yerleşmesini önlemek ve kızamığa bağlı ölümleri engellemektir. 1980-1984 yıllarına göre 2015-2019 yıllarında kızamık vaka sayılarında %97 azalma sağlanmıştır. Ancak COVID-19 pandemisi döneminde aşı uygulamalarındaki aksamalar, yine pandemi ile birlikte aşı karışıklığı ve aşı tereddüdündeki artış nedeniyle kızamık vakalarında bir artış söz konusudur. 2006 yılından itibaren kızamıkçık içeren aşının takvime eklenmesiyle Kızamıkçığın Eliminasyonu ve Doğumsal Kızamıkçık Sendromunun Önlenmesi Programı da bu programa



entegre edilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü tarafından Türkiye’de 2019 yılı sonu itibarıyla endemik kızamıkçık virüsü dolaşımının 36 ay süresince kesilmiş olduğu ve Türkiye’nin ilgili dönem için kızamıkçığı elimine etmiş olduğu onaylanmıştır.

Türkiye’de difteri hastalığına karşı aşılama 1937 yılından itibaren tek olarak uygulanmaya başlanmışsa da sistematik bir aşılama programının uygulamaya konması 1960’ların ortalarında gerçekleşmiştir. Rutin hizmetlerle verilen aşılama çalışmaları yüksek kapsayıcılıkla sürdürülmekte, gerekli görülen zamanlarda hızlandırma çalışmaları yapılmaktadır. Difteri vaka sayılarında 1985’te yapılan aşı kampanyasından sonra azalma görülmüş, 2004-2010 yılları arasında hiç vaka görülmemiş, 2011’de bir difteri vakası bildirilmiştir. 2012 yılı ve sonrasında difteri vakası bildirim bulunmamaktadır.

Boğmaca aşısı 1937 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Rutin hizmetlerle verilen aşılama çalışmaları yüksek kapsayıcılıkla sürdürülmüş ve gerekli görülen zamanlarda hızlandırma çalışmaları yapılmıştır. 1980-1984 yıllarına göre 2015-2019 yıllarında boğmaca vaka sayılarında %98 azalma sağlanmıştır. Kızamık vakalarındaki artışa benzer şekilde son yıllarda boğmaca vakalarında da artış söz konusudur.

Hepatit B aşısı 1998 yılında aşılama takvimine alınmış, kronik hepatit B virüs enfeksiyonu önlenerek hepatit B virüs enfeksiyonu ile ilişkili kronik karaciğer hastalığı, siroz ve hepatosellüler kanser insidansını azaltmak amacıyla Hepatit B Kontrol Programı başlatılmıştır. Rutin hizmetlerle verilen aşılama çalışmaları yüksek kapsayıcılıkla sürdürülmüş, bunun yanı sıra destek aşılama çalışmaları yapılmıştır. 2005-2009 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine aşılama çalışması yürütülmüştür.

DSÖ’nün 2016-2021 küresel sağlık sektörü stratejisi hedeflerine paralel olarak 2018 yılında 2018-2023 Türkiye Viral Hepatit Önleme ve Kontrol Programı oluşturulmuştur. Programın amacı viral hepatit yeni vaka sayısını ve ölümlerini azaltmak, viral hepatitlerin toplumsal alanlarda oluşturduğu sosyoekonomik olumsuz etkiyi azaltmaktır. 2005-2009 yıllarına göre 2015-2019 yıllarında Hepatit B vaka sayısında %76 azalma sağlanmıştır. Bir diğer önemli kazanç elde edilen aşı çocuk felci (poliovirüs) aşısıdır. Ülkemizdeki son çocuk felci vakası 1998 yılında Ağrı’da görülmüştür. Dünyada birçok böl-

ge çocuk felcinden eradike edilmiş olsa da halen Afganistan ve Pakistan gibi ülkelerde çocuk felci görülmektedir bu nedenle hem ülkemiz için hem de eradikasyon sağlanan tüm ülkelerde importasyon riski vardır. Ülkemizde de buna yönelik hem oral (ağızdan) poliovirüs hem de kas içine inaktif poliovirüs aşısı yapılmaktadır.

Pnömonok bakterisi 5 yaşın altındaki çocuklarda önemli morbidite ve mortalite nedenlerindedir, özellikle akciğer enfeksiyonlarının, menenjitinin, sinüzitin ve orta kulak iltihabına yol açmaktadır. Pnömonok enfeksiyonlarına bağlı gelişecek invazif hastalıkları önlemenin en etkin yolu pnömonok aşılmasıdır. Bu nedenle ülkemizde de Kasım 2008'de 7 bileşenli, taşıyıcı proteine bağlı (konjuge) pnömonok aşısı (KPA-7) kullanıma girmiş ve yerini Kasım 2011'den itibaren 13 bileşenli konjuge pnömonok aşısı (KPA-13) almıştır. Benzer şekilde aşı uygulanmadan önce *Haemophilus influenza* tip b (Hib)'de çocuklarda menenjit, zatürre, sinüzit ve otitin en önemli nedenlerindedir. Hem pnömonok hem de Hib aşılarının rutin olarak uygulanması sonrasında bu etkenlere bağlı enfeksiyonların insidansında belirgin azalma sağlanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesinden Prof. Dr. Mehmet Ceyhan'ın yaptığı bir projeksiyon çalışmasında aşılardan olmadığı bir dünyada ülkemizde yılda kaç çocuğun kaybedileceği araştırılmıştır. Aşı ile önlenebilir hastalıklardan dolayı yılda 14.296 çocuğun öleceği hesaplanmıştır. Hastalıkların bazılarını daha detaylı inceleyecek olursak 6806 çocuğun pnömonok bakterisine bağlı akciğer enfeksiyonu, 3348 çocuğun hepatit B, 1255 çocuğun boğmaca, 1055 çocuğun difteri ve 832 çocuğun kızamık nedeniyle kaybedileceği öngörülmüştür. Bu sayılar sadece ölüm sayılarını göstermektedir, aşı ile önlenebilir hastalıkların büyük kısmı aynı zamanda çocuklarda birçok sekele, aileler için iş gücü kaybına, hükümetler için mali yüke neden olmaktadır. Bununla birlikte aşılardan faydaları sadece uygulanan çocuğa veya kişiye değildir. Aşılama çalışmalarının en temel kavramı toplum bağışıklığıdır. Bulaşıcı hastalıklara karşı toplumun kritik bir oranının aşılması durumunda salgın çıkması olasılığı azaldığı için toplumun tüm üyeleri de korunmaktadır. Toplum bağışıklığı eşikleri yüzde 80-95 arasında değişmektedir. Dolayısıyla toplum düzeyinde aşı ile önlenebilir hastalıkların kontrolü için yüksek aşılama oranlarına ulaşmak oldukça önemlidir.

Sonuç ve Öneriler

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de aşı ve aşılama konusunda aşı uygulayıcılarına önemli görevler düşmektedir. Aşı uygulayıcıları aşı ile ilgili uygulamaları yapmak, gerekli kayıtları tutmak, toplumu bu konuda bilinçlendirmek, aşı uygulamasının komplikasyonlarını ve olası risklerini bilerek önlem almak gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Bunlara ek olarak aşı tereddüdünün ve aşı karşıtlığının azaltılmasında da sağlık çalışanlarına önemli görevler düşmektedir. Sağlık çalışanlarının aşı hakkında bireyleri ve toplumu bilgilendirmesi ile aşılama oranları artmaktadır (Babadağlı, 2007). Bu nedenle sağlık çalışanları aşılar hakkında yeterli bilgi sahibi olmalı, bilgilerini insanlara doğru bir şekilde aktarmalı, aşuların geniş kitlelere uygulamasını sağlamalıdır. Toplumun da aşular ile ilgili doğru bilgilere sahip olması için bilimsel dayanacağı olan kaynaklara başvurması ve sağlık okuryazarlığını artırması gerekmektedir.



EDA KARADAĞ ÖNCEL

Kaynakça

- Akın, L. (2006). *Halk sağlığı temel bilgiler*. Hacettepe Yayınları.
- Arabacı Z., & Doğru, A. (2017). Birinci dünya savaşı öncesi ve savaş döneminde aşılama uygulamaları ve hemşirelik. *Sağlık Akad. Kastamonu*, 2(1), 40-50.
- Beşirbellioğlu, B. (2014). Antimikrobiyal aşular. P.R. Murray, K.S. Rosenthal, & M. A. Pfaller (Ed.), *Tıbbi mikrobiyoloji* içinde (ss. 147-154). Atlas Kitapçılık.
- Boylston A. (2012) The origins of inoculation. *J R SocMed*, 105(7), 309-313.
- Bulut V. (2021). Türkiye'de aşı üretiminde neler oldu?. <https://www.tipdunyasi.dr.tr/2021/01/turkiyede-asi-uretiminde-neler-oldu/> (Erişim 30 Ağustos 2023).
- Çavuş R. (2017). II. Abdülhamid döneminde dâülkelp (köpek hastalığı-kuduz) tedavihanesi. *Vakanuvus*, 2(1), 45-61.

- Çavuşoğlu C. (2014). History of tuberculosis and tuberculosis control program in Turkey. *MicrobiolAust.*, 35(3), 169-173.
- Demirden, S.F., Alptekin, K., Kımız Gebeloğlu, I., & Öncel, S.Ş. (2022). Düünden bugüne Türkiye'de aşılama ve aşı üretiminin tarihçesi. *Türk Mikrobiyol Cemiy Derg*, 52(4), 247-264.
- Dinç, G. (2012). Bulaşıcı ve salgın hastalıklar tarihine genel bir bakış. *Yeni Tıp Tarihi Araştırmaları*, (18), 43-73.
- Dinc, G., & Ulman, Y.I. (2007). The introduction of variolation 'A La Turca' to the West by Lady Mary Montagu and Turkey's contribution to this. *Vaccine*, 25(21), 4261-4265.
- Elmacı, İ. (2015). Bilimsel ve teknolojik açıdan Osmanlı İmparatorluğu'nda XVIII. yüzyıldan XIX. yüzyıla çiçek aşısı ve kuduz aşısı. *Belleten*, 79(285), 611-26.
- Eroğlu, H., Dinç, G., & Şimşek, F. (2014). Osmanlı imparatorluğunda telkî-i cüderî (çiçek aşısı). *Millî Folklor*, 13(101), 193-208.
- Evered, E. Ö., & Evered, K. T. (2020). Mandating immunity in the Ottoman Empire: A history of public health education and compulsory vaccination. *Heliyon*, 6(11), e05488.
- Hacıömerlioğlu, M. (2005). Düünden bugüne Hıfzıssıhha. <https://www.haber7.com/saglik/haber/94046-hifzissihha-muessesi-78-yasinda> (Erişim 30 Ağustos 2023)
- Keenan, G. A. (2023). *Brief history of vaccines and how they changed the World*. <https://124.im/BRrkacp> (Erişim 30 Ağustos 2023)
- Kyrkoudis, T., Tsoucalas, G., Thomaidis V. vd. (2021). Vaccination of the ethnic Greeks (Rums) against smallpox in the Ottoman Empire: Emmanuel Timonis and Jacobus Pylarinos as precursors of Edward Jenner. *Erciyes Med J.*, 43(1), 100-106.
- Mercan, B. (2017). *XIX. yüzyılda Osmanlı'da çiçek salgınları ve çiçek hastalığı ile mücadele* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı.
- Morens, D.M., Folkers, G. K., & Fauci, A.S. (2009). What is a pandemic?. *The Journal of Infectious Diseases*, 200(1), 1018-1021.
- Mühür, İ, Yılmaz Ş, & Soylu P. (2022). Geçmişten günümüze aşı ve aşılama. *Journal of MTU*, 1(1), 32-36.
- Özmert, E.N. (2008). Dünya'da ve Türkiye'de aşılama takvimindeki gelişmeler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, (5), 168-175.
- Plotkin, SA. (Ed.). (2011). *History of vaccine development*. Springer.
- Plotkin, S.A., Orenstein, W.A, Offit, P.A, & Edwards, K. M. (2018). *Plotkin's vaccines*. Elsevier.
- Sezgin, N. (2017). Bakteriyoloji hane-i Şahane ve cumhuriyet dönemindeki Refik Saydam Merkez Hıfzıssıhha Enstitüsü. 2017. <https://www.altayli.net/bakteriyolojihane-i-sahane-ve-cumhuriyet-doneminde-ki-devami-dr-refik-saydam-merkez-hifzissihha-enstitusu.html> (Erişim 29 Ağustos 2023)



- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2023). Türkiye'de aşının tarihçesi. 2023. <https://asi.saglik.gov.tr/genel-bilgiler/33-asinin-tarihcesi> (Erişim 29 Ağustos 2023)
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2023). Genişletilmiş Bağışıklama Programı. <https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77803/genisletilmis-bagisiklama-programi-gbp.html> (Erişim 29 Ağustos 2023)
- Yenen, O. Ş. (2014). History and eradication of smallpox in Turkey. *Microbiol Aust.*, 35(3), 156-64.

700



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUK VE ERGEN RUH SAĞLIĞI



GÜLER GÖL ÖZCAN*

YUSUF ÖZTÜRK**

Çocukluk kavramı insanlık tarihi kadar eski olsa da dünyada çocuk ruh sağlığı alanının konuşulmaya başlanması 1930'lu yıllara dayanmaktadır. Çocuk ve ergen ruh sağlığının gelişimi, erişkin ruh sağlığının gelişiminden oldukça farklı bir seyir göstermiştir. Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları için dönüm noktalarından biri, 1935 yılında Leo Kanner tarafından 'Child Psychiatry' adıyla ilk çocuk psikiyatrisi kitabının yayınlanmasıdır. Ülkemizde çocuk psikiyatrisi adı geçen ilk kuruluş, 1956 yılında İstanbul Üniversitesi'nde Prof. Aksel'in çabalarıyla kurulan "Çocuk Psikiyatri Enstitüsü" olmuştur. Çocuk ve ergen ruh sağlığı alanının gelişmesi, toplumun kültürel seviyesiyle paralellik göstermektedir.

Giriş

Çocukluk kavramı insanlık tarihi kadar eski olsa da dünyada çocuk ruh sağlığı alanının konuşulmaya başlanması 1930'lu yıllara dayanmaktadır. Fransız Devrimi ile günde-

701



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.

** Doç. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği.

me gelen insan hakları gibi kavramların etkisiyle toplumun uygarlık seviyesi belli bir aşamaya geldikten sonra çocuk ve ergenin toplumda kendine özgü farklılıkları yer bulmaya başlamıştır (Polvan, 2001). Çocuk ve ergenlerin hakları, eğitim, sağlık, sosyal vb. alanlarda ihtiyaçları olduğu ve ruh sağlığı yerinde çocukların toplumun güvencesi olduğu gerçeği kabul gören ve bu düşünsel seviyeye ulaşan toplumlarda çocuk ve ergen ruh sağlığı da gelişmeye başlamıştır (Aydınalp vd., 2008).

Çocuk ve ergen ruh sağlığının gelişimi, erişkin ruh sağlığının gelişiminden oldukça farklı bir seyir göstermiş, II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar erişkin ruh sağlığı ile ilişkisi çok kısıtlı seviyede olmuştur. Bunun nedeni olarak çocuklarla daha çok sosyal kuruluşlarda görev alan hekimler ve aile hekimleri ilgilenmesi, erişkin psikiyatrisi uzmanları ile iletişimin pek kurulamamış olması gösterilmiştir. Bu durum klinik yaklaşımların da farklı olmasına neden olmuş, erişkin ruh sağlığı semptomaya dayalı hastalık modeli geliştirirken, çocuk ve ergen ruh sağlığı çok daha sosyolojik ve aileyi de temel alan ekolojik bir yaklaşım göstermiştir. II. Dünya Savaşı sonrası ise çocuk ve ergen ruh sağlığı alanında psikofarmakolojik tedavilerin kullanılmasına başlanması klinik, biyokimyasal ve elektrofizyolojik tetkikleri gündeme getirmiş, bu durum da diğer tıp disiplinleriyle yakın ilişkiler kurmasına neden olmuştur (Polvan, 2001).

Çocukluk Kavramı

Çocukluk kavramı, günümüzde tüm dünyada farklı yönleriyle tartışılmakta ve kendine özgü nitelikleri ile değişim ve dönüşümlerle ilişkilendirilerek ele alınmaktadır. Örneğin; çocuk hakları, çocuk işçiler, çocuk suçluluğu, çocuk istismarı, çocukluk politikaları gibi konular günümüzde sıklıkla değerlendirilen kavramlardır (Eraslan, 2019). Çocukluğun basit bir gelişim dönemi değil, kendine özgü değerler, özellikler ve davranış kalıplarının olduğu, yani çocukluğun toplumsal bir olgu olduğu gerçeğinin kabulüyle çocukluk kavramına duyulan ilgi artmıştır (Onur, 2008).

Aries, çocukluk kavramına ilişkin düşüncelerin, kavramların ve imgelerin tarihiyle ilgilenmiştir. Aries'in 'süreksizlik' tezi-ne göre antik çağlarda var olan çocukluk kavramı orta çağda kaybolmuştur. Aries'e göre yedi yaşına kadar bebek olarak görülen çocuklar, sonra yetişkin olarak yaşamına devam edi-

yor, iş ve eğlence ortamına yetişkin gibi katılıyorlardı. Yani 17. yüzyıla kadar çocukluk kavramının olmadığını; bebeklikten yetişkinliğe keskin bir geçiş olduğunu ileri sürmüştür. Aries'in 'değişim' adını verdiği diğer tezi daha çok kabul görmüş; Batı'da 13. yüzyıldan itibaren çocukluk tasarımlarında sürekli bir değişim olduğunu savunmuştur. Hatta bu değişim günümüzde de devam etmektedir (Onur, 2008).

Pollock ise çocukluk kavramına ilişkin düşüncelerden ziyade çocukların geçmişteki deneyimlerini incelemek için yaşam öyküleri ve günlükleri kaynak olarak kullanmıştır. Pollock çocukların tarihinde değişimden çok sürekliliğin olduğunu ileri sürmüştür. Örneğin; Aries Orta Çağ'da çocuk ölümlerine anne-babaların kayıtsız kaldığını belirtse de Pollock anne-babaların duyduğu acının çağlar boyunca değişmediğini savunmuştur (Onur, 2008).

Wyness'a göre çocukluk tarihi hakkındaki çalışmalarda duygu okulu, maddeci yaklaşım ve çocukluktan çok çocuklara yoğunlaşan toplumsal tarih olmak üzere üç ana eğilim mevcuttur (Onur, 2008). Ariès, eski Yunan ve modern çağın benzerliklerini tanımlamış, her ikisinin de çocukların yaşamını düzenlemeye çalıştığını ortaya koymuştur. Ariès Orta Çağ'da çocuklara karşı kayıtsızlık ve duygu boşluğunu görerek bu çağda çocukluk kavramının da olmadığını ileri sürmüştür. Ariès'e göre bu durum Orta Çağ'daki okulun disipline edilmemiş ve örgütlenmemiş yapısından kaynaklanmaktadır ve modern okulun kurumlaşmış ve düzene sokulmuş yapısı hayata geçince modern çocukluk imgesi de ortaya çıkmıştır. Ariès'e göre; aile mahremiyetinin artması ve çocuğa gittikçe daha merkezi bir yer verilmesi gibi aile yapısındaki değişim de modern çocukluk kavramının gelişmesinde önemlidir (Eraslan, 2019; Onur, 2008).

Shorter 1976'da yayınladığı *Modern Ailenin Doğuşu* adlı kitabında çocukluktan çok çekirdek ailenin gelişimine önem vermiştir. Shorter, 18. yüzyılın modern öncesi annelik ve 20. yüzyılın modern annelik kavramlarını incelemiş ve iyi anne olmanın içgüdüsel değil kültürel olduğunu ileri sürmüştür. Shorter'a göre çocukların özel gereksinimlerinin olduğu ve farklı özelliklerinin olduğu fark edilmediği için gerekli ilgi ve bakım da gösterilmemiştir. Çocuklar ailenin yaşamında daha önemli bir yer aldıkça duygularda değişim ve iyi annelik kavramı gelişmeye başlamıştır (Onur, 2008).

Postman, çocukluk tarihi araştırmalarında maddeci yaklaşımın temsilcisi olarak 1982’de *Çocukluğun Yok Oluşu* adlı bir kitap yayınlamıştır. Postman’ın yaklaşımı, duygu okulundan farklı olarak teknolojik gelişmelere dayanmıştır. Modern çocukluğun gelişiminin temelinde baskı makinelerinin bulunması ve bilginin hızlı yayılmasının olduğunu savunmuştur. Aynı zamanda teknolojik gelişmelerin, çocukluğun yükselişi kadar düşüşüne de neden olduğunu ileri sürmüştür. İnternet kullanımının artmasıyla çocukları yetişkinlerden ayıran ahlaki ve kültürel sınırlar ortadan kalkmaya başlamış, çocuklar anne-babalarıyla aynı imgeleri, aynı idealleri ve aynı riskleri paylaşır olmuşlardır (Onur, 2008).

Çocukluk tarihinde üçüncü eğilim çocukluktan çok çocuklara odaklanan yaklaşımdır ve daha çok sosyoloji tarafından benimsenir. Toplumsal tarihçi Cunningham, beş yüz yıl boyunca değişen çocukluk kavramını ve çocuk olma deneyimini incelemiş, Batı toplumunda “1500’den Beri Çocuklar” ve “Çocukluk” adlı çalışmasını 1995’te yayınlamıştır. Cunningham yaptığı incelemeler ve araştırmaları sonucunda bütün yüzyıllarda ve toplumun her seviyesinde anne-babaların sevecenliğine rastladığını belirtmektedir (Onur, 2008).

Sosyal bir özne olarak çocukluğun analizi, yapı ve özelliklerinin tespiti ile diğer yaşam dönemlerinde (gençlik ve yaşlılık) olduğu gibi varoluşsal olarak ele alınması, tarihsel süreç içerisinde hem akademik çalışmalarda hem de günlük yaşamda ele alınması kolay bir konu olmamıştır (Eraslan, 2019).

Dünyada Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığının Gelişimi

Yirminci yüzyılın başlarında, çocukların gelişimsel haklarından olan eğitim hakkı bulunduğu kabul edilmeye başlanmış, zorunlu eğitim kavramı yaygınlaşmıştır. Çocuklar için zorunlu eğitim kavramıyla birlikte ise zihinsel yetersizliği bulunan, genel eğitime uygun olmayan çocukların belirlenmesi gerekmiştir. Bu nedenle 1905’te Fransa’da Binet ve Simon tarafından ilk zekâ testlerinin geliştirilmesi çocuk ruh sağlığının gelişiminde oldukça önemlidir ve klinik tanılarını destekleyen somut veri sağlamıştır (Polvan, 2001). Yine bu bağlamda Amerika’da 1920’de ilk çocuk rehberlik bürosu açılmış; aile, okul ve klinik iş birliği için imkân sağlanmıştır (Aydnalp vd., 2008).



ABD'nin Boston ve Chicago şehirlerinde, 1909-1915 yılları arasında suça sürüklenen ve davranış bozukluğu gösteren çocuklarla ilgili inceleme başlatılmış, böylece 'akıl sağlığı' kavramı da bu tarihlerden itibaren ortaya çıkmıştır. Yine bu yıllarda Amerikan Psikiyatri camiasının önemli isimlerinden "Adolf Meyer", benimsediği biyopsikolojik yaklaşımıyla çocukluk dönemindeki yaşantıların yetişkinlik dönemini etkilediğini ileri sürmüş ve yetişkinleri psikozdan koruyabilmenin yolunu çocuklarla ilgilenmek olarak göstermiştir (Polvan, 2001).

Sigmund Freud'un, çocuk ruh sağlığının tarihsel gelişimindeki yeri oldukça önemli ve tartışılmazdır. 19. yüzyıl sonlarına denk gelen çalışmaları ve yayınlarıyla çocukluk dönemini incelemiş ve ruhsal yapının gelişimi üzerine psikoseksüel gelişim kuramını öne sürmüştür. Daha sonra Anna Freud'un çocuk psikanalizi üzerine çalışmaları, Melanie Klein'in çocuk oyun gözlemleri ve değerlendirmelerinin katkılarıyla çocuk psikoterapisi gelişmiştir (Aydınalp vd., 2008; Polvan, 2001).

Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları için dönüm noktalarından biri, 1935 yılında Leo Kanner tarafından 'Child Psychiatry' adıyla ilk çocuk psikiyatrisi kitabının yayınlanmasıdır. Kanner, sonraki yıllarda da otizm üzerine çalışmaya devam etmiş, çalışmaları bugünkü otizmle ilgili yapılan modern çalışmaların temelini oluşturmuştur (Polvan, 2001).

Leo Kanner'ın makalelerinden sonra 'çocuk psikiyatrisi' kavramı genel bir kabul görmeye başlamış ve yaygınlaşmıştır. ABD'de 1950 yılında Çocuk Psikiyatrisi ayrı bir uzmanlık dalı olarak tanımlanmıştır. Bu gelişmeden etkilenen birçok ülkede de yeni bir uzmanlık dalı olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Polvan, 2001).

Psikiyatrik bozuklukların sınıflandırması için kullanılan Amerikan Psikiyatri Birliği'nin oluşturduğu *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı* (DSM-Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)'nın ilk uyarlaması 1958 yılında, ikinci uyarlaması ise 1968 yılında yayınlanmıştır. İlk iki baskısında çocuk ve ergenlerde görülen psikiyatrik bozukluklar için "Çocuk ve Ergenlik Davranış Bozuklukları" başlığı altında küçük bir bölüm ayrılmıştır. DSM III (1974)'ten itibaren "Bebeklik, Çocukluk veya Ergenlik Döneminde Tanısı Konan Bozukluklar" adıyla bir bölüm ayrılmış ve sınıflandırmada daha geniş yer kaplamaya başlamıştır (Polvan, 2001).

Bu bölümün ismi DSM 5'te (2013) değiştirilmiş, "Nörogelişimsel Bozukluklar" başlığı altında gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan ruhsal bozukluklar tanımlanmıştır (American Psychiatric Association, 2013).

Türkiye'de Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığının Gelişimi

Türk tarihine baktığımızda Selçuklu dönemi ve Osmanlı'nın ilk dönemlerinden itibaren ruh sağlığında güçlükler yaşayanlar, fiziksel engeli bulunanlar, görme sorunu olan ve kimse olmeyen çocukların bakımı için dönemin çok üstünde bir özenle şifahaneler ve vakfiyeler kurulmuştur. Manisa'daki Saruhanlı Körhanesi (10. yüzyıl) ve Musul'daki Gökbörü Şifahanesi (13. yüzyıl) dönemin en eski örneklerindedir. Eubekir Razi (850-932) ve İbni Sina (890-1037) her türlü çocuk sorunu ile uğraşmış, eserlerinde çocuk ruh sağlığı konusunda günümüz kavramlarından da bahsetmişlerdir (Polvan, 2001).

Daha yakın tarihimize baktığımızda, çocukların ruhsal ve toplumsal sorunlarına yönelik çalışmalar arasında Mithat Paşa'nın Tuna valiliği döneminde ilk sanat okullarını ve ıslah evini açması; 1895 yılında Darülacezenin kurulması ve ilk çocuk kreşini içermesi yer almaktadır. I. Dünya Savaşı sırasında kimsesiz kalan çocukların barınması ve eğitimi için 1918 yılında Darüleytamlar, daha sonra 1921'de de Himaye-i Etfal Cemiyeti (Çocuk Esirgeme Kurumu) kurulmuştur (Polvan, 2001).

Çocuk ruh sağlığı alanında planlı bir çalışma yürütülmemekle birlikte zihinsel yetersizlik vakaları ders kitaplarında yer almıştır. Ord. Prof. Dr. Mazhar Osman Uzman da ders kitaplarında zihinsel yetersizlik vakalarına geniş yer vermiş ve bolca örnek sunmuştur. 1934'te, Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi'nde, o dönemde 'idiot' olarak tanımlanan günümüz tabiriylese ağır derecede zihinsel yetersizliği olan ve ciddi davranış bozuklukları eşlik eden çocuklar için yataklı servis açılmıştır. Necati Kemal Kip, Mazhar Osman Uzman tarafından Münih Kliniğine gönderilmiş ve bu konuda bazı çalışmalar yapmış ve "Anormal Çocuk Davası" başlıklı bir makale yayınlamıştır (1939) (Aydıncı vd., 2008).

Takip eden yıllarda Nöro-Psikiyatri Cemiyeti Başkanı Ord. Prof. Dr. İhsan Şükrü Aksel ve Akıl Hıfzısıhhası Cemiyeti Başkanı Ord. Prof. Dr. Fahrettin Kerim Gökay Ana-Baba Okulu



(EcoleParent) adı altında bir dizi seminer ve kurslar organize etmişlerdir. Bu seminerlerin içeriğinde çocukların psikososyal sorunları, aile dinamiği ve ebeveyn tutumları ele alınmış ve bunlara yönelik çalışmalar yapılmıştır. Prof. Aksel çocuk ruh sağlığı alanında Batı'daki gelişmeleri çok yakından takip etmiş; bu konuyu büyük bir ciddiyetle ele almak gerektiğini derslerinde, kürsüsünde ve üniversite ortamında belirtmiştir (Aydınalp vd., 2008).

1954 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı önce Yetiştirme Yurtlarını, sonra Rehberlik ve Araştırma Merkezlerini, daha sonra da zihinsel yetersizliği olan çocuklar için özel sınıflar açmaya başlamıştır (Polvan, 2001). Çocuk psikiyatrisi adı geçen ilk kuruluş, 1956 yılında İstanbul Üniversitesinde Prof. Aksel'in çabalarıyla kurulan Çocuk Psikiyatri Enstitüsü olmuştur. Çocuk ruh sağlığı alanının multidisipliner bir yaklaşım gerektirdiği ileri sürülmüş ve pediatri, nöroloji, adli tıp, hukuk fakültesi kriminoloji enstitüsü, edebiyat fakültesi psikoloji, pedagoji ve sosyoloji bölümleri hocalarından oluşan bir ekip kuruluş aşamasından itibaren enstitüye dahil edilmiştir. Çocuk psikiyatrisi enstitüsünün amacı; "Çocuklarda görülen akıl hastalıkları ile zekâ ve karakter özelliklerini tetkik ve bunlarda görülecek bozuklukları önlemek, cemiyete adaptasyon aykırılıklarını gidermek hususunda çalışmalarda bulunmak, poliklinikler açmak, bilimsel yayınlarda bulunmak, konferanslarla halkı aydınlatmak, gerektiğinde hasta çocukların aileleri ile iş birliği yapmak, okullarla ilişki kurmak ve bu konularda yayınlarda bulunmaktır." şeklinde belirtilmiştir (Aydınalp vd., 2008).

Enstitü açılma öncesinde ciddi davranış bozuklukları ya da ergenlik sorunları ile nadiren başvuran hastalara erişkin psikiyatri kliniği, acilde ya da poliklinikte müdahale etmekteydi. Enstitünün kuruluşuyla birlikte hem çocuk hastaları muayene etmek hem de aileleri incelemek için psikiyatri kliniği içinde hasta kabul edilmeye başlanmıştır. Ancak o dönemdeki toplumun, ruh sağlığı alanına yönelik bakış açısı ve bu konudaki yetersiz bilgisi nedeniyle çocuk psikiyatri polikliniğine ilgi gösterilmeye başlanması epey vakit almıştır (Aydınalp vd., 2008).

Çocuk Psikiyatri kürsüsü 1968'de, İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesinde bağımsız bir kürsü olarak faaliyet



göstermeye başlamış, kendi ders ve eğitim programlarını yürütmüştür. Ancak Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK) kararıyla 1982’de bağımsızlığını kaybetmiş, psikiyatri anabilim dalının bir bilim dalı olarak çalışmalarına devam etmiştir (Polvan, 2001). Bu sıralarda Ankara’da da çocuk ruh sağlığı alanında gelişmeler görülmeye başlanmıştır. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesinde pediatri olarak çalışan Mualla Öztürk, ABD’de çocuk psikiyatri uzmanlık eğitimini tamamladıktan sonra 1958 yılında üniversitede Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesinde çocuk ruh sağlığı bölümünü kurmuştur. Gülhane Askeri Tıp Akademisinde (GATA) görevli Dr. Kemal Aydınalp ise psikiyatri uzmanı olarak görev yaparken çocuk ruh sağlığı alanına ilgi duymuş ve çalışmalarını bu konuda ilerletmiştir. Ancak resmi olarak GATA’da Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı 1991’de kurulmuştur (Aydınalp vd., 2008).

Birçok merkezde çocuk ruh sağlığı alanında çalışmalar devam etmesine rağmen çocuk ruh sağlığı alanının tıpta uzmanlık alanı hakkında henüz net bir karar bulunmamaktaydı. 1973 yılında Tababet Uzmanlık Tüzüğü’nde çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanlığı psikiyatri uzmanlığından sonra başlanarak iki yılda tamamlanan yan dal uzmanlığı olarak tanımlanmıştır (Polvan, 2001). Bu tüzükten sonra çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanlığı alan ve birçok merkeze çocuk psikiyatri bölümünü kuran uzmanların sayısı yavaş yavaş artmıştır. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi çocuk psikiyatri bölümünün kurulduğu ilk fakültelerdir. 1990’da yapılan tüzük değişikliği ile çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları yan dal uzmanlığı kaldırılmış ve bu uzmanlık dört yıl süren ana dal uzmanlığı haline getirilmiştir. YÖK ise bu kararı 1997 yılında vermiş ve fakültelerdeki çocuk psikiyatri birimleri ana bilim dalı statüsü kazanmıştır (Polvan, 2001).

Yine 1990 yılında çocuk ruh sağlığı alanında önemli bir gelişme olarak Ankara’da Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği kurulmuştur. Bu alanda çalışan multidisipliner bir sivil toplum kuruluşu olarak kurulan dernek, daha sonra genel kurul kararıyla çocuk ruh sağlığı uzmanlarının meslek kuruluşu halini almıştır. Ancak halen multidisipliner bir yaklaşımla, çocuk ruh sağlığı alanında yapılan çalışmalara öncülük etmektedir. Dernek bünyesinde ergen komisyonu kurulmuş ve Ergen

Günleri adıyla sempozyumlar düzenlenmeye başlanmıştır (1996). Aynı zamanda ülkemizde çocuk psikiyatrisi uzmanlık eğitiminin geliştirilmesi ve standardizasyon çalışmalarını yürütmek amacıyla 1998 yılında dernek bünyesinde yeterlik kurulu oluşturulmuştur (Aydınalp vd., 2008).

Sonuç

Çocuk ve ergen ruh sağlığı uzmanlık alanı, çok boyutlu bir bilimsel yaklaşım gösterir. Hem gelişimin hem de ruhsal hastalıkların genetik, nörofizyolojik, biyokimyasal, nöroendokrin özelliklerini incelemesi biyolojik yönüdür. Doğum öncesinden itibaren ailesel ve çevresel faktörleri araştırması, kişilerarası ilişkileri ve etkileşimleri ve ebeveyn tutumlarını incelemesi toplumsal yönüdür. Çocuk, ergen ve ailelerin davranışlarına yönelik yapılan incelemeler ve eğitimler davranışsal yönüdür. Çocukluk döneminde görülen ruhsal hastalıkların tedavisiyle erişkin dönemde görülen yansımalarının önlenmesi ve sağlıklı bireylerin gelişimi için gerekli önlemlerin alınması koruyucu hekimlik yönüdür (Aydınalp vd., 2008).

Çocuk ve ergen ruh sağlığı alanının gelişmesi, toplumun kültürel seviyesiyle paralellik göstermektedir. Ailenin, okulun ve yaşadığı toplumun üyelerinin çocuğun o toplumun geleceği olduğunu anlayacak seviyede olması çocuk ruh sağlığı alanının gelişimi açısından önemlidir. Ancak bu anlayışla çocuğun yaşamına dokunacak sosyal kuruluşlar oluşturulabilecek ve çocuk ve ergen ruh sağlığı birimleri de işlerlik kazanabilecektir (Aydınalp vd., 2008).



GÜLER GÖL ÖZCAN



YUSUF ÖZTÜRK

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders- (DSM-5)*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33395.32800>
- Aydınalp, K., Sonuvar, B., & Aydoğmuş, K. (2008). Dünyada ve Türkiye'de çocuk psikiyatrisinin gelişimi. F. Çetin Çuhadaroğlu, B. Pehlivan Türk, F. Ünal, R. Uslu, E. İşeri, T. Türkbay, A. Coşkun, S. Miral, & N. Motavallı (Ed.), *Çocuk ve ergen psikiyatrisi temel kitabı* içinde (ss. 3–8). Hekimler Yayın Birliği.
- Eraslan, L. (2019). Çocukluk sosyolojisine giriş. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 4(7), 81–104.
- Onur, B. (2008). Tarih, sosyoloji, psikoloji kavşagında çocuk. F. Çetin Çuhadaroğlu, B. Pehlivan Türk, F. Ünal, R. Uslu, E. İşeri, T. Türkbay, A. Coşkun, S. N. Miral, & N. Motavallı (Ed.), *Çocuk ve ergen psikiyatrisi temel kitabı* içinde (ss. 9–26). Hekimler Yayın Birliği.
- Polvan, Ö. (2001). Çocuk ve ergen psikiyatrisi disiplininin dünyada ve Türkiye'de gelişimi. Ö. Polvan (Ed.), *Çocuk ve ergen psikiyatrisi ders kitabı* içinde (ss. 1–4). Nobel Tıp Kitabevleri.



ENGELLİ ÇOCUKLAR



HATİCE YILDIRIM SARI*

Engelli çocuklar karmaşık sağlık sorunlarına sahiptir. Erken girişim programlarının yaygınlaştırılması, hizmete erişimin sağlanması, sağlık hizmetlerinin bütüncül yaklaşımla sunulması ve hizmet sunanların hak temelli yaklaşımı benimsemesi esastır. Toplumun geneline yönelik sağlık, eğitim ve sosyal uygulamalar engelli çocukları kapsayacak şekilde planlanmalı ve sürdürülmelidir.

Giriş

Engellilik tüm dünyada ve ülkemizde birçok çocuğun yaşamını etkilemektedir. Günümüzde engellilik çözülmesi gereken bir sağlık sorunu olarak değil çocuğun en üst düzeyde performansla toplumsal yaşamda aktif katılım sağlayabileceği düzenlemelerin gerçekleştirilmesini gerektiren bir yaklaşımla izlenmektedir. Engele yol açan çeşitli faktörler bulunduğu gibi engeli önlemeye yönelik çeşitli yaklaşımlar da vardır. Tüm gelişmelere rağmen dünyada olduğu gibi Ülkemizde de engelli çocukların karşılaştığı çok sayıda güçlük bulunmaktadır. Engelliliğe bakışın, yaklaşımın son yıllarda büyük değişim gösterdiğini göz ardı etmeden, engelli çocukların sağlık durumunun iyileştirilmesine yönelik planlamalara ihtiyaç bulunmaktadır.

711



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı.

Tarihsel Süreçte Engellilik Kavramı

Engellilik kavramı toplumun çok eski zamanlarından beri var olan bir kavramdır. Tarihsel kaynaklarda yer alan ilk engelli insan 45 bin yıl önce yaşamış görme engelli bir bireydir (Ünlü, Bahçivan & Kara, 2022). Antik Yunan ve Roma dönemlerinde birey ya da ailesinin genellikle bir tanrı/tanrıça ya da doğaüstü varlığı kızdırdığı için engelli olduğuna inanılmaktaydı. Bu çağlarda, benzer zamanlarda ancak birbirinden çok farklı coğrafyalarda yazılmış olan kaynaklar benzer şekilde, engelliliğin toplumsal, siyasal, kültürel bir nedeni olduğunu öne sürmekteydi (Kağnıcı, 2020). Engeli olan bireyler dünyanın ilk psikiyatri hastanesi olarak kabul edilen Bergama Asklepiyonu'nda tedavi edilirdi (Kars vd., 2020).

İslam sonrası Türk dili ve edebiyatının en önemli eserleri olan Dîvânü Lugâti't Türk ve Kutadgu Bilig'de görme, duyma, konuşma, ortopedik ve zihinsel engeli olan bireyler için farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bu kaynaklarda engeli olan bireylere ekonomik olarak destek sağlandığı yer almaktadır. Türk toplumunda engeli olan bireylerin toplumun bir parçası olduğu anlayışı hâkimdir. Oğuzlar'da görme ve bedensel engeli olan Tarhan'ın ordunun kumandanı olduğu belirtilmektedir (Çanak, 2020).

Orta Çağ Avrupası'nda engelliliğin ilahi ceza olduğu görüşü hâkimdir. Engeli olan bireyler kapalı alanlara hapsedilmiş, para karşılığı panayırarda izletilmiş ve fiziksel istismara maruz kalmıştır. Türk-İslam toplumlarında ise engeli olan bireylere merhametle yaklaşmış, engelli bireyler kollarını ve korunmuşlardır. İslam toplumunda engeli olan bir bireye bakım sağlamanın sevapların en yücesi olduğu görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. Osmanlı Dönemi'nde engeli olan bireylere güzel kokan çiçekler koklatılarak ve müzik dinletilerek tedaviler düzenlenmiştir (Üçer, 2020). Darüşşifanın ilk kuruluşundan itibaren zihinsel engeli olan bireylerin tedavi edildiği görülmektedir. Fiziksel tespit gereken hastalar için demirin zarar verme riskinden dolayı tespitlerin altın ve gümüşle yapılmış olması, engelli bireye verilen değer göstergesi olarak ifade edilmektedir (Yılmaz, 2020).

Cumhuriyet Dönemi ile birlikte 1926 tarihli Medeni Kanun'da engeli olan bireyler "alil ve akli zayıf" olarak tanımlanırken 1930 yılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu'nda "mecnun-



larla sair ruhi hastalar” olarak adlandırma yapılmıştır. 1957 yılında yayınlanan 6972 Sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanun’un Uygulanmasına Dair Yönetmelik’in 81 ve 82. maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik’in Yürürlüğe Konulmasına Dair Karar’da ise engeli olan çocuklar “sağır, kör, dilsiz, vücutça sakat veya ruhen arızalı ve intibaksız veya benzeri durumda olanlar” şeklinde tanımlanmıştır. 2005’e kadar özel gereksinimi olan bireyler için yaygın olarak özürlü tanımı kullanılmıştır.

2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun’da engelli birey, “Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuusal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen bireyi ifade eder” şeklinde tanımlanmıştır ve bu kanunla yasal mevzuatta kullanılan özürlü ifadesi kullanımı sonlandırılmış, tüm yasal mevzuat engelli tanımı olarak düzenlenmiştir. 2019’da yürürlüğe giren Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik ile engelli çocuklar ifadesi yerini özel gereksinimi olan çocuklar ifadesine bırakmıştır. Özel gereksinimi olan çocuk, “toplumsal yaşama eşit katılabilmesi için bedensel ya da gelişimsel işlev kısıtlılığı olmayan bireylerden farklı sağlık, eğitim, rehabilitasyon, cihaz, ortez, protez, çevresel düzenlemeler ve diğer sosyal ve ekonomik haklara ve hizmetlere gereksinimi olan çocuk” olarak tanımlanmıştır.

Geçmişte engelliliğe yoksulluk, istihdam, eğitim, sağlık gibi konu başlıkları altında değinilirken 1960’larda Amerika’da başlayan engellilik hareketi ardından 1980’lerde Amerika ve İngiltere’den başlayarak dünyaya yayılan Engelli Hakları Hareketi ile engelli bireylerin hakları, toplumsal yaşama tam katılımı önem kazanmıştır (Yelçe, 2019). Bunun devamında 2006’da Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme kabul edilmiş ve 2007 yılında sözleşme Türkiye tarafından imzalanmıştır.

Engelliliğe tıbbi modellerle yaklaşım 20. yüzyılın ortalarına kadar sürmüştür. Bu yaklaşım engelliliğin çözümlenmesi gereken tıbbi bir sorun, düzeltilmesi gereken bir kusur olduğunu önceleyen bir bakışı yansıtmaktadır. 20. yüzyılın ortalarından itibaren sosyal modele geçişle yeti yitimi ve engeli olan bireyin sosyal hayata katılamamasının nedenleri üzerinde

durulmuştur (Yelçe, 2019). Ülkemizde Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğünün kurulması ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlanması tıbbi modelden sosyal modele geçişin önemli göstergelerindendir. Sosyal modele göre, engeli olan bir çocuğun tüm fırsatlara eşit şekilde sahip olmasından resmi kurum ve kuruluşlar sorumludur (Yelçe, 2019). 2006 yılında imzalanan Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'nde de engeli olan bireyler, "hak öznesi özerk bireyler" olarak tanımlanmıştır. Cumhuriyetimizin 100 yıllık tarihsel sürecinde 1920-1980 yılları arasında engelliliğin bireyin kendi sorunu olarak görüldüğü, 1980-2005 yılları arasında engellilik konusunda toplumsal sorumlulukların kabul edildiği, günümüzde ise engellilik kavramına insan hakları kapsamında bakıldığı görülmektedir. Özellikle Türk Ceza Kanunu'nun 122. maddesinde düzenleme yapılması ve engellilere yönelik ayrımcılığın hak ihlali olarak kabulü hak temelli modelin göstergelerindendir (Ünal, 2021).

Dünyada ve Türkiye'de Engelli Çocuk Nüfusu

Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre dünyada 1,3 milyar insan engelli olarak yaşamakta, tüm Dünya nüfusunun %16'sında engellilik durumu bulunmaktadır (<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>). Çocuklarda engelliğin 2001 ile 2011 arasında %16 arttığı, ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar en yüksek engellilik oranlarına sahipken, ekonomik açıdan avantajlı çocuklarda da engellilik oranlarında büyük artışlar yaşandığı; nörogelişimsel veya zihinsel sağlık sorunlarına bağlı engelliliğin önemli ölçüde arttığı belirlenmiştir (Houtrow vd., 2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezinin yayınladığı raporda, 2009-2017 yıllarına kadar incelenen sayılara göre 3-17 yaş arasındaki 6 çocuktan 1'ine gelişimsel yetersizlik tanısı koyulduğu, gelişimsel yetersizlik oranının %17 olduğu, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik tanılarında artış gözleendiği, erkeklerde kızlara göre, kırdaki yaşayanlarda kente göre artış olduğu saptanmıştır (CDC, 2022).

Pediatrics dergisinde 10 çocuk ve ergenden 1'inin (291.2 milyon) epilepsiden, zihinsel engellilikten, görme veya işitme kaybından etkilendiğinin tahmin edildiği belirtilmektedir



(Vawter-Lee & McGann, 2020). DSÖ, Engellilik Raporu'nda 2011'de 0-14 yaş grubunda 93 milyon çocuğun orta ve ağır engelli olduğunu belirtmiştir (WHO & World Bank, 2011). DSÖ, bulaşıcı olmayan hastalıkların artışı ile insanların yaşam süresinin uzamasının engelliliğin artışında etkili olduğunu belirtirken, Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi, artışın nedenini farkındalık, tarama, teşhis ve hizmete erişimin artışı ile ilişkilendirmiştir (CDC, 2022).

Ülkemizde engellilik ile ilgili yayınlanan istatistiklere bakıldığında, 2002 yılında ortopedik engeli olan çocukların oranının %0,6-0,8, görme engeli olan çocukların oranının %0,3-0,4, işitme engeli olanların oranının %0,2-0,3, konuşma engeli olanların oranının %0,4-0,5 arasında değiştiği gözlenmiştir (TÜİK, 2002). 2019'da, görme engeli olan çocukların oranının %2,2'ye, duyma engeli olan çocukların oranının %2'ye yükseldiği görülmektedir. 2022 yılı TÜİK Sağlık Araştırması'ndaysa görmede zorluk yaşayan çocukların oranı %0,8, duymada zorluk yaşayan çocukların oranı %0,4 olarak belirtilmiştir. Ortopedik engeli olan çocukların oranında da bir artış belirlenmiş ve bu oranın 2019'da %1,4 ve 2022 yılında %1,5 olduğu görülmüştür. Konuşma sorunu yaşayan çocukların oranında da 2019 yılında %1,1 ve 2022 yılında ise %1'lik artış gerçekleşmiştir (TÜİK, 1 Haziran 2023). Bu artışın sebebinin ülkemizde ve dünyada bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gerçekleşmesi ve mortalite oranının azalmasına rağmen morbiditede görülen artışlar ve farkındalığın, tarama, teşhis ve hizmete erişimin artışı ile ilişkili olduğu yorumu yapılabilir.

DSÖ'ye göre dünya genelinde 2022 yılında her 100 çocuktan birisinin otizm tanılı olduğu belirlenmiştir (<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>). Benzer şekilde, 2000 yılında, Amerika Birleşik Devletleri'nde, her 150 çocuktan birisi otizm spektrum bozukluğu tanısı alırken 2020 yılına gelindiğinde bu oranın her 36 çocuktan birisi olacak şekilde arttığı görülmüştür (MMWR, 2023). Oranın gittikçe daha da artacağı tahmin edilmektedir (Talantseva vd., 2023). DSÖ 2016 Yılı Raporu'na göre, dünyada 5 yaşından küçük 52,9 milyon gelişimsel engeli olan çocuk bulunmaktadır. Dünyada her 150 çocuktan biri epilepsi tanısı almaktadır (WHO, 2023a). CDC'ye göre 0-17 yaş aralığındaki çocukların yaklaşık %0,6'sında epilepsi tanısı bulunmaktadır.

Birleşmiş Milletler 2023 yılı verilerine göre Down sendromunun tahmini görülme sıklığı dünya çapında 1.000 ila 1.100 canlı doğumda 1'dir. Her yıl yaklaşık 3.000 ila 5.000 Down sendromu tanılı çocuk dünyaya gelmektedir (BM, 2023). Geçmişte ise down sendromunun her 600-700 canlı doğumda bir görüldüğü belirtilmiştir. Günümüzde down sendromu görülme oranının azalması, gebelik döneminde yapılan tarama testleri ve bu tarama testleri sonucunda ailelerin kendi istekleri ile gebeliği sonlandırmaları ile ilişkilendirilebilir. Ülkemizde 1 yaş altı çocukların %0,9'u, 1-4 yaş arası çocukların %1,2'si ve 5-14 yaş arası çocukların %0,2'si down sendromu nedeniyle yaşamını yitirmektedir (WHO, 2023b). Türkiye Büyük Millet Meclisi çatısı altında Otizm Eylem Planı, Down Sendromu, Otizm ve Diğer Gelişim Bozukluklarının Yaygınlığının Tespiti ile İlgili Bireylerin ve Ailelerinin Sorunlarının Çözümü İçin Alınması Gereken Tedbirlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonunun raporunda yer alan Sağlık Bakanlığı verilerine göre Türkiye'de 32.147 down sendromu olan, 38.661 otizmi olan, 76.555 dikkat eksikliği, 696.798 hiperaktivite, 9.806 özgül öğrenme güçlüğü, 170.043 bilişsel gelişim sorunları, 185.751 serebral palsi tanılı birey bulunmaktadır. Aynı rapora göre Türkiye'de 19 yaş altında 25.318 Down sendromu, 35.780 otizm, 75.009 dikkat eksikliği, 577.860 hiperaktivite, 9.445 özgül öğrenme güçlüğü, 11.611 bilişsel gelişim sorunları, 127.097 serebral palsi tanılı çocuk ve ergen bulunmaktadır (TBMM, 2020).

Engele Yol Açan Durumlar

Engele yol açan durumlar doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası döneme ait nedenler, bulaşıcı hastalıklar, kazalar, yaralanmalar gibi çeşitli nedenlerdir. Ülkemizde engelliğin önemli nedenlerinden biri genetik hastalık epidemiyolojisini de etkileyen akraba evliliğidir (Uskun, 2001). Akraba evliliğinin 1968 yılındaki nüfus araştırmasında %26,9, 2018'de ise %23,8 olduğu belirtilmektedir (Koç, 2022). TÜİK'e (15 Mayıs 2023) göre Türkiye'de akraba evliliğinde yıllar içinde bir azalma görülmekle birlikte 2022 yılında birinci dereceden kuzenleri ile akraba evliliği yapan bireylerin oranı %8,3'tür. Engelli çocuk aileleri ile yürütülen bir çalışmada ebeveynlerin %32,9'unun akraba olduğu ve akraba evliliklerinin %71,8'inin birinci dereceden akraba olduğu belirlenmiştir

(Bodur & Durduran, 2009). Kazalar ve yaralanmaların çocuklarda ölüme ve engele yol açtığı bilinmektedir. Türkiye’de beş yaş altı ölümlerin yaklaşık %4’ünün kaza ve yaralanmaya bağlı olarak görüldüğü bildirilmiştir (Çaylan vd., 2021). Mardin’de serebral palsili çocukların %73,3’ünün prematüre, %48,1’inin 2500 gram altında dünyaya geldiği, %51’inin akraba olduğu, annelerin %41,9’unun okuma yazma bilmediği ve ailelerin %73,3’ünün gelir düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir (Başaran vd.,2023). Prematürite özellikle nörogelişimsel yetersizlik açısından risk durumudur. 32. gestasyon haftasından küçük doğan her dört prematüreden birinde nörogelişimsel yetersizlik riski bulunmaktadır (Saldır vd., 2010). Çocukluk döneminde görme kaybının %25 oranında genetik nedenlerle oluştuğu ancak görme kaybı gelişen çocukların yaklaşık %70’inde görme kaybının önlenebilir veya tedavi edilebilir nedenlerle ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu önlenebilir nedenler arasında katarakt, prematüre retinopatisi, genetik hastalıklar ve kırma kusurları yer almaktadır (Çetin vd., 2004).

Ülkemizde engellilik durumunun önlenmesi Sağlık Bakanlığının görevleri arasında yer almaktadır. 1987 tarih ve 3359 sayılı Sağlık Hizmetleri Temel Kanunu’nun 3. maddesinde “Engelli çocuk doğumlarının önlenmesi için, gebelik öncesi ve gebelik döneminde tıbbi ve eğitsel çalışmalar yapılır. Yeni doğan bebeklerin metabolizma hastalıkları için gerekli olan testlerden geçirilerek risk taşıyanların belirlenmesine ilişkin tedbirler alınır” ifadesi yer almaktadır. Sağlık Bakanlığı bu kapsamda çeşitli uygulamalar sürdürmektedir. 1986’da benilketonüri taraması, 2004 yılında işitme taraması, 2006’da biyotidinaz ve hipotiroidi taramaları, 2010 yılında gelişimsel kalça displazisi, 2015’te kistik fibrozis ve görme taramaları, 2017 yılında adrenal hiperplazi taraması, 2018’te konjenital kalp hastalığı taraması yapılmaya başlanmıştır. Tarama testlerine 2022 yılı itibariye spinal müsküler atrofi taraması da eklenmiştir. Ak-raba evliliğine bağlı olarak görülme oranı artan fenilketonüri uzun yıllar erken tanının sağlanamaması nedeniyle çocuklarda yaşam boyu zihinsel yetersizliğe yol açan bir durum iken, 1986’dan itibaren topuk kanı ile erken teşhis sağlanmakta ve beslenme ve tedavi programı ile çocukların zihinsel yetersizlikten etkilenmesinin önüne geçilmektedir. Çocuklarda 2005 yılında bir proje kapsamında başlatılan yenidoğan işitme ta-

rama testinin ülkemizde yaygınlaştırılması ile şu anda 81 ilde doğumdan sonraki ilk 72 saatte test uygulanmakta ve erken dönemde saptanan işitme yetersizliğinin olumsuz sonuçları tedavi seçenekleri ile ortadan kaldırılmaktadır.

Evlilik öncesi yapılan akdeniz anemisi (talasemi) ve spinal müsküler distrofi taşıyıcılık testleri ile evlenecek bireylerin doğacak çocuklarında talasemi ve spinal müsküler distrofi hastalıkları görülme riski belirlenmektedir. Gebelik döneminde ikili-üçlü-dörtlü test, serum entegre test, hücre dışı fetal DNA, ense saydamlığı, fetal kalp hızı ölçümü, nazal kemik ölçümü ve amniyosentez-kordosentez testleri ile de fetal kromozomal anomaliler, fetal defektlerin erken tanısı sağlanabilmektedir. Merkezî sinir sistemi anomalilerinin engellenmesi amacıyla gebelikten 1-3 ay önce başlanıp, gebeliğin ilk 3 ayında folik asit kullanılması Sağlık Bakanlığı tarafından önerilmektedir ve yaygın olarak kullanılmaktadır (https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/Yayinlarimiz/Rehberler/dogum_onesesi_bakim_08-01-2019_1.pdf).

Çocuklarda engelliliğin önlenmesinde önemli girişimlerden birisi de bağışıklamadır. Engelliliğin nedenlerinden birisi olan poliomyelitis (çocuk felci) aşısı ilk defa ülkemizde 1963 yılında Muş'ta yapılmıştır. Son çocuk felci vakası 1998 yılında görülmüş, 2002 yılında ise tamamen eradike edilmiştir (Koçak, 2022). Benzer şekilde 2009 yılı itibarıyla maternal ve neonatal tetanos da eradike edilmiştir. Engelliliğin bir diğer nedeni olan kızamık virüsüne bağlı subakut sklerozan panensefalit'in önlenmesinde KKK aşısının yaptırılması önerilmektedir (Koçak, 2022). KKK, Tetanoz ve oral polio aşuları Sağlık Bakanlığının Genişletilmiş Bağışıklama Programı'nda yer almaktadır. Menenjit de henüz bağışıklık sistemi yeterince gelişmemiş olan yenidoğanlar ve küçük çocuklar için nörolojik sekeller, öğrenme güçlüğü ve zihinsel engellilik ile sonuçlanabilen bulaşıcı bir hastalıktır. Hastalığın önlenmesinde meningokok aşılarının yaptırılması önerilmektedir. Meningokok aşuları T.C. Sağlık Bakanlığı aşı takviminin ücretsiz aşuları arasında yer almamakta, aileler kendi imkanları ile bebeklerine aşı yaptırabilmektedir.

Ülkemizde yetersizliğin tanılanmasında uluslararası geçerliği kabul edilmiş tanılama araçları kullanılmaktadır. Denver-II Gelişimsel Tarama Testi (Frankenburg vd., 1992), Anka-



ra Gelişim Tarama Envanteri (Savaşır vd., 1995), Pediatrik Semptom Kontrol Listesi (Jellinek & Murphy, 1990), Güçler Güçlükler Anketi (Strengths & Difficulties Questionnaires) bunlardan bazılarıdır.

Engelli Çocukların Sağlık Durumu

DSÖ ve araştırmacılar engelli bireylerin sağlıklarının iyi olmadığına, sağlık hizmetlerine yeterli erişim sağlayamadıklarında, hayatlarını daha erken kaybettiklerinde, sağlıktaki eşitsizlikler nedeniyle günlük yaşamda daha fazla güçlük yaşadıklarında hemfikirdir (Camm-Crosbie vd., 2019; Adugna vd., 2020). Engelli bireyler depresyon, astım, diyabet, felç, obezite veya kötü ağız sağlığı açısından iki kattan fazla riske sahiptir. Ulaşılamayan sağlık kuruluşlarının 6 kat daha fazla engel oluşturduğu, erişilemez ve uygun fiyatlı olmayan ulaşım nedeniyle sağlık hizmetine erişimin 15 kat kadar daha sınırlı olduğu belirtilmektedir (<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>).

Engellilik durumunun yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da kaza ve yaralanma açısından bir risk durumu olduğu bilinmektedir (Xiang vd., 2014; Yıldırım Sarı vd., 2016). Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda beslenme davranış sorunlarının sık olduğu ve beden kitle indeksinin düşük olduğu saptanmıştır (Memiş İnan & Özfer Özçelik, 2023). Nörogelişimsel bozukluğu olan çocuklarda fazla kiloluluk ve obezitenin yaygın olduğu ve çocuklara ödül olarak yiyecek verilmesinin kilo artışı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Köse vd., 2021). Otizm spektrumlu çocuklarda obezite ve aşırı kiloluluğun normal gelişim gösteren çocuklardan yüksek olduğu, kalsiyum, çinko, B6 vitamini ve folat alımının yetersiz olduğu, tuz tüketimi ve kolesterol alımının yüksek olduğu, gıda seçiciliğinin en sık görülen beslenme sorunu olduğu saptanmıştır (Bicer & Alsaffar, 2013). Zihinsel yetersizliği olan adölesanlarda obezite ve hipertansiyon riskinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Yıldırım Sarı vd., 2016). Uyku sorunları da zihinsel yetersizliği olan çocuklarda görülen sorunlar arasındadır (Yıldırım Sarı, 2010).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda özellikle zihinsel yetersizliğin derecesi arttıkça nistagmus, strabismus, astigmatizm, hipermetropi gibi görme sorunlarının daha fazla görüldüğü



belirlenmiştir (Akinci vd., 2008). Ağız dış sağlığı sorunlarının zihinsel yetersizliği olan çocuklarda sağlıklı akranlarına göre daha fazla olduğu, restoratif tedavi ve diş çekiminin daha fazla gerçekleştirildiği saptanmıştır (Sarı vd.,2014). Görme engelli çocuklarda obezite, fazla kilo, işitme sorunu, ağız-dış sağlığı sorunu ve skolyoz sorunlarının belirlendiği gösterilmiştir (Açıl & Ayaz, 2015).

İstismar ve ihmal, engelli çocukların maruz kaldığı olumsuz durumların başında gelmektedir. Gazete haberleri incelenerek yapılan bir çalışmada 278 engelli bireyin istismara uğradığı saptanmıştır (Bulut & Karaman, 2018). Gazete ve televizyonlarda kimi zaman engelli çocuğun evde bir odaya kilitlendiği, zincirle bağlandığı gibi haberler yer almaktadır (<https://www.milliyet.com.tr/gundem/engelli-cocuk-demirle-baglandi-2196527>). Ebeveynlerin engelli çocuklarını istismar etme riski bulunmaktadır; en fazla sosyal istismar ve ihmal olmak üzere ebeveynlerin duygusal ve fiziksel istismar ve ihmal davranışları da sergiledikleri saptanmıştır (Türkmen, 2019). Özel gereksinimleri olan çocuklar akran zorbalığına maruz kalma açısından da risk altındadır (Van Cleave & Davis, 2006). Dikkat eksikliği (hiperaktivite) bozukluğu olan çocukların akran zorbalığına daha fazla maruz kaldığı belirlenmiştir (Örengül vd., 2021).

Engelli çocukların bir kısmı ağır düzeyde engellilik ve hayati fonksiyonlarını sürdürebilmek için trakeostomi, mekanik ventilasyon ve gastrostomi gibi teknolojik bir cihaza bağımlı olarak yaşamını sürdürmektedir. Teknolojiye bağımlı çocuklarda hastalığa bağlı sorunlar yanında kullanılan teknolojik araçtan kaynaklanan sorunlar sık yaşanmaktadır ve bu nedenle çocukların acil servise sık başvurmaları gerekmektedir (Saz & Turan, 2020; Yıldırım Sarı & Özgüven Öztornacı, 2016). “ALS, SMA, DMD, MS Hastalıklarında ve Kesin Tedavisi Bilinmeyen Diğer Hastalıklarda Uygulanan Tedavi ve Bakım Yöntemleri ile Bu Hastalıklara Sahip Kişiler ve Yakınlarının Yaşadıkları Sorunların ve Çözümlerinin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu” raporlarında, ailelerin teknolojiye bağımlı çocukların bakımını sürdürürken malzeme temininden çocukların transportuna kadar çok sayıda sorun yaşadıkları yer almaktadır (TBMM, 2019).

Engelli çocukların sağlığı büyük ölçüde ailenin sağlığından da etkilenmektedir. Engelli çocuğun bakımı aile açısından diğer çocuklardan daha fazla zaman, çaba ve maliyet gerektirmektedir. Çocuğun bakım güçlükleri yanında aileden ve toplumdaki kaynaklanan fiziksel, sosyal, ekonomik nedenlerden dolayı engelli çocukların ebeveynleri çok yüksek düzeyde stres deneyimlemekte (Savari vd., 2023), duygusal güçlükler yaşamaktadırlar (Kırman & Yıldırım Sarı, 2013; Yıldırım Sarı vd., 2006). Bu stres hem çocuğa bakım verme becerilerini hem de fiziksel ve ruhsal sağlıkları ile ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesini olumsuz etkilemektedir (Peer & Hillman, 2014). Ailelerin stresinin yüksek olduğu, aile içi ilişkilerin olumsuz etkilendiğini gösteren çalışmalar yanında; aile üyelerinin engelli çocukla birlikte kenetlendiklerini, annelerin engelli çocukla birlikte olgunlaştıkları, güçlendiklerini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Tarsuslu Şimşek vd., 2015; Gokgoz & Kabukcuoğlu, 2022).

Engelli Çocuklara Sunulan Sağlık Hizmetleri

Osmanlı Dönemi'nde özel gereksinimi olan bireylerin, bakım ihtiyacı olan yaşlı bireylerle bir arada bakıldığı ve yeteneklerine göre belirli işlere yönlendirildikleri belirtilmiştir. 1896 yılında kurulan Darülaceze engelli, yaşlı, kimsesiz çocuklar ve bakıma muhtaçların bakımı için kurulmuş ve günümüze kadar gelmiş ve faaliyetlerine devam eden önemli bir kurumdur (Duru, 2019). 1889'da Ticaret Mektebinde işitme engelli çocukların eğitiminin sürdürüldüğü, 1921 yılında İzmir'de Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı Sağır-Dilsiz ve Körler Müessesesinin kurulduğu belirtilmiştir (Şahin, 2003). 1955'teyse eğitilebilir zihinsel engelli çocukları eğitime yönlendirmek amacıyla rehberlik araştırma merkezleri kurulmuş, Ankara'da bir ilköğretim okulunda zihinsel engelli çocukların eğitim görmesi amacıyla özel bir sınıf açılmıştır. 1957'de 6972 sayılı yasada Millî Eğitim Bakanlığına korumaya muhtaç çocuklar konusunda düzenleme yapmak için sorumluluk verilmiştir. 1961 Anayasası'nda özel gereksinimi olan bireylerle ilgili maddeler yer almıştır (Şahin, 2003). 49. maddede "*Devlet, herkesin beden ve ruh sağlığı içinde yaşayabilmesi ve tıbbî bakım görmesini sağlamakla ödevlidir*" ifadesine yer verilmiştir.



1982 Anayasası'nın 10. maddesine 2010 yılında "Çocuklar, yaşlılar, özürllüleri, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı sayılmaz." ifadesi eklenmiştir. Ayrıca, 1982 Anayasası 61. maddesinde "Devlet, sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır" ifadesi yer almaktadır. 1986'da yayınlanan 3294 sayılı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu kapsamında engelli bireylere yapılan yardımlara ve 1997 yılında yapılan düzenlemede Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğüne fon aktarımına yer verilmiştir. Engelli bireylerin yardımcı araç gereç gereksinimleri bu fon aracılığıyla karşılanmıştır.

Ülkemizin de taraflarından birisi olduğu Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme 2006'da imzalanmış, 2008'de yürürlüğe alınmıştır. Sözleşme kapsamında ülkemiz "Engellilerin engelleri nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmamasını sağlama, en uygun dille, iletişim araç ve biçimleriyle, akademik ve sosyal gelişimini artırıcı ortamlarda eğitim sunulmasını sağlamakla, bütüncül sağlık izlemlerini yapmakla, oyun, eğlence, boş zaman aktiviteleri, beden eğitimi ve spor etkinliklerine eşit şekilde katılabilmelerini sağlamakla ve bu sayede sağlıklarını desteklemekle yükümlüdür." (<https://www.aile.gov.tr/sss/engelli-ve-yasli-hizmetleri-genel-mudurlugu/engellilerin-haklarina-iliskin-sozlesme/>).

Engelli çocuklara yönelik sunulan hizmetler toplumun geneline sunulan hizmetler yanında özel gereksinim alanına yönelik hizmetlerdir. Toplumun geneline yönelik sunulan sağlık hizmetleri kapsamında erken tanı, tarama, bağışıklama, büyüme gelişme izlemi gibi girişimler çocuk sağlığı için sürdürülmektedir. Engelli çocukların özel gereksinimleri ise alınan sağlık kurulu raporuna bağlı olarak düzenlenmektedir. "Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik" Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı tarafından hazırlanmış ve 2013 yılında yayınlanmıştır. Bu yönetmelik engelliliğin sınıflandırılması ve bu sınıflandırmaya dayanarak engelli bireyin yararlanacağı hizmetleri, sağlanan hakları tanımlamaktadır. Yönetmelik kapsamında "Çocuklar İçin İşlevsellik Yeti Yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması (ICF-CY)" rehberi temel alınarak özel gereksinim de-



ğerlendirmesi yapılır. Çocuklar İçin Özel Gerekseim Raporu (ÇÖZGER) vermeye yetkili sağlık kuruluşları Sağlık Bakanlığı tarafından tanımlanmıştır. 2019 yılındaki ÇÖZGER öncesinde çocukta ortadan kalkması veya engelin gerilemesi mümkün olmayan durumlarda da raporlar süreli olarak verilirken 2019 yılındaki düzenlemeyle raporların sürekli ve süreli olması durumu uygulamaya konulmuştur. Örneğin genetik tanısı konmuş Down sendromu, Rett sendromu, Prader Willi sendromu gibi durumlarda ÇÖZGER süresiz olarak verilebilmektedir. Süresiz rapor durumu 2020 yılında yayınlanan Meclis Araştırması Komisyon Raporunda belirtilen sorunlardan birinin çözüümü olarak atılmış önemli bir adımdır. 2020 yılında yayınlanan Meclis Araştırması Komisyon Raporu'na göre ebeveynler raporların alınması, yenilenmesi ve kullanılabilmesi alanında sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlar genellikle hastanelerden randevu bulabilme, hastaneye ulaşım, farklı hastaneler ve farklı hekimler arasında tanıya ilişkin görüş ayrılıkları ve diagnostik hatalar, süreli raporlarda ailelerin yorucu buldukları rapor alma sürecini sürekli baştan yaşamaları olarak görölmektedir (TBMM, 2020). ÇÖZGER raporu ile belirlenen özel gerekseimlerin önemli bir kısmı Devlet tarafından ücretsiz olarak karşılanmaktadır. Engelli aylığı, evde bakım yardımı, bakım hizmetleri, özel eğitim, sağlık, vergi indirimleri, vergi muafiyetleri vd. haklardan yararlanmak için öncelikle rapor alınması gerekmektedir. Ücretsiz özel eğitim hakkından yararlanmak için ÇÖZGER raporu sonrası Rehberlik Araştırma Merkezine başvurulmaktadır. Sosyal Güvenlik Kurumu Sağlık Uygulama Tebliğinde (SUT) belirtilen şekilde yardımcı araç-gereçler, tıbbi malzeme, sarf malzemeleri, ortez-protez gibi malzemelerin ödemeleri SGK tarafından yapılmaktadır (Örneğin; günlük 4 bez, 4 aspirasyon katateri...). Fizik tedavi ve evde sağlık hizmeti alınabilmektedir. Sağlık Bakanlığı tarafından Engelsiz Sağlık İletişim Merkezi (ESİM) oluşturulmuştur. Engelli bireyler, 112 Acil Servis ile görüntülü konuşma başlatabilmekte ya da anlık mesajlaşma yapabilmektedir. Engelli aylığı 2022 sayılı Kanun kapsamında, sosyal güvenlik kurumlarından (SSK, Bağ-Kur, Emekli Sandığı) hiçbirine tabi olmayan ve Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından onaylanan, 18 yaşından büyük engellilere ya da 18 yaşından küçük engelli yakını bulunanlara verilmektedir. Evde bakım desteği engelli bireylerin bakımını üstlenen akrabası, vasisi



gibi üçüncü kişilere yapılan destektir. Bilimsel araştırmalarla (Rabeyron vd., 2020) etkinliği kanıtlanmış olan spor ve sanat etkinlikleri ödeme kapsamı dışındadır. Türkiye’de bazı aileler ise toplumsal etiketlenmeden kaçındıkları için veya küçük yaşlarda çocuk için alınan engelli raporunun gelecekte çocuğun hayatında çeşitli olumsuzluklara yol açacağı endişesiyle resmi rapor alma sürecine, devletin ücretini karşıladığı sisteme dahil olmak istememektedirler (Zengin-Akkuş vd., 2018).

Konya’da engelli çocuk aileleri ile yapılan bir araştırmada ailelerin yarısı sağlık hizmetlerinden ek beklentileri olduğunu ve en sık başvurulan sağlık kuruluşlarının %28’ini fiziksel olarak uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir (Bodur & Durduran, 2009). Engelli çocuklarda ağız-diş sağlığı sorunlarının sık görölmesine rağmen diş sağlığı hizmetlerinden yararlanma ile ilgili güçlükler bulunmaktadır. Otizimli çocukların diş sağlığı hizmetlerinden yararlanma oranının düşük olduğu belirtilmiştir (Onol & Kırzioğlu, 2018). Engelli bireylerin rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanmadığı ve rehabilitasyon hizmetlerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Kisioglu vd., 2003). Ebeveynlerin çocuklarının sağlık durumu ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Akbas & Kartal, 2022). Yapılan çalışmalar sağlık profesyonellerinin engelli bireylere yönelik olumlu tutumları olduğunu gösterse de (Apaydın & Barış, 2021) sağlık profesyonellerinin engelli bireylere yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu (Yıldırım Sarı & Altıparmak, 2006), engelli çocukların ailelerinin sağlık hizmeti alımında veya toplumsal yaşama katılımda olumsuz tutumlardan kaynaklanan sorunlar yaşadığı belirtilmektedir (Yıldırım Sarı, 2006). Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçölmesi araştırmasında engelli bireylerin %55,9’u sağlık alanında ayrımcılık olduğunu düşündüğünü, %25,1’i engeli olmayan bireylerle kıyaslandığında kendilerine daha düşük standart ve kalitede hizmet verildiğini belirtmişlerdir (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2010).

Engelli çocuklara sunulan sağlık hizmetinin okul sağlığı hizmeti olarak sürdürölmesi de önemlidir. Ülkemizde her okulda bir okul sağlığı hemşiresi istihdamı yeterli düzeyde değildir. Okullar en yakın sağlık kuruluşundan, aile sağlığı merkezleri ve toplum sağlığı merkezlerinden hizmet almaktadır. Okulda çocukların %13,4’ünün kronik hastalığının olduğu ve %8,9’unun sağlığıyla ilgili acil tıbbi yardıma ihtiyaç duy-

duğu; öğrencilerin yaklaşık yarısının sağlık gereksinimlerinin okulda karşılandığı belirlenmiştir (Kabasakal vd., 2020). Engellilik durumu sağlık gereksinimlerinin artması ve sağlık hizmetinin sürekliliğini gerektirdiğinden engelli çocukların yaşamının önemli bölümünü sürdürdükleri okulda okul sağlığı hizmetlerinin yapılandırılması gereklilik arz etmektedir.

Türkiye Büyük Millet Meclisi çatısı altında Otizm Eylem Planı, Down sendromu, Otizm ve Diğer Gelişim Bozukluklarının Yaygınlığının Tespiti ile İlgili Bireylerin ve Ailelerinin Sorunlarının Çözümü İçin Alınması Gereken Tedbirlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu, 2020 yılı mart ayında yayınlanmıştır. Bu raporda engeli olan çocuklara yönelik farkındalığın oluşmasında toplumsal kültürel özelliklerin göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Engeli olan çocukların toplumsal yaşamda var olabilmemesini olumsuz etkileyebilecek potansiyel sorunlar; kamusal, toplumsal, ailesel, eğitimsel, sosyal, sağlık alanlarındaki farkındalık yetersizliği olarak belirlenmiştir. Bu farkındalığın sağlanması adına ülkemizde 21 Mart Dünya Down Sendromu Günü, 2 Nisan Dünya Otizm Farkındalık Günü etkinlikleri, anne-babalara dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu ile ilgili farkındalık eğitimleri, Özel öğrenme güçlüğü farkındalık eğitimleri düzenlenmektedir. Rapora göre, engeli olan çocukların aileleri erken tanılama ve müdahale aşamasında, tanılama sonrası destek almada, raporlamada, tedavi sürecinde ve takip hizmetlerinde ciddi sorunlar yaşamaktadırlar. Özellikle tedavi süreçlerinde yaşanan aksaklıklar aileleri kanıtı dayalı olmayan alternatif tedavi yöntemlerine yönelmeye itmektedir. Bu durumun çocuklar üzerinde yaratabileceği olumsuz etkileri ortadan kaldırmak adına Sağlık Bakanlığı bünyesinde, otizm alanında kullanılan alternatif ve tamamlayıcı tıp yöntemleri ile ilgili bilimsel yayınları derleyecek bir heyet oluşturulması planlanmıştır.

Sonuç

Cumhuriyetimizin 100. yılında yayınlanmış olan Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı (2023-2025) çerçevesinde engeli olan çocuklar ve ailelerinin refahını arttırmak amacıyla, “özel gereksinimi olan çocuklara yönelik değerlendirme, yönlendirme ve izleme sisteminin güçlendirilmesi, engelliler ve ailelerine yönelik



bağımsız yaşamı destekleyici çeşitlendirilmiş ve yeni nesil bakım hizmetlerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, engelli bireylerin sosyal, kültürel etkinlikler ile turizm, rekreasyon ve spor faaliyetlerine katılımının güçlendirilmesi, bütüncül bir yaklaşımla etkili önleme ve erken müdahale hizmetlerinin geliştirilmesi ve birlikte yaşama kültürünü destekleyerek özel gereksinimi olan çocukların akranlarıyla birlikte eğitimin her kademesine katılımının sağlanması” hedefleri belirlenmiştir (aile.gov.tr/media/133056/engelli_haklari_ulusal_eylem_plani_23-25.pdf).

Türkiye’de engelli bireylerin durumunun dünyayla benzerlik gösterdiği, engelli birey sayısının dünyayla benzer şekilde artış gösterdiği, engelli bireylerin sağlık durumlarının toplumun geneline göre iyi olmadığı, sağlık hizmetlerinden yeterince yararlanamadıkları, sağlık hizmet sunumunda sorunların var olduğu sonuç olarak söylenebilir. Engelli bireylere yönelik yasal düzenlemelerde haklar ve sorumluluklar çizilmiş olsa da toplumsal alanda toplumsal yaşamda karşılaşılan sorunların bir yansıması olarak hizmete erişememe, hizmetten yararlanamama veya hizmetten yararlanma sırasında sorunlar yaşanmaktadır. Engelli çocukların sağlık durumu ile ilgili özellikle büyük ölçekli ve kapsamlı araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Akriba evliliğinin ve engele yol açan durumların önlenmesi konusunda topluma yönelik uygulamaların, bilgilendirmelerin yaygınlaştırılması yararlı olacaktır. Toplumun geneline yönelik sağlık uygulamaları engelli bireyleri kapsıyor olsa da engelli bireylerin toplumun geneline yönelik uygulamalardan yararlanmasına ilişkin güçlükler vardır. Bu nedenle toplumun geneline yönelik uygulamalarda engelli bireylerin erişimini kolaylaştıracak özel düzenlemeler yanında engelli bireylerin sağlığını koruma geliştirmeye yönelik programların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması yararlıdır.



HATİCE YILDIRIM SARI

Kaynakça

- Açıl, D., & Ayaz, S. (2015). Screening of visually impaired children for health problems. *Asian Nurs Res (Korean Soc Nurs Sci)*, 9(4), 285-90.
- Aduugna, M. B., Nabbouh, F., Shehata, S., & Ghahari, S. (2020). Barriers and facilitators to healthcare access for children with disabilities in low and middle income sub-Saharan African countries: a scoping review. *BMC Health Services Research*, (20), 1-11.
- Akbas, Y., & Kartal, S. (2022). An evaluation of the knowledge, attitudes, and behaviors of parents regarding epilepsy. *Epilepsy Behaviour*, (129), 108621.
- Akinci, A., Oner, O., Bozkurt, O.H., Guven, A., Degerliyurt, A., & Munir, K. (2008). Refractive errors and ocular findings in children with intellectual disability: a controlled study. *J AAPOS*, 2(5), 477-81.
- Apaydın, R., & Barış, İ. (2021). Toplumda engelli bireylere yönelik tutumun sağlık çalışanları bağlamında değerlendirilmesi. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21(1), 22-39.
- Autism. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. (Erişim Tarihi: 27.10.2023)
- Başaran, A., Kiliç, Z., Sari, H., & Gündüz, E. (2023). Etiological risk factors in children with cerebral palsy. *Medicine (Baltimore)*, 102(15), e33479.
- Bicer, A.H., & Alsaffar, A.A. (2013). Body mass index, dietary intake and feeding problems of Turkish children with autism spectrum disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3978-3987.
- Birleşmiş Milletler (BM). (2023). World Down Syndrome Day. <https://www.un.org/en/observances/down-syndrome-day>
- Bodur S, & Durduran Y. (2009). Konya’da engelli çocukların sağlık hizmetlerinden yararlanma ve beklenti durumu. *Genel Tıp Dergisi*, 19(4), 169-175
- Bulut, S., & Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301.
- Camm-Crosbie, L., Bradley, L., Shaw, R., Baron-Cohen, S., & Cassidy, S. (2019). ‘People like me don’t get support’: Autistic adults’ experiences of support and treatment for mental health difficulties, self-injury and suicidality. *Autism*, 23(6), 1431-1441.
- Çanak, Ö. (2020). İslam öncesi Türk toplum hayatında engellilik. A. R. Aydın, İ. Keskin, & N. Z. Yelçe (Ed.), *Engellilik Tarihi Yazıları* içinde (ss.71-77). İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Çaylan, N., Yalçın, S.S., Tezel, B., Aydın, Ş., Özen, Ö., Şengelen, M., & Çakır, B. (2021). Evaluation of injury-related under-five mortality in Turkey between 2014-2017. *Türk J Pediatr*, 63(1), 37-47.
- Cetin, E., Yaman, A., & Berk, A.T. (2004). Etiology of childhood blindness in Izmir, Turkey. *Eur J Ophthalmol*, 14(6), 531-537.



- Disability. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> (Erişim Tarihi: 27.10.2023)
- Doğum Öncesi Bakım Yönetim Rehberi (2018). https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/Yayinlarimiz/Rehberler/dogum_onesi_bakim_08-01-2019_1.pdf [Erişim Tarihi: 27.10.2023]
- Duru, Y. (2020). Osmanlı'dan günümüze engelli bakımının kurumsal yüzü: Darülaceze. A. R. Aydın, İ. Keskin, & N. Z. Yelçe (Ed.), *Engellilik Tarihi Yazıları* içinde (ss.219-230). İstanbul Üniversitesi Yayinevi.
- Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme. <https://www.aile.gov.tr/sss/engelli-ve-yasli-hizmetleri-genel-mudurlugu/engellilerin-haklarina-iliskin-sozlesme/>. [Erişim Tarihi: 27.10.2023]
- Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı 2023-2025. [aile.gov.tr/media/133056/engelli_haklari_ulusal_eylem_plani_23-25.pdf](https://www.aile.gov.tr/media/133056/engelli_haklari_ulusal_eylem_plani_23-25.pdf) [Erişim Tarihi: 27.10.2023]
- Frankenburg, W. K., Dodds, J., Archer, P., Shapiro, H., & Bresnick, B. (1992). The Denver II: a major revision and restandardization of the denver developmental screening test. *Pediatrics*, 89(1), 91-97.
- Gokgoz, C., & Kabukcuoglu, K. (2022). Thanks to my child, I discovered that I am strong and I grew up with my child: Personal growth in mothers of children with Down syndrome in Turkey. *Res Dev Disabil.*, (124), 104217.
- Houtrow, A. J., Larson, K., Olson, L. M., Newacheck, P. W., & Halfon, N. (2014). Changing trends of childhood disability, 2001–2011. *Pediatrics*, 134(3), 530-538.
- <https://www.milliyet.com.tr/gundem/engelli-cocuk-demirle-baglandi-2196527> [Erişim Tarihi: 27.10.2023]
- CDC. (2022). Increase in Developmental Disabilities Among Children in the United States. <https://www.cdc.gov/ncbddd/developmental-disabilities/features/increase-in-developmental-disabilities.html> [Erişim Tarihi: 27.10.2023]
- Jellinek, M. S., & Murphy, J. M. (1990). The recognition of psychosocial disorders in pediatric office practice: the current status of the pediatric symptom checklist. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 11(5), 273–278.
- Kabasakal, E., Özcebe, H., & Arslan, U. (2020). Are the health needs of children with disabilities being met at primary schools? *J Intellect Disabil.* 24(4), 448-458.
- Kağnıcı, G. (2020). Çivi yazılı metinlerde engellilik eski mezopotamya'da fiziksel ve zihinsel yeti yitimleri. *Antik Çağdaki İlk Tedavi Merkezi: Asklepion*. A. R. Aydın, İ. Keskin, & N. Z. Yelçe (Ed.), *Engellilik Tarihi Yazıları* içinde (ss.45-70). İstanbul Üniversitesi Yayinevi.
- Kars, N., Bolat, N., Sire, E., & Akaydin, A. (2020). Antik Çağdaki İlk Tedavi Merkezi: Asklepion. A. R. Aydın, İ. Keskin, & N. Z. Yelçe (Ed.),



Engellilik Tarihi Yazıları içinde (ss.109-118). İstanbul Üniversitesi Yayınevi.

Kırman, A., & Yıldırım Sarı, H. (2013). Health status of hearing impaired children and adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 19, 233-240.

Kisioglu, A. N., Uskun, E., & Ozturk, M. (2003). Socio-demographical examinations on disability prevalence and rehabilitation status in southwest of Turkey. *Disabil Rehabil.*, 25(24), 1381-1385.

Koç, İ. (2022). Türkiye'de akraba evliliklerinin yaygınlığının değişimi ve dirençli grupların belirlenmesi: 2018 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması'ndan evlilik kuşaklarına göre analizler. *Turk J Public Health*, 20(3), 423-438.

Koçak, C. (2022). Aşı Politikaları. *Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, 61.

Köse, S., Yılmaz Kafalı, H., Erkan İdris, Z.G., Şentürk Pılan, B., Özbaran, B., & Eremiş, S. (2021). The prevalence and risk factors for overweight/obesity among Turkish children with neurodevelopmental disorders. *Res Dev Disabil.*, (114), 103992.

Memiş İnan, C., & Özfer Özçelik, A. (2023). Nutritional status and feeding problems in pediatric specific learning disability. *Clin Pediatr (Phila.)*, 62(9), 981-990.

Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR). <https://www.cdc.gov/mmwr/index.html> (Erişim Tarihi: 27.10.2023)

Onol, S., & Kırzioğlu, Z. (2018). Evaluation of oral health status and influential factors in children with autism. *Niger J Clin Pract.*, 21(4), 429-435. doi: 10.4103/njcp.njcp_41_17.

Örengül, A. C., Goker, H., Zorlu, A., Gormez, V., & Soylu, N. (2021). Peer victimization in preadolescent children with ADHD in Turkey. *J Interpers Violence*, 36(11-12), NP6624-NP6642.

Başbakanlık Özürliüler İdaresi Başkanlığı. (2010). Özürliülüğe dayalı ayrımcılığın ölçülmesi araştırması. <https://www.aile.gov.tr/media/5597/ozurluluge-dayali-ayrimciligin-olculmesi-arastirmasi.pdf> [Erişim Tarihi: 27.10.2023]

Peer, J. W., & Hillman, S. B. (2014). Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners. *Journal of Policy and Practice In intellectual Disabilities*, 11(2), 92-98.

Rabeyron, T., del Canto, H.P.R., Carasco, E., Bisson, V., Bodeau, N., Vrait, N.X., Berna, F., & Bonnot, O. (2020). A randomized controlled trial of 25 sessions comparing music therapy and music listening for children with autism spectrum disorder. *Psychiatry Research*, (293), 11337.

Şahin, S. (2003). Özel Eğitimin Tarihçesi. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim* içinde (ss. 99-120). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.



- Saldır, M., Sarici, S. U., Bakar, E. E., & Ozcan, O. (2010). Neurodevelopmental status of preterm newborns at infancy, born at a tertiary care center in Turkey. *Am J Perinatol.*, 27(2), 121-128.
- Sari, M. E., Ozmen, B., Koyuturk, A. E., & Tokay, U. (2014). A retrospective comparison of dental treatment under general anesthesia on children with and without mental disabilities. *Niger J Clin Pract.*, 17(3), 361-365.
- Savari, K., Naseri, M., & Savari, Y. (2023). Evaluating the role of perceived stress, social support, and resilience in predicting the quality of life among the parents of disabled children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 644-658.
- Savaşır, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1995). *Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Saz, E., & Turan, C. (2020). Özel ihtiyacı olan ve yüksek teknolojiye bağımlı çocukların 112 acil ambulans ile hastaneye nakli. O. Derinöz Gülerüz (Ed.), *Özel ihtiyaçları olan ve yüksek teknolojiye bağımlı çocuklar* içinde (ss. 7-11). 1. Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Talantseva, O. I., Romanova, R. S., Shurdova, E. M., Dolgorukova, T. A., Sologub, P. S., Titova, O. S., ... & Grigorenko, E. L. (2023). The global prevalence of autism spectrum disorder: A three-level meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, (14), 1071181.
- Tarsuslu Şimşek, T., Taşçı, M., & Karabulut, D. (2015). Kronik engelli çocuğu olan ailelerde başka çocuk yapma isteği ve anne-baba birlikteliğine etkisi. *Türk Pediatri Ars.*, (50), 163-169.
- TÜİK. (15 Mayıs 2023). İstatistiklerle aile 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2022-49683>
- TBMM. (2019). ALS, SMA, DMD, MS Hastalıklarında ve Kesin Tedavisi Bilinmeyen Diğer Hastalıklarda Uygulanan Tedavi ve Bakım Yöntemleri ile Bu Hastalıklara Sahip Kişiler ve Yakınlarının Yaşadıkları Sorunların ve Çözümlerinin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu.
- TBMM. (2020). Türkiye Büyük Millet Meclisi Otizm Eylem Planı, Down Sendromu, Otizm ve Diğer Gelişim Bozukluklarının Yaygınlığının Tespiti ile İlgili Bireylerin ve Ailelerinin Sorunlarının Çözümü İçin Alınması Gereken Tedbirlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu.
- TÜİK. (2002). *Türkiye engelliler araştırması 2002*. <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=engelli> [Erişim Tarihi: 22.08.2023]
- TÜİK. (1 Haziran 2023). *Türkiye sağlık araştırması 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=engelli> [Erişim Tarihi: 22.08.2023]
- Türkmen, R. M. (2019). *Ebeveynlerin engelli çocuklarını istismar ve ihmal etme durumları ile etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği, Erzurum.
- Uskun, E. (2001). Akraba evlilikleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*. <https://www.ttb.org.tr/STED/sted0201/4.html>.



- Üçer, M. (2020). Deme Mecnun'a deli. A. R. Aydın, İ. Keskin, & N. Z. Yelçe (Ed.), *Engellilik Tarihi Yazıları* içinde (ss.79-96). İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Ünal, V. (2021). Türkiye'de engellilik yaklaşımlarının sosyal politika açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45(2), 235-258.
- Ünlü, S., Bağçıvan, A., & Kara, B., (2022). Geçmişten günümüze Türk kültüründe engelli anlamları. *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 96-130.
- Yelçe, N.Z. (2019). Engellilik tarihi araştırmalarına genel bir bakış. A. R. Aydın, İ. Keskin, & N. Z. Yelçe (Ed.), *Engellilik Tarihi Yazıları* içinde (ss.3-19). İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Yıldırım Sarı, H., Baser, G., & Turan, J.M. (2006). Experiences of mothers of children with down syndrome. *Paediatric Nursing*, 18 (4), 29-32.
- Yıldırım Sarı, H., & Altıparmak, S. (2008). Ebe ve hemşirelerin zihinsel engelli çocuklarla ilgili bilgileri. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(2), 127-132.
- Yıldırım Sarı, H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda uyku sorunları. *Yeni Tıp Dergisi*, 27 (3), 151-155.
- Yıldırım Sarı, H., Girli, A., Ozgonenel, S.Ö., & Rowley, H. (2016). Determination of injury risks and safety measures taken by mothers of children with an intellectual disability and autism spectrum disorder. *International Journal of Nursing Knowledge*, 27(2), 95-103.
- Yıldırım Sarı, H., Yılmaz, M., Serin, E., Kısa, S.S., Yesiltepe, Ö., Tokem, Y., & Rowley, H. (2016). Obesity and hypertension in adolescents and adults with intellectual disability. *Acta Paul Enferm*, 29(2), 169-77.
- Yıldırım Sarı, H., & Özgüven Öztornacı, B. (2016). Özel sağlık bakım gereksinimi olan çocuklar: teknolojiye bağımlı çocuklar. *Türkiye Klinikleri J Pediatr Nurs-Special Topics*, 2(3), 54-59.
- Yılmaz, H. (2020). Edirne Sultan II. Bayezid Darüşşifası'ndaki görevliler ve görevleri. A. R. Aydın, İ. Keskin, & N. Z. Yelçe (Ed.), *Engellilik Tarihi Yazıları* içinde (ss.119-132). İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Vawter-Lee, M., & McGann, P. T. (2020). The increasing global burden of childhood disability: a call for action. *Pediatrics*, 146(1).
- Van Cleave, J., & Davis, M.M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118(4), e1212-e1219.
- WHO. (2023a). Epilepsy. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/epilepsy> [Erişim Tarihi: 29.8.2023]
- WHO. (2023b). Mortality Database. <https://platform.who.int/mortality/themes/theme-details/topics/indicator-groups/indicator-group-details/MDB/down-syndrome> [Erişim Tarihi: 29.8.2023]



- WHO & World Bank. (2011). *World report on disability 2011*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.01_eng.pdf?sequence=1 [Erişim Tarihi: 29.8.2023]
- Zengin-Akkuş, P., elen-Yoldaş, T., Kurtipek, G., & zmert, E.N. (2018). Speech delay in toddlers: Are they only `late talkers`? *Turk J Pediatr.*, 60(2), 165-172.
- Xiang, H., Wheeler, K.K., & Stallones, L. (2014). Disability status: a risk factor in injury epidemiologic research. *Ann Epidemiol.*, 24(1), 8-16.



ÇOCUK VE ERGENLERDE MADDE KULLANIM BOZUKLUĞU



YASEMİN İMREK*

GONCA ÖZYURT**

Bağımlılık, bir kişiye, bir cisme ya da bir varlığa duyulan sonsuz istek halidir. Bağımlılık, kişinin zihinsel faaliyetleriyle ilgili patolojik bir süreçtir. Bağımlılıkların ortak yönü davranış ya da eylemi kontrol edememe ve olumsuz sonuçlarına rağmen bu davranış ya da eylemi sürdürmektir.

Giriş

Bağımlılık, anlam bakımından çok kapsamlı bir terimdir. Bağımlılık, bir kişiye, bir cisme ya da bir varlığa duyulan sonsuz istek hali, istek duyulan madde ya da davranışı kullanmayı bırakamama veya kontrol edememe olarak tanımlanabilmektedir. Bu durum, kişinin zihinsel faaliyetleriyle ilgili patolojik bir süreçtir. Bedensel ve ruhsal sağlıklarına veya sosyal yaşamlarının olumsuz etkilemesine rağmen, takıntılı süreci devam ettirmeye yönelik engellenemez istek duyma halidir. Bağımlılık denildiğinde ilk akla gelen sigara, alkol, uyuşturucu gibi madde bağımlılıklarıdır ancak günümüzde birçok insanın fiziksel maddeye dayanmayan, davranış tabanlı internet, oyun, alışveriş,

733



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Uzm. Dr., Mersin Toros Devlet Hastanesi Çocuk Psikiyatri Kliniği.

** Doç. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatri Anabilim Dalı.

kumar, seks, yeme-içme gibi bağımlılıklardan da yaygın olarak etkilendiği görülmektedir (Kim & Kim, 2002). Hem madde bağımlılıklarının hem de davranışsal bağımlılıkların ortak özelliği; davranış ya da eylemi kontrol edememe ve olumsuz sonuçlarına rağmen bu davranış ya da eylemi sürdürmektir (Henderson, 2001). Bu yazıyla madde bağımlılığı gelişiminin tarihsel gelişimi, madde bağımlılığı olma riskini arttıran ve azaltan faktörleri, madde bağımlılığı tanı alma süreci ele alınacaktır.

Madde Bağımlılığı Tarihsel Süreci

Bağımlılık yapan madde kullanımı alt kültürlerinin başlangıcı, gelişimi ve yayılması incelendiğinde birçok mitolojik öykülerin, efsanelerin, şarkıların ve dini törenlerin bağımlılık yapıcı maddeleri konu aldığı görülebilmektedir. Bu kültürel aktarım ise ortak bilinç oluşturarak toplumlarda madde kötüye kullanımı yatkınlığa neden olmuştur (Köknel, 1998). Yazılı belgelerde görülen tarihteki ilk madde alkoldür. Alkolün gerginliği ve kaygıyı azaltan etkisi erken keşfedilmiş ve ilk üzüm fermentasyonu sonucu alkol üretimi MÖ 6000 yılında gerçekleşmiştir (McKim, 2000). Şarap, kutsal kabul edildiği Eski Roma ve Yunan döneminde tanrılara isim vermiştir. Esrar, başarı ve mutluluk adıyla çeşitli topluluklarda isimler almıştır. Mezopotamya bölgesinde yaşayan toplulukların kenevire benzeyen bir bitkinin dumanını soluyarak neşelendikleri ve sarhoş oldukları Herodot'un yazılarında yer almıştır. Tarihte bağımlılık yapan maddelerin kullanım alanlarından biri de özellikle yasadışı terör örgütleri tarafından maddi kaynak ve örgüte üye temin etmek olmuştur. On birinci yüzyılda İran'da alkol, esrar ve çeşitli uyarıcı özellikteki maddelerle bağımlılık geliştirilen üyelerle yasadışı örgüt oluşturulmuş ve suikastlar düzenlenmiştir (Köknel, 1998).

Doğal kaynaklardan temin edilen bağımlılık yapıcı maddelerin yanı sıra zamanla ilaç endüstrisindeki gelişimin de etkisiyle sentetik bağımlılık yapıcı maddeler sentezlenmiş ve kullanılmaya başlanmıştır. Akıl hastalıkları için yapılan ilaç geliştirme girişimlerinde barbitüratlar ve benzodiazepinler gibi üretilen ilaçların, kullanım amaçları dışında kötüye kullanım ve bağımlılık yapıcı etkileri gözlenmiştir (McKim, 2000). Bu ilaçların zamanla kullanımları kontrol altına alınmış ve kul-



lanım alanları kısıtlanmıştır. Günümüzde ilaç endüstrisinde özellikle santral sinir sistemi hastalıkları için geliştirilen ilaçların, zamanla kötüye kullanım ve bağımlılık yapma potansiyelleri Faz IV çalışmaları kapsamında takip edilmektedir.

Madde bağımlılığının 20. yüzyıl itibariyle ciddi bir halk sağlığı sorunu olduğu görülmeye başlanmıştır. Özellikle bu dönemde ABD'nin Vietnam Savaşı sonrası opioid bağımlısı askerlerin evlerine dönmesiyle yaşanan sorunların etkisi de olmuştur. Birçok önlem alınmasına rağmen bağımlılığa sebep olan madde kullanımını giderek artmaktadır (Degenhardt vd., 2019). Dünya Uyuşturucu Raporu'na göre 15-64 yaş arasındaki her 18 kişiden birinin hayatında en az bir defa bağımlılık yapıcı madde kullandığı görülmektedir (UNODC, 2021). Hayatları boyunca en az bir kez madde kullananların %94,0'ı erkek, %6,0'ı kadın olmasına rağmen kadınlarda daha hızlı bağımlılık geliştiği gösterilmiştir (UNODC, 2022). Avrupa Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezinin 2023 yılında yayınlanan Dünya Uyuşturucu Raporu'nda genel olarak bağımlılığa yol açan madde kullanımında son on senede %23,0 oranında artış olduğu görülmektedir (EMCDDA, 2023). Uyuşturucu maddeler içinde en sık kullanılan maddenin esrar olduğu ifade edilmiştir (EMCDDA, 2021). Batı ülkelerine göre daha az olmakla birlikte Ülkemizde de madde kötüye kullanım sıklığı yüksektir ve giderek artmaktadır (Karaçam & Tantan, 2014). Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Madde İzleme Merkezi (TÜBİM) tarafından hazırlanmış olan Türkiye Uyuşturucu Raporu'nda ülkemizde kişinin hayatı boyunca bir defa maddeyi kullanma oranının %3,0 olduğu ve genel popülasyonda özellikle 15-34 yaş aralığında olan kişilerin yaygın olarak madde kullandıkları görülmektedir (Türkiye Uyuşturucu Raporu, 2021). Ayrıca herhangi bir uyuşturucu maddeyi en az bir kez deneyenlerin 15-16 yaş grubunda oranı %1,5 olarak saptanmıştır (TÜBİM, 2013). Gün geçtikçe maddeyi deneme yaşı düşmekte, deneme oranı ise artmaktadır. İçişleri Bakanlığı tarafından 2007 yılında yayınlanan Türkiye Uyuşturucu Raporu'na göre, maddeleri ilk kullanım yaşlarının uçucularda 11, esrarda 16 ve ekstazy'de 17 olduğu görülmüştür. Lise öğrencileri ile son bir yıllık dönemde yürütülen çalışmada, alkol kullanım oranı %35,0, esrar kullanım oranı %3,0, uçucu madde kullanım oranı %2,0, diğer maddeler için kullanım oranı ise %1,0 bulunmuştur (İçişleri Bakanlığı, 2007).



Madde bağımlılığının sıklığındaki artış bağımlılıkla mücadelede de çeşitlenmesini beraberinde getirmektedir. Ülkemizde Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren yeni nesilleri bağımlılıktan uzak tutabilmek için yasal tedbirler alınmış ve yeni politikalar üretilmiştir. 1928 yılında TBMM'de Uyuşturucu Maddeler Hakkında Kanun'un kabul edilmesi ile uyuşturucu madde ithal, imal ve ihracı gibi konular dönemin Sağlık Bakanlığının sorumluluğu altına alınmıştır. İlk başta afyon üretiminde önemli bir pazara sahip olunması ve elde edilen kazancın ülke ekonomisi için önemli olması sebebiyle üretimin düşürülmesi ve uluslararası teşkilatlara üye olmaktan çekinilmmişti. 1928'den itibaren uyuşturucu maddeler üreten fabrikalar üzerinde denetim sağlanarak sonraki süreçte bu fabrikalar kapatılmış ve 1933 yılında Uyuşturucu Maddeler İnhisarı Hakkında Kanun ile devlet, uyuşturucu maddelerin üretimi, ithali ve ihracı üzerinde kendi tekeline kurmuştur. Böylece uyuşturucu maddelerin tıbbi amaç dışında kullanımının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Zararlı İlaçların Gayri Meşru Ticaretinin Men'i ve Tecziyesi Hakkında Cenevre'de 26 Haziran 1936 Tarihinde Akdedilen Mukavelenamenin Tasdikine Dair Kanun, 1937 yılında kabul edilmiş, Türkiye'de uyuşturucu maddeler ile ilgili uluslararası kurallar geçerli olmaya başlamıştı. 1938 yılından itibaren afyon satış, fiyat tespiti ve alımı Toprak Mahsulleri Ofisine (TMO) devredilmiştir. 1950 yılında ise afyonun iç ticareti yasaklanmıştır. Ülkede iktidarın değişmesi ile beraber 1951 yılında 5759 sayılı kanun ile son satış yeri TMO olması şartıyla afyonun ülke içindeki ticareti serbest bırakıldı. Bu durum da kaçakçılık arttı. Hükümet bunun önüne geçebilmek için 1953 yılında Türk Ceza Kanunu'nun 403. maddesinde değişiklik yapmış ve cezaları ağırlaştırmıştı. Türkiye, küresel uyuşturucu kontrol sisteminin temel sütunları olarak kabul edilen, başta 1961 Tek Sözleşmesi, 1971 Psikotrop Maddeler Sözleşmesi, 1988 Birleşmiş Milletler (BM) Uyuşturucu ve Psikotrop Maddelerin Kaçakçılığı ile Mücadele Sözleşmesi ve 1961 Tek Sözleşmesi'ni tadil eden 1972 Protokolü olmak üzere uyuşturucu ile mücadele alanında yürürlükte olan uluslararası sözleşmelere taraf bir ülkedir. Ülkemiz bu sözleşmelerden kaynaklanan sorumluluklarını etkin olarak yerine getirmekte ve Birleşmiş Milletler olmak üzere diğer uluslararası organizasyonların şemsiyesi altında yürütülen proje ve faaliyetlere de hem donör hem de katılımcı olarak destek vermeye devam etmektedir.



Ülkemizin uyuşturucu kaçakçılığında önemli bir kavşak olması, aynı zamanda teknoloji imkanlarında ve lojistik ağlardaki genişlemelerle birlikte uyuşturucu madde ticaretinin sınır ötesine geçmesi bizim toplumumuzun da geleceğini tehdit etmektedir. Bu çerçevede uyuşturucu ile mücadelede tüm kurumlar ve uluslararası kuruluşlar ortak hareket etmektedir. Uyuşturucu madde bağımlılığı ile mücadele sağlık politikalarının önemli bir parçasıdır. Ülkemizde uyuşturucu bağımlılığı tedavisi Sağlık Bakanlığına bağlı devlet hastaneleri, üniversitelere bağlı tıp fakültesi psikiyatri klinikleri, Sağlık Bakanlığı hastaneleri ile irtibatlı üniversite hastaneleri ve bazı özel hastanelerde verilmektedir. 2022 yılı sonu itibarıyla 135 uyuşturucu madde bağımlılığı tedavi merkezi bulunmaktadır. 59 merkezde hem ayakta hem yatarak, 76 merkezde ise sadece ayakta tedavi hizmeti yürütülmektedir. İlk Çocuk ve Ergen Madde Bağımlılığı Tedavi Merkezi (ÇEMATEM) yaklaşık 30 yıl önce açılmıştır. 2022 yılı sonu itibarıyla tedavi merkezlerinin toplam yatak kapasitesi 1.388'dir. 81 ilimizin 79'unda en az bir bağımlılık tedavi merkezi bulunmaktadır (Türkiye Uyuşturucu Raporu, 2023). Tanı kodlarına göre alkol ve nikotin kullanım bozuklukları çıkartıldığında, 2022 yılında sadece tedavi merkezlerine yapılan toplam ayakta tedavi başvuru sayısı 302.911'dir. 2022 yılında yataklı tedavi merkezlerine yapılan başvuru sayısı 18.187'dir. Bu sayıdan mükerrer vakalar çıkarıldığında elde edilen toplam tekil kişi sayısı 14.042'dir (Türkiye Uyuşturucu Raporu, 2023). 2021 yılında yatarak tedavi görenlerin yaşa göre dağılımına bakıldığında, 15 yaş altı oranın %0,1, 15-19 yaş %8,0 ve 20-29 yaş grubundaki hastaların toplam hastalara oranı %50,8 olduğu görülmüştür (Türkiye Uyuşturucu Raporu, 2022). Hem ayakta hem de yataklı tedavi merkezlerine başvuru sayısı yıllara göre artış göstermektedir.

Tablo 1: Yıllara göre tedavi başvuru sayıları (Türkiye Uyuşturucu Raporu, 2018-2023).

Yıllar	Ayaktan Tedavi Gören Kişi Sayısı	Yatarak Tedavi Gören Tekil Kişi Sayısı
2014	233.892	10.630
2015	181.622	10.884
2016	226.869	11.232
2017	211.126	11.633

2018	251.593	11.329
2019	270.006	12.495
2020	211.991	9.824
2021	247.390	12.954
2022	302.911	14.042

¹Verilerde mükerrer kayıtlar mevcuttur.

Madde Bağımlısı Olma Riskini Arttıran ve Azaltan Faktörler

Kronik, yinelenen bir nörobiyolojik bir hastalık olan bağımlılık gelişiminde genetik, psikososyal ve çevresel birçok faktör rol oynamaktadır (Kotyuk vd., 2020). Günümüzde halk sağlığı sorunu olarak kabul edilen alkol ve madde kullanımından en çok etkilenen grubun ergenler olduğu düşünülmektedir. Ergenlik dönemi madde kullanım davranışının oluşmasında en kritik dönemdir. Gençler, içinde bulunduğu toplum ve aile kurallarını kişilik gelişimine engel olarak görebilmekte ve daha tepkisele davranabilmektedir. Bu dönemde, hızlı hormonal değişim, vücuttaki fiziksel değişiklikler, akran grubunun etkisi nedeniyle adaptasyonda güçlük yaşanabilmekte, duygu durumlarında meydana gelen değişikliklerle genellikle tepkisel davranmayı ve risk almaya yatkınlığı attırabilmektedir. Ailesi, kendisi ve yaşadığı sosyal çevre içinde sağlıklı iletişimi olmayan, sevgi eksikliği ya da sevgiyi ve koşulsuz kabul edilmeyi deneyimlemeyen, geleceğe yönelik planlar yapmakta zorlanan ve özellikle arkadaşlarında madde kötüye kullanımını olan gençlerin bağımlılık yapıcı maddeyle tanışma riski artmaktadır (Siyez vd., 2012; Yaşan & Gürgen, 2004).

Akademik başarının düşüklüğü, disiplin cezası alma, okuldan uzaklaştırılma, ders devamsızlığı gençlerin zamanlarını okulda değil de denetimsiz çevrelerde amaca yönelik olmayacak şekilde geçirmelerine sebep olabilmektedir (Taşçı vd., 2005). Kişilik gelişimi için kritik önemde olan ergenlik döneminde uygun ve yeterli eğitimi alamayan gençler neden sonuç ilişkisi ile düşünme olan analitik düşüncelerini yeterince geliştirememiş, boş zamanlarını denetimsiz ortamlarda ve amaca yönelik olmayan faaliyetlerle geçirme, bağımlılık yapan maddelerin kullanıldığı alt kültürlerle ait ortamlarda bulunmaları da gençlerde ilk temas ve deneme riskinin artışına sebep

olabilmektedir (Trucco, 2020). Özellikle aile ortamından yeterince sevgi alamayan gençlerin başta okul ortamı olmak üzere sağlıklı ilişkilerle doyum sağlayabilecekleri, spor, sanat gibi hobiler ve sosyal faaliyetlerle olumlu benlik gelişimlerine katkı sağlanmasının da bağımlılık yapıcı maddelerden uzak kalmaları için önemli olan koruyucu önlemlerdendir.

Ebeveynlerin alkol veya madde kullanması, ebeveyn kontrol ve disiplin yöntemlerinin sert, tutarsız veya gevşek olması, başarının ödüllendirilmemesi, aile içi iletişim yetersizliği, parçalanmış aile yapısı, ebeveynlerde psikiyatrik hastalık bulunması ergenlerde alkol ve madde kullanım oranları arttıran risk faktörlerindedir (Steinberg, 2008; Furnham, 2014). Aile içinde gencin kendini açıkça ifade edebileceği baskıcı olmayan bir ortam, aile bireyleriyle diyaloga açık olmak, destekleyici ve iş birliğine dayalı ilişki gençlerde bağımlılık yapıcı madde deneme riskini düşürmekte önemli faktörlerdir.

İçinde bulunulan toplumda sorunların çözümü bilime dayalı, etik ve adaletle çözülebilmesi insanların problemlere yaklaşımında düşünce yapısını belirleyen önemli bir etmendir. Böyle toplum yapısının içindeki insanlar, neden-sonuç ilişkisi ile düşünebilen ve yarar-zarar durumunu doğru değerlendirebilen kişilerdir. Bağımlılık yapıcı madde deneme fırsatıyla karşılaştığında yarar-zarar durumunu değerlendiren ve bu riske girmeyen gençler yetiştirebilmek için madde bağımlılığı alanında bilimsel ve gerçekçi bilgiyi öğretmek de önemlidir. Toplumun madde kullanan kişiler hakkındaki bakış açısı, bağımlılığa yol açan maddelere ulaşımın zor olması, madde kullanımının yasaklanması ile ilgili yasaların varlığı ve uygulanabilirliği bağımlılık oluşturan maddelerin kullanımını azaltan koruyucu faktörlerdendir (Trucco, 2020).

Madde Bağımlılığı Ölçütleri: Kimler Madde Bağımlısıdır?

Akıl Bozukluklarının Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, DSM), Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından ruhsal bozukluklar hakkında istatistiksel bilgi toplama ihtiyacını karşılamak amacıyla geliştirilmiştir. İlk baskı olan DSM-I'de madde kullanımına sosyopatik kişilik bozukluğu başlığı altında sınırlı olarak yer verilmiştir (APA, 1952). 1968 yılında basılan DSM-II, madde kullanımını DSM-I'e benzer şekilde yer vermiştir (APA, 1968).

1980 yılında basılan DSM-III ile ilk kez madde kötüye kullanımı ve madde bağımlılığı ayrımı yapılmış, bağımlılık tanısı için fizyolojik bağımlılık belirtilerinin gerekliliği vurgulanmıştır (APA, 1980). Madde kötüye kullanımı ve madde bağımlılığı tanılarına DSM-IV ile basamaklı bir yaklaşım oluşturulmuştur (APA, 1994). Madde kötüye kullanımının, madde bağımlılığından daha hafif bir bozukluk olduğu ve bağımlılığın başlangıcı olduğu düşünülmüştür. Ayrıca tolerans ve yoksunluk, bağımlılık tanısı için gereklilik olmaktan çıkarılmıştır (Bilici 2012, NIH 2015). DSM-IV-TR (APA, 2000), madde kullanımı ile ilişkili bozukluklar bölümü bakımından DSM-IV'e benzenmektedir.

DSM-5'te madde kötüye kullanımı ve madde bağımlılığı tanıları, madde kullanım bozuklukları adı altında tek bir bozukluk olarak birleştirilmiştir (APA, 2013). Madde ile ilişkili bozukluklar, alkol, kafein, esrar, halüsinojenler (fensiklidin ve diğer halüsinojenler için ayrı kategoriler), inhalanlar, opiyatlar, sedatif-hipnotikler ve anksiyolitikler, stimülanlar (amfetamin türü maddeler, kokain ve diğer stimülanlar), tütün ve diğer (veya bilinmeyen) maddeler olmak üzere 10 ayrı madde sınıfını kapsar. Kafein dışında 10 sınıfa da Madde Kullanım Bozukluğu tanısı konulabilmektedir. Bu bölümde madde ile ilişkili bozuklukların yanında kumar oynama bozukluğu da yer almaktadır. DSM-5'e göre aşağıda sıralanan eylem veya belirtilerin en az 2 tanesini 12 aylık bir süreç içinde klinik olarak belirgin bir sıkıntıya ya da işlevsellikte düşmeye yol açmasına rağmen sürdüren kişinin madde kullanım Bozukluğu tanısını aldığı kabul edilir (APA, 2000; APA, 2013).

1. Kişi, çoğu kez maddeyi başlangıçta istediğinden daha büyük miktarlarda veya daha uzun süreli olarak alır.
2. Kişi, madde kullanımını bırakmak veya düzenlemek için ısrarcı bir istek ifade eder ve kullanımı azaltmak veya durdurmak için sonuç vermeyen çabalar gösterir.
3. Kişi, maddeyi elde etmek, maddeyi kullanmak veya etkilerinden kurtulmak için çok zaman ayırabilir.
4. Daha şiddetli madde kullanım bozukluklarının olduğu bazı durumlarda, bireyin günlük aktivitelerinin hemen hemen tümü maddenin etrafında geçer.



5. Yineleyici madde kullanımı, işte, okulda veya evde önemli sorumluluklarını yerine getirilememesi ile sonuçlanır.
6. Kişi, maddenin etkisinin neden olduğu veya daha da alevlendirdiği devamlı veya yineleyici sosyal veya kişiler arası problemlere rağmen, madde kullanımına devam eder.
7. Madde kullanımından dolayı önemli toplumsal, mesleki veya eğlenceli etkinlikleri bırakır veya azaltır.
8. Yineleyici madde kullanımının, tehlikeli olabilecek durumlarda bile olması.
9. Kişi, madde nedeniyle olmuş veya daha da alevlenmiş olması muhtemel devamlı veya yineleyici fiziksel veya psikolojik bir problemi olmasına rağmen madde kullanımını sürdürür.
10. İstenen etkiyi elde etmek için belirgin şekilde artan miktarlarda madde kullanma gereksinimi veya aynı miktarda madde kullanılmaya devam edilmesine rağmen belirgin şekilde azalan etki görülmesi.
11. Madde için tipik yoksunluk sendromunun görülmesi veya yoksunluk belirtilerini önlemek veya kaçınmak için madde alınması.

DSM-5 ile şiddet kavramı da bir belirleyici olarak tanımlanmıştır. Madde kullanım bozuklukları tanı ölçütlerinden 2-3 tanesinin karşılanması durumunda ağır olmayan, 4-5 tanesi orta derecede, 6 ve daha fazlasının ağır olarak şiddet belirlenmektedir (Zou vd., 2017).

Sonuç

Bağımlılık yapan maddelerin kullanımı, bireyi ve toplumu birçok yönden olumsuz etkilemektedir. Tarihsel süreçte bağımlılığa sebep olan maddelerin sayısı ve kullanımı giderek artmaktadır. Son çalışmalar incelendiğinde madde kullanımı başlangıç yaşının gittikçe düştüğü ve özellikle madde bağımlılığı açısından en riskli grubun ergenlik dönemindeki kişiler olduğu görülmektedir. Bağımlılığa yatkınlık oluşturan faktörlerin bilinmesi ve risk grubundaki kişilere yönelik yapılacak koruyucu müdahalelerin bağımlılık gelişim sürecinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Madde bağımlılığı tedavisi



ise çok yönlü bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Ülkemizde madde bağımlılığında çocuk ve ergen yaş grubunun dahil edildiği çalışmaların artmasına, daha fazla bilgiye ve sistematikleşmeye ihtiyaç bulunmaktadır.



YASEMİN İMREK



GONCA ÖZYURT

Kaynakça

- APA. (1952). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 1st edition (DSM-I)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- APA. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 2nd edition (DSM-II)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- APA. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 3rd edition (DSM-III)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- APA. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition (DSM-IV)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- APA. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th edition, text revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC, American Psychiatric Association.
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition (DSM 5)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Bilici, R. (2012). Alkol madde kullanım bozukluklarında tanı ölçütleri. C. Evren, K. Ögel, & B. Uluğ (Ed.), *Alkol madde bağımlılığı tanı ve te-*

- davi el kitabı* içinde (ss. 35-42). Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği.
- Degenhardt, L., Bharat, C., Glantz, M. D., Sampson, N. A., Scott, K., Lim, C. W., vd. (2019). The epidemiology of drug use disorders cross-nationally: Findings from the WHO's World Mental Health Surveys. *International Journal of Drug Policy*, (71), 103-112.
- European Drug and Drug Addiction. (EMCDDA). (2023). Avrupa uyuşturu raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Resmi Yayın Ofisi. <https://www.google.com.tr/search?q=2023+y%C4%B1%C4%B1na+ait+d%C3%BCnya+uyu%C5%9Fturucu+raporu&sxsrf=AB5stB-joe1BSVCGDQYH0kgVP7HSgMHgVw%3A1691094073452&ei=OQzMKZKGLG 62L9u8PqM> [Erişim Tarihi: 03.08.2023]
- European Drug and Drug Addiction. (EMCDDA). (2021). European drug report, European drug report trends and developments. https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awr.oJoRHatk5iQbThIDjgx.;_ylu=Y29s-bwNpcjIEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1688964497/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.emcdda.europa.eu%2f-system%2ffiles%2fmedia%2fpublications%2fdocument-s%2f13238%2fTD0420439TRN.pdf/RK=2/RS=_t_gJgfuZvDLYgr7tAta0Cgj7KA [Erişim Tarihi: 12.06.2023]
- Furnham, A. (2014). *50 Psikoloji fikri*. Domingo Yayınevi.
- Henderson, E. C. (2001). *Understanding addiction*. University Pres of Mississippi.
- İçişleri Bakanlığı Emniyet Genel Müdürlüğü. (2007). Bağımlılık yapıcı maddeler ve bağımlılık ile mücadele 2007 yılı ulusal raporu [İnternet]. http://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/942/NR2007Tureky_tr.pdf
- Karaçam, Ö., & Otan, T. (2014). Ege Üniversitesi öğrencileri arasında bağımlılık yapıcı madde kullanımının çok boyutlu ölçekleme yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (15), 116-123.
- Kim, S., & Kim, R. (2002). A study of internet addiction: status, causes, and remedies- focusing on the alienation factor. *International Journal of Human Ecology*, 3(1), 1-19.
- Kotyuk, E., Magi, A., Eisinger, A., Kiraly, O., Vereczkei, A., Barta, C., vd. (2020). Co-occurrences of substance use and other potentially addictive behaviors: Epidemiological results from the psychological and genetic factors of the addictive behaviors (PGA) study. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(2), 272-288.
- Köknel, Ö. (1998). *Bağımlılık "alkol ve madde bağımlılığı"*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- McKim, M.W. (2000). *Drugs and behavior. An introduction to behavioral pharmacology* (4. bs.). New Jersey: Prentice-Hall.
- NIH. (2015) Fact sheet: alcohol use disorder: a comparison between DSM-IV and DSM-5. Bethesda, National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism.
- Siyez, D. M., Gezginçi Gürçay, E., & Yüncü, Z. (2012). Madde kullanım



- bozukluğu olan ve olmayan ergenlerin çocukluk dönemi aile yaşantılarına ilişkin algıları. *Anadolu Psikiyatri Derg.*, (13), 299-305.
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. (8. bs.). New York: Mcgraw-Hill Higher Education.
- Taşçı, E., Atan, ř. U., Durmaz, N., Erkuş, H., & Sevil, U. (2005). Kız meslek lisesi öğrencilerinin madde kullanma durumları. *Bağımlılık Dergisi*, (6), 122-128.
- Trucco, E. M. (2020). A review of psychosocial factors linked to adolescent substance use. *Pharmacology, Biochemistry and Behavior*, (196), 1-14.
- Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi. (TÜ-BİM). (2013). EMCDDA 2013 ulusal raporu (2012 Verileri). Reitox Ulusal Temas Noktası. 2013.
- Türkiye Uyuşturucu Raporu. (2018). <https://www.narkotik.pol.tr/kurumlar/narkotik.pol.tr/Duyurular/2018%20TURKIYE%20UYUSTURUCU%20RAPORU.pdf>
- Türkiye Uyuşturucu Raporu. (2021). <http://www.narkotik.pol.tr/kurumlar/narkotik.pol.tr/TUB%C4%B0M/2021-Turkiye-Uyusturucu-Raporu.pdf>
- Türkiye Uyuşturucu Raporu. (2022). <https://narkotik.pol.tr/kurumlar/narkotik.pol.tr/TUB%C4%B0M/Ulusal%20Yay%C4%B1nlar/Turkiye-Uyusturucu-Raporu-2022.pdf>
- Türkiye Uyuşturucu Raporu. (2023). https://www.narkotik.pol.tr/kurumlar/narkotik.pol.tr/TUB%C4%B0M/Ulusal%20Yay%C4%B1nlar/2023_TURKIYE_UYUSTURUCU_RAPORU.pdf
- The United Nations Office on Drugs and Crime. (UNODC). (2021). World drug report, booklet 1: executive summary policy implications. https://www.unodc.org/res/wdr2021/field/WDR21_Booklet_1.pdf [Erişim Tarihi: 12.06.2023]
- The United Nations Office on Drugs and Crime. (UNODC). (2022). World drug report, booklet 2: global overview of drug demand and drug supply. https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/wdr-2021_booklet-2.html. [Erişim Tarihi: 12.06.2023]
- Yaşan, A. & Gürgen, F. (2004). Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ergenlerde uçucu madde kullanım özellikleri. *Bağımlılık Dergisi*, 5 (2), 77-83.
- Zou, Z., Wang, H., D'Oleire Uquillas, F., Wang, X., Ding, J., & Chen, H. (2017). Definition of substance and non-substance addiction. *Advances in Experimental Medicine and Biology*, (1010), 21-41.



ÇOCUK HEMŞİRELİĞİ



BESTE ÖZGÜVEN ÖZTORNACI*

Çocuk hemşireliği, tüm toplumların geleceği olan çocukların sağlığını iyileştirmek ve sürdürmek için çağımızın gerektirdiği bilimsel bilgiyi, sezgiyi ve yaratıcılığı kullanarak; çocuklara, ailelerine ve topluma kaliteli hemşirelik bakımı sağlanması için çalışmalarını yürüten sağlık ekibinin önemli bir üyesidir. Teknolojik gelişmelerin ışığında pediatri hemşireliği de her geçen gün gelişimini sürdürmektedir.

Giriş

Çocuklar tüm toplumların geleceğidir. Geleceğimizi güvence altına alabilmemiz için onların fizyolojik, sosyal, bilişsel olarak sağlıklarının korunması ve geliştirilmesi çok önemlidir. Bu konuda çalışacak sağlık ekibinin, çocuklarla en fazla zaman geçiren üyeleri olarak çocuk hemşirelerine önemli görevler düşmektedir. Çocuk hemşireleri, sağlık ekibi içinde kanıta dayalı uygulamalar ışığında, bakım verici, koruyucu, eğitici, yönetici ve araştırmacı rollerini gerçekleştirerek görevlerini yerine getirir.

* Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı.



Çocuk Hemşireliğinin Tanımı

Çocuk hemşireliğinin öncülerinden Anna Haswell, 1908 yılında çocuk hemşirelerinin sahip olması gereken kişilik özelliklerini tanımlarken, “Çocuk hemşireliği, hemşirelik mesleğinin özel çalışma gerektiren bir bölümüdür. Çocuğun en büyük faydayı görmesini sağlayacak girişimleri yapma konusunda istekli olmak ve hasta çocuklara bakma becerimizin giderek daha verimli hale gelmesi mesleğimizi onurlandırmamızı sağlar” demiştir (Connolly, 2005).

Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığınının 2010’da yayımladığı yönetmelikle de, “Pediatri Hemşireliği” tanımı yapılmış, hemşireliğin görev yetki ve sorumlulukları belirlenmiş, resmî olarak profesyonel bir hemşirelik branşı olduğu kabul edilmiştir (Hemşirelik Yönetmeliği, 2010). Yönetmeliğin 2011 yılında güncellenmesiyle birlikte Hemşirelik Yönetmeliğinde “Pediatri Hemşiresi”, *“Evrensel çocuk hakları ve profesyonel hemşirelik rolleri doğrultusunda 0-18 yaş arasındaki çocukların aile ve toplum içinde fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı büyüme ve gelişmesi, hastalıklardan korunması ve sağlığının en üst düzeyine çıkarılması; hastalandığında hasta çocuğun tedavisi, bakımı ve rehabilitasyonundan sorumlu hemşiredir”* şeklinde tanımlanmıştır (Hemşirelik Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2011).

Dünyada Çocuk Hemşireliğinin Tarihsel Süreçteki Gelişimi

Tarihteki ilk çocuk hemşireleri, ismi çocuk hemşiresi olmasa da ilk çağlardan itibaren doğum yapan annelere ve bebeklerine bakan kadınlar olmuştur (Connolly, 2005). Çocukların bakımının sağlanması ve sağlıklı olabilmeleri için ilk çağlarda Hipokrat ve Celsus’un çocukların hastalıkları, tedavi ve ihtiyaçlarını tanımlamaları ve Orta Çağ’da Avrupa’da ilk çocuk hastanesinin kısa süreli açılmasıyla başlayan tarihsel yolculuk, Rönesans ve modern çağın başlangıcında hasta ve kimsesiz çocukların bakım ihtiyaçlarının karşılanması için hemşirelik topluluklarının oluşturulması ile çocuk hemşireliği adına atılan ilk adımlarla devam etmiştir. Tarih boyunca çocuk hemşireliğinin gelişimi, uzun süren bir süreç içinde gerçekleşmiş olup, 17. ve 19. yüzyıllar arasında hemşireler çocuk hastaların bakımından, hijyen, beslenme ve hidrasyon ihtiyaçlarının sağlanmasından; I. Dünya Savaşı ve sonrasında

ise hastalıklardan korunma ve tedaviye yönelik faaliyetlerden sorumlu olmuştur (Şenol, 2018; Bal Yılmaz, Uzşen & Belli, 2021). Pediatri tıp alanı gibi pediatri hemşireliğinin de gelişimi 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar yavaş gerçekleşmiştir (Taylor, 2006). Pediatri ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, yazılan kitaplar ve pediatriğin gelişmesine önemli katkıları bulunan Dr. Job Lewis Smith'in emzirmenin ve hemşirelik bakımının yenidoğan ölümlerinin azaltılmasında önemli olduğunu vurgulaması, 19. yüzyılda çocuk hemşireliğinin gelişimini hızlandıran adımlardandır (Şenol, 2018; Bal Yılmaz, Uzşen & Belli, 2021). Dr. Arthur Jacobi ve arkadaşları tarafından 1880'de Amerikan Tabipler Birliğinin (American Medical Association) Çocuk Hastalıkları bölümünün ve 1888'de yeni bir organizasyon olan Amerikan Pediatri Derneğinin (American Pediatric Society) kurulması, pediatriğin ayrı bir tıp dalı olarak görülmesinde önemli rol oynamıştır. Jacobi gibi ilk çocuk doktorları, yalnızca çocukluk hastalıklarına odaklanan yeni dergilerde ve ders kitaplarında üretken bir şekilde yazılar yazmış, daha fazla çocuk hastanesine ve pediatrik içeriğin tıp fakültesi müfredatında genişletilmesine duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır (Connolly, 2005). Modern çağın başlangıcıyla birlikte çocuk sağlığı ile ilgili gelişmelerin hız kazanması ve 19. yüzyılın belki de en önemli yeniliği olarak çocuk hastanelerinin kurulmasıyla, çocuk hemşireliği alanının gelişimi de hızlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1855 yılında çocuklara özel bakım sağlamak ve araştırmalar yapmak amacıyla ilk çocuk hastanesinin kurulması çocuk hemşireliğinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Taylor, 2006; Şenol, 2018; Bal Yılmaz, Uzşen & Belli, 2021). Çocuk hastanelerinin kurulmasıyla, bu hastanelere sıklıkla sosyal yardıma ihtiyacı olan, bakıma muhtaç, terkedilmiş çocuklar yerleştirilmekte olup zaman içinde tıbbi rahatsızlığı olan çocukların gelişi artmıştır (Connolly, 2005).

Hemşirelik eğitimi, 20. yüzyıla kadar Nightingale modeli de denen, öğrenci hemşirelerin hastanelerde kalacak yer, yemek ve küçük bir ücret karşılığında yılda 50 hafta, hafta da 6 gün ve günde 12 saat hasta bakarak eğitilmesiyle sağlanmaktadır. Bu eğitimler birkaç haftadan birkaç yıla kadar uzayabilmektedir. Standart bir hemşirelik eğitimi müfredatı, 1920'lere kadar olmadığından çocuk hemşiresi olmak isteyen hemşireler bu eğitimler için o yıllarda çok nadir olan çocuk klinikle-



rinin olduğu hastaneleri tercih etmektedir (Connolly, 2005). Hemşirelere çocuk bakımının öğretildiği ilk resmi sınıf, 1880 yılında San Francisco Çocuk Hastanesine bağlı hemşirelik eğitimi okulunda açılmıştır. Bu eğitimi alan hemşireler çocuğun beslenmesinin, hijyeninin ve sıvı dengesinin sürdürülmesinden sorumlu tutulmuştur (Taylor, 2006; Bal Yılmaz, Uzşen & Belli, 2021).

En eski meslek örgütlerinden biri olan International Council of Nursing'in 1899 yılında kurulmasıyla hemşireliğin evrensel anlamda profesyonel bir meslek olduğu onaylanmıştır (Şenol, 2018). Amerika ve Kanada'da Amerikan Hemşireler Birliğinin 1896 yılında kurulması ve 20. yüzyılın ikinci yarısında da profesyonel organizasyonlar ve standartların gelişmesiyle çocuk hemşireliği ilerleme göstermiştir. Amerika Hemşirelik Eğitimi standartlarının 1917 yılında oluşturulmasıyla birlikte, bu standartlar doğrultusunda çocuk hemşireliği dersleri müfredat programına dahil edilmiş; müfredatta anne ve bebek bakımı, çocuk beslenmesi, yapay beslenme ve sütün saklanması, çocuk hastalıkları, enfeksiyon Çocuk hemşireliği müfredatının oluşturulması 100 yıl öncesine dayanmaktadır (Connolly, 2005; Taylor, 2006; Betz, 2022). 1937 yılında mevcut eğitimin yeterli olmadığı belirtilmiş ve var olan standartlar geliştirilmiş, böylelikle çocuk hemşireliği bir hemşirelik disiplini olarak var olmuştur. Colorado Üniversitesinde çocuk hemşireliğine yönelik ilk hemşirelik eğitim programı Lorreta Ford tarafından 1965'te hazırlanmıştır (Bal Yılmaz, Uzşen & Belli, 2021). Genel pediatri hemşireliğinin gelişimi, 20. yüzyılın ikinci yarısında sertifikasyonun sağlanması, pediatrik hemşirelik meslek örgütlerinin oluşturulması ve standartların geliştirilmesiyle devam etmiştir. Pediatri pratisyen hemşireleri ilk olarak 1977'de şu anda Pediatri Hemşireliği Sertifikasyon Kurulu tarafından sertifikalandırılmıştır. Genel pediatri hemşireliğinin ilk sertifika sınavı 1989'da aynı kuruluş tarafından yapılmıştır (Taylor, 2006). ABD'de hemşirelikte doktora eğitimi, ilk olarak 1933'te Columbia Üniversitesindeki Teachers College'da felsefe doktorası (PhD-Doctor of Philosophy), ve eğitim doktorası (EdD-Professional Doctorate in Education) programları ile başlamıştır (Dikmen, Ulupınar, 2022). Ohio Hemşirelik Kurulunun 2017 yılı verilerine göre, Ohio eyaletinde 579 hemşirelik doktora programı olup %7,08'i pediatri hemşireliği uzmanlık alanındadır. Bunlardan



da sadece %3,80'i akademik alanda istihdam edilmektedir (Harrison vd., 2020).

Farklı branşlardaki çocuk hemşireleri 1965 yılından sonraki süreç içerisinde, "Association For The Care Of Children's Health (Çocuk Sağlığı Bakımı Derneği-1965)", "The National Association of School Nurses (Ulusal Okul Hemşireleri Birliği-1969)", "Association of Child and Adolescent Psychiatric Nurses (Çocuk ve Ergen Psikiyatri Hemşireleri Birliği-1971)", "Association of Pediatric Oncology Nurses (Pediatrik Onkoloji Hemşireleri Derneği-1973)", "The National Association of Neonatal Nurses (Ulusal Yenidoğan Hemşireleri Birliği-1984)" gibi özel dal derneklerini kurmuştur. Ancak pediatri hemşirelerini bir çatı altında toplayan "Society of Pediatric Nurses'in (Pediatri Hemşireleri Derneği-1990)" kuruluşu özel dal derneklerinden daha sonra gerçekleşmiştir. Pediatri Hemşireleri Derneğinin 1990'da kurulması çocuk hemşireliğinin mesleki güç kazanmasını hızlandırmıştır (Taylor, 2006; Bal Yılmaz, Uzşen & Belli, 2021). Pediatri Hemşireleri Derneği, genel ve ileri uygulama pediatri hemşireliğine yönelik standartların geliştirilmesinde Amerikan Hemşireler Birliği (American Nurses' Association-ANA) ve diğer kuruluşlarla yakın iş birliği içinde çalışmıştır. Pediatri Klinik Hemşireliği Uygulamasının Kapsamı ve Standartlarına İlişkin Beyan, 1996 yılında yayınlanmış ve 2003 yılında revize edilmiştir (Taylor, 2006).

20. yüzyılda teknolojik yenilikler ve ilaç sektöründeki gelişmelerle hasta çocukların yaşam süreleri uzamış, sağ kalımları artmış ancak bu durum çocukları teknolojik aletlere ve sürekli ilaç kullanımına bağımlı hale getirmiştir. Hasta çocukların farklı hemşirelik bakımı ihtiyaçları farklı branşlarda çocuk hemşirelerinin yetişmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Çocuk yoğun bakım hemşireliği, yenidoğan yoğun bakım hemşireliği, çocuk onkoloji hemşireliği, çocuk diyaliz hemşireliği gibi alt branşlar gelişmeye başlamıştır. Bu branşlarla ilgili dersler hemşirelik müfredatına eklenmekte, açılan sertifika programları ile bu alanlarda çalışacak çocuk hemşirelerinin eğitimleri yapılmaktadır. Bu teknolojik gelişmeler hemşirelik eğitimini de etkilemiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün yayınladığı sağlık eğitiminde olması gereken altın standartlara göre; eğitim sisteminin yirmi birinci yüzyıl sağlık sisteminin ilke-

leriyle tutarlı olacak şekilde yeniden yapılandırılması ihtiyacı bulunmaktadır. Hemşirelerin teknolojik gelişmelere adaptasyonları ve bu teknolojiyi kullanabilmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olması için, simülasyon temelli eğitim yöntemleri ve elektronik öğrenme gibi yöntemler kullanılması önerilmektedir (WHO, 2010; So vd., 2019).

Türkiye’de Çocuk Hemşireliğinin Tarihsel Süreçteki Gelişimi

Osmanlı döneminde, Türkiye tarihinin ilk çocuk hastanesi 1899 yılında Sultan II. Abdülhamid tarafından yaptırılmış ve bu hastanede Avrupa’da eğitim almış hekimler görev almıştır. Bu hastanede çocukların bakımında çalışmaları amacıyla Almanya’dan işini çok iyi yapan hemşireler getirilmiştir. Bu hastane 1922 yılında “Şişli Çocuk Hastanesi” adını almış; 1946-1956 yılları arasında Şişli Hemşire ve Laborant Okulu, 1961-1965 yılları arasında Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu ve 1962-1988 yılları arasında da Ana-Çocuk Sağlığı İstanbul Merkezi gibi kurumları bünyesinde bulundurup geliştirerek çocuk sağlığına katkılar sağlamıştır (Bal Yılmaz, Uzşen & Belli, 2021). Dönemin sağlık bakanı Dr. Besim Ömer Paşa, 1901’de gittiği Kızılhaç Kongresi’nde dünyadaki hemşirelik ile ilgili gelişmeleri görmüş, hemşireliğin branşlara ayrıldığını gözlemlemiş ve Türkiye’ye döndüğünde bununla ilgili çalışmaları başlatmıştır. İstanbul’da gönüllü hastabakıcılık kursları açılmasını sağlamış, Dr. Besim Ömer Paşa’nın çabalarıyla bu kurslar İstanbul’un eğitim görmüş, kültürlü ailelerine tanıtılarak, onların eğitim alması sağlanmıştır. Türk kadınlarının 1912 Balkan Savaşı sırasında hastanelerde çalışmaya başlamasıyla hemşirelik mesleğine ilk adımlar atılmıştır (Şenol, 2018; Can, 2010; Bahçecik, Ecevit Alpar, 2009). Bu hemşirelerden biri olan Safiye Hüseyin Elbi, Balkan Savaşlarında gönüllü olarak görev almış, Osmanlı’nın Hilal-i Ahmer Cemiyetinde ve sonrasında da İstanbul’da yeni kurulan Himaye-i Etfal Cemiyetinde (Çocuk Esirgeme Kurumu) idareci olarak çalışmıştır. Çocukların korunması için çalışan bir kurum olan “Save the Children Fund” ile çalışarak bu kurumun müfettişi seçilmiş ve çocuk sağlığı çalışmaları içerisinde yer almıştır (Şenol, 2018).

Türkiye’de hemşirelik alanındaki okullaşma 1920’li yıllarda sağlık liselerinin kurulmasıyla başlamış, lisans düzeyinde



Türkiye’de ve Avrupa’da açılan ilk yüksekokul da 1955’de Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu olmuştur. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulunda, 1968 yılında yüksek lisans 1972 yılında doktora eğitimi başlamıştır (Bal Yılmaz, Uzşen & Belli, 2021; Şenol, 2018; Korkmaz, 2011; Can, 2010; Bahçecik, Ecevit Alpar, 2009; Bayık vd., 2002). Hemşireliğin gelişimi ile birlikte çocuk hemşireliği alanının da tanımlanması gerekmiştir. Yüksekokul lisans müfredatında önceleri “Ana-Çocuk Sağlığı” ve “Pediatri ve Çocuk Bakımı” adıyla başlayan teorik ve uygulamalı dersler 1962 yılından sonra “Çocuk Sağlığı Hemşireliği” adını almış, 1976 yılı sonrasında dersin adı “Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği” dersi olarak devam etmiştir (Bal Yılmaz, Uzşen & Belli, 2021). Hemşirelik müfredatında “Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği” dersi sekiz temel disiplinden bir tanesidir (Bahçecik, Ecevit Alpar, 2009; İKÇÜ SBF Hemşirelik Bölümü Eğitim Kataloğu, 2023).

Türkiye’nin çocuk hemşireliği alanında lisans ve lisansüstü eğitimlerini tamamlayarak, profesör unvanı almış ve alana katkı sağlayacak çocuk hemşirelerinin yetişmesinde önemli yerleri olan akademisyenleri Prof. Dr. Eren Kum ve Prof. Dr. Zeynep Conk’tur (Bal Yılmaz, Uzşen & Belli, 2021). Değerli hocalarımızın önderliğinde yetişen 52 profesör, 54 doçent, 141 doktor öğretim üyesi, 114 öğretim görevlisi ve 94 araştırma görevlisi, 2023 yılı itibariyle Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği alanında YÖK’e kayıtlı olarak üniversitelerde görev yapmakta; hemşirelik eğitimindeki son gelişmelerin de katkısıyla, ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmalar yürüten, çağın gereklerine uygun donanıma sahip, profesyonel çocuk hemşirelerini yetiştirmeye devam etmektedir. Bu çalışmaların ürünleri olarak, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezinde 31 Temmuz 2023 tarihi itibariyle Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği alanında tamamlanmış ve yayınlanmış 189 adet doktora, 553 adet yüksek lisans tezi bulunmaktadır (YÖK Tez Merkezi, 2023).

Türkiye’de hemşirelik tarihsel süreçte çok zorluklar yaşanmış, uzun süre bir meslek olarak görülmemiş ve çok çaba sarf edilerek çok yol kat edilmiş bir meslek grubudur. Ancak ne kadar ilerleme sağlanırsa sağlansın, zorluklar azalmadığı gibi katlanarak artmaktadır. Hemşirelik mesleği ile ilişkili olarak ilk hemşirelik derneği, “Türk Hasta Bakıcılar Cemiyeti” ismiyle



le 1933'te Prof. Dr. Besim Ömer Paşa'nın önerisiyle Türkiye Hilaliahmer Cemiyeti (Türkiye Kızılay Derneği) diplomasına sahip hastabakıcılar tarafından İstanbul'da kurulmuştur. Bu dernek, Cumhuriyet ilanı sonrasında yaşanan gelişmeler ve hemşirelik eğitimi almış hemşirelerin çabaları ile 3 Temmuz 1943 tarihinde, Türk Hemşireler Derneği adını almıştır (<https://www.thder.org.tr/tarihce>). Genel hemşirelik alanı gibi çocuk hemşireliği de yıllar içinde gelişim göstermiş olmasına rağmen, tarihteki çocuk hemşirelerini zorlayan sorunların büyük çoğunluğu, bugün de önemini korumaktadır. Türkiye'de çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşirelerinin bir çatı altında toplanıp, güç birliği yapmaları, dünya standartlarına ulaşmaları ve bilgi paylaşımı sağlamaları amacıyla 1997 yılında İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulunda "Pediatri Hemşireleri Derneği"nin kurulması, çocuk hemşireliğinin gelişimi için önemli bir adım olmuştur. Ardından 1998 yılında Çocuk Cerrahisi Hemşireleri Derneği, 2005 yılında da Neonatoloji Hemşireliği Derneği kurulmuştur (<https://www.cohemder.org.tr>; <http://www.cchd.org.tr>; <https://neonatolojihemsireligi.org.tr>; Şenol, 2018; Bayık vd., 2002). Ancak hemşirelerin derneklere üyelikleri halen istenilen düzeylerde değildir. Türk hemşireliğinin genel sorunlarından bir tanesi birlik olamamaktır. Hemşirelik mesleğinde, Türkiye'deki örnekleri Türk Tabipler Birliği, Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği gibi bir meslek örgütüne kayıt olma zorunluluğu yoktur ve meslek örgütü çatısı altında toplanma söz konusu değildir. Bu durumun sonucunda ortaya çıkan sorunlara toplu bir çözüm getirilememektedir. Ayrıca mezun hemşire sayısı bilinmekle birlikte, kaçının hangi alanda çalıştığına dair ne Sağlık Bakanlığında ne de hemşirelik derneklerinde net veri vardır.

Türkiye'de hemşirelerin en önemli sorunu iş yükünün fazla olması, hemşire başına düşen hasta sayısının çokluğu ve çalışma saatlerinin uzunluğudur. Birçok hemşire üst üste nöbet tutarak aylık mesai saatlerinin çok üstünde çalışmaya mecbur kalmaktadır. Hemşireler bu zor çalışma koşulları yanında, çocuk hastalar ve çocuğu hasta olmuş ebeveynlerle iletişim kurma konusunda zorluk yaşanacağını, çocuklara yapılacak olan hemşirelik girişimlerinin zor olacağını düşünme, ilaç uygulama sürecinin ve hemşirelik bakımlarının daha uzun sürebilmesi gibi sebeplerle çocuk hemşireliği alanında çalış-

maktan kaçınmakta, çocuk hemşireliğini tercih eden hemşire sayısı azalmakta ve mesleğe yeni başlayan birçok hemşire çocuk kliniklerinde çalışmak istememektedir. Bazı durumlarda da çocuk hastalara bakım verilen birimlerde uzun yıllar çalışan hemşireler, iş yükünün yetişkin hastalara bakım verilen birimlere göre daha fazla olması nedeniyle fırsat olduğunda birim değişikliği istemektedir. Türk hemşireliği özelinde klinikte mesleki uzmanlaşma birçok kurumda yeni yeni önemsenmektedir. Kurumlarda çocuk hemşireliği alanında görev almış gerek lisansüstü eğitim alan gerekse sertifika programlarıyla kendini geliştiren hemşirelerin, uzmanlık alanlarına bakılmaksızın çalışma alanları değiştirilebilmektedir. Bu da uzmanlaşmanın önüne geçebilmektedir. Ayrıca son yıllarda Avrupa ülkeleri, Avustralya, Yeni Zelanda ve ABD'deki sağlık personeli sayısının yetersizliği nedeniyle Türkiye'nin birçok ülkeye göre oldukça iyi eğitim almış, donanımlı sağlık profesyonellerini ülkelerine çekme konusundaki politikaları, ülkemizden sağlık profesyonellerinin yoğun bir şekilde o ülkelere göç etmelerine neden olmaktadır. Bu durum zaten sayıları az olan ve uzmanlaşması yıllar alan çocuk hemşirelerinin sayısını giderek azaltmaktadır. Hemşirelik mezunlarının sayısındaki artışa rağmen, çocuk hemşireliği alanının tercih edilme durumu bu alandaki ihtiyacı karşılamamaktadır. Son yıllarda Tıpta Uzmanlık Sınavı ve Yan Dal Uzmanlık Sınavı sonuçlarıyla pediatri kliniklerini tercih eden hekim sayısındaki azalma gibi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği alanında lisansüstü eğitim almak için üniversitelerin Sağlık Bilimleri Enstitülerine başvuran hemşire sayısında da önemli derecede azalma olması, çocuk hemşireliği için önümüzdeki yıllarda hem akademik alanda hem de klinik alanda nicel eksiklikler yaşanacağını göstermektedir.

Çocuk hemşireliği eğitimi özelinde en önemli problem öğretim elemanı sayılarındaki yetersizlik ve öğrencilerin klinik uygulama alanlarının azlığıdır. Hemşirelik bölümlerinin kontenjanları her yıl bir önceki yıldan fazla belirlenmekte, yeni hemşirelik bölümleri kurulmakta ancak artan kontenjana rağmen öğretim elemanı sayısında ve uygulamaya çıkılacak klinik sayılarında artış olmamaktadır (Harrison vd., 2018). Türkiye'de Sağlık Bakanlığına bağlı il sağlık müdürlükleri klinik uygulama önceliğini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı sağlık meslek liselerine vermekte, birçok üniversitenin hemşirelik

bölmeleri öğrencilerinin gerçek hastalar üzerinde hemşirelik bakımı ve uygulaması yapabileceği klinik bulamamaktadır. Ayrıca çocuk hemşireliği klinik uygulaması özelinde de kırılan bir yapıları olan çocuklar üzerinde uygulama yapmanın zorluğu nedeniyle çocuk hemşireliği uygulamasına çıkan öğrenciler invaziv işlemleri deneyimleyememektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) de hemşirelik eğitimi için önerdiği simülasyon temelli eğitim yöntemleri ve elektronik öğrenme gibi yöntemler kullanılması klinik uygulamaya çıkma konusunda sorun yaşanan çocuk hemşireliği eğitimi için önem arz etmektedir (WHO, 2010; So vd., 2019). Ancak ülkemizde birçok üniversitenin hemşirelik bölümünde bu imkânlar bulunmamaktadır.

Tarihsel Süreçte Çocuk Hemşireliğiyle İlgili Çalışmalar

Çocuk hastanelerinin ilk kurulduğu ve etik kuralların henüz uygulanmaya başlanmadığı ilk zamanlarda, çocuk sağlığı ve çocuk hemşireliğinin hızlı gelişimini sağlayan bilimsel araştırmalar da yürütülmüştür. Ancak bu yıllardan da önce hemşirelik dergilerinde genellikle çocukların ihtiyaçlarına yönelik metinler yazılmıştır. İlk yayınlar bebek besleme teknikleri ve pediatrik hemşirelik prosedürleri gibi uygulamaları vurgulamaktadır. Ayrıca bu yayınlar eğitimin önemi üzerinde de durmaktadır (Betz, 2022; Connolly, 2005). Florence Nightingale, 1859 tarihli “Notes on Nursing” kitabında çocukların hemşirelik bakımı ihtiyaçlarını vurgulayarak “Hasta bir bebeği emzirip emziremeyeceği bir hemşirenin gerçek sınavıdır” ifadesini kullanmış ve çocuk hemşireliğinin önemini vurgulamıştır. 19. yüzyıl sonları 20. yüzyıl başlarında çocuk sağlığının yaşa özgü farklılıklar göstereceği üzerinde durulmuş ve büyüme ve gelişme kavramı ile çocuklar arasındaki bilişsel ve fiziksel farklılıklar olduğu, bakımın buna göre tasarlanması gerektiği “Miss Robin” isimli bir hemşire tarafından “The Trained Nurse”e yazılan 1893 tarihli bir makale ile ifade edilmiştir (Connolly, 2005). İlk pediatri hemşireliği metinleri daha eski yıllara dayanmakla birlikte ilk pediatri hemşireliği kitabı pediatri hemşireliği alanında eski bir eğitmen ve pediatri bölümü yöneticisi olan Bessie Cutler tarafından 1923’te yayınlanmıştır. “Cutler’s Pediatrics for Nurses” isimli bu kitap yıllarca birçok ülkede lisans ve lisansüstü hemşirelik öğrencileri tarafından yaygın olarak kullanılmıştır. Elizabeth

Pierce, Rorinne Bancroft, kitabı kapsamlı bir şekilde revize ederek tekrar yazmıştır (JAMA Network, 1931; Connolly, 2005; Betz, 2022). Pediatri hemşireliğinin gelişiminde pediatri klinik uzmanları, yöneticileri erken dönem araştırmacılarından Kathryn Barnard, Florence Blake, Jo Eland, Reva Rubin, Eugenia Waechter ve Donna Wong'un alana önemli katkıları bulunmaktadır. Blake, 1954 yılında çocuk ve ailelerin hemşirelik müfredatında yer almasını sağlayan erken dönem hemşirelik kitaplarından olan "The Child, His Parents and the Nurse" kitabını yayınlamıştır. Eland ve Wong, çocuklarda ağrı yönetiminin gerekliliğine dikkat çekmişler, sonrasında Wong, meslektaşı Connie Baker ile birlikte 1988'de pediatrik ağrı değerlendirme ölçeği olan "Wong-Baker Faces Tool" u geliştirmiştir. Eland, çocuklarda ağrı yönetiminde annenin çok önemli bir rolü olduğunu savunan en eski araştırmacı olmuştur. Günümüzden yaklaşık elli yıl önce bir grup pediatri hemşiresi "Children's Hospital Los Angeles'ta "Aile Merkezli Bakım" kavramını geliştirmiş ve bununla ilgili ilk makaleleri yayınlamış ve bu kavramı çocuk hemşireliği lisans ve lisansüstü müfredatına kazandırmıştır (Betz, 2022).

Türkiye'de çocuk hemşireliği alanında yetişmiş ilk öğrenciler eğitim süreçlerinde tıp öğrencileri için yazılmış olan kitaplardan faydalanmışlardır. Bu süreçte ABD ve İngiltere'de basılmış kitaplar Türkçeye çevrilmiştir. 1977 yılında Prof. Dr. Olcay Neyzi ve Aysel Kavaklı tarafından yazılmış olan "Çocuk Hemşireliği Bilgisi" kitabı Türkiye'de çocuk hemşireliği alanında yazılmış ilk yayınlardandır (Neyzi & Kavaklı, 1977). Türkiye'de çocuk hemşireliği alanında yazılmış ilk lisansüstü tezler ise Prof. Dr. Eren Kum ve Prof. Dr. Zeynep Conk'a ait olan tezlerdir. Türkiye'nin ilk profesör hemşiresi olan Prof. Dr. Eren Kum, 1963'te Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Pediatri Anabilim dalında "Adölesanın Sağlık Alışkanlıkları ve Hastalığına, Hastaneye, Doktora ve Hemşireye İlişkin Bilgi ve Tutumlarının Analizi" konulu tıpta uzmanlık tezini tamamlayarak "doktor" unvanını almıştır (Takmak & Kuzu Kurban, 2016; Bal Yılmaz, Uzşen & Belli, 2021). Ardından Prof. Dr. Zeynep Conk, 1979 yılında Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalında "Değişik Yerleşim Bölgelerinde Annelerin Bebek Bakımı Konusundaki Bilgilerinin Karşılaştırılması" konulu tıpta uzmanlık tez çalışması ile doktorasını tamamlamış ve çocuk hemşireliği alanında



doktora yapan ikinci Türk hemşire olmuştur (Bal Yılmaz, Uzşen & Belli, 2021). Tanımlayıcı türde başlayan çalışmalar yıllar içinde yarı deneysel, deneysel ve randomize kontrollü, eğitim programlarının geliştirildiği, kanıta dayalı rehberlerin oluşturulduğu girişimsel çalışmalara, son dönemlerde de teknoloji/web tabanlı girişimlere ve patent alınan inovasyon çalışmalarına dönüşmüştür (YÖK Tez Merkezi, 2023).

Yıllar içinde gerçekleşen bilimsel gelişmelerle bakımın en etkin ve doğru sunulabilmesi için kanıta dayalı pediatrik bakım uygulamalarında pediatri hemşirelerinin araştırmacı rolü daha görünür olmuş ve tezler, kitaplar, araştırma makaleleri, hemşirelik olgu sunumları ve derlemeler olmak üzere binlerce bilimsel ürün ortaya çıkmıştır. Çocuk hemşireliği alanında ortaya çıkan bilimsel ürünlerin paylaşılması için çocuk hemşirelerinin bir araya gelmesini sağlayan bilimsel kongre ve sempozyumlara ihtiyaç duyulmuş, tıp kongrelerinin içinde yarım günlük oturumlar şeklinde başlayan bilimsel etkinlikler hemşireliğe özgü kongreler haline dönüşmüştür. Pediatri Hemşireliği ile ilgili bilimsel toplantılardan ilki olan “Millî Pediatri Kongresi” kapsamında düzenlenen “1. Millî Pediatri Hemşireliği Kongresi” Türkiye’de, 2001 yılında gerçekleştirilmiştir. İlk kez başka bir disipline bağlı olmadan gerçekleştirilen kongre, 2007 yılındaysa İzmir’de, Ege Üniversitesi tarafından düzenlenmiştir. Kongre, 2017 yılında ilk kez uluslararası düzeyde, “6. Ulusal 1. Uluslararası Pediatri Hemşireliği Kongresi” adı ile Antalya’da, 2019 yılında “7. Ulusal 2. Uluslararası Pediatri Hemşireliği Kongresi” adı ile Çeşme’de ve 2023 yılında da “4. Uluslararası Akdeniz Pediatri Hemşireliği ve 3. Uluslararası 8. Ulusal Pediatri Hemşireliği Kongresi” adı ile “Akdeniz Pediatri Hemşireliği Kongresi” ile birleşerek Erzurum’da gerçekleştirilmiştir.

Sonuç

Çocuk hemşireleri çocukların sağlığını iyileştirmek ve sürdürmek için çağımızın gerektirdiği bilimsel bilgiyi, sezgiyi ve yaratıcılığı kullanmakta; çocuklara ve ailelere kaliteli hemşirelik bakımı sağlanması için çalışmalarını yürütmektedir. Sadece hastanede yatan ve hemşirelik bakımına ihtiyacı olan çocukların değil zor şartlarda yaşamını sürdürmeye çalışan, sağlık bakımına ulaşamayan, yoksullukla, açlıkla mücadele



eden, sokakta yaşayan, savaşı yaşayan, istismara uğramış, işçi, mülteci çocuklar gibi çocuk hemşirelerine ihtiyaç duyan tüm çocukların ve ailelerin yanlarında olmak, en iyi bakuma ulaşmalarını sağlamak için her gün daha fazla çalışmak gerekmektedir.

Pediatric hemşireliği akademisyenleri ve meslek üyeleri birlik olup, kamu politikalarıyla ilgili karar vericilerin pediatri hemşireliğini ve pediatri hemşireliği bilimini desteklemeleri, kurumsal organizasyonların gelişimine uygun kararlar almaları konusunda çaba sarf etmelidir. Böylece hem teorik hem de uygulama alanında yüz yıl sonra gelecek olan pediatri hemşirelerine gurur duyulacak bir geçmiş bırakılmış olacaktır.



BESTE ÖZGÜVEN ÖZTORNACI

Kaynakça

- Bahçecik, N., & Alpar, Ş. E. (2009). Nursing education in Turkey: From past to present. *Nurse Education Today*, 29(7), 698-703.
- Bal Yılmaz, H., Uzşen, H., & Belli, M. (2021). Çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliğinin tarihsel süreçteki gelişimi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 65-70.
- Bayık, A., Erefe, İ., Özsoy, S., Uysal, A., Özer, M., & Ergül, Ş. (2002). Kadın mesleği olarak hemşireliğin son yüzyıldaki gelişimi. *Hemşirelik Forumu*, 5(6), 16-25.
- Betz, C. L. (2022). Pediatric nursing in the United States: growth and development. Maria A. Marchwacka (Ed.), *Handbuch Pflegebildung: Theorie-Empirie-Praxis* içinde. Hogrefe, Bern. Erişim adresi: <https://124.im/dSEhtp> (Erişim Tarihi: 31.07.2023).
- Can, G. (2010). Nursing education in Turkey. *Nurse Educator*, 35(4), 146-147.
- Chuggani M., & Kaushik A. (2014). Neonatal nursing-yesterday, today and tomorrow. *J Neonatal biol.* 3, 144.
- Çocuk Hemşireleri Derneği (2023). Erişim adresi: <https://www.cohemder.org.tr>, (Erişim Tarihi: 04.09.2023).
- Çocuk Cerrahisi Hemşireleri Derneği (2023). Erişim adresi: <http://www.cchd.org.tr>, (Erişim Tarihi: 04.09.2023).

- Connolly, C. (2005). Growth and development of a specialty: the professionalization of child health care. *Pediatric Nursing*, 31(3), 211.
- Dikmen, M., & Ulupinar, S. (2022). Farklı Ülkelerdeki Hemşirelikte Doktora Programlarının Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 15(2), 207-218.
- Harrison, T. M., Steward, D., Tucker, S., Fortney, C. A., Militello, L. K., Smith, L. H., ... & Pickler, R. H. (2020). The future of pediatric nursing science. *Nursing Outlook*, 68(1), 73-82.
- Hemşirelik Yönetmeliği. (2010, 8 Mart). Resmi Gazete (Sayı: 27515) Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/03/20100308-4.htm> (Erişim Tarihi: 31.07.2023)
- Hemşirelik Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2011, 19 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 27910) Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/04/20110419-5.htm> (Erişim Tarihi: 31.07.2023)
- İKÇÜ SBF Hemşirelik Bölümü Eğitim Kataloğu. Erişim Adresi: <https://ubs.ikc.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/Index?id=xB-Bx!Z8jN9X!xDDx!0tJtR0JNe19sSQ!xGGx!!xGGx!&culture=tr-TR> , (Erişim Tarihi: 31.07.2023).
- JAMA Network. (1931). Book reviews. Pediatric nursing. *Am J Dis Child*, 42(6), 1492. Erişim Adresi: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/1175861>, (Erişim Tarihi: 31.07.2023)
- Korkmaz, F. (2011). Meslekleşme ve ülkemizde hemşirelik. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 18(2), 59-67.
- Neonatoloji Hemşireliği Derneği. Erişim Adresi: <https://neonatoloji-hemsireligi.org.tr>, (Erişim Tarihi: 04.09.2023).
- Neyzi, O., & Kavaklı, A. (1977). *Çocuk hemşireliği bilgisi*. İstanbul Tıp Fakültesi Basımevi.
- So, H. Y., Chen, P. P., Wong, G. K. C., & Chan, T. T. N. (2019). Simulation in medical education. *Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh*, 49(1), 52-57.
- Şenol, S. (2018). Tarih boyunca pediatri hemşiresinin rol ve işlevleri. *Türkiye Klinikleri J Pediatr Nurs-Special Topics*, 4(1), 1-7.
- Takmak, Ş., & Kurban, N. K. (2016). İz bırakan bir lider, Eren Kum. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 3(3), 70-76.
- Taylor, M. K. (2006). Mapping the literature of pediatric nursing. *Journal of the Medical Library Association*, 94(2), 128.
- Türk Hemşireler Derneği. Erişim Adresi: <https://www.thder.org.tr/tarihce>, (Erişim Tarihi: 04.09.2023)
- World Health Organization (WHO). (2010). *Framework for action on interprofessional education and collaborative practice*. Geneva.
- YÖK Tez Merkezi. Erişim Adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, (Erişim Tarihi: 31.07.2023).



TÜRKİYE’NİN 100 YILINDA DEPREMLERİN ÇOCUK SAĞLIĞI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ



ESRA ARDAHAN AKGÜL*

Depremler, ani olarak ortaya çıkan travmatik olaylardır ve çocukların acil tıbbi müdahaleye ihtiyaç duyabilecekleri riskleri beraberinde getirmektedir. Çocuklar deprem sonrasında Crush Sendromu, travma sonrası stres bozukluğu, bulaşıcı hastalıklar, uyku ve beslenme bozuklukları deneyimlemektedirler. Çocukların deprem sonrası akut dönemde yalnız kalmamalarına özen göstermek ve temel gereksinimlerini karşılamak çocuğun deneyimlediği yas ve travmatik stresin ruhsal bozukluğa dönüşme ihtimalini düşürmektedir.

Giriş

Ülkemizde meydana gelen depremler, yüzyıllardır var olan bir gerçeklik olup çocuklar üzerinde derin etkiler bırakmaktadır. Türkiye, geçmiş yüzyılda birçok önemli depremle karşı karşıya kalmıştır. 1930-Hakkari, 1939-Erzincan, 1942-Erbaa, 1943-Tosya, 1944-Bolu, 1976-Çaldıran, 1999-Gölcük-Düzce ve 2011-Van depremleri son 100

759



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı.

yılda görülen ve 7 büyüklüğünü aşan depremler olup çok ağır hasarlar bırakmıştır (Şenol, 2020). Yakın zamanda deneyimlediğimiz 2020'deki Van, 2020'deki İzmir ve 2023'teki Kahramanmaraş-Elbistan depremleri belleğimizde tazeliklerini hala korumaktalar. Bu depremler, ülkemizde yaşayan insanların hayatını derinden etkilemiş, büyük hasarlara ve kayıplara neden olmuştur.

Ülkemizde Cumhuriyet'in ilk yıllarında sağlık çalışanı sayısının ve sağlık kuruluşlarının yetersizliği söz konusuydu. Bu yıllarda sağlık bakanı olarak görev yapmakta olan Dr. Refik Saydam'ın sağlık çalışanı ve sağlık kuruluşu sayısını arttırmak, ana-çocuk sağlığını desteklemek, aşılama seferberliği, köylere sağlık hizmetinin iletilmesi, Hıfzıssıhha Enstitüsünün kurulması gibi müdahaleleri sayesinde sağlıkta gelişmeler kaydedilmiştir. 1924'te Sağlık Memuru Okulu ve Ebe Okulu, 1925'te Kızılay Hemşire Okulunun açılması ile çok kısa sürede hemşire sayısı '0'dan 400'e çıkarılmıştır. 1954 yılında tüm hastanelerin Sağlık Bakanlığına devredilmesi ile sağlık bakımında standardizasyon işlemleri sağlanmaya çalışılmıştır. 1960'ta Verem Savaş Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1973 yılına gelindiğinde ülkemizdeki sağlık ocağı sayısının 5.000'e ve sağlık evi sayısının 12.000'e ulaşmış olması çocuk sağlığının korunması ve geliştirilmesinde önemli adımlardan olmuştur (Ögenler, Akalper & Okuyaz, 2023).

1999'daki Gölcük depremi ölümlere, hasara ve acılara yol açmış, çocuk sağlığını olumsuz etkilemiş, büyük ekonomik, siyasi ve sosyal sonuçlar doğurmuştur. Etkili bir müdahale gerçekleştirilemediği için 1999'da Türkiye Acil Durum Yönetimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 2004 yılında Sağlık Bakanlığı, 81 il ve uluslararası kurtarma ekipleriyle iletişim kurmak için taşınabilir tesisler ve sistemlerle donatılmış afet ve acil durum koordinasyon merkezleri geliştirilmiştir. 2004 yılından itibaren yeni ulusal medikal kurtarma ekipleri (UMKE) oluşturulmuş, 2011 yılına kadar 4.847 gönüllü eğitilmiş ve sertifikalandırılmıştır. 2009 yılında afete hazırlık ve kurtarma operasyonlarına odaklanan Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) kurulmuş, Sağlık Bakanlığı ise kurtarılan kişilerin tıbbi yönetimine odaklanarak doğal ve insan kaynaklı afetleri yönetmek için kapsamlı ve entegre bir müdahale kapasitesi oluşturmuştur. Marmara depreminin aksine, 2011 yılında meydana gelen Van depre-

mine müdahale daha hızlı ve kapsamlı olmuştur. İlk acil durum ve kurtarma ekipleri 30 dakika içinde etkilenen bölgeye ulaşmış, 13.000'den fazla haneye çadır sağlanmış ve yaralanma taraması yapılmış, yaklaşık 5.000 kişiye psikososyal danışmanlık hizmeti verilmiştir. Gıda ve su kaynaklı hastalıklar için sıkı bir hastalık gözetim rejimi ile bulaşıcı hastalıkların ortaya çıkmasını önlemek için halk sağlığı müdahaleleri uygulanmıştır. Geçmişten alınan bu dersler sonrasında Kahramanmaraş ve Elbistan depremlerinde daha kalabalık sağlık çalışanlarıyla daha hızlı müdahaleler yapılmıştır. Deprem bölgesinde bin 706 UMKE ve 112 personeli, 18 bin 97 doktor ve 113 bin 3 sağlık personeli olmak üzere, toplam 146 bin 806 personel depremin ilk bir ayında görev yapmıştır. Bölgede 26 sahra hastanesi ve 133 acil müdahale ünitesi, yaklaşık 1.200 sağlık hizmet kurumu bulunmaktadır (Ögenler vd., 2023). Bu yazının amacı, deprem ve çocuk sağlığı konusunda tarihsel süreçte yaşanan gelişmeleri, edinilen tecrübeleri ve devam eden sorunlar ve çözüm yollarını irdelemektir.

Depremlerde Çocuk Sağlığı ve Acil Tıbbi Müdahale

Depremler, ani olarak ortaya çıkan travmatik olaylardır ve çocukların acil tıbbi müdahaleye ihtiyaç duyabilecekleri birçok riski beraberinde getirir. Bu başlık altında, Türkiye'deki deprem durumlarında çocuk sağlığı için yapılması gereken acil tıbbi müdahalelerin önemi vurgulanacaktır. Deprem sonrası yaşanan yaralanmalar, hastalıklar ve acil sağlık sorunlarına yönelik hızlı ve etkili müdahale, çocukların hayatını kurtarabilir ve kalıcı etkileri en aza indirebilir.

Enkaz altında çocuğa acil müdahale:

Enkaz altında çocukla mümkün olan en kısa sürede temas kurulmalı ve hemen tıbbi değerlendirmeye başlanmalıdır. İletişim kurulduğunda genel durumunu belirleyebilmek için çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olacak şekilde sorular sorulmalıdır. Çocuğa ulaşan sağlık görevlisi öncelikle yaşamal parametreleri ve genel durumu değerlendirmelidir. Enkaz alanları müdahalenin kolaylıkla yapılabileceği yerler değildir bu nedenle en kısa sürede çocuk çıkarılmaya çalışılmalıdır. Ancak çıkarılması uzun sürebilir ve bu nedenle bazı müdahalelerin enkaz altında yapılması gerekebilir (Uysalol vd., 2023).

Hava yolu açıklığı sağlanması amacıyla servikal vertebra immobilizasyonu ve “çene itme” manevrası uygulanabilir. Baş nötral pozisyonda tutulmalı ve traksiyondan kaçınılmalıdır. Havayolu açıkça, boynun pozisyonu anormal olsa dahi nötral pozisyona getirilmez. Yaralı çocukta ulaşılabilen ilk ekstremiteye geniş çaplı damar yolu açılması gerekmektedir. İlk iki saat 15-20 ml/kg/saat dozunda izotonik sodyum klorür replasmanı yapılmalıdır. Kurtarma işleminin uzaması halinde sıvılar yaklaşık %50 azaltılmalıdır. Potasyum içeren mayilerin kullanımından kaçınılmalıdır. 1-2 ml/kg dozunda bikarbonat solüsyonları asidozu ve hiperkalemiyi azaltmak amacıyla uygulanabilir. Uzun süre enkaz altında kalan bir çocuğa %0.45 NaCl ve %5 Dextroz (1/2 SF) içine 50 mEq/L sodyum bikarbonat replase edilmelidir (Scharman & Troutman, 2013). İntravenöz veya intraosseöz yol sağlanamaması durumunda, 1 mL/dakika hızında hipodermoklizis yapılabilir (Paxton, Corsi, & Szydlowski, 2021). Ancak bu yöntem yalnızca acil durumlarda kabul edilebilir. Deri problemleri, kanaması ya da periferik ödemi olan çocuklar için kontrendikedir (Humphrey, 2011). Çocuğun ağrısı varsa analjezik ilaçlar verilebilir. Eksternal kanama kontrolünde hemostatik klemp ve turnike uygulaması yapılmamalıdır. Kanama, üzerine bası ile ya da zorunlu hallerde kan basıncı turnikesi kullanılarak kontrol altına alınmalıdır. Bazı durumlarda çocuğun ekstremitesi sıkıştığı yerden çıkarılamayabilir ve bu durumda çocuğu kurtarabilmek için amputasyon gerekebilir. Depremi kış aylarında meydana gelmesi durumunda çocukta hipoterminin önlenmesi için battaniye ve/veya ısıtıcı lambalar kullanılmalıdır. (Uysalol vd., 2023).

Hastanede çocuğa acil müdahale:

Deprem sonrasında acil servise hem sağlık ekipleri tarafından hem de ailesi tarafından getirilen çocuklar olabilir. Bu nedenle doğru ve hızlı triyaj hayatidir. Triage pediatrik genel değerlendirme (genel görünüm, solunum, cilt rengi) yapılmalı ve aciliyeti olan çocuklara hızla müdahale edilmelidir. Çocuğun gelişimsel düzeyine uygunsa ve iletişim kurulabiliyorsa çocuktan ve yanında varsa refakatçisinden kısa öykü alınmalıdır. İletişim kurulamayan ya da refakatçisiz getirilen çocukların daha sonra ailelerine ulaşılabilmesi için tüm detaylar kaydedilmelidir. İlk değerlendirme sonrası yaşamsal veriler kayıt



altına alınarak birincil değerlendirmeye (ABCDE) geçilmelidir. Birincil değerlendirme sıra ile yapılmalı, özellikle enkaz altından çıkarıldığı bilinen çocuklarda boyun omurga stabilizasyonu sağlanmalıdır. Deprem sonrasında çocuklarda hipotermi, solunum sıkıntısı/yetmezliği, pnömotoraks, respiratuar distres, batın içi kanama, organ yaralanması, miyokardiyal kontüzyon, kafa içi parankim yaralanması, çok, perikardiyal tamponat, kalp yetmezliği, kırık, ezilme, akut kompartman sendromu ve yanıklar görölebilir (Uysalol vd., 2023). Hastanın açık yarası olması halinde yaralar mutlaka temizlenmeli ve kapatılmalıdır. Açık yarası olan tüm çocuklarda tetanos ve antibiyotik profilaksisi göz önünde bulundurulmalıdır. Yanık varlığında gümüş sülfadiazin, povidon iyot ya da nitrofurazon kullanılarak steril gazlı bezle yara kapatılmalıdır.

Genel ve birincil değerlendirme ile ocuk için riskli durumlara müdahale edildikten sonra ayrıntılı bir öykü ve pediatrik fizik tanılamanın yer aldığı ikincil değerlendirme yapılır. Çocuğun şikâyeti ve bu şikâyet ile ilişkili sorular göz önünde bulundurulmalıdır. Kronik hastalık varlığı, alerji öyküsü, son beslenme saati ve içeriği, düzenli kullandığı ilaçlar ve dozları, aile öyküsü ve bağışıklama sorgulanmalıdır. Üüncöl değerlendirmede, laboratuvar ve görüntüleme tetkikleri sonrasında nihai tanı ve tedavi konusunda karar verilmelidir. Tüm değerlendirme basamakları tamamlandıktan ve nihai tanıya ulaşıldıktan sonra da hastanın belirti ve bulgularında değişiklik görölme riski olduğundan ocuk acil serviste izlendiği süre boyunca tekrar tekrar değerlendirilmeli ve tedavi yanıtı kaydedilmelidir.

Çocuklarda Deprem Sonrası Karşılaşılan Sağlık Sorunları

Depremler sadece fiziksel alt yapıları etkilemekle kalmaz, canlıların sağlığını da derinden etkiler. Özellikle ocuklar, yaşanan depremler sırasında ve sonrasında çeşitli reaksiyonlar gösterebilirler. Bu bölümde deprem sonrasında çocuklarda görölebilir sorunlar irdelenecek ve ölkemizde meydana gelen depremler sonrasındaki örnekler ele alınacaktır.

763



100. yıl

ÇOCUK YILLIğI

Crush (ezilme) sendromu:

Crush Sendromu organ disfonksiyonu veya ölümlle sonuçlanabilen ezilme yaralanmasından kaynaklanan sistemik belir-

tiler olarak tanımlanmaktadır. Crush Sendromu'nun belirtileri, kas hasarı ve akut böbrek yetmezliği ile sonuçlanabilen rabdomiyolizdir (Kenneth, 2023). Bu sendrom depremlerde doğrudan travmadan sonra ikinci ölüm nedenidir (Peiris, 2017). Deprem kaynaklı ölümlerin %3-20'si bina çökmesi ve sıkışmaya bağlı Crush Sendromu sonucu olmaktadır (Bartels & VanRooyen, 2012). Düzenli fizik muayene ve monitorizasyon çocuk stabilize olana kadar devam etmelidir. Özellikle sodyum, potasyum, bikarbonat, kreatinin ve laktat seviyeleri, arteriyel kan gazları ve saatlik idrar yakından izlenmelidir. Rabdomiyolizi tespit etmek için idrarda miyogloblin ve kreatinin kinaz ölçülebilir (Haines & Doucet, 2021). Crush Sendromu, Akut Kompartman Sendromu'nun bilinen bir nedenidir. Kompartman Sendromu'nun erken tanınması, değerlendirilmesi ve tedavisi, crush sendromu ve ekstremitte kaybı riskini azaltır. İlgili tüm kompartmanları tamamen dekompresye etmek için erken fasyotomi kesin tedavidir. Fasyotomi uygulamasındaki gecikmeler, morbiditeyi artırılabilir (Farber vd., 2012).

Kantarcı ve arkadaşlarının 1999 yılındaki Gölcük depremi sonrasında yapmış oldukları çalışmada, deprem sonrası akut dönemde başvuran hastaların %87'sinde Crush Sendromu ve bu sendroma bağlı Rabdomiyoliz olduğu belirlenmiştir (Kantarcı vd., 2002). Aynı depremde bir başka hastaneye başvuran hastaların %33'ünde Crush Sendromu olduğu ve %21'inde Crush Sendromu'na bağlı mortalite olduğu görülmüştür (Bulut vd., 2005). Dönmez'in çalışmasındaysa hastaneye getirilen çocukların hepsinde Crush Sendromu olduğu %75'ine fasyotomi yapılması gerektiği ve %35'inde Rabdomiyoliz olduğu görülmüştür (Dönmez, Meral, Yavuz & Durmaz, 2001). İskit'in çalışmasında hastaneye getirilen çocukların %45'inde Crush Sendromu ve %30,3'ünde Rabdomiyoliz olduğu belirlenmiştir (Iskit vd., 2001). 2011 yılındaki Van depremi sonrasında yapılan bir çalışmada da hastaneye başvuranların çoğunluğunda Crush Sendromu olduğu ve fasyotomi gerekliliği belirlenmiştir (Guner & Oncu, 2014). 2023'teki Kahramanmaraş depremi sonrasında yapılan bir çalışmada da hastaneye getirilen hastalarda Crush Sendromu'na bağlı mortalitenin %76 olduğu belirlenmiştir (Gök, Melik, Doğan & Durukan, 2023).



Travma sonrası stres bozukluğu:

Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), travmatik bir olaya maruz kalmanın ardından bazı çocuk ve ergenlerde gelişen zayıflatıcı ve genellikle kronik bir ruhsal durumdur. Travmatik olaylar kazalar, doğal afetler ve yaralanmalar gibi kişinin kendisine veya başkalarına ciddi zarar veren veya zarar verme tehdidi içeren deneyimlerdir ve bu deneyimler sonucunda çocukların bir kısmında TSSB gelişmektedir (Fong vd., 2022). TSSB çocuklarda genel olarak içe kapanma, kaçınma, bilişsel ve ruhsal durumda olumsuzluklar, aşırı uyarılma, uyku problemleri ile tanılanmaktadır (Radell, Hamza & Moustafa, 2020). TSSB yaşayan çocuklarda ruhsal bozukluk ve intihar riskinde artış, rol ve işlevlerde bozulma ile özellikle kardiyovasküler hastalıklar olmak üzere kronik hastalıkların daha erken başladığı görülmektedir. Deprem sonrasında çocukların %2,5 ile %60'ında TSSB geliştiği tahmin edilmektedir. Yaşça büyük olmak, eğitim düzeyi, enkaz altında kalma deneyimi, korku, yas yaşamak, depremler sırasında yaralanma/ölüme tanık olmak TSSB'nin önemli nedenlerindedir.

Yakın tarihimizde deneyimlediğimiz en yıkıcı depremlerden birisi olan 1999 Gölcük ve Düzce depremleri sonrasında yapılan bir çalışmada çocuklarda ciddi oranda TSSB semptomları olduğu ve özellikle babasında da TSSB semptomu ve depresyon olan kız çocuklarında TSSB'nin daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Kiliç, Özgüven & Sayil, 2003). 1999 yılındaki iki depremi de deneyimlemiş olan çocuklarla yapılan bir çalışmada çocukların kaybettiği kişi sayısında artış olması ve ölen birisini görme deneyiminin TSSB semptomlarında belirgin bir artışa neden olduğu tespit edilmiştir (Laor vd., 2002). Bu deprem sonrasında 2-15 yaş arası çocukların %25'inde TSSB, %16,5'inde akut stres bozukluğu ve %38,9'unda uyum sorunları olduğu belirlenmiştir (Demir vd., 2010). 2010'daki Van depremi sonrasında yapılan bir çalışmada bir aile üyesinin ya da arkadaşının ölümüne ya da yaralanmasına tanık olan çocukların TSSB puanlarının bu deneyimi yaşamayan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların ebeveynlerinden aldıkları desteğin TSSB'yi azalttığı ancak arkadaş ya da öğretmenden alınan desteğin TSSB üzerinde bir etkisi olmadığı belirlenmiştir (Eray, Uçar & Murat, 2017). Türk Tabipleri Birliği'nin hazırladığı raporda çocuklarda başta enürezis olmak üzere TSSB semptomları



nın depremden bir yıl sonra hala devam ettiği gösterilmiştir (TTB, 2012).

Bulaşıcı hastalıklar:

Deprem sonrası dönemde insanlar, patojenler ve kemirgenler arasında değişen temas şekilleri nedeniyle, enfeksiyonel hastalıklar potansiyel olarak daha yaygın hale gelebilir ve dört gün ile dört hafta arasında ortaya çıkabilir. Özellikle çocuklar, enfekte hayvan konakçılarıyla doğrudan temas ederek ve enfekte hayvanların idrarıyla kirlenmiş su, yiyecek veya top-rağa maruz kalarak enfekte olabilirler. Çöp birikimi, kötü atık yönetimi uygulamaları ve kemirgen istilası, çocuklar arasında leptospiroz oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Kontrol önlemlerini uygulamak ve ortaya çıkan sivrisinek ve kemirgen kaynaklı hastalıklara karşı hazırlık çabalarını geliştirmek, çevresel faktörleri ve yerel hastalık bulaşmasını etkileyen üreme habitatlarını tanımak ve belirlemek kritik önem taşımaktadır (Mavrouli, Mavroulis, Lekkas & A. Tsakris, 2023).

Deprem sonrası dönemde özellikle çocuklarda gastrointestinal ve respiratuar sistem enfeksiyonlarına bağlı hastalıklarda artışlar görülebilmektedir. Su şebekesinin hasarlanması ve suların kontamine olması, çadır ya da konteynerlerde gıdaların uygun şekilde pişirilememesi, elektrik şebekesinde yaşanan problemlere bağlı olarak gıdaların olumsuz koşullarda saklanması (buzdolabı vb. olmaması), ortak kap-kacak kullanılması, su ve sabunun erken dönemde temin edilememesi, kalabalık ortamlarda bulunulması, çadır veya konteynerlerde birden çok ailenin bir arada yaşamak zorunda olması ile kişisel hijyenin bozulduğu ortamlar salgınlara neden olmaktadır (Mavrouli vd., 2023).

1999'daki Gölcük depreminden hemen sonra, depremden en çok etkilenen Kocaeli'nde bir bulaşıcı hastalık surveyans sistemi kurulmuştur. Depremden önce gözlenen Shigella türleri, Salmonella türleri ve Giardia intestinalis gibi su kaynaklı mikroorganizmaların varlığı, hava sıcaklığının yüksek oluşu, hasarlı altyapı ve güvenli içme suyu elde etmedeki zorluklar nedeniyle gastrointestinal enfeksiyonlarda artış olmuştur (Mavrouli vd., 2023). Bu enfeksiyonların depremden üç gün sonra kademeli olarak arttığı ve depremden 30 gün sonraysa normalde beklenen düzeye indiği görülmüştür. İshale bağlı



hastalıklara neden olan mikroorganizmalar arasında Shigella türleri en yaygın izolatlar olmuştur (Vahaboglu vd., 2000). 1999 Düzce depremi sonrasında geçici çadır ya da konteynerlerde kalan çocukların %44,68'inde Hepatit E virüsü ve %4-17,2'sinde Hepatit A virüsü tespit edilmiştir (Sencan, Sahin, Kaya, Oksuz & Yildirim, 2004). 2003 yılında yapılan bir çalışmada deprem bölgesinde yaşayan çocukların dışkılarında Giardia lamblia ve Enterobius vermicularis mikroorganizmalarının deprem bölgesinde yaşamayan çocukların dışkılarına kıyasla daha fazla olduğu görülmüştür (Öztürk vd., 2004). Bu veri üzerinden uzun zaman geçmiş olmasına rağmen depremin enfeksiyon hastalıkları açısından ne kadar büyük bir risk faktörü olduğunu gözler önüne sermektedir. 2011'deki Van depremi kış aylarında gerçekleşmiş ve sonrasında kurulan çadır kentte suların donması sonucu uzun süre suya ulaşamamış ve bu durumun enfeksiyon riskini arttırabileceği öngörülmüştür (Özcan & Ateş, 2021). Depremzedelerin %18'inde bakteriyel ve fungal cilt problemleri görülmüştür (Altun, Bilgili, Karadağ & Çalka, 2014) ve Helicobacter pylori görülme sıklığında (Suvak, Dulger, Suvak, Aytemiz & Kemik, 2015) artış tespit edilmiştir. 2023 Kahramanmaraş depremi sonrasında ise ilk 15 gün içerisinde 5.746 kişide gastrointestinal sistem enfeksiyonu, 1.483 kişide deri enfeksiyonları, 103 kişide sarılık ve 61.880 kişide üst solunum yolları enfeksiyonu bulguları tespit edilmiştir (Ergönül vd., 2023).

Uyku bozuklukları:

Uyku sorunları, çocuklarda ve ergenlerde travma sonrası sık görülen psikolojik semptomlardır (Brindle vd., 2018). Genellikle uykuya dalma güçlüğü, uykudan sık uyanma ve tekrar uykuya dalamama, kâbuslar ve uyku süresinde azalma sorunları görülmektedir. Travma mağduru ergenlerde uyku bozuklukları, TSSB ve depresif belirtiler arasında güçlü bir ilişki olduğunu bildirilmiştir (Tang, Lu & Xu, 2018). Bu nedenle, uyku sorunlarının travma sonrası semptomlarla ne ölçüde ilişkili olduğunun belirlenmesi TSSB, anksiyete veya depresyonu olan çocuklarda komorbid uyku sorunlarını hedef alan müdahalelerin tasarlanmasına yardımcı olabilir.

1999 yılındaki Gölcük depreminden sonraki ilk 15 gün içerisinde çocukların yaşadıkları uyku sorunlarını belirlemek amacıyla yapılan bir vaka çalışmasında beş çocuk ve yaşadıkları

ları sorunlar irdelenmiştir. Vakalarda yer alan beş çocuğun da uyku sorunları yaşadığı, geceleri uyumamak için kendilerini zorladıkları çünkü bir daha uyanamamaktan korktuğu görülmüştür. Çocuklar uyuyakaldıkları anlarda deprem anını tekrar yaşadıkları rüyalar gördüklerini ifade etmişlerdir (Eksi, Peykerli, Saydam, Toparla & Braun, 2008). Ak'ın yaptığı çalışmada da deprem sonrasında 6-12 yaş aralığındaki kız çocuklarının %53'ü ve erkek çocuklarının %46'sı depremle ilişkili rüyalar gördüklerini ve uyuma sorunu yaşadıklarını iletilmişlerdir (Ak, 2014).

Beslenme sorunları:

Deprem sonrasında çocuklarda beslenme sorunları görülebilmektedir. Çocuğun yaş dönemine uygun gıdanın temin edilememesi akut sorunların nedeni iken, uzun dönemde dengesiz ve yetersiz beslenme, sorunları derinleştirmektedir. Geçici kurulan çadır ve konteynerlere gıdanın her zaman düzenli olarak temin edilememesi en çok çocukları etkilemektedir. Yetersiz beslenme, büyümeye devam etmekte olan çocuklar için olumsuz etkilere sahiptir. Yeterli miktarda gıdaya ulaşım sağlansa dahi çocuğun rutinlerinin bozulması, ailenin ani ve travmatik bir biçimde yer değiştirmesi, yakınların kaybedilmesi, çocuğun düzeninin alt üst olmasına ve beslenme sorunlarının ortaya çıkmasına yol açabilir (Tsuboyama-Kasaoka vd., 2021).

1999'daki Gölcük depremi sonrasında, beş yaş altı çocukların %3,8'inin boya göre ağırlık puanının -2 SS'nin altında olduğu belirlenmiştir. Aynı dönemde ülke genelinde bu oran %1,9'dur. Bu veri ışığında deprem sonrasında çocuklarda akut malnütrisyon sıklığının en az iki kat arttığı belirlenmiştir (Kaya & Özcebe, 2013).

Deprem sonrası rehabilitasyon çalışmaları:

Depremler; sağlık kuruluşlarının hasar görmesine neden olabilir ve bu kurumlarda hâlihazırda sağlık bakımı almakta olan çocukların başka kuruluşlarına nakledilmesi gerekebilir. Bu durum hasta yoğunluğunun artmasına ve rutin rehabilitasyon hizmetlerinin aksamasına yol açabilir. Sağ kalan çocukların, acil cerrahi müdahale sonrası rehabilitasyon için daha güvenli olan merkezlere nakledilmesi faydalı olabilir. Deprem sonrası, çocukların yaşam tarzlarında zorunlu değişiklikler gere-

kebilir, bölgeden tahliye ve/veya yaşanan yerin değişikliği nedeniyle alışkın oldukları rutinler değişebilir. Bahsedilen bu durum, fiziksel aktivite seviyesinin azalmasına neden olabilir. Bu açıdan, fiziksel rehabilitasyon sürecinde hızlı bir şekilde, rehabilitasyona ihtiyaç duyan çocukların tespit edilmesi ve güvenli merkezlerde tedavinin başlatılması önemlidir.

Çocukların psikolojik rehabilitasyon sürecinde deprem sonrası akut dönemde yalnız kalmamalarına özen göstermek ve temel gereksinimlerini karşılamak çocuğun deneyimlediği yas ve travmatik stresin ruhsal bozukluğa dönüşme ihtimalini düşürmektedir. Okulların açılması ve çocukların bir an önce alıştıkları arkadaşları ve öğretmenlerine kavuşması öncelikli önlemlerdendir. Çocukların depreme ilişkin anlatmak istediklerini dinlemek, kendilerini ifade etmelerine izin vermek, oyun oynamak, şarkı söylemek, resim çizdirmek psikolojik yardım için kullanılacak yöntemlerdir. Küçük çocukların medyadan uzak tutulması, olaylardan onların sorumlu olmadığını açıklanması ve hatırlatılması önemlidir. Çocuğun sorularının basitçe ayrıntılar vermeden cevaplanması gereklidir. Çocukların bu dönemde verdikleri tepkiler konusunda ailelerin sabırlı olması önerilir; yatak ıslatma, parmak emme, tırnak yeme, yemek reddi vb. durumlarda sakin kalınmalıdır. Ergenlerin duygularını akranları ve güvendiği yetişkinler ile paylaşması teşvik edilmelidir. Ergenlerde öz kıyım davranışları açısından dikkatli olunmalıdır. Bu kapsamda ebeveynlerin, öğretmenlerin ve sağlık çalışanlarının psikolojik ilk yardım konusunda farkındalıklarının artırılması önemli bir önlemdir (Yıldız vd., 2023). 1999 yılındaki Marmara depremi sonrası çocukların rehabilitasyonu için kurulan fotoğraf atölyeleri, 2020'deki İzmir depremi sonrası kurulan seramik, resim, masal atölyeleri önemli rehabilitasyon çalışmalarındandır. 2023'teki Kahramanmaraş ve Elbistan depremi sonrasında da, daha önceki depremlerde verilen hizmetlere ek olarak şiddet önleme ve izleme merkezleri ile çocuk izlemi, çadır/konteyner kent eğitim odacıkları, açık hava kreşleri, trafik-bilişim-robotik kodlama atölyeleri, Aile Terapi Merkezleri ile pediatrik rehabilitasyonun kapsamı genişletilmiştir. Deprem sonrası çocukların rehabilitasyonunda Sağlık Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, UNICEF, Türk Tabipler Birliği, Türk Pediatri Kurumu, Doğu Pediatri Derneği, Türk Psikiyatri Derneği, Türk Çocuk Acil ve Yoğun Bakım Derneği gibi kuruluşların öncülüğünde çalışmalar yürütülmektedir.



Sonuç

Ülkemizde Cumhuriyet'in ilk yıllarında sağlık çalışanı sayısının ve sağlık kuruluşlarının yetersizliği söz konusu iken sonraki yıllarda sağlık çalışanı sayısını arttırmak, ana-çocuk sağlığını desteklemek, bağışıklama, ulaşımın gelişmesi gibi müdahaleler sayesinde sağlıkta gelişmeler kaydedilmiştir.

1999 yılındaki Gölçük depremi sonrası doğal afetlere hazır olunmadığının görülmesi ile Türkiye Acil Durum Yönetimi Genel Müdürlüğü kurulmuş, afet ve acil durum koordinasyon merkezleri geliştirilmiş, AFAD ve UMKE kurulmuştur. Geçmişten alınan bu dersler sonrasında Kahramanmaraş ve Elbistan depremlerinde daha kalabalık sağlık çalışanlarıyla daha hızlı müdahaleler yapılabilmektedir.

Ülkemizde son 100 yılda yapılan aşı programları ve immünizasyon, sağlık hizmetlerine erişim, beslenme ve hijyenin sağlanması, eğitim seviyesinin artması, sağlık politikaları ve kamu hizmetlerindeki yenilikler, tıptaki teknolojik gelişmeler, aile planlaması ve nüfus politikaları, çocuk ihmal ve istismarı konusunda farkındalığın artması, pediatrik rehabilitasyon gibi iyileştirme ve güncelleştirmeler sayesinde deprem ve sonrası kısa ve uzun dönemde çocuk sağlığının korunması ve desteklenmesinde daha etkili ve profesyonel sağlık bakımı verilebilmektedir.



ESRA ARDAHAN AKGÜL

Kaynakça

Ak, B. (2014). Determination and evaluation of effects of earthquake on school age children's (6-12 years old) behaviours. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, (152), 845-851.

Altun, F., Bilgili, S., Karadağ, A., & Çalka, Ö. (2014). Van depremi sonrasında bölgede görülen dermatolojik hastalıklar. *Dermatoz*, 41(4), 647-650.

- Bartels, S. A., & VanRooyen, M. J. (2012). Medical complications associated with earthquakes. *The Lancet*, 379(9817), 748-757.
- Brindle, R. C., Cribbet, M. R., Samuelsson, L. B., Gao, C., Frank, E., Krafty, R. T., . . . & Hall, M. H. (2018). The relationship between childhood trauma and poor sleep health in adulthood. *Psychosomatic Medicine*, 80(2), 200-207.
- Bulut, M., Fedakar, R., Akkose, S., Akgoz, S., Ozcuc, H., & Tokyay, R. (2005). Medical experience of a university hospital in Turkey after the 1999 Marmara earthquake. *Emergency Medicine Journal*, 22(7), 494-498.
- Demir, T., Demir, D. E., Alkas, L., Copur, M., Dogangun, B., & Kayaalp, L. (2010). Some clinical characteristics of children who survived the Marmara earthquakes. *European Child & Adolescent Psychiatry*, (19), 125-133.
- Dönmez, O., Meral, A., Yavuz, M., & Durmaz, O. (2001). Crush syndrome of children in the Marmara Earthquake, Turkey. *Pediatrics International*, 43(6), 678-682.
- Eksi, A., Peykerli, G., Saydam, R., Toparla, D., & Braun, K. L. (2008). Vivid intrusive memories in PTSD: Responses of child earthquake survivors in Turkey. *Journal of Loss & Trauma*, 13(2-3), 123-155.
- Eray, Ş., Uçar, H. N., & Murat, D. (2017). The effects of relocation and social support on long-term outcomes of adolescents following a major earthquake: A controlled study from Turkey. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 24, 46-51.
- Ergönül, Ö., Keske, Ş., Ksinzik, A., Güldan, M., Özbek, L., Azap, A., ... & Sakarya, S. (2023). The challenges in the monitoring of infectious diseases after the earthquake in Türkiye in 2023. *The Lancet Infectious Diseases*, 23(11), e482-e488.
- Farber, A., Tan, T.-W., Hamburg, N. M., Kalish, J. A., Joglar, F., Onigman, T., ... & Eberhardt, R. T. (2012). Early fasciotomy in patients with extremity vascular injury is associated with decreased risk of adverse limb outcomes: A review of the National Trauma Data Bank. *Injury*, 43(9), 1486-1491.
- Fong, K. N., Law, Y., Luo, L., Zhao, Z., Chen, H., Ganesan, B., ... & Liu, K. Y. (2022). Post-traumatic stress disorder (PTSD) after an earthquake experience: A cross-sectional survey of Wenchuan earthquake victims with physical disabilities 10 years later. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 80, 103225.
- Gök, M., Melik, M. A., Doğan, B., & Durukan, P. (2023). Hospital crisis management after a disaster: From the epicenter of 2023 Türkiye-Syria earthquake. *Turkish Journal of Trauma Emergency Surgery*, 29(7), 792.
- Guner, S. I., & Oncu, M. R. (2014). Evaluation of crush syndrome patients with extremity injuries in the 2011 Van Earthquake in Turkey. *Journal of Clinical Nursing*, 23(1-2), 243-249.



- Haines, L. N., & Doucet, J. J. (2021). Severe crush injury in adults. Retrieved from https://www.uptodate.com/contents/severe-crush-injury-in-adults?search=crush%20syndrome&source=search_result&selectedTitle=1-150&usage_type=default&display_rank=1#H2283988592
- Humphrey, P. (2011). Hypodermoclysis: An alternative to IV infusion therapy. *Nursing*, 41(11), 16-17.
- Iskit, S. H., Alpay, H., Tuğtepe, H., Özdemir, C., Ayyıldız, S. H., Özel, K., ... & Dağlı, T. E. (2001). Analysis of 33 pediatric trauma victims in the 1999 Marmara, Turkey earthquake. *Journal of Pediatric Surgery*, 36(2), 368-372.
- Kantarci, G., Vanholder, R., Tuğlular, S., Akin, H., Koç, M., Özener, Ç., & Akoglu, E. (2002). Acute renal failure due to crush syndrome during Marmara earthquake. *American Journal of Kidney Diseases*, 40(4), 682-689.
- Kay, E., & Özcebe, H. (2013). Afetlerin çocuk sağlığı üzerindeki etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(4), 455-464.
- Kenneth, N. (2023). A Scoping review of the impacts of earthquakes and natural disaster management on physical and mental difficulties of earthquake survivors.
- Kiliç, E. Z., Özgüven, H. D., & Sayil, L. (2003). The psychological effects of parental mental health on children experiencing disaster: The experience of Bolu earthquake in Turkey. *Family Process*, 42(4), 485-495.
- Laor, N., Wolmer, L., Kora, M., Yucel, D., Spirman, S., & Yazgan, Y. (2002). Posttraumatic, dissociative and grief symptoms in Turkish children exposed to the 1999 earthquakes. *The Journal of Nervous Mental Disease*, 190(12), 824-832.
- Mavrouli, M., Mavroulis, S., Lekkas, E., & Tsakris, A. (2023). The impact of earthquakes on public health: A narrative review of infectious diseases in the post-disaster period aiming to disaster risk reduction. *Microorganisms*, 11(2), 419.
- Mavrouli, M., Mavroulis, S., Lekkas, E., & Tsakris, A. (2023). An emerging health crisis in Turkey and Syria after the earthquake disaster on 6 February 2023: Risk factors, prevention and management of infectious diseases. *Healthcare*, 11(7), 1022.
- Ögenler, O., Akalper, İ., & Okuyaz, S. (2023). Dr. Refik Saydam'dan günümüze sağlık alanındaki gelişim: 100 yıl. Paper presented at the International Conference on Scientific and Academic Research.
- Özcan, F., & Ateş, Ö. (2021). Doğal afetlerde gıda ihtiyaç durumunun değerlendirilmesi ve beslenme müdahaleleri: Deprem örnekleri açısından incelenmesi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 8(4), 337-341.
- Öztürk, C. E., Şahin, İ., Yavuz, T., Öztürk, A., Akgünoğlu, M., & Kaya, D. (2004). Intestinal parasitic infection in children in post-disaster



- situations years after earthquake. *Pediatrics International*, 46(6), 656-662.
- Paxton, J. H., Corsi, N. J., & Szydowski, B. A. (2021). The future of emergent vascular access. J. H. Paxton (Ed.), *Emergent vascular access: a guide for healthcare professionals* içinde (ss.273-300). Springer.
- Peiris, D. (2017). A historical perspective on crush syndrome: the clinical application of its pathogenesis, established by the study of wartime crush injuries. *Journal of Clinical Pathology*, 70(4), 277-281.
- Radell, M. L., Hamza, E. A., & Moustafa, A. A. (2020). Depression in post-traumatic stress disorder. *Reviews in the Neurosciences*, 31(7), 703-722.
- Scharman, E. J., & Troutman, W. G. (2013). Prevention of kidney injury following rhabdomyolysis: a systematic review. *Annals of Pharmacotherapy*, 47(1), 90-105.
- Sencan, I., Sahin, I., Kaya, D., Oksuz, S., & Yildirim, M. (2004). Assessment of HAV and HEV seroprevalence in children living in post-earthquake camps from Düzce, Turkey. *European Journal of Epidemiology*, 19(5), 461-465.
- Suvak, B., Dulger, A. C., Suvak, O., Aytemiz, E., & Kemik, O. (2015). The prevalence of helicobacter pylori among dyspeptic patients in an earthquake-stricken area. *Clinics*, 70(1), 69-72.
- Şenol, C. (2020). Türkiye’de meydana gelen büyük depremlerin yerleşme ve demografik yapı üzerindeki etkileri (1927-2020). *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(4), 620-644.
- Tang, W., Lu, Y., & Xu, J. (2018). Post-traumatic stress disorder, anxiety and depression symptoms among adolescent earthquake victims: Comorbidity and associated sleep-disturbing factors. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 53(11), 1241-1251.
- Tsuboyama-Kasaoka, N., Hamada, M., Ohnishi, K., Ueda, S., Ito, Y., Nakatani, H., ... & Noguchi, R. (2021). Prolonged maternal and child health, food and nutrition problems after the Kumamoto Earthquake: Semantic network analysis of interviews with dietitians. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 18(5), 2309.
- TTB. (2012). *Depremin Birinci Yılında Van ve Erciş Raporu*.
- Uysalol, M., Çağlar, A., Gültekingil, A., Türe, E., Tekşam, Ö., & Yıldızdaş, D. (2023). Depremde çocuk hastaya yaklaşım. <https://turkpediatri.org.tr/storage/depem-kitapciigi-son-1676215925MuN8C.pdf>
- Vahaboglu, H., Gundes, S., Karadenizli, A., Mutlu, B., Cetin, S., Kolayli, F., ... & Dündar, V. (2000). Transient increase in diarrheal diseases after the devastating earthquake in Kocaeli, Turkey: Results of an infectious disease surveillance study. *Clinical Infectious Diseases*, 31(6), 1386-1389.



Yıldız, M.İ., Başterzi, A.D., Yıldırım, E.A., Yüksel, Ş., Aker, A.T., Semerci, B., ... & Hacıoğlu Yıldırım, M. (2023). Deprem sonrası erken dönemde koruyucu ve tedavi edici ruh sağlığı hizmeti-Türkiye Psikiyatri Derneği Uzman Görüşü. *Turkish Journal of Psychiatry*, 34(1), 39-49.

774



100. yıl

ÇOCUK YILLIğI

CUMHURİYET'İN 100. YILINDA İSTATİSTİKİ VERİLERLE ÇOCUK SAĞLIĞI



JÜLİDE GÜLİZAR YILDIRIM*

Geçmişten günümüze çocuk izlemleri iyileşmiştir. Sağlık izlemlerinde teknolojik gelişmeler sağlık hizmetlerini geliştirmiştir. Çocuklarda yaşam kalitesi iyileşmiştir. Teknolojinin gelişmesi ile küresel anlamda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Yazıda, Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi'nden bu günü çocuk sağlığında yaşanan gelişmeler ortaya konulmuştur.

Giriş

Osmanlı döneminden günümüze kadar çocuk sağlığı alanında yaşanan değişimler, gelişmeler ve ülkemiz politikalarının da değişmesiyle uygulanan eylemlerde ki değişimler ana çocuk sağlığı üzerinde önemli etkilere neden olmuştur. 18. yüzyıldan bu yana açlık, yokluk, savaşlar hem sağlığı hem de ana çocuk sağlığını olumsuz yönde etkilemiştir. Günümüze gelindiğinde yaşam süresinin uzaması, gelişmiş teknolojiler, bulunan aşılar ve ilaçların artmasına karşın pandemik hastalıklar, depremler, ekonomik alım gücünün azalması, güvenli ve doğal sağlıklı gıdaya erişememe, GDO'lu besinler, iklim sorunları gibi pek çok değişimler küreselleşmenin de etkisi ile tüm dünyadaki ve ülkemizdeki çocuk sağlığını tehdit etmektedir.

775



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemirelik Bölümü Halk Sağlığı Hemşireliği Bilim Dalı.

Bu yazıda geçmişten günümüze yaşanan değişimlere ilişkin perspektif çizilecektir.

Osmanlı'dan Günümüze Sağlıkla İlgili Gelişmeler

Geçmişten günümüze sağlık hizmetlerinde farklı yönlerde gelişmeler yaşanmıştır. Bilişim çağına geçiş, küreselleşme bunun üzerinde çok fazla etkilenme oluşturmuştur. Osmanlı döneminden itibaren günümüze kadar sağlık tarihinde yaşanan gelişmeleri şöyle özetleyebiliriz:

Yükseköğretimde tek müessese olan medreseler, 9. yüzyıldan 18. yüzyılın sonlarına kadar ayakta kalmıştır (Namal, 2012). Osmanlı döneminde klasik medreseler ve ihtisas medreseleri vardı ve belli konularda ihtisas medreselerinde ilim dersleri veriliyordu. Kayseri'de Gevher Nesibe ve Sivas'ta Divriği Medreselerinde tıp eğitimi veriliyordu. Bursa'da ihtisas medresesi olarak klinik tıp eğitimini Darü't-Tıp (1400) vermiştir. Fatih Sultan Mehmed tarafından İstanbul'un fethinden sonra (29.05.1453) İstanbul ilim ve sanat merkezi haline getirilmiştir. Ayasofya'da cuma namazında iken hocası Molla Hüsrev, Pantokrator Manastırı'nda (Zeyrek) medrese de ders vermeye başlamıştır. Fatih Camisi'nin iki yanına en büyük Sekizli Medreseleri (Sahn-ı Semân) yapılmıştır (1463-1470). Güney kısmına Fatih Darüşşifası (1470) kurulmuş, burada 19. yy.'a kadar tıp eğitimi verilmiştir. Kanuni Sultan Süleyman döneminde (1520-1566) Süleymaniye Mederesesinde hem 1555 yılından itibaren tıp eğitimi verilmiş hem de hekim yetiştirilmiştir (Namal, 2012).

III. Selim (1789-1807), 18 Şubat 1805'de, Kasımpaşa'da, Tersâne Tıp Mektebini donanma için hekim yetiştirmek için kurdu muştur¹ (Namal, 2012; Yıldırım, 2014). Sultan II. Mahmud zamanında, Yeniçeri Ocağı kapatılınca hekim ve cerrah yetiştirilmesi için askeri okul olan Tıbhane-i Âmire kuruldu (14 Mart 1827). Hekimbaşı Mustafa Behçet Efendi Tıphane'nin ilk Nazırı (müdürü) idi. Yer darlığı, taşınma gibi nedenlerle idari sorunlar yaşayan okul, 17 Şubat 1839'da Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şâhâne adıyla tekrar açılarak 11 Mart 1839'da 290 öğrencisiyle öğretime başlamıştır. 1941'den itibaren azınlıklar da bu okula kabul edilmiştir. Sultan I. Abdülmecid bir ferman ile kanuni olarak insan diseksiyonuna izin vermiştir. Tıphane denilen Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane,



Türkiye'deki ilk tıp fakültesidir. Siviller için 1867'de Sivil Tıbbiye olarak Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye kuruldu (Namal, 2012; Yıldırım, 2014). Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye bünyesinde Kuduz Müessesesi (Dâülkelp Tedavihanesi-1887), Çiçek Aşısı Enstitüsü (Telkihane-1892) kurulmuştur. 1898'de 400 yataklı Gülhane Askeri Tatbikat Mektebi kurulmuş, 1903-1904 döneminde eğitime başlamıştır. 1908 yılında Meşrutiyet'in ilanından sonra Sivil Tıp Okulunun binasında dişçi, eczacı, ebe (kabile) ve hemşire (hastabakıcı kadın) mektepleri kuruluşuna karar verilmiştir. Birinci Dünya Savaşı yılları, eğitim hayatını da önemli düzeyde etkilemiştir. Birçok hastane askerî hastaneye çevrilerek kullanılmış ve yatak kapasitesi iki katından fazlaya çıkarılmıştır. Koğuş, laboratuvar ve koridorlar yatakla dolmuştur (Namal, 2012).

1924'te merkeze uzak olma ve hasta sayısının azlığı nedeniyle öğrencilerin klinik stajları Cerrahpaşa, Gureba ve Haseki hastanelerinde yapılmıştır. Osmanlı döneminde kamu hastanesi olarak sadece Bezmialem Gureba Hastanesinin olması gelişmelerin yavaş yaşandığını göstermektedir. Bu dönemde savaşların çokluğu nedeniyle daha çok savaşta sağlık hizmetleri ön plandaydı. Dönemin bakanı olan Besim Ömer Akalın (Paşa) 1907 yılından sonra Hilal-ı Ahmer Cemiyeti ile işbirliği içinde hasta bakıcı hemşirelerin gelişimine büyük katkılarda bulunmuştur. 1911'de İstanbul'un en tanınmış kızlarına gönüllü hastabakıcılık kursu vermiştir. Altı aylık kursların ardından kadınlar hasta bakıcı olarak cephede ve hastanelerde askerlerin bakımına katılmıştır. Besim Ömer Paşa'nın girişimleri ile 21 Şubat 1925 tarihinde, İstanbul'da, Kızılay Hemşire Mektebi kurulmuştur. Bu kurum 1950'ye kadar Almanya, Avusturya, Amerika'dan davet edilen hemşire öğretmenlerin desteği ile hemşire yetiştiren tek kurum olmuştur. 1920'de I. Dünya Savaşı sırasında İstanbul'da Amerikalılar tarafından Amiral Bristol Hastanesine bağlı "Hasta Bakıcı Dersanesi" kurulmuştur. Millî Savunma Bakanlığı (1939), Verem Savaş Derneği (1943), Çocuk Esirgeme Kurumu (1965), Ankara Üniversitesi (1967), Sosyal Sigortalar Kurumu (1970), İstanbul Üniversitesi (1973, '74) ve Millî Eğitim Bakanlığı (1974) ve neredeyse her üniversitede, sağlık hizmeti personeli yetiştirmek için tarihsel süreç içinde, hemşire, ebe, ebe-hemşire, laborant okulları ve sağlık liseleri kurulmuş ve ardından belli bir süre sonra kapatılmıştır. Sağlık ve sosyal Yardım Bakan-

lığı, 1946 yılında kendisine bağlı kuruluşlarda lise düzeyinde sağlık personeli ihtiyacını karşılamak için “hemşire-ebe-laborant” okulları açmıştır. Bunu izleyen yıllarda, 1961-1976 yılları arasında 19 ilde “sağlık koleji” açıldı. Hemşire açığını kapatmak için 1957-1979 yıllarını kapsayan uzun bir süre ilkokul mezunlarına 1.5 yıllık eğitimle hemşire yardımcısı ve köy ebesi yetiştirme programı uygulandı. 1952’de Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) desteğiyle “hemşire tekamül kursu” başlatılmış ve bu kurslara katılanlar halk sağlığı hemşiresi, talim hemşiresi ve yönetici hemşireler olarak yetişti. Bu kurslardan mezun olan 180 hemşire yeni açılan hemşirelik okullarında öğretmen ve yönetici oldular. 1986 -1992 yılları arasında lise mezunlarına önce altı ay süreyle sonra 18 aya kadar uzatılan tamamlama programları düzenlenerek sağlık meslek lisesi diploması verildi. 1992-93’lü yıllara gelindiğinde sağlık meslek lisesi sayısı 320’ye ulaşmıştı. Türkiye’de hemşirelik öğreniminin yüksek öğrenim temeli ilk adımı 1954 yılında çıkarılan 6283 sayılı “Hemşirelik Kanunu” ile atılmıştır. Bu yasa, hemşirelikte yükseköğrenimi ve uzmanlaşmayı desteklemektedir (Madde 9). İlk girişim 20 Mayıs 1955’te Ord. Prof. Dr. Muhiddin Erel tarafından yapılmış, Ege Üniversitesinin kuruluşu ve 6595 Sayılı Kanun ile tıp ve ziraat fakülteleri ve “Yüksek Hemşire Okulu” kurulmuştur. Ardından, 1956’da “Florence Nightingale Hemşire Mektepleri ve Hastanelerinin Tesisi” sağlanmış, 1961’de de Ankara Üniversitesine bağlı (daha sonra Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu olacak) okul kuruldu. Ardından da Kasım 1961’de İstanbul Florence Hemşirelik Yüksekokulu kuruldu. 1970’li yıllardaki anarşi olaylarının çalkantıları ile ülkenin sağlık hizmetleri önemli düzeyde etkilenmiştir (Erefe vd., 2018; Namal, 2012). 1940’lardan günümüze kadar kullanılan sağlık tarihi malzemeleri, Yıldırım tarafından yayımlanmıştır (Yıldırım, 2021).

1961 yılından 1980’li yıllara kadar Türkiye’de sosyal devlet anlayışı benimsenmiştir. 1961’de 224 sayılı “Sağlık Hizmetlerinin Sosyalleşmesi” kanunu uygulanmıştır. Yasaya göre, sağlık ocaklarıyla başlayarak sağlık hizmetlerinin ülkenin tamamında yapılandırılması ve sağlık hizmetlerinin sunumunun Sağlık Bakanlığı tarafından merkezi olarak yürütülmesi ve sağlık hizmetlerinin ücretsiz götürülmesi öngörölmüştür (Mevzuat, 1961).



12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra sağlık hizmetleri sunumu farklılaşarak 1988 yılına kadar serbest ticarileşme dönemine, ardından (1989- 2002 yılları arasında) finansal serbestleşme dönemine geçmiştir. Ticari serbestleşme döneminde 1961 yılında çıkarılan Sosyalizasyon Yasası ile benimsenen sosyal devlet anlayışı değişmiş devletin sorumlu değil sağlığın düzenleyicisi olması anlayışına geçilmiştir. Bu dönemde sermaye üzerindeki vergi yükü hafifletilmiş, sosyal harcamalar kısılmış, kamuda çalışan sağlık personelinin ücretleri azaltılmıştır. 1983 yılında Sağlık Bakanlığı kurumlarındaki döner sermaye uygulamasının kapsamı genişletilmiştir. Tek başına iktidara gelen ANAP hükümetinin 1987 yılında çıkardığı 3359 Sayılı “Sağlık Hizmetleri Temel Kanunu” sağlığın ticarileştirilmesine temel oluşturmuştur. Bu yasa kamu kurumlarını işletme haline getirmiş özel ve kamu kuruluşlarında hizmetler fiyatlandırılmış, sosyal güvencesi olan herkesin kamu ve özel sağlık kuruluşlarından faydalanabilmeleri mümkün hale gelmiştir (Kavas & İlhan, 2010). ANAP’ın iktidar olduğu bu dönemde Sosyal Sigortalar Kurumu’nu özelleştirme, sözleşmeli personel alımı, aile hekimliği sistemine geçiş konuşulmuştur. Finansal serbestleşme döneminde, 1989-2003 yılları arasında yapılan ücret artışları sonrası 1994 yılında ekonomik kriz yaşanmış, 5 Nisan kararlarıyla kamu harcamaları kısıtlanmıştır. 1991 seçimlerinde iktidara gelen DYP-SHP koalisyon hükümeti döneminde (1992-1993 yılında) sağlık reformu paketi ve sağlıkta dönüşümün temelleri atılmıştır. Bu dönüşüm paketinin içinde, aile hekimliği sistemi, genel sağlık sigortasına geçiş, sağlık hizmetlerinin özelleştirilmesi, yerelleşme ve sözleşmeli sağlık personeli istihdamı vardır. 1990 yılında Dünya Bankası ile sağlanan “Sağlık Projesi Kredisi Anlaşması” uyarınca “Sağlık Reformu Proje Genel Koordinatörlüğü” kurulmuştur. 2002 seçimlerinden sonra sağlıkta dönüşüm başlamıştır. 2 Kasım 2002 yılında Acil Eylem Planı kamuoyu ile paylaşılmıştır. Buna göre, sağlık hizmetlerinin sunumu ve finansmanının birbirinden ayrılması, sağlık bakanlığının yeniden yapılandırılması, hastanelerin idari ve mali özerkliğe kavuşması, özel sektörün sağlık alanına yatırım yapmasının özendirilmesi, aile hekimliği ve genel sağlık sigortası hayata geçirilmiştir (AEP, 2003). Çocuk sağlığını korumaya yönelik Türkiye ve tüm dünyada politikalar benimsenmiştir. Bunlar, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (1948), Çocuk Hakları Bil-



dirgesi (1959), Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989), Yenidoğan Hakları Deklerasyonu (2001), Milenyum Kalkınma Hedefleri (2000), Sürdürülebilir Küresel Kalkınma Hedefleri'dir (2015-2030). Tüm bu gelişmeler ışığında çocuk sağlığı hizmetleri önemli etkilenmeler yaşamıştır. Gerek hekimler gerekse sahada ana çocuk sağlığı hizmetlerinde bire bir çalışan hemşire, ebe ve diğer sağlık personellerinin hizmet verme şekilleri zaman içerisinde, küreselleşmenin etkileri ve politik kararların da etkileriyle değişim göstermiştir.

Nüfus Verileri

Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi'nin ilk nüfus sayımı 28 Ekim 1927'de yapılmıştır. Türkiye nüfusu buna göre, 13.648.270 kişidir. Bunların 7.081.39'u kadın, (%48,1) ve 6.563.879'u erkektir (%51,9). Ardından 20 Ekim 1935 yılında yapılan ikinci nüfus sayımında %22,9 artışla nüfus 16.158.01'e çıktığı görülmüştür. Bunların 7.986.77'si erkek (%49,1), 8.221.248'i (%50,9) kadındır. 1940 yılındaysa nüfus %18'lik artışla 17.820.950'ye çıkmıştır. Bunların 8.898.912'si erkek (%49,9) ve 8.922.03 kadındır (%50,1). Nüfus sayımları, 1990 yılına kadar her beş yılda bir defa, 1990'dan sonra da her on yılda bir defa yapılmıştır. 2007'de ilk olarak Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'ne geçilmiş ve sayımlar her yıl yapılmıştır.

Tablo 1. Genel nüfusa göre çocuk nüfus sayıları (1927-2022)

Cinsiyet	Total	0-4 yaş	5-9 yaş	10-14 yaş	15-19 yaş	0-17 yaş	Çocuk nüfusun toplam nüfus içindeki oranı (%)
1927	13 648 270	-	-	-	-	-	-
Erkek	6 563 879						
Kadın	7 081 39						
1935	16 158 01	2 728 913	2 338 790	1 594 890	1 044 567	7 277 722	45,0
Erkek	7 986 77	E %8,86	E %7,50	E %5,25	E %3,46		
Kadın	8 221 248	K %8,03	K %6,98	K %4,62	K %3,01		
1940	17 820 950	2 642 005	2 682 164	2 179 157	1 526 616	-	-
Erkek	8 898 912	E %7,78	E %7,95	E %6,67	E %4,65		
Kadın	8 922 03	K %7,05	K %7,10	K %5,55	K %3,92		
1945	18 790 174	2 471 504	2 590 727	2 359 032	1 980 162	8 667 314	46,1
Erkek	9 446 580	E %6,85	E %7,18	E %6,84	E %5,58		
Kadın	9 343 594	K %6,31	K %6,61	K %5,72	K %4,96		

Cinsiyet	Total	0-4 yaş	5-9 yaş	10-14 yaş	15-19 yaş	0-17 yaş	Çocuk nüfusun toplam nüfus içindeki oranı (%)
1950	20 947 188	3 090 323	2 573 501	2 354 655	2 387 95	9 470 412	45,2
Erkek	10 527 085	E %7,56	E %6,38	E %6,08	E %6,06		
Kadın	10 420 103	K %7,20	K %5,90	K %5,16	K %5,34		
1955	24 064 763	3 858 713	3 233 882	2 382 625	2 332 689	10 902 635	45,3
Erkek	12 233 421	E %8,24	E %6,96	E %5,38	E %5,18		
Kadın	11 831 342	K %7,80	K %6,48	K %4,52	K %4,51		
1960	27 754 820	4 255 861	3 997 238	3 173 907	2 305 020	12 823 514	46,2
Erkek	14 163 888	E %7,86	E %7,47	E %6,08	E %4,49		
Kadın	13 590 932	K %7,48	K %6,93	K %5,35	K %3,81		
1965	31 391 421	4 617 070	4 664 002	3 867 552	2 910 055	14 998 754	47,8
Erkek	15 996 964	E %7,50	E %7,69	E %6,55	E %4,92		
Kadın	15 394 457	K %7,21	K %7,17	K %5,77	K %4,35		
1970	35 605 176	5 255 136	5 093 452	4 529 599	3 694 500	17 263 147	48,5
Erkek	18 006 986	E %7,47	E %7,33	E %6,64	E %5,40		
Kadın	17 598 190	K %7,29	K %6,97	K %6,09	K %4,97		
1975	40 347 719	5 701 249	5 380 115	5 248 839	4 264 499	18 969 445	47,0
Erkek	20 744 730	E %7,23	E %6,84	E %6,94	E %5,53		
Kadın	19 602 989	K %6,90	K %6,49	K %6,07	K %5,04		
1980	44 736 957	5 960 623	5 970 476	5 502 813	4 967 307	20 572 272	46,0
Erkek	22 695 362	E %6,82	E %6,85	E %6,42	E %5,73		
Kadın	22 041 595	K %6,50	K %6,50	K %5,89	K %5,37		
1985	50 664 458	6 077 201	6 739 461	6 193 476	5 407 464	22 360 927	44,1
Erkek	25 671 975	E %6,14	E %6,82	E %6,34	E %5,42		
Kadın	24 992 483	K %5,85	K %6,48	K %5,89	K %5,26		
1990	56 473 035	5 954 744	6 899 209	6 891 399	6 216 469	23 577 783	41,8
Erkek	28 607 047	E %5,40	E %6,27	E %6,31	E %5,6		
Kadın	27 865 988	K %5,14	K %5,95	K %5,90	K %5,40		
2000	67 803 927	6 584 822	6 756 617	6 878 656	7 209 475	22 800 988	35,2
Erkek	34 346 735	E %5,01	E %5,14	E %5,27	E %5,44		
Kadın	33 457 192	K %4,70	K %4,82	K %4,88	K %5,19		

Kaynak: 20 İlkteşrin 1940 Genel Nüfus Sayımı Vilayetler, Kazalar, Nahiyeler ve Köyler İti-barile Nüfus ve Yüzey ölçü, Başbakanlık Devlet Arşivleri Enstitüsü Kütüphane Doküman-tasyon Merkezi, DİE 1285 nolu belge, Erişim: <http://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0013482.pdf> s. III; TÜİK. İstatistik göstergeler 1923-2009, s. 10, 11.



Tablo 1 (devam). Genel nüfusa göre çocuk nüfus sayıları (1927-2022)

Cinsiyet	Total	0-4 yaş	5-9 yaş	10-14 yaş	15-17 yaş	0-17 yaş	Çocuk nüfusun toplam nüfus içindeki oranı (%)
2007 Erkek Kadın	70 586 256	5 793 906 E %	6 436 827	6 411 658	3 657 604	22 299 995	31,6
2008	71 517 100	5 998 258 E %	6 318 132 E %	6 472 197 E %	3 708 654 E %	22 497 241	31,5
2009	72 561 312	6 155 321	6 201 647	6 502 366	3 779 077	22 638 411	31,2
2010	73 722 988	6 178 723	6 131 118	6 568 741	3 820 921	22 699 503	30,8
2011	74 724 269	6 199 824	6 084 146	6 602 605	3 822 708	22 709 283	30,4
2012	75 627 384	6 198 957	6 158 964	6 499 258	3 834 995	22 692 174	30,0
2013	76 667 864	6 206 415	6 271 234	6 372 165	3 911 888	22 761 702	29,7
2014	77 695 904	6 294 533	6 315 628	6 252 269	3 976 052	22 838 482	29,4
2015	78 741 053	6 381 516	6 337 719	6 166 985	3 984 463	22 870 683	29,0
2016	79 814 871	6 459 295	6 337 444	6 129 043	3 965 358	22 891 140	28,7
2017	80 810 525	6 481 849	6 340 769	6 210 870	3 849 800	22 883 288	28,3
2018	82 003 882	6 484 986	6 358 920	6 340 423	3 736 093	22 920 422	28,0
2019	83 154 997	6 345 136	6 461 039	6 406 170	3 664 453	22 876 798	27,5
2020	83 614 362	6 584 822	6.756.617	6.878.656	-	22 750 657	27,2
2021	84 680 273	5.913.609	6.624.202	6.438.152	-	22 738 300	26,9
2022	85 279 553		5 663 620	6 635 077	3 843 267	22 578 378	26,5

Kaynak: TÜİK. Türkiye'de çocuk istatistikleri, 2022 Erişim: <https://www.aile.gov.tr/chgm/istatistikler/turkiye-de-cocuk-istatistikleri/>; TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, 2022.

Türkiye’de 2020 yılında 24.604.086 hane içerisinde, çocuk (0-17 yaş) bulunan hane sayısı 11.413.709 olarak tespit edilmiştir. 2021 yılında ise, 25.329.833 hane içerisinde, çocuk bulunan hane sayısı 11.474.047 olarak bildirilmiştir. 2021 yılındaysa 0-17 yaş grubunda en az bir çocuk bulunan hane halkı oranı %45,3 ve hanesinde çocuk bulunmayan hane halkı oranı ise %54,7 olarak bildirilmiştir. 2020 yılında Türkiye genelinde tek ebeveyn ve çocuklardan oluşan çekirdek aile sayısı 1.135.842 ve çocuk sayıları 1.806.077 iken 2021 yılında aile sayısı 1.236.206 ve çocuk sayısı ise 1.963.108 olarak bildirilmiştir (TÜİK, 2021).

İstatistikî Verilerle Çocuk Sağlığı

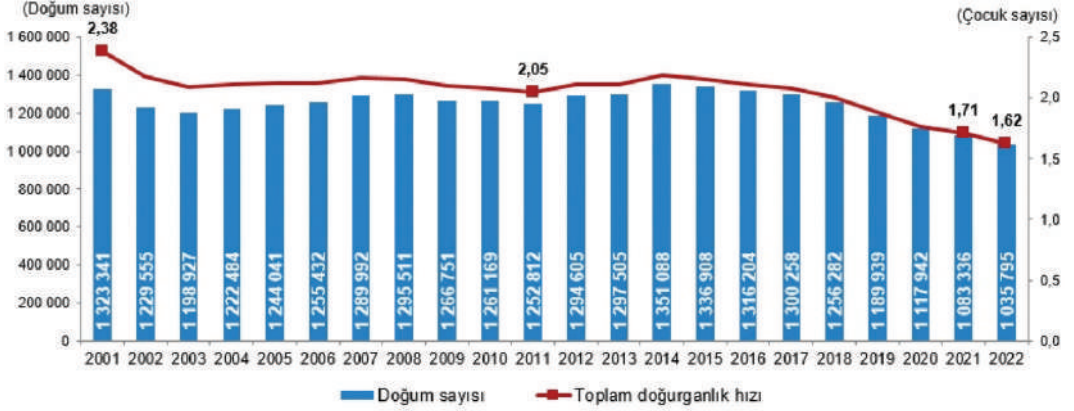
Temel doğurganlık (fertilite) göstergeleri kaba doğum hızı, özel doğurganlık hızları, toplam doğurganlık hızlarından oluşur. Kaba doğum hızı toplumun doğurganlık düzeyi hakkında ayrıntılı bilgi vermeyen canlı doğum sayısının aynı yılın toplam nüfusuna bölünmesi ile elde edilir. Toplam doğurganlık hızı ise yaşa özel doğurganlık hızlarının toplamıdır. Temel ölüm (mortalite) göstergeleri ise, kaba ölüm hızı, bebek ölüm hızı, beş yaş altı ölüm hızı, ölü doğumlar, neoanatal (doğum-28. gün) ve postneonatal (29. gün-1 yaş) ölüm hızı olarak sınıflandırılabilir. Diğer ölçütler ise engellilik, nüfusun özelliklerine ilişkin ölçütler, beslenme ölçütleri olarak sıralanabilir (Tezcan, 2017).

Toplam Doğurganlık Hızı ve Cinsiyete Göre Doğum Sayıları

Toplam doğurganlık hızı, 15-49 yaş grubunda bir kadının doğurabileceği ortalama çocuk sayısını ifade etmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 15 Mayıs 2023 verilerine göre; 2001 yılında toplam doğurganlık hızı, 2,37 çocuk iken 2022 yılında 1,62 çocuktur. Canlı doğan bebek sayısı 2022 yılında 1.035.795 ve bu bebeklerin %51,4’ü erkektir. Avrupa Birliği üye ülkeleri ortalaması (28 ülke), toplam doğurganlık hızı 2021 yılında 1,53 çocuktur. Türkiye ise 1,71 ile Fransa (1,84), Çekya (1,83), Romanya (1,81), İrlanda (1,78) ve Danimarka’dan (1,72) sonra 6. sıraya gelmiştir.

Ayrıntılı bilgilere dipnottan erişebilirsiniz.²





Grafik 1. Doğum sayısı ve toplam doğurganlık hızı, 2001-2022

TNSA 1998 verilerine göre, 1970’lerde toplam doğurganlık hızı sayısı 5 olarak bildirilmiştir. 1990’lara gelindiğinde bu oran 3’lere düşmüştür. TNSA 1998 verisinde ise, 2,61 olarak rapor edilmiştir. Kaba doğum hızı ise, 22 olarak belirtilmiştir (TNSA, 1999).

2022 yılında toplam doğurganlık hızı kadınların çalışma yaşamına girmesi, evlenme yaşının uzaması ve kadının eğitim düzeyinin artması, ekonomik alım gücü gibi nedenlerden dolayı 1,62’ye gerilemiştir. Tablo 2’de doğurganlığın yaş yapısı incelendiğinde doğumlar daha ileriki yaşlara ertelenmektedir (TÜİK, 2023a).

Tablo 2. Temel doğurganlık göstergeleri ve cinsiyete göre doğum sayıları 2001-2022

Yıl	Doğum sayısı			Kaba Doğum Hızı (%)	Adölesan Doğurganlık Hızı (%)	Toplam doğurganlık hızı (Çocuk sayısı)	Annenin ortalama yaşı
	Toplam	Erkek	Kız				
2001	1 322 703	679 720	642 983	20,3	49	2,38	26,7
2002	1 228 717	632 276	596 441	18,6	43	2,17	26,8
2003	1 197 452	616 067	581 385	17,9	40	2,09	27,0
2004	1 219 343	626 147	593 196	18,1	40	2,11	27,0
2005	1 238 463	636 061	602 402	18,2	41	2,12	27,0
2006	1 247 445	640 210	607 235	18,1	40	2,12	27,1

Yıl	Doğum sayısı			Kaba Doğum Hızı (‰)	Adölesan Doğurganlık Hızı (‰)	Toplam doğurganlık hızı (Çocuk sayısı)	Annenin ortalama yaşı
2007	1 279 087	656 958	622 129	18,4	40	2,16	27,2
2008	1 281 302	658 120	623 182	18,2	39	2,15	27,3
2009	1 266 751	651 432	615 319	17,2	37	2,10	27,4
2010	1 261 169	647 859	613 310	17,2	34	2,08	27,7
2011	1 252 812	643 544	609 268	16,9	32	2,05	27,8
2012	1 293 884	664 371	630 234	17,2	31	2,11	28,0
2013	1 295 987	666 958	630 547	17,0	29	2,11	28,3
2014	1 348 413	693 928	657 160	17,5	28	2,19	28,4
2015	1 333 329	685 798	651 110	17,1	26	2,16	28,5
2016	1 309 771	675 554	640 650	16,6	24	2,11	28,6
2017	1 300 258	667 550	632 708	16,2	22	2,08	28,7
2018	1 256 282	644 795	611 487	15,4	19	2,00	28,9
2019	1 189 939	609 921	580 018	14,4	17	1,89	28,9
2020	1 117 942	573 554	544 388	13,3	15	1,77	29,0
2021	1 083 336	555 877	527 459	12,8	13	1,71	29,1
2022	1 035 795	531 946	503 849	12,2	12	1,62	29,2

Kaynak: TÜİK. İstatistik göstergeler 1923-2009, s.49; TÜİK. İstatistiklerle çocuk 2021 s.40; TÜİK, Doğum istatistikleri, 2009-2022, Sayı: 49673, Yayın tarihi: 15.05.2023.

Doğumda Beklenen Yaşam Süresi

Doğuşta beklenen yaşam süreleri çocuklarda, 2015-2017 yılları arasında Türkiye genelinde %78 (erkekler %75,3 ve kızlar %80,8) olarak bildirildi.

Tablo 3. Tek yaş ve cinsiyete göre çocuklarda beklenen yaşam süresi, 2017-2019

Yaş	Toplam	Erkek	Kız
0	78,6	75,9	81,3
1	78,3	75,7	81,0
2	77,4	74,8	80,1
3	76,4	73,8	79,1
4	75,5	72,8	78,1
5	74,5	71,8	77,2
6	73,5	70,9	76,2
7	72,5	69,9	75,2
8	71,5	68,9	74,2
9	70,5	67,9	73,2
10	69,6	66,9	72,2
11	68,6	65,9	71,2
12	67,6	65,0	70,2

785



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Yaş	Toplam	Erkek	Kız
13	66,6	64,0	69,2
14	65,6	63,0	68,3
15	64,6	62,0	67,3
16	63,7	61,0	66,3
17	62,7	60,1	65,3

Kaynak: TÜİK. İstatistiklerle çocuk 2021, s.11

Hastanede Gerçekleşen Doğum Oranı

Tablo 4'te hastanede gerçekleşen doğumlar yıllar içinde artarak 2022 yılında hastanelerde gerçekleşen doğum oranı %97,3'e ulaşmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2021, 2023).

Tablo 4. Hastanede gerçekleşen doğumların oranı, 2010-2022

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
91,6	93,6	96,8	98,1	98,0	99,0	98,0	98,0	98,0	97,0	98,0	97,5	97,3

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2021, s. 44; TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2022; SB. Sağlık istatistikleri yıllığı 2022 haber bülteni; SB. Sağlık istatistikleri yıllıkları haber bültenleri, 2011-2022. Erişim: <https://www.saglik.gov.tr/TR,84930/saglik-istatistikleri-yilliklari.html>

Anne Yaş Grubuna Göre Doğum Oranları

Çocuk yaşta annelerin doğum sayısı 2001 yılında 53.578 iken 2021 yılında 7.190 olarak tespit edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Annenin yaş grubuna göre doğumlar, 2001-2021

Yıl	Toplam doğum sayısı	Çocuk annelerin doğum sayısı (15 yaş altı ve 15-17 yaş arası)	Yaş grubu			Çocuk anne (-18 yaş) doğumlarının toplam doğumlar içindeki oranı (%)
			15 yaş altı	15-17 yaş	18 yaş ve üstü	
2001	1 323 341	53 578	2 730	50 848	1 269 763	4,0
2002	1 229 555	47 521	2 564	44 957	1 182 034	3,9
2003	1 198 927	40 196	2 350	37 846	1 158 731	3,4
2004	1 222 484	37 447	1 943	35 504	1 185 037	3,1
2005	1 244 041	36 647	1 721	34 926	1 207 394	2,9
2006	1 255 432	35 857	1 649	34 208	1 219 575	2,9
2007	1 289 992	35 331	1 468	33 863	1 254 661	2,7
2008	1 295 511	34 980	1 261	33 719	1 260 531	2,7

Yıl	Toplam doğum sayısı	Çocuk annelerin doğum sayısı (15 yaş altı ve 15-17 yaş arası)	Yaş grubu			Çocuk anne (-18 yaş) doğumlarının toplam doğumlar içindeki oranı (%)
			956	31 596	1 234 199	
2009	1 266 751	32 552	956	31 596	1 234 199	2,6
2010	1 261 169	30 165	716	29 449	1 231 004	2,4
2011	1 252 812	27 003	583	26 420	1 225 809	2,2
2012	1 294 605	24 666	568	24 098	1 269 939	1,9
2013	1 297 505	22 416	449	21 967	1 275 089	1,7
2014	1 351 088	21 118	436	20 682	1 329 970	1,6
2015	1 336 908	19 162	321	18 841	1 317 746	1,4
2016	1 315 423	17 373	302	17 071	1 298 050	1,3
2017	1 298 451	15 433	273	15 160	1 283 018	1,2
2018	1 253 981	12 178	187	11 991	1 241 803	1,0
2019	1 186 560	10 045	152	9 893	1 176 515	0,8
2020	1 112 859	8 271	117	8 154	1 104 588	0,7
2021	1 079 842	7 190	117	7 073	1 072 622	-

Kaynak: TÜİK. Doğum istatistikleri, 2022.

Çoğul Doğum Oranı (İkiz, Üçüz vs.)

Çoğul doğum oranları yıllar içerisinde bir miktar gerileme olmuşsa da bilinmeyen olgu sayısında artış dikkat çekicidir (Tablo 6).

Tablo 6. Çoğul doğumlara göre doğumlar, 2012-2022

Yıl	Toplam doğum sayısı	Tekil doğum sayısı	Çoğul doğumlar			
			İkiz	Üçüz	Dördüz ve daha fazlası	Bilinmeyen
2012	1 294 605	1 255 434	36 818	1 470	78	805
2013	1 297 505	1 256 124	38 392	1 575	78	1 336
2014	1 351 088	1 308 649	39 018	1 386	84	1 951
2015	1 336 908	1 295 472	38 274	1 401	85	1 676
2016	1 315 423	1 271 626	39 850	1 479	115	2 353
2017	1 298 451	1 253 649	39 050	1 371	48	4 333
2018	1 253 981	1 207 120	38 804	1 395	54	6 608
2019	1 186 560	1 141 972	35 740	1 281	57	7 510
2020	1 112 859	1 074 661	31 558	1 008	36	5 596
2021	1 079 842	1 039 936	32 168	1 182	85	6 471
2022	1 035 795	995 967	32 250	1 158	37	6 383

787



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Kaynak: TÜİK. İstatistiklerle çocuk, 2022; TÜİK. Doğum istatistikleri, 2022.

Sezeryan Doğum Oranı

Hastanelerde gerçekleşen doğum oranı 2012 yılında %88 iken 2022 yılında %97,3 olarak bildirilmiştir. En az bir ziyaret içeren antenatal bakım oranı %99,7 olarak saptandı. Canlı doğumlar içindeki sezaryen ameliyatı oranı %60,1 ve primer sezaryen ameliyat oranı %31,1 olarak bildirildi (SB, 2023; TÜİK, 2021, 2023c).

Tablo 7. Sezeryan doğumlar, 2012-2022

Yılı	Hastanelerde Gerçekleşen Doğum Oranı, (%)	Sezaryen Ameliyatının Canlı Doğumlar İçindeki Oranı, (%)	Primer Sezaryen Ameliyatının Canlı Doğumlar İçindeki Oranı, (%)	Antenatal Bakım Kapsamı (En az 1 Ziyaret), (%)
2012	88	48	25	-
2013	98	50,4	25,9	98,2
2014	98	51	26	97
2015	99	53	27	98
2016	98	53,1	26,4	98,5
2017	98	53,1	25,7	99,7
2018	98	54,9	26,3	99,5
2019	97	54,4	26,5	99,4
2020	98	57,3	28,8	99,7
2021	97,5	58,4	29,1	99,7
2022	97,3	60,1	31,1	99,7

Kaynak: SB. Sağlık istatistikleri yıllıkları haber bültenleri, 2011-2022, Erişim: <https://www.saglik.gov.tr/TR,84930/saglik-istatistikleri-yilliklari.html>; TÜİK. İstatistiklerle çocuk, 2022.

Adölesan Doğurganlık Hızı

Adölesan çağda doğurganlık hızı 2014 yılında ‰28 iken 2022'de ‰12'ye gerilemiştir (Tablo 8). Adölesan çağda kızlarda evlenme oranı erkeklerden daha yüksektir (Tablo 9). Bu yıllar içerisinde azalma olsa da hala devam eden bir durumdur.

Tablo 8. Türkiye adölesan doğurganlık hızı, 2001-2022 (‰)

2001	2011	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2022
49	32	28	26	24	22	19	17	15	12

Kaynak: TÜİK. İstatistiklerle çocuk, 2022.



Tablo 9. Cinsiyete göre 16-17 yaş grubundaki evli çocuk nüfusun 16-17 yaş grubundaki çocuk nüfus içindeki oranı, 2008-2021 (%)

Yıl	Toplam	Erkek	Kız
2008	1,50	0,11	2,97
2009	1,38	0,08	2,74
2010	1,30	0,07	2,59
2011	1,21	0,07	2,42
2012	1,12	0,07	2,23
2013	1,07	0,07	2,13
2014	0,98	0,06	1,94
2015	0,86	0,06	1,70
2016	0,76	0,05	1,50
2017	0,63	0,04	1,25
2018	0,59	0,04	1,16
2019	0,48	0,04	0,94
2020	0,37	0,03	0,73
2021	0,34	0,03	0,68

Kaynak: TÜİK. İstatistiklerle çocuk 2021, s.31.

Aşılama Hızları

Aşı ile ilgili ilk çalışmalar Osmanlı döneminde başlamıştır. Aşıya dair en eski belge İngiltere büyükelçisi eşi Leydi Mary Montagu'nun mektuplarından elde edilmektedir. Montagu, mektuplarında İstanbul'da 1717-1721 yılları arasında çiçek hastalığına karşı "aşı" denilen bir şey yapıldığını gördüğünü yazmıştır. Yaklaşık bir asır sonra Türk alimi Şanizade Mehmed Ataullah Efendi (v. 1826), ilk modern aşı yöntemini kullanarak çiçek aşısını üretmeyi ve etkin şekilde uygulamayı başarmıştır. Şanizade, veba salgınına karşı 1811 yılında Sultan II. Mahmud'a karantina uygulamasını ve kurumsal bir aşı fabrikası (telkihane) kurulmasını teklif etmiştir. Yerli çiçek aşısı için 19. yüzyıl ortalarında Hekim İsmail Paşa (1807-1880) ve Şanizade Mehmed Ataullah Efendi deneysel çalışmalar yürütmüş ancak bu çalışmalar 19. yy.'ın sonuna kadar sekteye uğramıştır. Louis Pasteur, II. Abdülhamid'e bir mektup yazar ve II. Abdülhamid de, Pasteur'e çalışmalarını İstanbul'da sürdürmesi için Mecidiye Nişanı ve 10.000 altın teklif ede-

rek Osmanlı'dan da üç kişinin asistan olarak yetiştirilmesini ister. Bu kapsamda, 1886 yılında, Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane'den müderris Alexander Zoeros Paşa başkanlığında, Kaymakam Yarbay Dr. Hüseyin Remzi ve Kaymakam Yarbay Veteriner Hüseyin Hüsnü Bey'den oluşan bir ekip gönderilir. Bu ekip geriye kuduz mikrobu enjekte edilmiş bir kemik iliği ile döner. 1885'te dünyada ilk defa çiçek aşısı uygulaması için Osmanlı'da kanun çıkarılır. 1887'nin Ocak ayında kuduz aşısı Osmanlı'ya getirilir. Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane'de Zoeros Paşa'nın kliniğinde dünyada üçüncü, doğunun ise ilk kuduz merkezi olan "Kuduz Tedavi Müessesesi ve Bakteriyoloji Ameliyathanesi" kurulur. Bu merkezde difteri serumu da üretilir. Miralay Hüseyin Remzi Bey tarafından 1892'de ilk Çiçek Aşısı Üretim Merkezi (Telkihâne-i Şâhâne) kurulur. 1893'te Bakteriyoloji Enstitüsü (Bakteriyolojihâne-i Şâhâne) kurulur. Veteriner Hekim Mustafa Adil (1871-1904) tarafından difteri serumu (1896), sığır vebası serumu (1897), kızıl serumu (1903) üretilir. Osmanlı'da ilk kez tifo aşısı (1911), kolera, dizanteri ve veba aşılı (1913) hazırlanarak uygulanır. 1927'de verem aşısı üretilmeye başlanır. Cumhuriyet'ten sonra da Hıfzıssıhha Enstitüsü üretimi merkezileştirir. Tetanos ve difteri aşılı (1931 yılından 1996'ya kadar üretilir. Kuduz serumu 1937'de üretilmeye başlanır. Çin'e kolera salgını için 1938'de aşı gönderilir. Seri üretimle tifo, tifüs, difteri, BCG, kolera, boğmaca, tetanos, kuduz aşılı (1940'lı yıllara kadar oluşturulur. Tifüs aşısı ve akrep serumu üretimine 1942'de başlanır. Biyolojik Kontrol Laboratuvarı 1947'de kurulur. 1950'de İnfluenza Laboratuvarı, DSÖ tarafından Uluslararası Bölgesel İnfluenza (grip) Merkezi olarak tanıdı ve influenza aşısı üretimine geçilir. 1968'de kurulan serum çiftliğinde tetanos, gazlı gangren, difteri, kuduz, şarbon akrep serumları da üretilir 1976'da kuru BCG aşısının deneysel üretimine başlanır ve 1983'te üretime geçilir. Ülkede hastalıkların yok olması ile 1971'de tifüs, 1980'de çiçek aşısı üretimi sonlanır. 1996'da ülkemizde aşı üretimi DBT ve kuduz aşısı, 1997'de BCG aşısı üretiminin kesilmesi ile sona erer. 2009'da beşli karma (DaBT-İPA-Hib), 2011'de dördümlü karma (DaBT-İPA) üç yıllık alımı yapılırken kademeli olarak paketleme ve enjektöre dolum teknolojisi ülkemize getirilir. 2010'da zatürre aşısı (KPA-Konjuge Pnömonokok) paketleme, enjektöre dolum yanında formülasyon teknolojisi Türkiye'de uygulanır.



Bebek ve çocuk ölümlerini azaltabilmek ve çocukları aşı ile önlenebilen bulaşıcı hastalıklardan koruyabilmek amacıyla genişletilmiş bağışıklama programı kapsamında aşilar doğumdan itibaren her çocuğa ücretsiz uygulanmıştır. Farklı dönemlerde uygulanan bazı aşilar yıllar içinde takvime eklenmiştir. 1930'da çiçek aşısı uygulanmıştır. Tetanos hastalığına karşı aşılama ilk kez 1935 yılında, boğmaca ve difteri aşısı 1937 yılında, tüberküloza karşı BCG aşısı 1952'de, çocuk felci aşısı 1963 yılında, kızamık 1970 yılında takvime eklenmiştir. 04.07.1994'te 6050 sayılı Genelge ile maternal neonatal tetanos programı başlatılarak gebelere tetanos aşılması başlamıştır. 2002 yılından bu yana kızamık eliminasyon programı yürürlüktedir. 1998 yılında hepatit B aşısı takvimine eklenmiş, 2006 yılında kızamıkçık ve menenjit (Hib) takvime eklenmiştir. 2018-2023 Türkiye Viral Hepatit Önleme ve Kontrol Programı başlatılmıştır. 2012 yılında iki doz hepatit A aşısı takvime eklenmiş, 1 Mart 2011 doğumlulardan başlanarak 18 ve 24. aylarda hepatit A aşısı uygulanmaya başlamıştır. Bir doz suçiçeği ise (varicella) aşısı 1 Ocak 2012 doğumlulardan itibaren 12. ayda 1 doz şeklinde uygulanmaya 2013'te başlamıştır. 21.06.2002'de DSÖ tarafından Türkiye poliodan arındırılmış Avrupa bölgesi olarak ilan edilmiştir. 24.04.2009 tarihinde de DSÖ Maternal ve neonatal tetanozun elimine edildiğini duyurmuştur. 2005 yılında yedi hastalığa karşı korunma sağlanırken 2013 yılından itibaren 13 hastalığa karşı korunma sağlanmaktadır. 1984'te ki durum üzerine (Tablo 10) Çocuk Yaşatma ve Geliştirme Seferberliği Anlaşması UNICEF, DSÖ ve Türkiye arasında 29.05.1985 yılında imzalanmıştır (Eskioçak & Marangoz, 2021). Bu bağlamda bazı kampanyalar yürütülmüştür. Türkiye'de geçmişten günümüze uygulanan aşı kampanyaları şöyledir; 1985 Türkiye aşı kampanyası, 1995 Polio Ulusal aşı günleri, 1996 Kızamık Hızlandırma Kampanyası, 1997 Polio Mop-up'ı yapılması, 2003 Kızamık Okul Aşı Günleri, 2005 Kızamık aşı günleri, 2005-2008 İlköğretim Hepatit B aşılama, 2006-2008 İlköğretim Kızamıkçık aşılama, 2008-2009 Ortaöğretim Hepatit B ve Kızamıkçık aşılama, 2010-2015 Polio Mop-up, 2017 5 yaş altı göçmen çocuk aşı tamamlama kampanyası (Sağlık Bakanlığı, 1985).



Tablo 10. Aşı İle Korunulabilir Beş Hastalığın 1984 Yılında Morbidite ve Mortalite Hızları

Hastalık	Bildirilen edilen vaka sayısı	İnsidans (Yüz binde)	Ölüm sayısı	Mortalite hızı (Yüz binde)
Kızamık	29996	163,47	119	0,64
Difteri	148	0,80	12	0,06
Boğmaca	3086	16,81	3	0,016
Tetanoz	160	0,87	32	0,17
Çocuk felci	81	0,44	1	0,0005

Kaynak: (Eskiocak & Marangoz, 2021) s. 19.

Bir çocuğun temel aşıları sayılabilmesi için olması gereken aşılardan şunlardır: Tüberküloza (verem) karşı BCG, üç doz difteri aşısı, boğmaca, tetanoz, polio (çocuk felci) aşısı, üç doz hemofilus influenza tip B (menenjit) hastalıklarına karşı aşı, kızamık, kızamıkçık ve kabakulak (KKK) aşısı, hepatit B aşısının (H V) üç doz olarak tamamlanması, konjuge pnömokok (zatüre) aşısı KPA.

Tablo 11’de 2012-2022 yılları arası temel aşılara ilişkin aşı-lama hızları sunulmuştur. Tablo 12’de 1980-84 ve 2015-19 yılları arasında aşı ile önlenebilen hastalıklara karşı aşı-lama öncesi ve sonrasındaki vaka sayıları verilmiştir. Tablo 13’te aşı ile önlenebilen hastalıkların zamana göre değişimi verilmiştir.

Tablo 11. Aşı-lama hızları, 2012-2022

Aşı	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022 (2)
DaBT 1	97	97	97	98	96	93	96	96	96	-	-
DaBT 2	97	98	96	97	97	96	97	98	97	-	-
DaBT 3	97	98	96	97	98	96	98	99	98	95	99,5
BCG	96	96	95	96	96	93	96	96	96	95	98,1
HBV 3	97	97	95	97	98	96	98	99	98	96	99,3
KKK	97	98	94	97	98	96	96	97	95	96	95,2
KPA Rapel ⁽¹⁾	97	97	96	97	98	96	98	-	95	96	95,3

(1) KPA 3. doz uygulaması 1 Temmuz 2019 tarihinden itibaren kaldırılıp yerine KPA Rapel uygulamasına geçildiğinden 2018 yılı ve öncesindeki değerler KPA 3 uygulamasına aittir.

(2) 2022 aşı-lama oranları 02.10.2023 yılında SB 2023 istatistiklerinden elde edilmiştir (SB, 2023); SB İstatistikleri Yıllığı haber bültenleri 2011-2022



Tablo 12. Aşı ile önlenebilir hastalıkların aşılama öncesi ve sonrasındaki vaka sayıları ve azalma yüzdeleri (Türkiye, 1980-84 ve 2015-19)

Hastalık	Aşılama öncesi vaka sayısı	1980-1984 vaka sayısı*	2015-2019 vaka sayısı*	Azalma yüzdesi (%)
Difteri	1236 (1932-1936)	174	0	100
Boğmaca	10 762 (1963-1967)	3619	84	98
Tetanoz	Bildirimi yapılmamış (1963-1967)	110	16	85
Çocuk felci	501 (1958-1962)	159	0	100
Kızamık	50 145 (1965-1969)	21 225	713	97

* Beş yıllık ortalama vaka sayıları

Kaynak: SB. Genişletilmiş Bağışıklama Programı, Erişim: <https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77803/genisletilmis-bagisiklama-programi-gbp.html>

Tablo 13. Türkiye’de Aşı İle Önlenebilir Hastalık Sayısının Zamana Göre Değişimi, 1985, 2004-2019

	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004*	1985
Difteri (1937-)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	145
Kızamık (1970-)	2904	716	84	9	342	565	7 405	349	111	7	4	0	3	34	6 200	8 927	14 695
Kabakulak (2006-)	476	464	419	544	322	457	597	834	1 609	1 525	2 180	9 514	16 524	19 726	19 754	-	-
Boğmaca (1937-)	60	207	85	22	322	68	33	18	242	48	11	17	63	57	272	389	2 678
Polio (1963-)	0	0	0	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	0	0	88
Kızamıkçık (2006-)	44	22	1	7	16	31	81	43	1 734	64	97	139	644	1 058	2 245	-	-
Konjenital Rubella Sendromu	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	1	-	0	-	2	-	-
Yenidoğan tetanozu	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	7	5	18	32	15	41
Erişkin Tetanoz (1968-)	18	-	25	16	8	12	15	11	24	23	12	12	14	10	19	18	72

Üç Yaş Altı Emzirilme Oranı

0-35 aylık çocukların emzirilme durumları 2013 ve 2018 verileri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. 3 yaş altındaki çocuğun emzirilme durumu, 2013, 2018

Çocuğun ay cinsinden yaşı	Toplam		Emzirilmeyen		Sadece anne sütü		Anne sütü ve su		Anne sütü ve içinde süt olmayan diğer sıvılar (1)		Anne sütü ve anne sütü olmayan süt		Anne sütü ve ek gıdalar	
	2013	2018	2013	2018	2013	2018	2013	2018	2013	2018	2013	2018	2013	2018
0-1	100,0	100,0	7,3	4,7	57,9	59,2	9,5	12,8	0,0	0,0	25,3	21,6	0,0	1,7
2-3	100,0	100,0	6,0	6,4	35,4	45,1	26,6	16,6	1,0	2,6	29,5	27,0	1,5	2,3
4-5	100,0	100,0	10,6	11,9	9,5	14,4	26,1	16,9	0,6	3,0	23,9	20,0	29,3	33,9
6-7	100,0	100,0	17,2	20,9	4,7	4,5	9,7	5,2	1,2	3,6	10,1	3,5	57,1	62,3
8-9	100,0	100,0	27,9	13,1	0,0	1,4	3,4	1,5	0,0	2,3	2,0	0,3	66,7	81,4
10-11	100,0	100,0	33,0	33,9	0,0	0,6	1,1	1,9	2,6	2,5	0,5	3,2	62,8	57,8
12-15	100,0	100,0	31,8	34,4	0,2	0,0	0,0	0,8	0,0	0,6	2,8	0,2	65,1	64,0
16 - 19	100,0	100,0	52,5	48,0	0,6	0,0	0,2	1,1	1,1	0,7	0,5	0,0	45,1	50,2
20 - 23	100,0	100,0	66,1	66,5	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	33,1	32,7
24 - 27	100,0	100,0	85,9	76,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,1	23,8
28 - 31	100,0	100,0	92,2	88,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	7,5	11,5
32 - 35	100,0	100,0	97,7	90,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,9	10,0

(1) Süt dışındaki sıvılar meyve suyu, çorba suyu veya diğer sıvıları kapsamaktadır.

Kaynak: TÜİK. İstatistiklerle çocuk 2021, s.31.

Bebeklerin Anne Sütü ile Beslenme Süreleri

Bebeklerin anne sütü ile beslenme süreleri 2014-2022 Tablo 15'te sunulmuştur. 2022 verilerine göre, 4-5 aylık çocukların %14'ü sadece anne sütü ile besleniyor ve %88'i emzirilmektedir (TÜİK, 2023c).

Tablo 15. Bebeklerin anne sütü ile beslenme sürelerinin cinsiyete göre dağılımı, 2014, 2016, 2019, 2022

Ay	2014			2016			2019			2022
	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam
0-6	28,2	28,2	28,2	30,8	30,1	31,5	28,7	29,0	28,4	27
7-12	24,2	23,2	25,2	22,0	22,0	22,0	21,7	20,8	22,7	22
13-18	21,1	18,2	24,1	19,9	18,5	21,4	20,3	20,0	20,6	20
19-24	20,7	22,7	18,5	21,2	22,5	19,8	23,0	23,1	22,9	24
25-72	6,0	7,8	4,1	6,1	6,9	5,3	6,3	7,1	5,4	7

Kaynak: TÜİK. İstatistiklerle çocuk 2022, s.31.



Çocukların Beslenme Durumu

Her beş yıllık dönemde 1993-2018 arası çocukların beslenme durumları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Çocukların beslenme durumu, 1993-2018

Yıl	Cinsiyet	Yaşa göre boy		Boya göre ağırlık		Yaşa göre ağırlık	
		-3 SD'nin altındaki yüzde	-2 SD'nin altındaki yüzde	-3 SD'nin altındaki yüzde	-2 SD'nin altındaki yüzde	-3 SD'nin altındaki yüzde	-2 SD'nin altındaki yüzde
1993	<i>Erkek</i>	5,4	19,1	0,4	3,3	1,7	9,3
	<i>Kadın</i>	6,3	18,7	0,4	2,6	1,9	9,8
1998	<i>Erkek</i>	5,8	16,0	0,6	2,1	1,7	8,4
	<i>Kadın</i>	6,4	16,0	0,1	1,7	1,0	8,1
2003	<i>Erkek</i>	2,9	10,9	0,4	1,0	0,6	3,2
	<i>Kadın</i>	4,5	13,6	0,1	0,4	0,7	4,7
2008	<i>Erkek</i>	2,5	9,9	-	1,5	0,3	2,3
	<i>Kadın</i>	4,0	10,8	-	0,2	0,2	3,4
2013	<i>Erkek</i>	3,7	10,9	0,3	1,4	0,4	1,8
	<i>Kadın</i>	2,6	8,0	0,4	2,1	0,4	2,1
2018	<i>Erkek</i>	1,5	6,1	0,5	1,7	0,4	1,3
	<i>Kadın</i>	1,5	5,8	0,9	1,6	0,3	1,7

Not. 1993, 1998, 2003 ve 2008 değerleri NCHS/CDC/WHO uluslar arası referans nüfusuna göre; 2013 ve 2018 değerleri ise WHO 2006 Çocuk Büyüme Standartlarına göre hesaplanmıştır.

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2022, s.52.

HÜNEE, Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması, 1993-2018



Çocuklarda Engellilik ile İlgili Göstergeler

Engellilik ile ilgili göstergeler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Çocuklarda engellilikle ilgili göstergeler, 2019, 2022 (%)

Yaş grubu	2019			2022			
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
Görmelerde zorluk çeken çocukların cinsiyet ve yaş grubuna göre dağılımı							
Toplam	2,2	2,1	2,4	0,8	0,7	0,9	
2-6	1,7	1,7	1,6	0,3	0,4	0,1	
7-14	2,6	2,3	2,9	1,1	0,9	1,3	
Duyumada zorluk çeken çocukların cinsiyet ve yaş grubuna göre dağılımı							
Toplam	2,0	1,8	2,1	0,4	0,3	0,5	
2-6	1,4	1,5	1,3	0,3	0,2	0,4	
7-14	2,3	2,0	2,7	0,5	0,4	0,6	
Yürümelerde zorluk çeken çocukların cinsiyet ve yaş grubuna göre dağılımı							
Toplam	1,4	1,5	1,4	1,5	1,8	1,2	
2-6	1,3	1,3	1,3	1,5	1,9	1,1	
7-14	1,5	1,6	1,5	1,5	1,7	1,3	
Öğrenmede zorluk çeken çocukların cinsiyet ve yaş grubuna göre dağılımı							
Toplam	1,5	1,7	1,2	1,5	2,0	1,0	
2-6	1,0	1,1	0,9	1,5	1,7	1,3	
7-14	1,7	2,0	1,4	1,5	2,2	0,8	
Konuşmada zorluk çeken çocukların cinsiyet ve yaş grubuna göre dağılımı							
Toplam	1,1	1,2	1,0	1,0	1,2	0,9	
2-6	1,3	1,5	1,0	1,4	1,3	1,4	
7-14	1,0	1,0	1,0	0,8	1,1	0,5	

Kaynak: TÜİK, Türkiye Sağlık Araştırması, 2019, 2022

Çocukların Geçirdiği Hastalık/Sağlık Sorunlarının Dağılımı

En son 2002 verilerine göre, son altı ay içinde çocukların geçirdiği hastalıklar 0-14 yaş grubunda en fazla üst solunum yolu hastalıkları oldu. Bundan başka, ishal (%29,4) ve %6,9 ile alt solunum yolu izledi. Cinsiyete göre 0-6 yaş grubu ve 7-14 yaş grubu son altı ay içinde geçirdiği hastalıklar 2008 yılından 2022'ye kadar gösterilmiştir (Tablo 18 ve 19) (TÜİK, 2020, 2023e).

Tablo 18. Cinsiyete göre 0-6 yaş grubundaki çocukların son 6 ay içinde geçirdiği başlıca hastalık /sağlık sorunlarının dağılımı, 2008-2022 (%)

Hastalık/sağlık sorunu	2008			2010			2012			2014		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Üst solunum yolu enfeksiyonu (Tonsilit, orta kulak iltihabı, farenjit vb.)	38,7	41,1	36,3	31,6	32,2	31,0	27,6	28,2	27,0	41,9	42,8	40,9
İshal	26,0	27,7	24,3	25,5	27,1	23,9	27,9	29,7	26,1	33,2	33,7	32,7
Alt solunum yolu enfeksiyonu (Zatürre vb.)	7,5	7,2	7,8	7,6	8,6	6,6	6,1	6,3	5,9	10,1	10,1	10,1
Kansızlık (Demir eksikliği anemisi vb.)	11,3	12,2	10,3	9,4	9,6	9,1	9,2	9,4	9,0	10,8	11,4	10,3
Ağız ve diş sağlığı sorunları	9,0	10,6	7,4	7,8	8,2	7,4	8,7	8,6	8,8	9,3	9,6	9,1
D vitamini eksikliğine bağlı kemik bozuklukları (Raşitizm)	4,8	4,6	5,0	2,0	2,0	2,1	1,7	2,0	1,5	2,3	2,5	2,0
İdrar yolu enfeksiyonu	6,4	5,9	7,0	5,9	4,6	7,1	5,0	3,3	6,8	4,6	3,2	6,1
Cilt hastalıkları	4,1	4,0	4,1	3,0	3,2	2,7	3,4	4,0	2,8	5,3	5,9	4,7



Tablo 18 (Devam). Cinsiyete göre 0-6 yaş grubundaki çocukların son 6 ay içinde geçirdiği başlıca hastalık /sağlık sorunlarının dağılımı, 2008-2022 (%)

Hastalık/sağlık sorunu	2016			2019			2022		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Üst solunum yolu enfeksiyonu (Tonsilit, orta kulak iltihabı, farenjit vb.)	42,6	42,6	42,6	35,9	35,9	35,9	31,3	32,4	30,1
İshal	32,3	31,6	33,0	28,7	29,8	27,6	29,4	30,6	28,1
Alt solunum yolu enfeksiyonu (Zatürre vb.)	11,1	11,0	11,1	9,5	9,2	9,8	6,9	7,9	5,8
Kansızlık (Demir eksikliği anemisi vb.)	5,4	5,8	4,9	6,9	8,2	5,5	6,7	7,8	5,5
Ağız ve diş sağlığı sorunları	7,3	7,7	7,0	6,4	6,9	5,9	5,3	5,5	5,1
D vitamini eksikliğine bağlı kemik bozuklukları (Raşitizm)	1,8	1,5	2,1	3,0	3,7	2,3	3,8	4,4	3,1
İdrar yolu enfeksiyonu	4,1	2,8	5,4	4,2	2,8	5,6	3,4	2,7	4,3
Cilt hastalıkları	2,9	3,2	2,6	2,9	3,4	2,5	3,2	3,0	3,4

Kaynak: TÜİK, Türkiye Sağlık Araştırması, 2010, 2012, 2014, 2016, 2019, 2022

Tablo 19. Cinsiyete göre 7-14 yaş grubundaki çocukların son 6 ay içinde geçirdiği başlıca hastalık/sağlık sorunlarının dağılımı, 2010-2022

Hastalık/sağlık sorunu	2010			2012			2014			2016			2019			2022		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Üst solunum yolu enfeksiyonu (Tonsilit, orta kulak iltihabı, farenjit vb.)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29,4	28,3	30,5	27,1	26,9	27,3
İshal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18,3	19,5	17,2	19,8	21,2	18,3
Alt solunum yolu enfeksiyonu (Zatürre vb.)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,5	7,2	5,8	5,3	6,0	4,6
Ağız ve diş sağlığı sorunları	23,9	24,2	23,7	24,5	24,2	24,9	24,6	24,6	24,6	23,7	23,2	23,4	14,2	14,9	13,4	11,2	10,8	11,6
Göz ile ilgili sorunlar	13,3	12,1	14,6	11,5	11,7	11,3	13,8	13,4	14,3	13,6	12,2	15,1	10,9	9,5	12,5	8,8	8,5	9,2
Cilt hastalıkları	5,6	5,5	5,8	4,7	4,4	5,1	4,9	4,7	5,1	5,8	4,8	6,9	4,0	3,8	4,3	2,8	2,7	2,9
Beslenme ile ilişkili hastalıklar	4,7	5,4	3,9	4,1	4,8	3,5	3,5	3,4	3,6	3,3	3,4	3,1	1,7	1,5	1,8	1,7	1,6	1,7
Kas iskelet sistemi hastalıkları	2,2	2,6	1,8	1,9	2,4	1,3	2,2	2,0	2,4	1,8	2,2	1,4	1,3	1,3	1,4	1,2	1,3	1,1
Ruh sağlığı sorunları	1,9	1,8	2,0	2,4	2,5	2,2	2,1	2,2	1,9	1,3	1,4	1,3	1,1	1,0	1,2	1,1	0,9	1,3
İşitme ile ilgili sorunlar	3,0	2,8	3,1	2,6	2,5	2,7	2,9	3,5	2,3	2,3	2,0	2,6	1,7	1,5	1,8	0,9	0,7	1,1



Bebek ve Çocuk Ölüm Nedenleri

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi çocuk sağlığı ile ölçülmektedir. Bebek ve çocuk ölüm oranları Birleşmiş Milletler İnsani Kalkınma Raporu'nda kalkınma göstergesi olarak kabul edilmiştir. Çocuk sağlığının korunması ve geliştirilmesi için neonatal ve postneonatal dönemde iyi planlamalar yapılmalıdır. Neonatal dönemde ölüm nedenleri genellikle genetik faktörler, gebeliğe bağlı ve doğum sırasında meydana gelen komplikasyonlara bağlı olarak gerçekleşmektedir. Postneonatal ölümlerin nedeni ise, genellikle bulaşıcı hastalıklar, ishal, solunum yolu hastalıkları gibi çevresel faktörlerden etkilenmektedir. 1960'lı yılların ortalarında sırası ile bebek ölüm hızı binde 163 iken, 1980'li yılların başında binde 121, 1990'lı yılların başında binde 66, 2000'li yılların ortalarında binde 29, 2000'in sonlarında binde 17 seviyesine gerilemiştir. Beş yaş altı ölüm hızı 1960'lı yılların ortalarında binde 223; 1980'li yılların başında binde 152; 1990'lı yılların başında binde 84; 2000'li yılların ortalarında binde 37, 2000'li yılların sonunda binde 24 seviyesine kadar düşmüştür. Bu azalma anne ve çocuk sağlığı programlarının etkisi ile gerçekleşmiştir. 2019 yılında binde 9 ve 11 seviyelerine gerilemiştir. 2017-2019 yılları arası cinsiyet ve yaş grubuna göre, 1960-2008 arası ise çocuk ölümleri gösterilmiştir (Tablo 20 ve 21). Temel ölümlülük göstergeleri ile Tablo 22'de sunulmuştur. Tablo 23'te ise, ölüm nedeni ve yaş grubuna göre çocuk ölümleri sunulmuştur.



Tablo 20. Cinsiyet ve yaş grubuna göre çocuk ölümleri, 2017-2019

Yıl		Toplam ölüm sayısı	Toplam çocuk ölüm sayısı	Yaş grubu				
				0	1-4	5-9	10-14	15-17
2017 ^(r) Sayı	Toplam	426 662	19 035	12 103	2 614	1 314	1 384	1 620
	Erkek	233 572	10 751	6 583	1 378	789	859	1 142
	Kız	193 090	8 284	5 520	1 236	525	525	478
(%)	Toplam		100,0	63,6	13,7	6,9	7,3	8,5
	Erkek		100,0	61,2	12,8	7,3	8,0	10,6
	Kız		100,0	66,6	14,9	6,3	6,3	5,8
2018 ^(r) Sayı	Toplam	426 449	18 153	11 598	2 615	1 181	1 320	1 439
	Erkek	232 980	10 171	6 291	1 421	666	799	994
	Kız	193 469	7 982	5 307	1 194	515	521	445
(%)	Toplam		100,0	63,9	14,4	6,5	7,3	7,9
	Erkek		100,0	61,9	14,0	6,5	7,9	9,8
	Kız		100,0	66,5	15,0	6,5	6,5	5,6
2019 Sayı	Toplam	435 941	17 138	10 770	2 489	1 241	1 324	1 314
	Erkek	238 044	9 735	5 948	1 362	706	807	912
	Kız	197 897	7 403	4 822	1 127	535	517	402
(%)	Toplam		100,0	62,8	14,5	7,2	7,7	7,7
	Erkek		100,0	61,1	14,0	7,3	8,3	9,4
	Kız		100,0	65,1	15,2	7,2	7,0	5,4

Kaynak: TÜİK. İstatistiklerle çocuk 2022. s.63;

Tablo 21. Yaş grubuna göre çocuk ölümleri, 1960-2008

Yıl	Genel Toplam	Yaş grubu			Yıl	Genel Toplam	Yaş grubu		
		0 yaş	1-4 yaş	5-14 yaş			0 yaş	1-4 yaş	5-14 yaş
1960	96 403	33 018	11 117	2 936	1976	118 547	33 180	6 483	3 018
1961	95 745	31 561	9 789	2 840	1977	122 688	34 375	6 009	3 137
1962	93 632	30 372	8 410	2 959	1978	120 543	34 726	5 570	2 849
1963	96 838	29 244	9 069	2 907	1979	126 269	32 370	5 636	3 056
1964	97 771	29 511	7 487	2 891	1980	130 062	31 549	6 377	2 994
1965	95 427	28 707	7 182	2 763	1981	136 089	33 572	7 438	3 420
1966	96 975	28 490	7 192	2 850	1982	130 681	30 341	4 897	2 845
1967	101 631	27 733	7 068	2 860	1983	134 742	29 917	6 052	2 864
1968	103 872	28 165	6 764	2 954	1984	136 274	26 495	5 319	3 017
1969	102 708	28 237	6 552	2 776	1985	141 324	26 050	5 323	3 114
1970	104 556	29 150	6 231	2 736	1986	133 139	23 226	3 772	2 651
1971	107 228	30 256	6 104	2 865	1987	134 025	21 659	3 585	2 960
1972	112 419	31 987	6 495	2 925	1988	134 627	20 581	3 637	2 725
1973	104 843	26 339	8 626	4 639	1989	150 475	23 538	3 613	2 872
1974	111 004	31 327	6 458	2 930	1990	150 292	21 871	3 479	2 696
1975	120 302	34 892	7 545	3 621	1991	150 925	20 216	3 234	2 782

Kaynak: TÜİK. İstatistik göstergeler 1923-2009, s.41-45.

2023 verilerine göre, 2 Ekim 2023 tarihinde yayımlanan Sağlık Bakanlığı haber bülteninde; bebek ölüm hızı binde 9,1; beş yaş altı ölüm hızı binde 11,1; neonatal bebek ölüm hızı binde 5,7; post neonatal bebek ölüm hızı ise binde 3,4 olarak bildirilmiştir (SB, 2023). Tablo 22'de 2009 ve 2022 temel ölümlülük göstergeleri sunulmuştur (TÜİK, 2023d).

Tablo 21 (Devam). Yaş grubuna göre çocuk ölümleri, 1960-2008

Yıl	Genel Toplam	Yaş grubu		
		0 yaş	1-4 yaş	5-14 yaş
1992	155 106	19 412	3 152	2 703
1993	157 323	19 412	3 071	2 723
1994	163 232	19 126	3 267	2 897
1995	169 856	20 080	3 091	2 687
1996	164 534	17 292	3 105	2 488
1997	168 060	16 862	3 004	2 364
1998	175 429	17 704	3 136	2 479
1999	185 141	15 870	3 698	3 967
2000	174 315	15 543	2 907	2 108
2001	175 137	14 947	2 915	2 123
2002	175 434	13 125	2 365	1 830
2003	184 330	12 878	2 428	2 000
2004	187 086	11 182	2 190	1 997
2005	197 520	11 004	2 249	2 092
2006	210 146	11 105	2 220	1 993
2007	212 731	11 284	2 015	1 978
2008	215 562	11 030	2 017	1 718

Tablo 22. Temel ölümlülük göstergeleri, 2009-2022

		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ölüm sayısı	Toplam	369 703	366 471	376 162	376 520	373 041	391 091	405 528
	Erkek	203 653	200 445	206 505	207 634	205 439	213 682	222 029
	Kadın	166 050	166 026	169 657	168 886	167 602	177 409	183 499
Kaba ölüm hızı (‰)	Toplam	5,1	5,0	5,1	5,0	4,9	5,1	5,2
Bebek ölüm sayısı	Toplam	17 607	15 164	14 567	14 974	14 027	14 951	13 677
	Erkek	9 541	8 242	7 843	8 022	7 601	8 212	7 440
	Kadın	8 066	6 922	6 724	6 952	6 426	6 739	6 237
Bebek ölüm hızı (‰)	Toplam	13,9	12,0	11,6	11,6	10,8	11,1	10,2
	Erkek	14,6	12,7	12,2	12,1	11,4	11,8	10,9
	Kadın	13,1	11,3	11,0	11,0	10,2	10,3	9,6
Beş yaş altı ölüm sayısı	Toplam	22 364	19 492	18 609	18 586	17 371	17 938	16 515
	Erkek	12 031	10 534	9 973	9 906	9 385	9 856	8 950
	Kadın	10 333	8 958	8 636	8 680	7 986	8 082	7 565
Beş yaş altı ölüm hızı (‰)	Toplam	17,7	15,5	14,9	14,4	13,4	13,3	12,4
	Erkek	18,5	16,3	15,5	14,9	14,1	14,2	13,1
	Kadın	16,8	14,6	14,2	13,8	12,7	12,3	11,6
Neonatal ölüm sayısı	Toplam	11 262	9 533	9 091	9 729	8 942	9 801	8 660
	Erkek	6 281	5 295	5 018	5 333	4 964	5 506	4 841
	Kadın	4 981	4 238	4 073	4 396	3 978	4 295	3 819
Neonatal ölüm hızı (‰)	Toplam	8,9	7,6	7,3	7,5	6,9	7,3	6,5
	Erkek	9,6	8,2	7,8	8,0	7,4	7,9	7,1
	Kadın	8,1	6,9	6,7	7,0	6,3	6,5	5,9
Post neonatal ölüm sayısı	Toplam	6 339	5 631	5 476	5 245	5 085	5 150	5 017
	Erkek	3 259	2 947	2 825	2 689	2 637	2 706	2 599
	Kadın	3 080	2 684	2 651	2 556	2 448	2 444	2 418
Post neonatal ölüm hızı (‰)	Toplam	5,0	4,5	4,4	4,1	3,9	3,8	3,8
	Erkek	5,0	4,5	4,4	4,0	4,0	3,9	3,8
	Kadın	5,0	4,4	4,4	4,1	3,9	3,7	3,7

		2016	2017 ^(r)	2018 ^(r)	2019 ^(r)	2020 ^(r)	2021 ^(r)	2022
Ölüm sayısı	Toplam	422 964	426 857	426 785	436 624	509 048	566 485	504 839
	Erkek	231 589	233 661	233 138	238 367	285 160	309 322	275 531
	Kadın	191 375	193 196	193 647	198 257	223 888	257 163	229 308
Kaba ölüm hızı (‰)	Toplam	5,3	5,3	5,2	5,3	6,1	6,7	5,9
Bebek ölüm sayısı	Toplam	12 910	12 134	11 718	11 022	9 757	10 089	9 522
	Erkek	6 994	6 598	6 360	6 065	5 388	5 498	5 289
	Kadın	5 916	5 536	5 358	4 957	4 369	4 591	4 233
Bebek ölüm hızı (‰)	Toplam	9,8	9,3	9,3	9,3	8,7	9,3	9,2
	Erkek	10,4	9,9	9,9	9,9	9,4	9,9	9,9
	Kadın	9,2	8,7	8,8	8,5	8,0	8,7	8,4
Beş yaş altı ölüm sayısı	Toplam	15 745	14 755	14 338	13 522	11 975	12 289	11 560
	Erkek	8 523	7 979	7 783	7 432	6 543	6 683	6 414
	Kadın	7 222	6 776	6 555	6 090	5 432	5 606	5 146
Beş yaş altı ölüm hızı (‰)	Toplam	12,0	11,3	11,4	11,4	10,7	11,3	11,2
	Erkek	12,6	12,0	12,1	12,2	11,4	12,0	12,1
	Kadın	11,3	10,7	10,7	10,5	10,0	10,6	10,2
Neonatal ölüm sayısı	Toplam	8 219	7 749	7 558	6 976	6 246	6 512	5 893
	Erkek	4 522	4 279	4 203	3 895	3 513	3 605	3 383
	Kadın	3 697	3 470	3 355	3 081	2 733	2 907	2 510
Neonatal ölüm hızı (‰)	Toplam	6,3	6,0	6,0	5,9	5,6	6,0	5,7
	Erkek	6,7	6,4	6,5	6,4	6,1	6,5	6,4
	Kadın	5,8	5,5	5,5	5,3	5,0	5,5	5,0
Post neonatal ölüm sayısı	Toplam	4 691	4 385	4 160	4 046	3 511	3 577	3 629
	Erkek	2 472	2 319	2 157	2 170	1 875	1 893	1 906
	Kadın	2 219	2 066	2 003	1 876	1 636	1 684	1 723
Post neonatal ölüm hızı (‰)	Toplam	3,6	3,4	3,3	3,4	3,1	3,3	3,5
	Erkek	3,7	3,5	3,3	3,6	3,3	3,4	3,6
	Kadın	3,5	3,3	3,3	3,2	3,0	3,2	3,4

Kaynak: TÜİK 2023. Doğum istatistikleri, 2022. Sayı: 49673, Yayın tarihi: 15.05.2023; SB 2023. Sağlık istatistikleri yılı 2022, Sağlık ve Bilgi Sistemleri Genel Müdürlüğü Haber Bülteni, Sayı: 11, Yayın tarihi: 02.10.2023.

805



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Tablo 23. Ölüm nedeni ve yaş grubuna göre çocuk ölümleri, 2018, 2019

Ölüm nedeni	2018 yılı				2019 yılı			
	Toplam	1-4	5-14	15-17	Toplam	1-4	5-14	15-17
Tüm nedenler	6 555	2 615	2 501	1 439	6 368	2 489	2 565	1 314
Enfeksiyon ve parazit hastalıkları	223	117	74	32	197	106	64	27
İyi huylu ve kötü huylu tümörler	671	192	348	131	684	156	399	129
Kan ve kan yapıcı organların hastalıkları ve immün sistemin bazı bozuklukları	129	58	58	13	140	60	63	17
Endokrin (iç salgı bezi), beslenme ve metabolizmayla ilgili hastalıklar	232	138	73	21	259	144	92	23
Sinir sistemi ve duyu organları hastalıkları	898	397	374	127	877	354	371	152
Dolaşım sistemi hastalıkları	397	142	150	105	377	136	157	84
Solunum sistemi hastalıkları	362	204	110	48	353	183	120	50
Sindirim sistemi hastalıkları	96	46	38	12	109	59	34	16
Genitoüriner sistem hastalıkları	98	35	39	24	74	32	31	11
Konjenital bozukluk ve kromozomla ilgili anomaliler	628	456	139	33	509	376	104	29
Semptomlar, belirtiler ve anormal bulgular, kötü tanımlanmış nedenler	369	130	156	83	129	64	36	29
Dışsal yaralanma nedenleri ve zehirlenmeler	1 752	483	629	640	1 326	357	502	467
Diğer (zihinsel, deri, kas, gebelik, perinatal dönem kaynaklı vb. hastalıklar)	30	7	14	9	24	5	15	4
COVID-19								
Bilinmeyen	670	210	299	161	1 310	457	577	276

Ölüm nedeni	2020 yılı		2021 yılı		2022 yılı	
	Toplam	0-14 yaş	Toplam	0-14 yaş	Toplam	0-14 yaş
Tüm nedenler	509 048	14 378	566 485	14 865	504 839	14 199
Enfeksiyon ve parazit hastalıkları	-	-	-	-	-	-
İyi huylu ve kötü huylu tümörler	79 916	576	79 290	586	76 657	522
Kan ve kan yapıcı organların hastalıkları ve immün sistemin bazı bozuklukları	-	-	-	-	-	-
Endokrin (iç salgı bezi), beslenme ve metabolizmayla ilgili hastalıklar	23 401	293	23 639	313	22 832	314
Sinir sistemi ve duyu organları hastalıkları	20 366	826	18 576	896	18 117	843
Dolaşım sistemi hastalıkları	183 442	440	189 876	561	178 501	473
Solunum sistemi hastalıkları	80 284	598	76 126	601	68 370	542
Sindirim sistemi hastalıkları	-	-	-	-	-	-
Genitoüriner sistem hastalıkları	-	-	-	-	-	-
Konjenital bozukluk ve kromozomla ilgili anomaliler	-	-	-	-	-	-
Semptomlar, belirtiler ve anormal bulgular, kötü tanımlanmış nedenler	-	-	-	-	-	-
Dışsal yaralanma nedenleri ve zehirlenmeler	17 824	941	18 223	926	16 867	834
Diğer (zihinsel, deri, kas, gebelik, perinatal dönem kaynaklı vb. hastalıklar)	61 658	9 537	66 929	9 388	65 694	8 800
COVID-19	22 274	19	65 366	107	22 025	41
Bilinmeyen	19 883	1 148	28 460	1 487	35 776	1 830

Bebek Ölüm Hızı

Tüm çocuk ölüm oranları son yıllarda azalmıştır (Tablo 24, 25).

Tablo 24. İllere göre bebek ölüm hızı, 2017-2019 (%)

İl	2017 ^(r)	2018 ^(r)	2019	İl	2017 ^(r)	2018 ^(r)	2019
Türkiye geneli	9,3	9,3	9,1	Kocaeli	7,2	8,3	8,7
Adana	9,1	8,2	8,5	Konya	9,7	9,3	8,0
Adıyaman	10,9	10,6	11,6	Kütahya	9,8	7,2	5,8
Afyonkarahisar	8,5	9,5	8,8	Malatya	9,3	10,5	10,5
Ağrı	13,0	12,0	10,9	Manisa	11,0	11,1	9,8
Amasya	5,3	7,7	8,3	Kahramanmaraş	10,3	11,6	10,7
Ankara	7,2	7,6	7,5	Mardin	13,6	14,7	10,8
Antalya	7,3	7,2	6,6	Muğla	6,5	7,2	7,7
Artvin	9,9	8,7	6,1	Muş	14,8	12,8	12,2
Aydın	7,3	8,3	7,5	Neveşehir	10,1	9,5	14,1
Balıkesir	7,3	7,2	7,3	Niğde	8,1	10,2	9,8
Bilecik	10,2	8,4	5,9	Ordu	10,0	7,6	6,7
Bingöl	12,4	9,4	8,9	Rize	9,6	8,2	5,9
Bitlis	14,2	9,7	12,8	Sakarya	9,5	7,5	6,2
Bolu	5,5	8,6	6,4	Samsun	7,4	8,7	8,6
Burdur	10,3	8,0	10,9	Siirt	12,9	13,7	12,9
Bursa	6,8	7,3	6,2	Sinop	6,7	7,4	6,4
Çanakkale	6,3	5,1	7,1	Sivas	9,2	6,7	8,9
Çankır	4,6	13,7	7,1	Tekirdağ	8,3	7,5	7,8
Çorum	6,5	7,8	9,2	Tokat	8,9	7,7	7,5
Denizi	7,7	9,9	8,4	Trabzon	8,8	7,1	6,2
Diyarbakır	9,9	9,9	8,5	Tunceli	10,7	5,0	8,8
Edirne	5,8	6,4	7,2	Şanlıurfa	16,2	14,1	15,3
Elazığ	11,1	9,1	10,1	Uşak	5,8	9,4	12,0
Erzincan	8,4	7,3	7,4	Van	12,0	11,4	10,8
Erzurum	12,8	10,3	10,4	Yozgat	7,2	7,4	8,0
Eskişehir	5,3	6,3	7,1	Zonguldak	10,0	7,7	6,6
Gaziantep	13,0	15,4	16,2	Aksaray	9,0	9,5	9,1
Giresun	8,1	6,1	4,7	Bayburt	8,8	8,2	9,6
Gümüşhane	6,7	7,8	10,2	Karaman	7,9	7,3	6,5
Hakkari	16,6	13,0	14,1	Kırıkkale	9,3	8,5	8,8
Hatay	10,6	10,0	11,0	Batman	11,7	10,4	10,2
Isparta	8,4	8,5	7,4	Şırnak	13,1	14,6	12,3
Mersin	9,5	8,0	8,9	Bartın	6,2	13,8	4,8
İstanbul	7,5	7,5	7,4	Ardahan	9,9	6,8	11,6
İzmir	6,9	7,1	7,5	Iğdır	9,3	9,4	8,2
Kars	8,1	10,5	11,1	Yalova	10,2	9,0	5,5
Kastamonu	7,5	8,8	7,3	Karabük	5,6	9,8	3,0
Kayseri	8,6	10,2	11,5	Kilis	17,4	14,1	12,3
Kırklareli	8,6	5,0	6,1	Osmaniye	9,2	12,1	8,9
Kırşehir	9,3	9,6	14,2	Düzce	7,2	8,3	8,3

808



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

(r) Ölüm verileri güncel idari kayıtlarla revize edilmiştir.

Kaynak: TÜİK. İstatistiklerle çocuk 2021, s.59; TÜİK. Temel doğurganlık ve ölümlülük göstergeleri, 2001-2022

Tablo 25. İllere göre beş yaş altı ölüm hızı, 2017-2019 (%)

İl	2017 ^(r)	2018 ^(r)	2019	İl	2017 ^(r)	2018 ^(r)	2019
Türkiye geneli	11,3	11,3	11,2				
Adana	10,9	10,3	10,6	Kocaeli	8,5	10,1	10,6
Adıyaman	12,7	13,2	14,3	Konya	11,9	11,9	10,3
Afyonkarahisar	11,2	11,4	10,9	Kütahya	11,9	9,2	7,3
Ağrı	15,5	14,9	13,9	Malatya	11,3	13,1	12,2
Amasya	7,4	9,8	8,8	Manisa	13,3	12,5	11,3
Ankara	8,8	9,5	9,1	Kahramanmaraş	12,9	13,8	13,2
Antalya	9,2	8,5	8,2	Mardin	16,4	18,0	14,4
Artvin	12,5	10,9	7,2	Muğla	7,7	8,6	9,3
Aydın	8,8	10,9	9,4	Muş	18,7	15,2	14,9
Balıkesir	9,4	8,4	9,0	Nevşehir	11,6	10,5	16,0
Bilecik	10,9	9,5	6,7	Niğde	11,0	11,7	11,9
Bingöl	14,5	11,2	10,6	Ordu	11,8	9,1	7,8
Bitlis	15,8	12,0	15,4	Rize	10,6	9,9	8,4
Bolu	6,1	9,8	7,4	Sakarya	10,3	8,8	8,2
Burdur	12,1	10,2	11,3	Samsun	9,2	10,6	10,6
Bursa	8,5	9,0	8,2	Siirt	16,6	17,9	16,2
Çanakkale	7,6	6,5	7,7	Sinop	8,5	9,7	8,2
Çankırı	6,9	15,1	11,1	Sivas	10,7	8,0	12,3
Çorum	7,6	10,7	10,7	Tekirdağ	9,0	9,4	9,6
Denizli	8,8	11,1	9,8	Tokat	11,1	9,3	9,0
Diyarbakır	12,7	12,7	11,4	Trabzon	11,3	8,2	7,7
Edirne	6,5	8,7	8,3	Tunceli	14,0	5,0	9,7
Elazığ	12,8	11,6	11,2	Şanlıurfa	19,8	17,4	19,6
Erzincan	9,0	8,7	8,4	Uşak	7,8	11,8	13,3
Erzurum	14,9	13,1	12,5	Van	14,7	14,7	13,4
Eskişehir	7,1	7,1	8,7	Yozgat	10,1	9,1	9,6
Gaziantep	15,6	18,1	19,1	Zonguldak	11,3	9,4	8,8
Giresun	9,0	8,4	5,7	Aksaray	11,1	12,0	11,2
Gümüşhane	7,8	10,8	12,6	Bayburt	11,4	13,6	13,5
Hakkari	22,3	18,7	16,9	Karaman	10,3	10,7	8,8
Hatay	13,2	12,2	13,2	Kırkkale	10,5	10,4	11,1
Isparta	9,6	10,9	8,5	Batman	14,7	12,9	13,2
Mersin	11,6	9,8	11,4	Şırnak	16,6	18,9	15,6
İstanbul	9,1	9,0	8,8	Bartın	6,2	14,3	6,9
İzmir	8,1	8,5	9,1	Ardahan	12,7	7,6	14,0
Kars	11,3	14,7	13,4	Iğdır	11,4	13,6	11,0
Kastamonu	10,5	10,9	8,4	Yalova	12,0	10,6	7,4
Kayseri	10,7	12,1	13,7	Karabük	7,7	11,0	3,0
Kırklareli	9,4	6,7	7,6	Kilis	19,2	16,1	15,2
Kırşehir	11,7	12,4	16,7	Osmaniye	12,0	13,8	11,6
				Düzce	7,8	9,8	10,3

Tablo 26’da 2017- 2019 yılları arasında günlük ve aylık bebek ölümleri gösterilmiştir. Buna göre, bir miktar azalma görülmüştür.

Tablo 26. Türkiye’de günlük ve aylık bebek ölümleri, 2017-2019

	Genel Toplam	Günlük bebek ölümleri				Aylık bebek ölümleri			
		Toplam	0	1-6	7-29	Toplam	1-4	5-8	9-11
2019									
Toplam	10 770	6 856	1 325	3 190	2 341	3 914	2 509	974	431
Erkek	5 948	3 840	697	1 867	1 276	2 108	1 366	522	220
Kız	4 822	3 016	628	1 323	1 065	1 806	1 143	452	211
2018									
Toplam	11629	-	1 475	3 661	2 451	-	2 585	1 018	439
2017^(r)									
Toplam	12118	-	1 602	3 632	2 635	-	2 786	1 048	415

(r) Ölüm verileri güncel idari kayıtlarla revize edilmiştir

Trafik Kazalarında Ölen Çocuk Sayıları

Trafik kazalarında ölen ve yaralanan sayısında son beş yılda azalma olmuş ve Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Trafik kazalarında ölü ve yaralı çocukların yaş grubuna göre dağılımı, 2015-2020

Yıl	Toplam trafik kaza sayısı	Ölümlü veya yaralanmalı kaza sayısı	Ölen ve yaralanan kişi sayısı		Ölen ve yaralanan çocuk sayısı		Çocukların toplam içindeki oranı		Yaş grubu					
			Ölü	Yaralı	Ölü	Yaralı	Ölü	Yaralı	0-9 yaş		10-14 yaş		15-17 yaş	
2015	1 313 359	183 011	7 530	304 421	864	55 198	11,5	18,1	387	22 738	186	14 585	291	17 875
2016	1 182 491	185 128	7 300	303 812	760	54 559	10,4	18,0	339	22 530	159	14 320	262	17 709
2017	1 202 716	182 669	7 427	300 383	787	53 870	10,6	17,9	331	22 342	175	14 634	281	16 894
2018	1 229 364	186 532	6 675	307 071	665	55 611	10,0	8,1	309	23 765	156	15 524	200	16 322
2019	1 168 144	174 896	5 473	283 234	574	51 650	10,5	18,2	259	22 780	151	14 393	164	14 477
2020	983 808	150 275	4 866	226 266	430	34 769	8,8	15,4	198	14 391	108	9 538	124	10 840

Kaynak: TÜİK. İstatistiklerle çocuk 2021, s.65.

810



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Sigara ve Alkol Tüketilen Hane Sayısı /Bağımlılık Oranı

Gençlerde (0-14 yaş grubu) bağımlılık ilk defa 1935 yılı nüfus sayımında bildirilmiştir. Genç bağımlılık oranı %75,5 ve toplam yaşa bağımlılık oranı ise %82,89 olarak verilmiştir. 1940 nüfus sayımında genç bağımlılık oranı %77,60 ve genel bağımlılık oranı ise %84,12 olarak tespit edilmiştir. Tablo 28’de yaşa göre bağımlılık oranı gösterilmiştir.

Tablo 28. Yaşa göre bağımlılık oranı, 1927-2022

Nüfus Sayımı Yılı	Toplam %	Genç / Çocuk bağımlılık oranı % (0-14 yaş)	Nüfus Sayımı Yılı	Toplam %	Genç / Çocuk bağımlılık oranı % (0-14 yaş)
1927	-	-	2008	49,51	39,28
1935	82,89	75,75	2009	49,25	38,79
1940	84,12	77,60	2010	48,9	38,1
1945	75,09	69,24	2011	48,4	37,5
1950	71,32	65,66	2012	48,0	36,9
1955	75,00	69,01	2013	47,6	36,3
1960	81,09	74,69	2014	47,6	35,8
1965	84,89	77,56	2015	47,6	35,4
1970	85,85	77,68	2016	47,2	34,9
1975	82,33	73,94	2017	47,2	34,7
1980	78,12	69,67	2018	47,4	34,5
1985	71,81	64,59	2019	47,5	34,1
1990	64,68	57,62	2020	47,7	33,7
2000	55,10	46,27	2021	47,4	33,0
2007	50,36	39,71	2022	46,8	32,3

Kaynak: TÜİK. İstatistik göstergeler 1923-2009, s.14. TÜİK, Genel Nüfus Sayımları, 1935-1990; TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, 2007-2022; İstatistiklerle çocuk 2022 s.4³

Tablo 29’da sigara, tütün ve alkollü içecek kullanma alışkanlığı olan fertlerin bulunduğu hanelerin oranı gösterilmiştir. Sigara, tütün, puro içme alışkanlığı olan fert bulunan hane oranı çok az bir miktar azalsa da, çocuklarda (0-17 yaş) bu maddeleri içenler azalmıştır. Alkollü içecek kullanan fert bulunan hane oranı 2010’dan 2019’a kadar %5,6’dan %8’e çıkmıştır. 0-17 yaşta alkollü içecek kullanan ve en az bir çocuk bulunan hane oranı 2,7 olarak yıllar içinde değişiklik göstermemiştir (TÜİK, 2023b).

Tablo 29. Sigara, tütün ve alkollü içecek kullanma alışkanlığı olan fertlerin bulunduğu hanelerin oranı, 2010-2019

Yıl	Sigara, tütün, puro içme alışkanlığı olan fert bulunan hane oranı	Sigara, tütün, puro içme alışkanlığı olan ve 0-17 yaşta en az bir çocuk bulunan hane oranı	Alkollü içecek kullanan fert bulunan hane oranı	Alkollü içecek kullanan ve 0-17 yaşta en az bir çocuk bulunan hane oranı
2010	54,5	36,0	5,6	2,7
2011	53,8	34,7	6,3	2,8
2012	54,8	34,9	6,3	2,9
2013	54,2	33,8	5,7	2,8
2014	54,3	31,9	6,7	2,4
2015	53,2	30,8	5,9	2,1
2016	54,1	31,2	6,7	2,4
2017	53,0	30,4	6,4	2,1
2018	52,9	29,4	6,4	2,1
2019	52,8	29,1	8,0	2,7

Kaynak: TÜİK. Hanehalkı Tüketim Harcaması, 2022; TÜİK. İstatistiklerle çocuk 2021. s.85

Çocuk İntihar Oranları (0-17 yaş)

Tablo 30. Cinsiyete göre çocuk intiharları ve toplam intiharlar içindeki oranı, 2002-2022

Yıl	Toplam intihar sayısı			İntihar eden çocuk sayısı			İntihar eden çocukların toplam intiharlar içindeki oranı		
	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız
2002	2 301	1 392	909	274	104	170	11,9	7,5	18,7
2003	2 705	1 574	1 131	338	120	218	12,5	7,6	19,3
2004	2 707	1 681	1 026	263	111	152	9,7	6,6	14,8
2005	2 703	1 740	963	242	106	136	9,0	6,1	14,1
2006	2 829	1 782	1 047	297	129	168	10,5	7,2	16,0
2007	2 793	1 808	985	274	115	159	9,8	6,4	16,1
2008	2 816	1 924	892	284	126	158	10,1	6,5	17,7
2009	2 898	2 111	787	280	135	145	9,7	6,4	18,4
2010	2 933	2 073	860	319	157	162	10,9	7,6	18,8
2011	2 677	1 876	801	316	132	184	11,8	7,0	23,0
2012	3 287	2 377	910	330	170	160	10,0	7,2	17,6
2013	3 252	2 382	870	302	144	158	9,3	6,0	18,2

	Toplam intihar sayısı			İntihar eden çocuk sayısı			İntihar eden çocukların toplam intiharlar içindeki oranı		
2014	3 169	2 352	817	328	177	151	10,4	7,5	18,5
2015	3 246	2 358	888	268	126	142	8,3	5,3	16,0
2016	3 193	2 426	767	268	132	136	8,4	5,4	17,7
2017	3 168	2 445	723	241	123	118	7,6	5,0	16,3
2018 ^(r)	3 342	2 529	813	254	133	121	7,6	5,3	14,9
2019	3 406	2 626	780	232	136	96	6,8	5,2	12,3
2020	3 710	2 845	865	379 ^a	223 ^a	156 ^a	10,3 ^a	7,8 ^a	18 ^a
2021	4 194	3 263	931	448 ^a	250 ^a	198 ^a	10,7 ^a	7,6 ^a	21,3 ^a
2022	4 146	3 111	1 035	491 ^a	276 ^a	215 ^a	11,9 ^a	8,9 ^a	20,8 ^a

Yaş grubu ve cinsiyete göre intihar verileri 15 yaş altı ve 15-19 yaş arası grupların toplanması şeklinde sunulmuştur.

Sonuç

Çocuk sağlığına yönelik elde edilen saha çalışmaları sonuçlarına göre, geçmişten günümüze Türkiye'nin yaşam kalitesi göstergelerinde (bebek ve çocuk ölümleri gibi) iyileşmelerin olduğu söylenebilir. Tüm bu gelişmeler, her doğan çocuğun ve verilen hizmetin kayıt altına alınması, ana çocuk sağlığı alanında yürütülen yoğun programların etkisi, sağlıkta dönüşüm programı ile birlikte gelen elektronik kayıt sistemlerinin varlığı, performans sisteminin ve aile hekimliği sisteminin etkisi ile açıklanabilir. Gelecekteki yürütülecek olan çalışmalarda, sağlık politikalarının oluşturulmasında ve düzenlenmesinde halkın sağlığının korunması ve geliştirilmesi kapsamında temel sağlık hizmetlerine ve birinci basamak sağlık hizmetlerine daha da önem verilmesi gereklidir. Hem birinci hem de ikinci basamak sağlık kurumlarında kurumsal rollere ve meslek kimliğine uygun görev tanımlarının yapılması ve görev tanımlarına uygun iş tanımının yapılması gereklidir.

813



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI



JÜLİDE GÜLİZAR YILDIRIM

Dipnotlar

- 1 1220/1805 tarih 304 numaralı, 1220/1806 tarihli 1575 no'lu Mühim-me konulu belgeler, Başbakanlık Osmanlı Arşivleri, Cevdet Sıhhiye Tasnifi.
- 2 TÜİK (2023). Doğum İstatistikleri, 2001-2022 yılları
- 3 TÜİK. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2022. Sayı: 49685. Yayın tarihi 06.02.2023.
- 4 TÜİK. Ölüm ve ölüm nedeni istatistikleri, 2022, Yayın no: 49679, Yayın tarihi: 22.06.2023

Kaynakça

- AEP. (2003). *T.C. 58. Hükümet Acil Eylem Planı*. <https://vergiyedarcom.files.wordpress.com/2021/03/t.c.-58.-hukümet-acil-eylem-planı-aep.pdf>
- Erefe, İ., Conk, Z., Argon, G., Özgür, G., Türeyen, A., Vatan, F., & Özkütük, N. (Ed.). (2018). *Yüksek hemşire okulundan hemşirelik fakültesine 60 yıl 1955-2015*. Ege Üniversitesi Rektörlüğü Basımevi Müdürlüğü.
- Eskiocak, M., & Marangoz, B. (2021). *Türkiye'de bağışıklama hizmetlerinin durumu*. Türk Tabipleri Birliği. <http://www.ttb.org.tr>
- Kavas, V., & İlhan, İ. Ö. (2010). Türkiye'de sağlık sisteminin piyasalaşması ve tıp eğitimi. *Toplum ve Hekim*, 25(6), 448–466.
- Mevzuat. (1961). *Sağlık hizmetlerinin sosyalleştirilmesi hakkında kanun*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.224.pdf>
- Namal, F. A. (2012). *İstanbul Tıp Fakültesi 185. yıllık tarihine bakış*. <https://istanbultip.istanbul.edu.tr/tr/content/tarihce/istanbul-tip-fakultesi-kisa-tarihcesi>
- Sağlık Bakanlığı. (1985). *Genişletilmiş bağışıklama programı*. <https://covid19asi.saglik.gov.tr/TR-77803/genisletilmis-bagisiklama-programi-gbp.html>
- Sağlık Bakanlığı. (2021). *Sağlık istatistikleri yıllıkları, 2000-2021*. <https://www.saglik.gov.tr/TR,84930/saglik-istatistikleri-yilliklari.html>
- Sağlık Bakanlığı. (2023). *Sağlık istatistikleri yılığı 2022 haber bülteni*. https://sbsgm.saglik.gov.tr/Eklenti/46511/0/haber-bulteni-2022-v7pdf.pdf?_tag1=3F123016BE50268AF4A10917870BF5962A-C79ECF
- Tezcan, S. (2017). *Temel epidemiyoloji*. Hipokrat Yayınevi.
- TNSA. (1999). *Türkiye nüfus ve sağlık araştırması, 1998*. Hacettepe Üniversitesi, Nüfus Etütleri Enstitüsü.
- TÜİK. (2020). *Türkiye sağlık araştırması, 2019*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Türkiye-Saglik-Arastirmasi-2019-33661>
- TÜİK. (2021). *İstatistiklerle çocuk, 2021*. https://dSPACE.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/2030/istatistiklerle_cocuk.pdf?sequence=1&isAllowed=y



- TÜİK. (2023a). *Doğum istatistikleri, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dogum-Istatistikleri-2022-49673>
- TÜİK. (2023b). *Hanehalkı tüketim harcaması, 2022*.
- TÜİK. (2023c). *İstatistiklerle çocuk, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2022-49674#:~:text=Türkiye nüfusunun %26%2C5',7'sini kız çocuklar oluşturdu.>
- TÜİK. (2023d). *Ölüm ve ölüm nedeni istatistikleri, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Olum-ve-Olum-Nedeni-Istatistikleri-2022-49679#:~:text=Ölümler nedenlerine göre incelendiğinde%2C 2022,ile solunum sistemi hastalıkları izledi.&text=Grafikteki rakamlar%2C yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.>
- TÜİK. (2023e). *Türkiye sağlık araştırması, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Saglik-Arastirmasi-2022-49747>
- Yıldırım, J. G. (2021). Hemşirelik bakımında kullanılan malzemelerin tarihsel yolculuğu. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 37–44.
- Yıldırım, N. (2014). *Savaşlardan modern hastanelere Türkiye’de hemşirelik tarihi*. Vehbi Koç Vakfı.

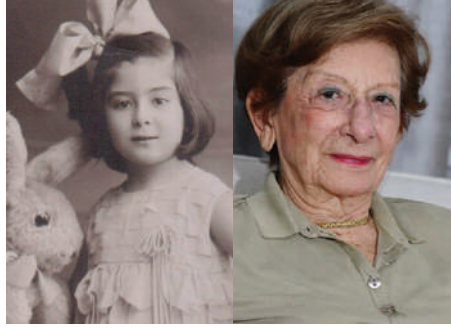




OLCAY NEYZİ*

“Türkiye’de Çocuk Hastalıklarının Derecesini Bilmiyoruz.”

İkinci Dünya Savaşı sonrası kurulan “Dünya Çocukları Büyüme Çalışma Grubu”na ülkemiz adına seçilen Olcay Neyzi, “Türk Çocuklarının Büyüme Eğrileri” çalışmalarını ile iskelet gelişmesi, ayak ve el kemiklerinin hangi yıllarda olgunlaştığı, deri altı kalınlığı değerler, farklı sosyoekonomik gruplarda büyüme eğrileri göstergelerinin hazırlanmasını sağlayan öncü pediatri uzmanlarımızdandır.



Söyleşen

BUMİN N. DÜNDAR

Prof. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Tıp Fakültesi
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı

816



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

- * Prof. Dr. Olcay Neyzi (27 Temmuz 1927-3 Şubat 2022) ile 1 Nisan 2011 tarihinde Prof. Dr. Bumin N. Dündar tarafından Çocuk Endokrin Diyabet Magazin dergisi için yapılan bu söyleşi (Yıl 2012, Sayı 1) Olcay Neyzi Hoca'nın pediatri alanındaki öncü çalışmalarını nedeniyle TÇY2023'ün Yüzyılın söyleşileri için seçilmiştir.



Olcay Neyzi ve Bumin N. Dündar

Hocam bizler sizi çok iyi tanıyoruz, ancak öncelikle gençler için kısa bir özgeçmişinizi bizimle paylaşabilir misiniz?

Ben 1927 İstanbul doğumluyum, yani epeyce uzun yıllar yaşadım. Babam Ankara’da görevliydi. Onun için ilkokulu Ankara’da okudum. O yıllarda Ankara, nüfusu herhalde 200 bini geçmeyen düzenli, güvenli, yaşaması kolay, nüfusunun önemli bölümü devlet çalışanlarından oluşan bir şehirdi. Göç olayı ve gecekondular henüz başlamamıştı. O yıllar Türkiye’de ilkokul öncesi eğitim kurumları da çok az sayıda idi. Ama benim eğitimim Ankara’da bir ana okulunda başladı. Hem de ilk öğretmenim, Columbia Üniversitesinden diplomalı, sonraları hemşire okullarımızın saygın öğretmenlerinden birisi olarak tanıyacağımız Esmâ Deniz oldu. Şanslıyım. İlkokulu da Ankara’da okudum. Mutlaka, 1930’lu yılların Ankara’sında yaşamış olmak, kişiliğimin gelişmesinde etkili olmuştur. İlkokuldan sonra İstanbul’a geldim. Çok aydın annem babam varmış ki 11 yaşında beni yatılı olarak Amerikan Kız Kolejine gönderdiler. Ailem Ankara’da kaldı. İlkokulda biraz İngilizce öğrenmiştim. Hazırlık okumadan girdim orta birinci sınıfına. Orada yedi sene okuduk. Tabii Amerikan kültürü önemli. Bana düzgün çalışmayı, akılcı yaklaşımı, sistemli düşünmeyi sanırım kolejin eğitim sistemi öğretti, eğer öğrenebilmişsem.

Bildiğim kadarıyla Fransızca'nız da vardı.

İlkokuldan önce evde Fransızca konuşmayı öğrenmiştim, ilkokul yıllarında da ders olarak devam ettim. Sonra iki dilde okumayı sürdürdüm.

Tıbbaya girmeye ve nasıl karar verdiniz?

Asuman Müftüoğlu benim kız koleji yıllarımdan arkadaşımıdır. Bilir misiniz ismini? Kendisi şimdi Eskişehir'de. Ailesine ait büyük bir çiftliğin yöneticisi, ayrıca bir iş kadını. Ancak 15-20 yıl öncesinde Türkiye'nin önde gelen, akademik dünyada da özellikle Behçet Hastalığı konusundaki çalışmalarıyla tanınan bir hematolog-immünolog idi. ABD'de profesör olarak görev yapıyordu. Kendi isteğiyle emekliye ayrılarak hayat çizgisini değiştirdi. İşte biz Asuman ile birlikte tıp fakültesine girmeye karar verdik. Nedenini bilemiyorum.

O zaman şimdiki gibi genel sınavlar yoktu tabii.

Sınav yok ama olgunluk ve lise dereceleri beraber değerlendiriliyordu. Ve işte benim de başıma bir işler geldi. Lisedeki gereksiz bir olaydan dolayı aldığım disiplin cezası nedeniyle not ortalamamı 8.2'ye düşürdüler. Dolayısıyla tıp fakültesine giremedik. Ve bir ay yedek listedeydik. Asuman'la birlikte hukuk fakültesine yazıldık. Ama aklımız tıp fakültesindeydi. Fakat çok iyi oldu. Çünkü hukuk fakültesinde örneğin Metin Ant gibi arkadaşlar edindik. Metin Ant'ın ismini bilir misiniz? Önemli bir koleksiyoncu ve sanat yazarı. Türk minyatürleri, geleneksel Türk tiyatrosu üzerinde kitapları var. Bundan 2-3 yıl önce vefat etti. Galatasaraylıydı. Hakkabazlık yapardı bize. Hukuk fakültesinin kahvehanesinde vakit geçirirdik. Neyse 1 ay sonra sıramız geldi tıp fakültesine geçtik. Ancak ben tıp fakültesine bir yıl devam ettikten sonra fakülteyi bıraktım ve Amerika'ya, tahsilime orada devam etmek umuduyla ağabeyimin yanına, Michigan Üniversitesine gittim. Ancak o yıllarda ABD'de tıp okullarına büyük bir hücum vardı ve savaş yıllarında orduda görev yapmış ABD vatandaşlarına öncelik tanınıyordu. Bu nedenle ve herhalde acemilik nedeniyle başvurmuş olduğum Michigan Üniversitesi Tıp Okuluna giremedim. İki yıl sonunda, elimde bir Michigan Üniversitesi, Zooloji BS diplomasıyla İstanbul Tıp Fakültesine geri geldim. Yani 1952 sınıfıdır benim esas fakülte sınıfım, ama 2 yıl bıraktığım için 1954'te mezun oldum.



Pediyatriye girme kararım en çok Cihad Tahsin Gürson hocanın sayesinde, yani bir yerde insan iyi bir hoca görünce onun yanına gitmek ister tabii. Benim çocuk kliniğine stajyer olarak devam ettiğim sırada Prof. Dr. İhsan Hilmi Alantar ile o zaman doçent olan Cihad T. Gürson, “Journal of Pediatrics”e sunulmak üzere bir nadir vaka bildirisi hazırlıyorlardı. Benim İngilizce bildiğimi öğrenince yardımımı istediler. Nitekim bu yazı dergiye kabul edildi (Tabii emeği geçenlerin ismi olmadan–sonradan bu tür kadirbilmezlik olayları çok başıma geldi). İşte staj süresindeki bu deneyim de pediatriye ilgi duymama neden olmuştur. Bu şekilde asistan olarak Haseki’de buldum kendimi; yıl 1954. çocuk sağlığı ve hastalıkları kliniği Haseki’de, belediyeye ait 3 katlı, küçücük bir binada. Toplam 60-80 yataklı, “Büyük Çocuk”, “Süt Çocuğu”, “Enfeksiyon Hastalıkları” olarak ayrılmış bir yer. Gürson hoca o vakit doçent, kendi başına ders verme hakkı bile yok. Klinik Direktörü Prof. Dr. İhsan Hilmi Alantar. 1930’lu yılların tanınmış hocalarından. İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesinde Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Kürsüsünü başlatan kişi. Almanya’da eğitim görmüş, biraz sert mizaçlı bir hoca. Fazla bir yakınlığımız olmadı. Ben asistan girdikten birkaç ay sonra bir beyin kanaması geçirdi, sonra çalışmadı. Prof. Dr. Şevket Salih kürsü başkanı oldu, ancak kliniğin katı iklimi devam etti. Bu yüzden o yıllarda çocuk kliniği tıp fakültesinden yeni mezun olanların uzmanlık için başvurmak istedikleri çekici bir yer değildi. Uzmanlık öğrenciliğimin ilk iki yılı oldukça zor koşullarda çalışarak geçti. Günlük çalışmada ve özellikle nöbetlerde bir sürü olaylarla da uğraşarak. Örneğin unuttuğum bir anı: O yıllarda Türkiye’de enfeksiyon hastalıkları çok sık görülüyor, bu arada en az haftada bir veya iki gece yarısı difteri krupu geçiren, acil girişim gerektiren bir hasta getiriliyor. Haseki Hastanesinde KBB kliniğinde geceleri nöbetçi doktor yok. Bu nedenle biz acil trakeotomi yapılması gereken her hastayı, çok zaman taksi ücretini de cebimizden ödeyerek Çapa Tıp Fakültesi Kulak Burun Boğaz Bölümüne götürmek durumundayız. Kolay bir görev değil.

1955 yılında eşime Harvard Business School’a gitme fırsatı çıkınca ben de şansımı denedim. Hocam Cihad Gürson ABD’den yeni dönmüştü. İlgili alanlarımı bildiği için Massachusetts General Hospital (MGH)’daki Harvard Üniversitesine bağlı “Pediatric Metabolic and Endocrine Unit”in benim eğitimim için uygun bir yer olacağını düşündü. Neyse yazıştık. Sonuçta, “Hemen kabul edemeyiz ama şöyle bir gel” dediler.





Olca Neyzi, Andrea Prader ile birlikte...

Ve gittim. Birimin yardımcı Direktörü olan Prof. Nathan Talbot o yılların Amerikasının tanınmış bir pediatrik endokrinologu idi. Bu bölümdeki akademisyenler (N.B.Talbot, J.D.Crawford, E.H.Sobeli JH McArthur) tarafından hazırlanmış ve 1952 yılında basılmış olan “Functional Endocrinology from Birth through Adolescence” kitabı, sanırım bu dalda ilk kapsamlı ve bazı yönleri ile hala geçerli bilgiler içeren bir kitaptır. Dr. Talbot, Angalosakson türü tutucu bir asil tarafı olan bir kişiydi. Ve iyi hatırlıyorum, dedi ki: “Ben sizin memleketinizden gelen bir iki kişiyi biliyorum. Onlar İngilizcede çay ısmarlamasını bile beceremezler, burada bizimle çalışmak nerede!” Sesimi çıkarmadım ama böyle bir karşılamayla girdik MGH’e. “Gel bakalım” dediler, “Nasılsın, nasıl çalışıyorsun, ona göre karar veririz”. Neyse girdik. Ancak girdikten sonra anladım ki benim çağdaş tıpla ilgili pekçok bilgidenden gerçekten haberim yok. Örneğin o yıllarda su ve elektrolit metabolizması konusu oldukça yeniydi ve tabii endokrinoloji ile de çok ilgili. Ben fark ettim ki bu konularda hemen hiçbir şey bilmiyorum. Gece geç saatlere kadar çalışırdım, en çok da potasyum çalıştığımı hatırlıyorum. Neyse üç ay sonra beni aldılar kadrolarına. Sonra eşim döndü, ben bir buçuk sene kaldım orada ve MGH, benim için çok önemli bir pediatri ve pediatrik endokrinoloji okulu oldu. Çok şey öğrendim. Mesela yazı yazmayı öğrendim. İlk makalemiz 1958 yılında yayınlandı ve nefrojen diabetes insipidus konusunda literatürdeki ilk yayınlardan biridir.



1957 yılı ortalarında Türkiye'ye döndüm ve çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanlık sınavına girdim (o yıllar uzmanlık süresi üç yıl idi) ve uzman olarak kliniğe devam ettim. Ancak endokrin-metabolizmada çalışmışım, dönüyorum, öyle bir klinik ki hiçbir şey yok. Laboratuvar olanakları fevkalade basit. Nerde elektrolit düzeyi ölçmek falan, yok öyle bir şeyler. Ve çok sayıda öğrenci var. On beş günlüğüne (sonradan bir ay oldu) staj yapmaya geliyorlar, pek bir şey öğrenmeden gidiyorlar. Onlara çok içim acıdı, metabolizma-endokrin bir tarafa, genel pediatri konularını kapsayan bir program hazırladım ve her gün öğleden sonra stajyer öğrencileri toplayıp seminer türü dersler yaptım uzunca bir süre.

O yıllarda İstanbul Üniversitesinin tek bir tıp fakültesi vardı, henüz Cerrahpaşa ve İstanbul Tıp Fakülteleri olarak ayrılmamıştı. Bu bölünme 1964 yılında oldu. İyi mi kötü mü oldu bilmiyorum ama İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, Cerrahpaşa ve İstanbul Tıp olarak ikiye ayrıldı. Ancak Çapa'da İstanbul Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları ABD için bir yer yoktu. O sırada Cerrahpaşa'da çocuk kliniği binasının inşaatı bitmek üzereydi. Onun için gittik Cerrahpaşa'ya misafir olduk. İkiye böldüler çocuk binasını. 6-7 yılımız da böyle geçici koşullarda hizmet ve eğitim vererek geçti. Bu sürede Cihad Hoca ile Çapa'daki binanın yapımını sağlamak için çok uğraştık, ancak olanaklar sınırlı idi ve nitelikli bir bina yapılamadı.

821



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

İstanbul'da Çocuk Endokrinoloji Bölümü nasıl kuruldu hocam?

Az önce anlattığım gibi uzunca bir süre genel pediatriinin gelişmesi ve bu konuda eğitimin yerleşmesi için uğraştım. Bir

anlamda pediatrik endokrinolojiyi Amerika'da bırakıp geldim diyebiliriz, ama tabii ki bilgi bilgidir. Doçentlik sınavına 1960 yılında girdim (o yıllar uzmanlıktan sonra doçentliğe girebilme süresi de üç yıl idi). O yıllarda slayt falan da yok derste göstermek istediğiniz şekil tablo filan varsa panolar hazırlanıp asılıyor. Ben de doçentlik dersi konusu olarak doğumsal adrenal hiperplazi (CAH) seçmişim. Pediatrik endokrinolog olarak iyi bildiğim bir konu. Panolara da kız çocuklarında virilizasyon derecelerini gösteren şekiller çizdirmişim. Jüri hocalarımın Prof. Dr. Sezai Bedrettin Tümay'ın yarı şaka ile karışık eleştirisi, "Hanım kızım başka konu mu bulamadın" oldu. Bu da unutamadığım bir anıdır. Ve 1960 yılında doçent oldum. Yukarıda anlattığım gibi 1965'te Cerrahpaşa'ya taşındık. Başkanımız Şevket Salih hoca, Cihad Gürson profesör, ben doçentleri. Aynı binada çalışan Cerrahpaşa Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Kürsüsünde ise Başkan Prof. Dr. Sezai Bedrettin Tümay var. Biz uğraşmaktayız Cihat hoca ile Çapa'da bir binamız olsun diye uğraşıyoruz. O yıllarda, 1965-70 yıl arası bir zamanda Hülya Günöz asistanımız oldu. Yine o yıllarda İstanbul Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları ABD olarak kadrolarımıza birçok yeni eleman (doçent ve uzman) aldık. Daha Endokrin Bilim Dalı yok. Zar ve zor Çapa'da ayrılan yerde bina yapıldı, ancak müteahhit deniz kumu kullandığı gibi tüm gider boruların da kötü cins olduğundan bu bina başımıza çok işler açtı, boruların hemen hepsini değiştirttik. Şimdi yıkılıyor. Ülkemizde bazen işleri yürütmek ne kadar zor oluyor değil mi?

En nihayet Çapa'daki binamıza 1972'nin ilk aylarında taşındık. Ve 1973 yılında ana bilim dalı kurulumuzda seksiyonlaşma kararı aldık, bu şekilde ABD bünyesinde yenidoğan, beslenme ve metabolizma, hematoloji, kardiyoloji gibi bilim dallarının yanı sıra büyüme-gelişme ve pediatrik endokrinoloji bilim dalı da kurulmuş oldu. Prof. Dr. Hülya Günöz, bilim dalımızın ilk uzman elemanı ve ilk doçentidir. Özellikle bilim dalının ilk yıllarında, bu dalın gelişmesi ve ürün vermesi için büyük çaba göstermiş bir çalışmada arkadaşımıdır.

Türk çocuklarının büyüme eğrileri sizin adınızla anılıyor ve çocuk hekimleri için son derece önemli. Bu alana eğilmeniz nasıl oldu?

Yukarıda belirttiğim gibi, uzunca bir süre başlıca uğraşlarım genel pediatri, pediatri eğitimi ve pediatriğin sosyal yönleri alanlarına yönelikti. Bu kapsamda 1959-60 yıllarında o

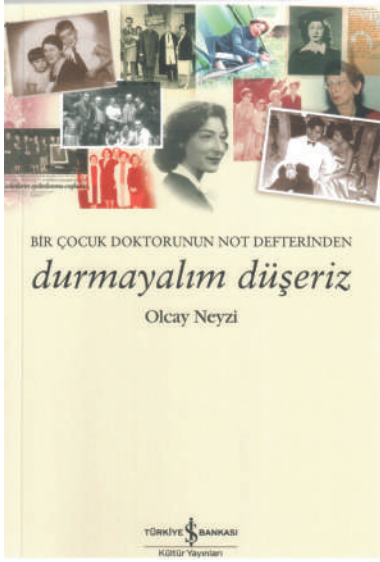




yıllarda gelişmemiş bir gecekondu bölgesi olan Rami'nin Murat mahallesinde kliniğimiz uzman ve asistan doktorlarının ve bir kısım gönüllü arkadaşlarımızın katılımı ile çocukların sağlık durumunu saptamak amacıyla bir tarama yapıyorduk. Bu kapsamda bu mahallede 0-18 yaş arası tüm çocukların boylarını ve vücut ağırlıklarını da ölçüyorduk. Bu sıralarda ünlü oksolog, fizyolog, endokrinolog Profesör James Tanner'ın referans eğrileri yeni yayımlanmıştı. Biz de referans olarak bu eğrileri alıp Rami çocuklarının boy ve ağırlık ölçümlerini bu persantil eğrilerin üzerine nokta nokta işaretliyorduk. Çocukların önemli bir bölümünde ölçümler, referans değerlerinin çok alt düzeylerinde idi. Ortalama değerler ise bu eğrilerin 3. persentil değerlerine uyuyordu. Rami çalışmasını toplantıda bildiri olarak sunduk, sonra 1966 yılında bir kitap olarak da yayımladık.

O yıllarda British Council'in (İngiliz Kültür Heyeti) İngiliz bilim adamlarını özellikle az gelişmiş ülkelerde konferanslar vermek üzere görevlendiren bir programı vardı. Şansımıza, sanırım 1962 yılı idi, Profesör James Tanner böyle bir görevlendirme ile İstanbul'a geldi. Biz de kendisini Rami bölgesindeki çalışma yerimize (Tevfik Sağlam Verem Savaş Merkezi) götürdük, kendi eğrileri üzerine işlenmiş sonuçlarımızı gösterdik. Biz dedik bunu yapıyoruz, bakın. O da bir heyecana uğradı. Beni Londra'ya davet etti, UNICEF bürosu olarak 1963'de Londra'ya, Institute of Child Health'a gittim. 9 ay orada kaldık. Programın son bir ayı da Afrıkada geçti. Doğu Afrika'daki sağlık merkezlerine gittik. Etiyopya, Kenya, Uganda, Somali gibi Afrika ülkelerini oldukça iyi bilirim. Türkiye'ye dönüşten bir süre sonra, hatta ancak bilim dalmızın kurulduğu yıllarda Hülya ile birlikte Türk çocuklarının büyümesi ile ilgili çalışmalarımıza başladık ve yıllar boyu devam ettirdik.

Tanner eğrileri ve ABD çocuklarının eğrileri ilk büyüme eğrileridir. Şimdi birçok ülkenin kendi eğrileri var, ancak bu konuda birçok tartışmalı yön de var. Çalışmaları devam ettirmek ve herhalde 5-10 yıl aralarla yeniden değerlendirmeler yapılması lazım.



Hocam isminiz şimdi hem ulusal hem de uluslararası düzeyde tabiri yerindeyse bir marka. Bunu nasıl başardınız?

İltifata teşekkür ederim ama o kadar değil. Beni en fazla büyüme alanındaki çalışmalarım ile tanırlar. Benim büyüme alanına yönelmem bu alanda çalışan birçok akademisyen ile tanışmama ve ilişki kurmama yol açtı. Bu alan, yani oksoloji ya da büyüme sürecini araştıran bilim alanı, '60'lı '70'li yıllarda gelişti. Şimdi uzatmıyorsam anlatayım, çünkü tarihi bilgiler.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Birleşmiş Milletler, gelişmekte olan ülkelerde çocuk sağlığı ve çocuk sağlığı ile ilgili dallarda, çalışanlara eğitim desteği vermek amacıyla Paris'te bir çocuk merkezi kurulmasına öncülük etti. Avrupa ülkelerinden birçok çocuk uzmanı, psikolog, pedagoğ bu merkezde eğitici olarak

görevlendirildi. Fransız hükümeti de bu merkeze yer olarak bir şato tahsis ederek bu projeye katkıda bulundu. Geniş bir kütüphane ve eğitim olanakları olan bu merkez, gelişmekte olan ülkelere elemanları oraya çağırarak veya onların ülkelerine giderek eğitim etkinliklerinde bulundu ve bu etkinlikler 1980'li yıllara kadar sürdürüldü. Ve doğal olarak "büyüme" süreci aynı zamanda bir sağlık ölçütü de olduğu için uzmanlar bu konuda ne kadar az bilgi olduğunu fark ettiler ve bu alanda kıyaslamalı çalışmalar yapmak üzere Fransa'dan Dr. Masse, İngiltere'den Dr. Tanner, İsveç'ten Dr. Karlberg, İsviçre'den Dr. Prader gibi uzmanların katılımı ile bir "Büyüme Çalışmaları Grubu" oluşturuldu. Böylece 6-7 Avrupa ülkesinden doktorlar, pediyatristler, pediatrik endokrinologlar büyüme ve gelişme alanında longitudinal çalışmalar başlattılar ve sonuçlarını bir arada tartışmak amacıyla yıllık toplantılar düzenlediler. Profesör Tanner buraya geldikten ve bizim Rami gecekondü bölgesindeki çalışmalarımızı gördükten sonra beni de bu "Büyüme Çalışmaları Grubu"na üye yaptı. Her yıl bu grubun toplantılarına giderdim, tabii giderken bir de sunum yapmak ve bunun için bir çalışma yapmış olmak gerekir. Ve biz Hülya'yla gerçekten çok çalıştık o yıllarda. Her yıl toplantıya yarım saatlik bir prezantasyonla giderdim. Bunların hemen hepsi özgün çalışmaları, ancak deneyimimiz ve aklımız eksik olduğu için onları yayınlamadık dergilerde. Ama ne bileyim Türk çocuklarında iskelet gelişmesi, ayak ke-

miklerinin, el kemiklerinin hangi yıllarda olgunlaştığı, derialtı kalınlığı değerler, farklı sosyoekonomik gruplarda büyüme eğrileri gibi birçok çalışmayı bu toplantılara götürdük. Bu sunumlar bu grubun yıllık bültenlerinde kaldı ve refere edilmiyor ne yazık ki. Ancak bu toplantılarda bu alanda çalışan birçok uzmanla tanıştım, dostluk kurdum. Bu tanışmalar ve tabii karşılıklı görüşmeler bu şekilde gelişti.

Hocam, büyüme konusu dışında ne gibi ilgi alanlarınız oldu?

Pediyatrik endokrinolojinin her yönüyle ilgiliyim doğal olarak. Ancak çocuklarda diyabet de oldukça yoğunlaştığım bir konudur. Projeler tamamlanmadan kalınca çok üzülüyorum, ama diyabet konusu biraz böyle oldu. 90'lı yılların ortalarında Sağlık Bakanlığı, Türkiye'de diyabet konusunu ele alarak bu konuda bir çalışma başlattı. Çocuk diyabeti için ayrı bir kurul kuruldu. Biz ilk etapta Türkiye'de çocuk diyabeti epidemiyolojisinin belirlenmesi için ayrıntılı bir program geliştirdik. Tip 1 diyabet mutlaka hastaneye yatırılması gereken, dolayısıyla hastalara erişilmesi kolay bir hastalık. Ben gittim birçok Anadolu şehrine, hastane hekimlerine projeyi, doldurmaları gereken bilgi formlarını, bizlerle nasıl karşılıklı ilişki kuracaklarını ayrıntılı olarak anlattım. "Hastanenize diyabetli çocuk geldi mi şunları şunları soracaksınız, şu şu tahliller yapılacak ve takip edeceksiniz." Bunu öğretmeye çalıştık. Bu epidemiyolojik verilerin üç yıl üst üste toplanması ile proje tamamlanacak ve güvenilir sonuçlar ortaya çıkacaktı. Ayrıca eczanelerden ne kadar insülin alınmış, Sağlık Bakanlığından, sigortadan ne kadar alınmış gibi destekleyici bilgileri de elde edecektik, ama o sırada ben emekli oldum. Ondan sonra bu proje tasarlandığı gibi tamamlanmadan kaldı.

Bir de ben büyümeyle uğraştığım için pediyatrinin sosyal yönüyle de çok ilgilendim. 1980'li yıllarda UNICEF programları kapsamında ve Sağlık Bakanlığı ekipleri ile birlikte Anadolu'nun birçok yöresinde pratisyen hekimlere yönelik eğitim kursları düzenledik. Yine 80'li yıllarda yenidoğan sağlığına yönelik bir çalışma kapsamında Türkiye'nin 4 ayrı bölgesinde dünyaya gelen bebeklerin vücut ölçümlerini ve sağlık durumlarını inceledik. Prof. Dr. Asuman Çoban'ın (o tarihte uzman) da katılımıyla intrauterin büyüme konusunda bir çalışma başlattık, ancak talihsiz bir olay sonucu bu çalışma tamamlanamadı. Günümüzde Prof. Dr. Selim Kurdoğlu'nun bu konuda bir yayın hazırladığını memnuniyetle öğrendim.



1994 yılında Avrupa Birliği'nin mali desteği ve İnsan Kaynakları Vakfının katkıları ve Prof. Dr. Ayşen Bulut ile birlikte Çapa'da "Anne ve Çocuk Sağlığı Eğitim ve Araştırma Birimi"ni, büyük uğraşlarla kurduk. Gebelere, anne ve çocuklara yönelik nitelikli bir hizmet modeli oluşturmak, aynı zamanda bu alanlarda eğitim ve araştırma yapmak amaçlarıyla kurulmuş olan bu Merkez, on yıl kadar bir süre çok verimli olarak çalıştı, birçok ürün verdi.

Hocam siz şimdiki adıyla "Çocuk Endokrinolojisi ve Diyabet Derneği" kurucususunuz. O fikir nasıl oluştu? Dernek kurmakla neyi amaçlamıştınız?

1980'li yıllarda hemen her uzmanlık dalı bir dernek kurmaya çalışıyordu. Uzmanlık dernekleri tabii ki o alanda çalışanları bir araya getirmek, çok merkezli araştırmalar yapmak ve mezuniyet sonrası eğitim açılarından önemli. Biz de bu amaçlarla Pediatrik Endokrinoloji ve Oksoloji Derneğini o yıllarda, Hülya Günöz ve Rüveyde Bundak ile birlikte başlattık. Biz başlatmış olduğumuz için derneğin merkezi de İstanbul oldu. Oysa bildiğiniz gibi Türkiye'de pediatrik endokrinolog dalı çok gelişti ve bugün derneğin Türkiye'nin hemen bütün bölgelerinden üyeleri var.

Şimdi onun dışında bir de tabii kitabınız çok önemli. Pediatri kitabı, bizim asistanlığımızda da hep okuduğumuz ve hâlâ pediatri asistanların faydalandığı bir kitap. O kitabın da kısaca hikâyesini anlatır mısınız?

Bugün elimizdeki 2010 yılı baskılı kitap, esasta Prof. Dr. Şevket Salih Soysal ve Cihad T. Gürson ile birlikte ilk 1960'lı yıllarda yazmış ve birkaç yıl aralarla bir-iki kez yenilemiş olduğumuz bir kitabın gelişmiş şekli. 2000 yılında kitap bugünküne benzer ve değişik bölümleri o dalda uzmanlar tarafından hazırlanan iki ciltlik bir kitaba dönüştü. Biz Prof. Dr. Türkan Ertuğrul ile birlikte kitabın editörlüğünü yaptık ve son şeklini verdik. 2010 yılında çıkan 4. baskının da güvenilir bilgiler içermesi ve kolay anlaşılır olması için yine birlikte epeyi uğraştık.

O zamana kadar Türkçe pediatri kitabı da yoktu sanırım.

1930'lu yıllarda Prof. Dr. İhsan Hilmi Alantar'ın bir pediatri kitabı, ayrıca bir "Püerikültür" kitabı vardı. Ben "Pediatri" kitabınının 1947 baskısına yetiştim. Şevket Salih Soysal'ın da "Çocuk Bakımı" diye bir kitabı vardır. Sezai Bedrettin Tümay da "Püerikültür" başlıklı bir kitap yazmıştır. Ancak bu kitaplar bugün ancak tarihi değer taşır.

Hocam, ülkemizde çocuk sağlığı alanında eksikliğini hissettiğiniz şey nedir?

Türkiye’de çocuk hastalıklarının derecesini bilmiyoruz.

Şu anda Türkiye’deki hekimlerin, bilim insanlarının durumu ve geleceği konusunda neler düşünüyorsunuz?

Kalite sorunumuz var. Bu kadar kolay doçentlik, profesörlük olmaz. Ve yayınları çok eleştiriyorum. Birçok kaliteden yoksun çalışma Türkçe dergilerde yayımlanabiliyor. Prof. Dr. Altan Onat’ın (Altan Onat emekli bir kardiyoloji hocasıdır, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi öğretim üyelerindendir) TÜBİTAK dergisinde yeni bir yazısı çıktı. Konu Türkiye’de, sanırım ‘60 yılından yahut da ‘70 yılından bu yana yayımlanmış ve site edilmiş yayınların incelenmesi. Tabii sitasyon en önemlisi. Diğer çalışmalar basılıyor ama kimse alıp site etmezse bir işe yaramıyor. Ve Türkiye’de alıntı yapılan makale sayısı çok az. Son yıllarda yayınlar çok arttı, dünyada dergi sayısı da arttı. Dergiler yayın bulamadığı için çok kolayca kabul etmeye başladı. Bu bakımdan ben durumu eleştiriyorum ve kaliteyi bir kenara koyuyorum.

Türkiye’de unvan alındıktan sonra da hekimler motivasyonunu kaybediyor. Yani doçent, profesör olduktan sonra.

Benim kızım Sabancı’da. Üç senelik anlaşmaları var. Mecbur yayın yapmaya. Amerika’da öyle, Avrupa’da öyle. Biz kalite olayını daha yakalayamadık. Özellikle unvanları aldıktan sonra akademisyenliğe devam etmek bence çok kolay oldu.

Hocam iyi doktor ve bilim insanı olmak için genç hekim arkadaşlara tavsiyelerinizi alabilir miyiz?

Vallahi hocaların iyi model olması lazım. Değil mi? Ve küçük yaştan itibaren çocuklara merak aşılmalı. Mesleklerin çıkar tarafını küçümsemek gerekir, ancak heyecan diye de bir özellik var. Çocuklarda, gençlerde okumaya, öğrenmeye karşı bir istek, heyecan sağlayacak ortamlar gerekiyor.

Sizin tıp dışında hobiniz, uğraşınız oldu mu?

Ben çok okurum. Roman okurum. Sinemaya, tiyatroya, konserlere çok giderim. Resim sergilerine de giderdim. Şimdi hepsine az gidiyorum. Bir de şimdi, son iki üç yıldan bu yana briç oynuyorum. Yeni arkadaşlar edindim. Briç çok hoş bir oyun, aynı zamanda beyin jimnastiği. Spor tarafım eksiktir. Yüzme ve yürüme dışında bir spor merakım yok. Yüzme de yalnız yaz aylarında. Havuzları seviyorum.



Emeklilik yaşamınızdan memnun musunuz şu anda?

Değilim. Bence çok erken emeklilik yaşı. 67 çok genç bir yaş. Daha çalışabilirdik ama olmadı. Emekli olunca da gerçekten bir rafa konuyorsunuz. Çünkü ekip olmayınca iş yapmak zor.

Hocam ailenizden söz edebilir misiniz? Çocuklarınız var, fotoğraflarını görüyorum, torunlarınız da var.

Bir oğlum, bir kızım var. Eşim vefat etti. Oğlum iş insanı. Şu anda rüzgâr enerjisi alanında yabancı bir firmayı temsil ediyor, bu konuya çok meraklı. Kızım sosyal antropolog, aynı zamanda sözlü tarih uzmanı. Sabancı Üniversitesinde profesör. Benim ailemde hanımlar akademiktir. Gelinim de Boğaziçi Üniversitesinde fizik profesörü.

Kaç torununuz var hocam?

Üç tane. En büyüğü Cornell Üniversitesinde fizik doktora-sı yapıyor New York'ta. Ancak tıp ile çok ilgili. Doktora tezi beyinde transporter proteinler üzerine. İkinci torunum Amerika'dan geldi, özel bir şirkette çalışıyor. Üç numara da Üsküdar Amerikan Lisesinde son sınıfa geçecek.

Ekleme istediğiniz bir şey var mı?

Tabii ki. Türkiye'de pediatrik endokrinolojinin daha da gelişmesini istiyorum. Pek çok sorunlar olsa da gençlerin kendilerini dağıtmadan çalışmalarını lazım. Yeterince yayımlar var demeden devam etmeleri önemli. Onu da biraz eksik yapıyorlar bence. Toplantılar, konferanslar derken yayınlar geri kalıyor. Gerçek araştırma ürünlerini nasıl tanımlarız? Daha çok yayın, daha çok kaliteli yayın, daha çok ses getirecek yayın.



Çocuk Eğitimi

(Örgün, Yaygın, Sargın Eğitim)



İllüstrasyon:
SERAP DELİORMAN

Editör
Doç. Dr. Turgay Öntaş

TAHTA, KÜRSÜ, ÇOCUKLAR

Tahta Sınıfa Karşı
Kürsü tahtanın yanında
Sınıfta otuz çocuk vardı.

Tahtanın önünde silgi
Üç dört tebeşir
Öğretmen içeri girdi
İlk ders cebir.

Tahta tahtadır ama
İnsanlardan anlayışlı
Hiç sevmediği halde
Tahta cebiri kavradı

İkinci dersin öğretmeni
Geçti kürsüye oturdu
Tahta yan gözle ilgili
Öğrendi Auguste Comte'u.

Üçüncü derste tahtaya
Bir öğrenci kalktı fakir

Yaz dedi öğretmen yazdı:
"Hayata neşe güneştir
Melal içinde beşer
Çürür bizim gibi!...»

Tahta Şairin halini
Çocuğunkine benzetti
Üzüntüler, yoksullar elinde
Çocuk da çürüyüp gitmişti.

Dördüncü ders boş geçti
Zil çalsın bekle çalmaz
Tebeşiri kaptığı gibi
Bir çocuk geldi haylaz
O cânım mısralara
İki çizgi çizdi çapraz
Yazdı iri iri “Yuha!”
Kayboldu tahtanın nuru
Kayboldu tahta
Sonraki çizgiler altında.



BEHÇET NECATİGİL

(1916-1979)

CUMHURİYETİMİZİN İKİNCİ 100 YILI İÇİN NASIL BİR EĞİTİM ALMAK İSTİYORSUNUZ?



8-15 Yaş Grubu Çocuk Görüşleri

S O R U

*Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında kendin,
akranların ve doğacak kardeşlerin için eğitim
sistemi ve okullardan neler bekliyorsun?..
Bize dilediğince nasıl bir eğitim almak istediğini
anlatır mısın?..*

832



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ANLAMAK

Bazen anlıyorum
Bazen anlamıyorum
Annemi
Babamı
Ninemi

Annem şöyle der
Göstererek beni
- Cin gibi maşallah
Cin ne demek
Gibi ne demek
Babam diyor ki
Bana bakarak
- Altını üstüne getirmiş evin

Hiç yapabilir miyim
Dediklerini
Tek başıma
Ninemse der bana
- Topaç gibi
Bir dedem
Açık insan
Pek de zeki
Dilinden bal akar
Attâya gidelim der
Al sana şeker der
Göz kırpar
Okşar
Sever
Bir de gıdıklar

Dedemi çok anlıyorum



A. CAHİT ZARİFOĞLU
(1940-1987)

855



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Sare Nur Atasoy, 8 yaşında, Ankara-Pursaklar

Bence okullar merkezi yerlerde ve evlere yakın olmalıdır. Herkes adaletli olmalıdır. Hastaneler parasız olmalı ve isteğimiz istediğimiz oyunu oynamalıyız. Temiz bir çevre olması lazım. Kitaplar ve testler ucuz olmalı.

Sare Nur, 8 yaşında, Ankara-Pursaklar

Sınıflar kalabalık olmamalı. Çantamız ağır olmamalı. Okullardaki parklarda sadece ana sınıf değil diğer sınıflar da oynamalı. Güvenli bir okul olmalı. Dersler çoğalmalı. Okula istediğimiz yiyeceği götürebilmeliyiz. Okullarda suyumuzu doldurmak için çeşme olmalı.

Melek Arpa, 8 yaşında, Ankara-Pursaklar

Bence okullarda teneffüsler biraz daha fazla olmalı. Okullarda atölyeler olmalı. Hangi atölyeler dersiniz matematik, robotik atölyeleri olmalı.

Derin Ege Yıldırım, 8 yaşında, Tekirdağ

Çocukların fikirleri daha çok dikkate alınmalı. Yaz tatili daha az ama okullar 4 gün olmalı. Okulların yemekhaneleri daha iyi olabilir. Eğitim daha samimi olmalı. Çocuklar daha güvenli hareket etmelidir. İlkokulda resim ve müzik öğretmeni ayrı olsun istiyorum. Fen dersi için deney sınıfı olmalı.

Furkan Temel, 9 yaşında, Altındağ-Ankara

Bence Cumhuriyet'te herkes özgür olmalı. Kitapların ucuz olmasını istiyorum. Peynire zam yapılmaması, dünyanın temiz olması, formaların daha ucuz olması, hastanelerin daha fazla olması gerekir.

Yunus Emre Temel, 9 yaşında, Ankara-Pursaklar

Bence adalet olmalı. Çocuklar için oyun alanı yapılmalı. İnternet kesilmemeli. Teneffüslerin daha uzun olması, akıllı tahtaların ışığının çoğalması gerekir.



Esin Şenol, 9 yaşında, Pursaklar-Ankara

Herkesin eşit olması ve okulların bedava olması gerekir.

Elif Şener, 9 yaşında, Ankara

Öğrencilerin bütün ihtiyaçlarının karşılanmasını istiyorum. Okulumda laboratuvar, park, jimnastik alanı, daha çok beden eğitimi dersi olmasını isterdim. Daha çok hastane, daha çok park, ucuz gereksinimler, daha çok tiyatro oyunu isterdim. Hastanelerde sıra beklenmemesi gerekir. Teknolojinin daha çok iletilemesini, kütüphanelerin artmasını isterdim.

Enise Yıldırım, 9 yaşında, Samsun-Canik

Engellilere hayatını engelsiz yapacak bir şeyler yapmak istiyorum. Okulda laboratuvar olmasını istiyorum. Bilim ile ilgili sınıflar, öğretmenler olsun istiyorum. İhtiyacımız olan öğretmenler olabilir. İlerde işimize yarayacak şeylerin dersi verilebilir.

Elif Şener, 9 yaşında, Ankara

Okulların daha büyük olmasını isterdim. Okullarda hiç kitap olmasın. Okullara laboratuvar konulmasını isterdim. Öğretmenlerin daha anlamlı bir ders vermelerini isterdim. Okullara etkinlik alanları konulmasını isterim.

Beyza Nur Murat, 9 yaşında, Ankara

Okulumda tiyatro, koşu alanı, yüzme alanı vb. şeylerin olması gerek. Ödevlerin olmamasını isterdim. Ödev yerine kitap okunmasını isterdim.

Esin Şenol, 9 yaşında, Ankara-Pursaklar

Okullarda teneffüsler uzamalı. Bir derste spor salonuna inmiyoruz. Bir derste beden eğitimin çıkmalıyız. Bir derste kütüphaneye inmiyoruz.

Ayşe Melek Şahin, 9 yaşında, Adana

Bence akıllı tahta yerine Pro Tahta olur. Sonra tatiller 365 gün olur.

Yusuf Poyraz Algül, 9 yaşında, Tekirdağ

Uzun sürmeyen ama çok faydalı bir eğitim istiyorum. Masalar daha teknolojik, sınıftaki tahtalar daha kaliteli olsun. Eğitim üniversite dahil 10 yıl olsun. Bu yüzden hızlı ve içi dolu eğitim istiyorum. Çabuk iş hayatına girelim.

Melis Çağatay, 10 yaşında, İzmir

Bu yıl Cumhuriyetimizin 100. yılı. Tam yüz yıl geçti. Bence ikinci yüzyılda yaşayan arkadaşlarım için okulda verilen ödevler kesinlikle kaldırılmalı. Ayrıca bu yüzyılda bence teknoloji bayağı gelişecek. Uçan arabalar bu yüzyıl içinde oluşacak. 2. Yüzyılın sonuna doğru dolar düşecek. Bence okuldaki eğitimler farklılaşacak. Mesela öğrenciler eve gidince belki hiç ödev yapmayacaklar ya da belki harıl harıl ders çalışacaklar. Ama ikinci yüzyıl güzel geçecek.

Ece Mira Yiğit, 10 yaşında, İstanbul-Küçükçekmece

Herkese verilen eğitimin eşit olması gerekiyor. Çocukların ihtiyaçlarına daha çok önem verilmesi gerekiyor.

Samir Maya, 10 yaşında, İstanbul

Ben İstanbul'da ilkokulu bitirdikten sonra öğretmen olan annem beni okula göndermek istemedi. Ben de okula gitmek istemiyordum çünkü bütün günümüz okulda geçiyor eve yorgun geliyordum. Başka yapmak istediklerime zaman kalmıyordu. Biz çocuğuz bir daha çocuk olamayacağız, okulda bu kadar süre kalınmasını doğru bulmuyorum. Annem türlü arayışlara girdi, yurt dışında mı okusa, açık ortaokula mı gitse, evi okula mı çevirsek gibi.. Bütün bunlar düşünülürken annem beni mecburen İngilizce ağırlıklı bir okula kaydettirdi. Ben her sabah söylene söylene 5. sınıfı bitirdim. Yazın annemle birlikte Hint Okyanusundaki bir adaya (babamın doktor olarak çalıştığı) tatile gittik. Annem ve babam beni bir haftalığına misafir öğrenci olarak bir okula gönderdiler. Okul değişikti özel okul idi ama bulaşıkları öğrenciler yıkıyordu tuvaletleri öğrenciler yıkıyordu. Sınıfları öğrenciler temizliyordu. Ben misafir olduğum hâlde sıra bana da geldi şaşırdım ama yaptıktan sonra çok zevkli olduğunu fark ettim. Saat 16.00'da okuldan çıkıyorduk ama ben hiç sıkılmıyordum. Öğle yemeğinden sonra serbest idik, ya okyanusu



temizlemeye gidiyorduk ya okulun bahçesini temizliyorduk ya çiçekleri suluyorduk ya sokakları temizliyorduk ya ödevlerimizi yapıyorduk. Katolik bir okuldu, kuralları çoktu. Yemekten sonra ve önce mutlaka dua ediyoruz bunu beraber yapmak içimi rahatlatıyor, teşekkür etmenin huzuru harika bir duygu. Bence okul önce hayata hazırlamalı. Doğayla, hayvanlarla, dua ile iç içe olmalı. Bu adadaki önem sırası bitkiler, hayvanlar ve insanlar şeklinde. Ben bu adada kalmaya karar verdim ve eğitimime burada devam ediyorum. Bir daha çocuk olmayacağız bu çok önemli. Çocuk okulda hem öğrenmeli hem de mutlu olmalı.

Ali Poyraz Tortumlu, 10 yaşında, Erzurum

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında tüm çocuklar için çocukların eğitim olanaklarının daha iyi olmasını istiyorum. Derslerin daha eğlenceli hâle getirilerek, yaparak yaşayarak öğrenme ortamının daha fazla olduğu, daha kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceği bir ortam hazırlanmalı. Ayrıca okula gitmeyen tek bir öğrenci bile olmamalı. Okullarda daha çok geziler düzenlenmeli, kültürel zenginlikler yerinde keşfedilmeli.

Kısaca biz eğitim sistemine uymamalıyız eğitim sistemi bize uymalı.

Sokakta başıboş bir şekilde akranlarıma zarar veren sokak hayvanları için onlara da zarar vermeyecek bir çözüm bulunmalı.

Eliz Akter, 10 yaşında, İzmir

Bence teneffüsler beş dakika uzatılmalı. Öğle arası 50 değil 60 dk. olmalı. Okullarda yedi değil altı ders olmalı. Ödevler azaltılmalı ve kantinler daha hijyenik olmalı, eldiven kullanılmalı ve yere düşen bıçak, çatal vb. yıkanmadan kullanılmamalı. Sınavlarda öğretmen ve öğrenciler sessiz olmalı.

Azra Saroğlu, 11 yaşında, Ankara

Bence herkes istediği dersi görebilir. Herkesin hayal ettiği mesleğin zıttı dersler vardır. Yani en azından liselerde, çünkü ortaokulda fikir değiştirebiliriz. Mesela matematik öğretmeni olmak isteyen birinin resim dersi görmesi anlamsız ve saçma gelebilir. Bana göre LGS'de biraz abartı gibi. Onun yerine 5,6,7 ve 8. sınıflarda aldığımız 2. dönem karne notlarının hepsinin ortalaması alınır, ona göre bir liseye gideriz.

Muhammed Aydın, 11 yaşında, Samsun-İlkadım

Bence bazı ailelerin çocuklara istediği mesleği ve dersi seçmesine daha çok izin verebilir ve onların üstüne gitmeyebilir.

Nurettin Eymen Şimşek, 11 yaşında, Gaziantep

İkinci yüzyılda eğitim sayesinde ülkemizin daha da gelişeceğine inanıyorum.

Okulumuzda müzik ve resim gibi derslerin sayısı azaltılıp onun yerine matematik ve Türkçe gibi derslerin sayısının artması ve bu sayede eğitimin daha da gelişmiş bir konuma geleceğine inanıyorum.

Duru Soylu, 11 yaşında, İstanbul-Küçükçekmece

Eğitime daha çok önem verilmesini istiyorum. Daha zeki ve yetenekli çocukları sınavla alan kurumlara katılamayan veya o parlak çocukların önüne geçen kişiler dolayısıyla kurumlarda eğitim göremedikleri için ben bununla ilgili araştırma yapılmasını ve o çocukların tespit edilip onların da dahil edilmesini istiyorum. Örneğin; her okulda okuyan çocukların geçmişlerine ve başarılarına bakabilirler . Bazı çocuklar var ki hiç eğitim almayan veya okulda kaliteli eğitim alamayan yaşıt veya arkadaş veya öğrenciler veya kardeşlerim bunla ilgili çalışma yapılmasını istiyorum. Eminim ki lise 8 veya 12'ye kadar zorunlu olduğunu biliyordur ama ailesi okula göndermeyip sokakta mendil sattıranlar var. Bir de eğitim sistemi hakkında konuşmak istiyorum. Bazı yayın veya kitaplarda aynı konuda farklı şeyler yazıyor. Elbette devletin kitabının en doğrusu olduğunu biliyorum ama her okul kaynağının belli bir zamanda aynı anda düzenlenmesi gerekiyor ki kafamız karışmasın. Örneğin; bazı kitaplarda Jüpiter uydu sayısı 79 veya 63 iken devlet kitaplarında 93 diye yazıyor. Daha çok yazardım ama zaman yetmedi. Yine de bunu okuduğunuz için teşekkürler.

Ömer Kayra Aydın, 11 yaşında, İstanbul-Küçükçekmece

Bence defter yerine tablet kullanılmalı.

Eğitim daha ayrıntılı olabilir.

Elif Naz Güvener, 11 yaşında, İstanbul-Halkalı



Sınav, ödev vb. stres yaşamak, oradan oraya koşturmak istemiyorum. Çocuklara dersten önce ahlak ve kültür öğretilmesini istiyorum.

Elvin Sağlam, 11 yaşında, İzmir

Cumhuriyetimizin 100'üncü yılı için çok heyecanlıyım. İçim içime sığmıyor. Atatürk ve silah arkadaşları ülkemizin bağımsız devlet olması için kan verdiler. Bununla birlikte ülkemiz eğitim, bilim, tıp gibi alanlarda gelişmeler yaşandı. Yıllar geçtikçe, teknoloji geliştikçe yaşanmaya umarım devam eder. Şu anda eğitim sistemi güzel ama daha fazla geliştirilebilir. Eğitim sistemi geliştirilirse ülkemizden bir sürü icat ve buluşlar çıkabilir. Eğer icatlar ve buluşlar çıkarsa sadece eğitim de değil, ülkemiz diğer alanlarda da gelişebilir. Bu sayede bizden sonra gelecek nesiller de bizden örnek alıp çok daha rahat bir yaşam sürebilir ve ülkemiz çok daha güzelleşir. Eğer böyle bir şey gerçekleşirse Atamız ve bağımsızlığımız için canını feda eden şehitlerimiz bizimle gurur duyar.

Mehmet Semih Uslu, 11 yaşında, Konya-Karatay

Uçan arabaların gelişmesi. Akıllı kalem ve silgi çıkması. Ülkenizin uzaya gitmesi. Robotların akıllanıp insanların arasına dağılması. Not ortalaması 75'ten aşağı olan sınıfta kalsın. Test kitabı fiyatları düşmeli. Ders kitabı kitaplarının kapağı plastik olsun. Devlet okullarında sıralar tek kişilik olsun.

Eflin Acu, 11 yaşında, Konya-Karatay

Sınıfta kalma notları 60'ın altına düşmeli. Okullarda daha fazla kursların açılması. Kütüphanede her türlü kitabın bulunması.

Elif Irmak Yılmaz, 11 yaşında, Ankara

Bence sınıfın isteğine göre ders sayısı olmalı. Tabii ki beden dersi hariç. Ayrıca sınav bireye göre olsa daha iyi olur. Çünkü her öğrencinin seviyesi farklı. O kadar ders kitabı ve defter yerine tablettten ders işlemek isterdim. O kadar ağır kitap taşımak kötü ve sağlık açısından zararlı. Fen Bilimleri dersini uygulamalı öğrenmek isterdim.



Zeynep Zülal Özeroğlu, 12 yaşında, Ankara-Pursaklar

Benim fikrime göre herkes ilerideki hayallerine düşüncelerine göre eğitim almalı. Örneğin ben ileride iç mimar olmayı hayal ediyorum. Bunun içinse sayısal okumam gerekiyor. Mesela rahat olmadığımız hoşumuza gitmeyen şeyler okulu sevsek bile soğumamıza neden olabilir. Kıyafetler bence serbest olmalı.

Erva Özdemir, 12 yaşında, Gaziantep

Daha iyi bir eğitim almayı beklemekteyim. Öğretmenlerin dersi daha etkili ve verimli anlatmasını destekliyorum. Kırk dakika ders ve yirmi dakika tenefüs olmalıdır. Sınıfın daha az mevcuttu olmasını, sıraların tek kişilik olmasını istemekteyim. Arada sosyal etkinlikler yapılmalıdır. Eğitimin paralı olmasına karşıyım. Yabancı dil eğitiminin gelişmesini ummaktayım.

Ahmet Burak Baş, 12 yaşında, Ankara-Pursaklar

Ben bu eğitim sisteminin birazının değişmesini istiyorum. Öğrencileri fazla yorduğunuzu düşünüyorum. Öğrenciler böyle olduğu için derslerden soğuyor ve ders yapmak istemiyorlar ve okullardan da ihtiyaçlarımıza daha çok yardımcı olmasını istiyorum.

Gülru Bülbül, 12 yaşında, Adana/ Çukurova

Bence yeni eğitim sisteminde bazı değişiklikler yapılmalı. Örneğin DYK kursları geri gelmeli. Çünkü kurslar öğrenciler fark etmese de başarıya büyük katkı sağlıyor. Bir diğer değişiklik ise bence şu olmalı. Öğrencilerin seçimine göre onlara toplu ders verilmeli. Örnek verecek olursak; öğrenci diyelim ki sosyal bilgiler dersini seçti. O ders ise ders saati dışında. Eh, istekler bitmez. Hele okulla alakalı istekler, hiç bitmez. Bu yazdıklarım en önemli olanlardan birkaçıydı.

Zeynep Kanmaz, 12 yaşında, Adana

Eğitim sisteminin daha kısa ama verimli olması gerektiğini düşünüyorum. Bunun yollarından birinin de okul içi kursların daha çok olması gerektiğini düşünüyorum. Mesela hafta sonunda ana derslerin geri gelmesi gerek. Öğrendiğimiz şeylerin olabildiğince deney düzeyinde olması gerek. Sporun sadece birkaç dalı değil de daha çok dalları olması gerekir.



Berra Demir, 12 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyet ilk ilan edildiği zamana göre ülkemiz çok gelişmiştir. İkinci yüzyılda ise birinci yüzyıla göre daha gelişecektir. Okullarda ise daha fazla atölyeler yapılabilir. Mesela sergi atölyesi açılabilir ya da çocukların okuldan sonra yüzebilmesi için her okula yüzme havuzları yapılabilir. Okullarda sınava girecek öğrenciler için daha fazla kaynak dağıtılabilir. Köy okullarına her konuda daha fazla olanak sağlanabilir. Köylere daha fazla okul yapılabilir. Bütün çocukların daha iyi eğitim alma hakkı vardır.

Gülay Ebru Gökbulut, 12 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında eğitim imkânlarının yetersiz ve yönetime doğru olması gerektiğini düşünüyorum. Her öğrencinin bilim ve ders harici spor ve sanatla ilgili ekstra bir aktivitesi olması gerektiğini düşünüyorum. Köy gibi yerlerde de şehir merkezindeki yerlerdeki gibi eğitime önem verilmeli ve aynı şartlar mümkün olduğunda sağlanmalıdır.

Pelin Ela Boylos, 12 yaşında, Gaziantep

İkinci yüzyıl ile ilgili görüşlerim; müzik, resim, teknoloji, tasarım ve bilişim dersi isteyen öğrenciler seçilirse, yetenekli öğrencilerimiz daha verimli olur. Yabancı dil dersi sayısının artırılması, devlet kitaplarındaki soruların daha yeni nesil olup artırılması, öğrencilerin ders dışında sosyal etkinliklerinin artırılması ve sosyal dersinde empati konusu üstünde daha fazla durulması gerektiğini düşünüyorum.

Muhammed Aslan, 12 yaşında, Gaziantep

Okullara laboratuvarlar yapıp fen, kimya ve biyoloji derslerinde deneyler yapılabilir. Bunun dışında okullarda müziğe yönelen öğrenciler ve müzik dersi için içinde müzik aletleri bulunan bir müzik sınıfı yapılabilir. Öğrenciler için spor dallarında özel bir yer olabilir. Öğrencilerin sadece derslere değil müzik, sanat ve spor alanlarında da gelişmesi ve okulların onları hayata hazırlaması gerekir.



Mert Atakan Öztürk, 12 yaşında, Samsun-İlkadım

Kendimin, akranlarımla ve benden sonraki çocukların dünyadaki tüm gelişmiş ülkelerle teknolojiye, bilimde, sporda ve sanatta rekabet edecek seviyeye erişebileceği bir eğitim sistemi isterim. Ayrıca sınavlara ve ezbere dayalı olmayan bir eğitim sistemi isterim.

Süleyman Ocak, 12 yaşında, Samsun-Canik

Deney yapabileceğimiz araçların fazla olduğu dersler görmek isterim.

Aylin Elmas, 12,5 yaşında, Ankara

LGS kaldırılmalı. Fen lisesine gideyim. Okulumuza ayna geri gelsin. Herkes takdir belgesi alsın. Ekstra sohbet dersi olsun.

Tarık Yağız Avcı, 13 yaşında, Ankara-Pursaklar

Bir insanın kendine özel yetenekleri vardır ve bunun üstüne gidilmesi gerekir ama bu konu eğitim sistemimize ters düşmektedir. Bilinçlendirilmeyen aileler ve robot gibi yetiştirilen çocuklarla ne kadar ilerleyebiliriz. İnsanın iyi olmadığı bir konuda ortalamanın illa üzerinde olmasının gerekmesi bizim ilerlememize ve dünya sahnesine az sayıda insan çıkarmamıza neden olur. Bu nedenle eğitim sisteminin her insanın başarılı olduğu alanda ilerlemesini sağlayacak bir sistem yürütmeliyiz. Çocukları robot gibi yetiştiren bir eğitim sistemi olmamalı. Herkesin en iyi yaptığı şeyde ilerlemesi devletin gelişmesine daha çok katkı sağlayacaktır.

Ahmet Şahin, 13 yaşında, Ankara

Bence eğitimde bu kadar çok zorlama olmamalı ve çocukları okuldan nefret ettirmemeliler, çocukların ilgi ve yeteneklerine göre derslere yöneltilmeli.

Ennur Sena Arıcı, 13 yaşında, Ankara

Cumhuriyetimizin ikinci yüz yılında eğitim sistemimizde hem yazılı ve sözlü sınavlar hem de ortak sınavlarımızın olmamasını istiyorum. Çünkü ikisine de çalışmak öğrencileri çok yoruyor.

Bunun yanında öğrencilerin birbirine akran zorbalığı yapmamasını isterim. Öğretmenlerin öğrencilere daha yumuşak davranması ve onlarla sağlıklı bir iletişim kurmasını isterim. Tüm eğitim ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması ve tüm öğrencilerin eşit koşullar altında öğrenim görmesini dilerim. Teneffüs sürelerinin daha uzun, kantin fiyatlarının daha düşük olmasını isterim.

Emin Mert Bala, 13 yaşında, Ankara

Ödev sisteminin testten ziyade tekrar kâğıdı olmasını istiyorum. Öğrencilere sınavlardan alınan nota göre değer verilmemeli. Daha çok insanlara karşı davranışlarına değer verilmeli. Derslere ilgisi olmayan öğrenciler zorlanmamalı. Son olarak spora önem verilmeli ve sınavlar strese sokacak kadar zor olmamalı. Sağlık her şeyden önemli.

Efe Can Koçaklı, 13 yaşında, Ankara-Pursaklar

Eğitim için şu ankinden farklı bir eğitim sistemi olmalı. Mesela herkesin yeteneğine göre okullara yollandığı ve seviyesine göre sınıflandırıldığı bir sistemde eğitimin daha güzel olacağına inancım (inancımız) çok fazla.

Zeynep Ecrin Uyguntürk, 13 yaşında, Ankara

Küçük yaşta insanlara bir şeyler öğretmek daha iyidir. Bu yüzden belirlenen bir yaşta çocukların yeteneklerine, ilgi alanlarına ve hedeflerine uygun eğitim almaları daha iyidir. Böyle bir eğitim ülkemizin geleceği için daha iyi olacaktır.

Zeynep Cemre Kahveci, 13 yaşında, Erzurum

Eğitim sisteminin tüm bireylere değer vererek, onların ahlaki ve ruhsal gelişmelerini sağlayarak, milletin kimliğini hatırlatarak işlemesi gerekir. Her sene benim gibi zavallı milyonlarca gencini çok zor bir sınav sistemine göre değerlendirmemelidir. Kısacası bence ben dahil tüm Türk gençlerine özgüven aşılayan, değer veren; yeteneklerimizi, duygularımızı önemseyen; davranışlarımızı, çalışmamızı, ahlaki gelişimimizi disiplinli ve zorunlu bir şekilde takip eden ve önemlisi Türk milletinin kimliğini aşıl原因 bir eğitim sistemi, hepimizi ebedî olarak muasır medeniyet seviyesine çıkaracaktır.

İpek Karadeniz, 13 yaşında, Konya-Karatay

Bence ileride okullarda sadece derslere ağırlık verilmemeli sınıfsal faaliyetlere de yer verilmelidir. İsteyen istediği kulüplere gidip yeteneklerine göre yönlendirilmelidir. Geziler de yapılmalıdır. Örneği derslerde iyi olan öğrencileri ödüllendirmek amacıyla da geziler olabilir. Ayrıca kantinlerin daha ucuz olması gerekir. Son olarak da sözelci olan biri sözel derslere, sayısal olan biri sadece sayısal derslere yöneltilmelidir.

Berrin Kamlıoğlu, 13 yaşında, Konya-Karatay

Ben öncelikle bizden sonrakilerin alacağı eğitimin her şeyiyle yararlı olmasını istiyorum. Bana kalırsa öğrenciler her dersi görmek zorunda olmamalı, yeteneklerine göre ders almalı. Ve ayrıca eğitim bu kadar ciddi olmamalı çünkü eğitimi alanlar hâlâ çocuk. Ve bizden sonrakilere uygulanacak olan kurallar bir düzen çerçevesinde olmalı. Öğrencilerin istekleri ve fikirleri önemsenmeli.

Şevval Ecrin Balcı, 13 yaşında, Konya-Karatay

Benim eğitim sisteminden en büyük beklentim; öğrencilerin küçük yaşta mesleğine göre eğitim almaya başlamasının sağlanması ve eğitime kalitenin getirilmesi.

Benim dilediğim eğitimde insanlar küçük yaşta kendi kabiliyet gösterdikleri yerlerde çalışmaya ve öğretim görmeye başlar.

Aslı Berra Kıran, 13 yaşında, Samsun

Benim hayalimdeki eğitim sistemi farklı türlerde eğitim veren okullar olması ve bu okullara öğrencilerin yeteneklerine göre girmeleri sağlanmalı. Şu an kullanılan sınava göre okullara dağılım olması yerine daha çok öğrencilerin özel yeteneklerine dayalı eğitim sistemi olması taraftarıyım. Bu şekilde kendi alanlarında daha başarılı ve işlerini seven nesillerin yetişebileceğini düşünüyorum.

Ahmet Kerem Öz, 14 yaşında, İstanbul

Şu anki eğitim sistemi sınav odaklı ve bu öğrencileri strese sokmak için yeter de artar. Örneğin Finlandiya'da en az 6 yıl boyunca sınav yapılmaz ve bunun yanlış bir tarafı da yok. Bu



konuda Finlandiya örnek alınabilir. Başka değinmek istediğim bir konu da “SEVİYE SINIFLARI”. Bu seviye sınıflarında bulunan sözde “HAŞERE” denilen çocuklara (şahit oldum): “senden adam olmaz, bir halta yaramazsınız, bir baltaya sap olamazsınız vb.” Sözlerle hem öğrencilerin motivasyonu bozuluyor, hem de öğrencilerin kendine olan inancı kırılır. Aynen HIÇKIRIK filminde de olduğu gibi bu tarz durumlara karşı çıkıp bu ön yargıyı bozan hocalara ve dahası bu tarz bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır.

Sami Türk, 14 yaşında, Konya-Karatay

Ben eğitim sistemimizin daha iyi olmasını istiyorum. BİLSEM’ler gibi yerler daha sık olmalı. Ama şu an bunun tam tersi kararlara maruz kalmamız beni endişelendiriyor. Çocuklara eğitimde fırsat eşitliği tanınmalı. Öğrencilerin imkânlardan eşit derecede yararlanması ve böylece daha kaliteli öğrenciler yetiştirilmesi bence Cumhuriyet’in ikinci yüzyılı için çok önemli.

İrem Alparslan, 14 yaşında, Erzurum

Her öğrencinin sahip olduğu yetenek ve ilgi duyduğu alan farklı olduğundan, günümüzdeki eğitimde problemler yaşanmakta. Sayısal derslere yatkın olmayan bir öğrenciden matematik çözmesi, çözememesi durumunda karşı karşıya kalacağı zorlukların öğrencinin yüzüne vurulması bu konuya örnek verilebilir. Ben Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında her öğrencinin kendi ilgi alanı üzerine yoğunlaşmasına izin verileceğine, doğacak kardeşlerimin bugün bizim yaşadığımız sorunları yaşamayacağını umuyorum. Herkesin kendi yeteneği üzerine çalıştığı ve okullarda akranlarıyla iyi bir ilişki içerisinde bulunduğu bir eğitim ortamı içinde olmak hayalimdir. Bu hayal benim için şu an rafa kaldırılrsa da gelecek kardeşlerimin bu hayali o raftan almasına yardım edeceğime söz veriyorum. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında daha mutlu öğrencilerle karşılaşmak dileğiyle...

Eylül Duru Öz, 14 yaşında, Erzurum

Önümüzdeki Türkiye yüzyılında gençlerin yeteneklerini ortaya çıkaracak ve geliştirecek, gelecekteki meslek seçimlerinde onlara yol gösterebilecek, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştire-



recek bir sistem hayata geçirilmelidir. Böylece bireyler yeteneklerine göre çalışma alanları bulabilecek, sevdiği, istediği, faydalı olabilecekleri iş alanlarında çalışabileceklerdir.

Eğitim, her yerde ve her yaşta olmalıdır, sadece okullar ve üniversitelerle sınırlandırılmamalıdır. Bu uygulamalar hayata geçerse gelecek Türkiye yüzyılında daha başarılı, daha gelişmiş ve daha örnek bir Türkiye ortaya çıkacağını düşünüyorum.

Dila Civelek, 14 yaşında, Konya

Eğitim sistemimiz öğrencilerin akademik başarısını geliştirme ve çoktan seçmeli soru çözümü (sınav sistemi nedeniyle) odaklı öğrencilere bir müfredat sunmaktadır. Ancak her ne kadar bu öğrenilen konular öğrenciler için o sene işe yarar kabul edilse ve hafızaya yerleşse de bir sonraki eğitim yılı veya hayatlarının geri kalanında geri plana atılmakta ve çoğu bilgi hatırlanamamaktadır. Bilginin kalıcılığı ve tam anlamıyla bir öğrenme söz konusu değildir... Sınav başarısıyla öğrenci alan okulların öğrenci kaydı yaparken o öğrencini ahlakı ve olumlu ve olumsuz kişilik özelliklerini analiz etmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Bu her ne kadar öğrencinin kendini o anlık gizleme çabasıyla analizin yanlış sonuçlanmasına neden olsa da önceki okul öğretmenleri ile yapılacak görüşmeler buna engel olabilir. Birçok yabancı ülkede öğrenci seçiminde bu hususlara dikkat edilmektedir. Son olarak bahsetmek istediğim konu şu. Öğrencinin öğretmene karşı saygılı olmasına değer verildiği kadar öğretmenin de öğrenciye saygı duyması önemlidir. Saygı asla tek taraflı olmamalıdır. Bunu bozan hangi taraf olursa olsun.

Taha Eren Özen, 14 yaşında, Samsun

Eğitim sistemi ve okullardan hiçbir şey beklemiyorum. Balığa uçmayı öğretmeye çalışıyorlar. Okuldan sonra çocuğun kendini tanıması, sosyalleşmesi, çocukluğunu yaşamasına izin vermek yerine ödev veriyorlar. Eğitim sistemi Finlandiya, Almanya gibi olana kadar yani eğitim sisteminde köklü bir değişiklik olana kadar hiçbir şey beklemiyorum.

Ödev verilmeyen, bol sosyal etkinlik yapılan, kişilerin yeteneği ve ilgisine göre dersleri gösterilen, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri tespit etmek için sınav yapılan bir eğitim isterim. Öğretmen olmanın zor olduğu bir sistem isterim, yani birinin



öğretmen olabilmesi için dersine girdiği alanda iyi, öğrencileri anlayan biri olması gerekir; özel bir psikoloji testinden geçmesi lazım. Bu aşamaları geçen kişilerin öğretmen olması lazım. Çöpçü, terzi gibi aslında önemli olan ama önemsiz ve başarısız insanların yaptıkları gibi düşünülen mesleklerin önemini anlatıp onları teşvik edilmeli. İlkokul zamanlarında daha çok günlük hayatta işime yarayacak bilgilerin olduğu dersler, ahlakın görülüp öğretilmesi lazım. Öyle garip garip işime yaramayacak sadece sınavda karşıma çıkacak şeylerin öğretilmemesi lazım. Din kültürü dersi yerine dinleri ve kitaplarını öğretmeleri ve sonra mesela lisede isterlerse istedikleri dinin dersini gördükleri bir eğitim sistemi lazım. İşte böyle bir eğitim sistemimde okumak isterdim.

Zeynep Yıldırım, 14 yaşında, Samsun-İlkadım

Eğitim sistemimiz çok yoğun, öğrencileri sosyal açıdan geliştirecek hiç bir şey yok. Tek tip eğitim sistemi uygulanıyor ve her çocuktan aynı şey bekleniyor. Oysa her çocuğun yetenekleri farklı ama eğitim sistemimiz bunu göz ardı ediyor. Aynı zamanda Türkçe dersine gelen 70 puan barajı da bana saçma geliyor. Herkes Türkçede iyi olmak zorunda değil. Her çocuğun matematikte iyi olmak zorunda olmadığı gibi. Teneffüsler çok kısa, gelin siz 10 dakikada bütün ihtiyaçlarımızı görün. En azından bir 15 dakika olması lazım.

Esen Gül Tosun, 15 yaşında, Samsun-Kavak

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında akrabalarım ve benden sonra gelecek nesiller için her kişinin ilgi ve alanını rahatça geliştirebileceği, hayata dair daha çok bilgi edilebileceğimiz öğretici bir eğitim sistemi isterim.



ERKEN ÇOCUKLUK VE TEMEL EĞİTİM



G. ŞULE TEPETAŞ CENGİZ*

Sağlıklı bir erken çocukluk dönemi sağlıklı bir geleceğin teminatıdır. Güçlü bir Türkiye için yeni yüzyılda hedeflenmesi gereken kaliteli bir erken çocukluk eğitiminin sürekli ve sürdürülebilir bir biçimde tüm çocuklara eşit olarak sağlanmasıdır. Ülkemizdeki okul öncesi eğitim sunulan yaşların daha erken yaşlara çekilerek özellikle risk altındaki çocukları korumak ve sağlıklı nesiller yetiştirmek eğitim politikaları arasında vurgulanmalıdır.

Giriş

Eğitimin boylamsal etkilerine yönelik çalışmalar, toplum ve dünya üzerindeki mikro ve makro etkilerinin belirlenmesine yönelik raporlar ve nüfus çalışmalarının sunduğu kanıtlar erken çocukluk döneminin insanın yaşamında en önemli yıllar olduğu bilgisini bizlere sunmaktadır (Baran, Yılmaz & Yıldırım, 2007; Oktay, 2000; Tuğrul, 2005: 7). Ayrıca erken çocukluk döneminde karşılaşılan donanımlı bir eğitimin çocuklara zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim açısından zengin gelişimsel fırsatlar sunduğu; güvenli ve sağlıklı bir ortamda çocukların gelişmesine daha iyi bir ortam yaratıldığı çalışmalar ile de ortaya konulmuştur (Sammons vd., 2009). Erken çocukluk yıllarının birçok mahrumiyet ile geçirilmesinin çocuğun üzerinde yıkıcı et-

848



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Mehmet Tanrıkulu Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü.

kileri, sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak yaratabileceği olumsuzlukları da belirleyen ve ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Eshetu, 2015; Sammons vd., 2009). Olumlu yanlarını düşündüğümüzde uzun vadede okul öncesi eğitimin çocukların tamamını kapsayacak şekilde genişletilerek, zorunlu ve erişime kolay hâle gelmesi önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir (Sandstrom, 2012).

İngiliz Ekonomik Araştırmalar Konseyi (2004), erken çocukluk döneminde eğitim politikalarının geliştirilmesi, erken çocukluk hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve sunulan hizmetlerin daha nitelikli hâle getirilmesi gerektiğini savunarak kaliteli erken çocukluk eğitiminin çocukların davranışsal ve bilişsel düzeylerini etkilediğini, böylelikle suç oranlarının düştüğünü, orta yaş ve sonrasındaki sağlık problemlerinin azalmasına neden olduğunu dolayısıyla halk sağlığının bu durumdan etkilendiğini belirtmektedir. Bazı gelişimsel sorunlar ya da dezavantajlar çocukluğun ilk yıllarında ele alınmazsa, yerleşik hâle gelme eğilimindedir ve bu durum uzun vadeli hasar ve dezavantajlara neden olur. Erken yıllarda eğitim bu dezavantajları ortadan kaldırabilir ya da en aza indirilebilir. Erken çocukluk döneminde verilen kaliteli bakım ve eğitim, sosyal, sağlık, eğitim ve ekonomik beklentilerdeki eşitsizliklerin üstesinden gelmeye yardımcı olabilir (Gammage, 2006).

Erken Çocukluk Eğitimi

Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitimi birbiri ile sıklıkla karıştırılan iki kavramdır. Bu kavramlar genellikle eğitim sürecinin farklı aşamalarını ifade eden ve ülkeler arasında da yaş aralıkları olarak farklı dönemleri işaret eden anlamlarda kullanılabilir. Bu kavramlar Türkiye’de şu şekilde anlaşılmaktadır:

- Erken çocukluk eğitimi programları yaşamın 0-8 yaş dönemini kapsamaktadır (UNICEF, 2003; Tunçeli & Zembat, 2017). Başta Amerika olmak üzere birçok ülkede erken çocukluk dönemi denildiğinde akla ülkemizde de olduğu gibi 0-8 yaş aralığı gelmektedir. Bu dönem çocukların gelişimlerinin oldukça hızlı olduğu, ilkokula da geçtiği ve gelişiminin hızla devam ettiği yaşlardır. Bu dönem ülkemizde ilkokul döneminin ilk iki yılını da içer-

mektedir. Çocukların gelişimleri bir bütündür ve genellikle benzer aşamaları içermektedir. Ancak çocukların gelişim hızları birbirinden farklılıklar gösterir (Copple & Bredekamp, 2009). Bu nedenle çocukların genel gelişim eğrileri dikkate alındığında gelişimsel olarak 8 yaşa kadar benzer bir hızda ve özellikte ilerledikleri söylenebilir (McDevitt, Ormrod, Cupit, Chandler & Aloa, 2010). Erken çocukluk gelişimi yıllarının 8 yaşa kadar olan bir dönemi içermesi çocukların gelişimsel hızlarının ve ihtiyaçlarının bu döneme kadar okul öncesi yıllar ile benzerlik göstermesidir. Bu nedenle bu benzerliği ifade etmek için erken çocukluk eğitimi ya da erken çocukluk yılları kavramı ortaya atılmış ve bu yıllar bir çatı altında isimlendirilmeye çalışılmıştır.

- Okul öncesi eğitim Türkiye’de 36-72 aylık (3-6 yaş) dönemde verilen eğitim sürecini ifade etmektedir. Bu yaşlar ülkemizde aynı zamanda anaokullarında verilen eğitim dönemini de ifade etmektedir. Okul öncesi eğitim anaokullarında çocukların temel sosyal, dil, bilişsel ve motor becerilerini geliştiren oyun temelli bir program ile desteklenmektedir. Bu dönemde çocuklar okul öncesi eğitim programı desteği ile anaokullarında etkinlik temelli uygulamalar ile öğrenirler. Bu yaşlar yine erken çocukluk dönemi kapsamında yer alan ve gelişimin en hızlı olduğu yaşlardır. Okul öncesi dönemde bazı çalışmalar gelişimin %80 oranında tamamlandığını iddia etmektedir (Aktan & Akkutay, 2014).

“Erken çocukluk” kavramı evrensel bir kavramdır ve gelişimin bütünlüğünü içermektedir. Gelişimin kritik olduğu yaş aralıklarını ifade eden ve bu yaş aralıklarının dünyanın her yerinde temsiline ilişkin bir kavramdır. “Okul öncesi” kavramı ise daha sınırlı bir kavramdır. Türkiye açısından gelişimsel olarak ortak özelliklere sahip çocukların okuma yazma dönemine yani ilkokula geçmeden önceki yaş aralığını ifade etmek için de kullanılmaktadır. Türkiye’de ne yazık ki kavramlar zaman zaman dünya literatüründen ayrılan bir yapı kazanabilmektedir. Yalnızca okul öncesi ya da ilkokul olarak sınırlandırmak gelişimsel düşünmenin önüne geçmektedir. Bu nedenle gelişimsel olarak düşünmek için çocukları ilgilendiren durumları “erken çocukluk” kapsamında ele alabilmeli ve bu dönem için bütüncül bir gelişimsel destek sunmaya çalışılmalıdır.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin 100 Yılı

Cumhuriyet öncesinde okul öncesi eğitim:

Osmanlı Dönemi’nde Padişah Fatih Sultan Mehmet Han tarafından açılan Osmanlı hanedanı mensuplarından başka halktan kişilerin çocuklarının gidebilecekleri 5-6 yaşlarından başlanılarak 13-14 yaşlarına kadar eğitim verilen Sıbyan Mektepleri bulunmaktadır. Sıbyan mektepleri ilk eğitim kurumlarıdır ve sabi denilen 5-6 yaş dönemindeki çocukları okutmak ve 13-14 yaşına kadar eğitmektir. Bu okulların literatürde taş mektep ya da mahalle mektebi olarak da isimlendirildikleri bilinmektedir. Bu mekteplerde ağırlıklı olarak Kuran-ı Kerim okutulur ve dinî hususlarda eğitim verilirdi. İlerleyen yıllarda bu okullarda verilen dersler arasına fen bilgisi, matematik gibi dersler ilave edilse de bu dersler şehzadelerin gittikleri Şehzadegan Mekteplerinden oldukça farklıydı (Ergin, 1977; Oktay, 2005).

Osmanlı Devleti’nde saray içerisinde ise Şehzadegan Mektepleri bulunmakta ve ilkokul öncesinde eğitim de verilmekteydi. Bu eğitimlere çocukların 4 yaş 4 ay 4 günlük olduklarında başladıkları bilinmekteydi. Eğitime başlayan çocuklara kelam, hadis, fıkah gibi derslerin yanı sıra satranç, okçuluk, at binme, kılıç, matrak, gürz, cirit, hat, edebiyat, müzik ve matematik gibi dersler verilmekteydi (Dumlupınar, 2022; Taylan, 2020). Çocuklar o dönemde her ne kadar ilkokul öncesinde eğitime başlasalar da eğitimde karşılaştıkları konular gelişimlerine göre oldukça zor ve farklı konulardı. II. Meşrutiyet Dönemi’ne kadar devam eden bu okullarda şehzadelerin yanı sıra bazı devlet adamlarının da çocukları eğitime katılmıştır. II. Meşrutiyet Dönemi’nde ise Şehzadegan mektepleri kapatılmıştır (Deretarla Gül, 2008).

Meşrutiyet Dönemi’nin sonlarında dönemin padişahı II. Abdülhamit (1876) sıbyan mekteplerini dönemin çocuklarının eğitim aldıkları modern ilkokullar diyebileceğimiz İptidai mekteplere dönüştürmüştür. Bu okullardaki müfredatı da değiştirerek uygulanan eğitim ve öğretim konusunda önemli gelişmeler sağlamıştır (Çiydem & Ahi, 2019).

Osmanlı Sadrazamı Said Paşa görev yaptığı II. Abdülhamid döneminde Almanya’da uygulanan okul öncesi eğitim sistemini örnek göstererek bu sistemin ıslahatlar kapsamında



yapılmasını önermiştir. Bu girişim okul öncesi eğitimin dile getirilmesi anlamında atılan ilk somut adım olarak görülmektedir. İkinci önemli adım ise II. Meşrutiyet'in ilanından sonra ilk ana mekteplerinin açılması ile yapılmıştır. Bu dönemin sonuna kadar İstanbul ve diğer şehirlerde 30'a yakın ilk ana mektebi açılmıştır. Bu mekteplerin açılması ile Batı ülkelerinde kullanılan bazı eserler dilimize çevrilmiş ve kullanılmaya başlanmıştır (Çiydem & Ahi, 2019).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde Sadrazam Said Paşa gibi birçok önde gelen devlet adamı Almanya'daki eğitim sistemini örnek almış ve gerçekleştirdikleri eğitimsel reformları daha çok Alman pedagogların görüşlerinden yola çıkarak yapmışlardır. Bu dönemde Salzman, Basedow, Locke, Froebel, Pestalozzi ve Montessori gibi Batı'nın pedagogları ve filozoflarının etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu bilim insanlarının en önemli görüşü ise çocuğun bir birey olarak önemli olduğu ve onun oyun yoluyla desteklenmesi gerektiğidir. Çocuklara oyun yoluyla yaşam becerilerinin ve sosyal becerilerin kazandırılabileceğini savunmuşlardır (Oktay, 2005).

23 Temmuz 1908'den itibaren bazı illerde özel ana mektepleri de açılmaya başlamıştır. Ancak resmî olarak ana mekteplerinin Balkan Savaşından sonra açılmaya başladığı söylenebilir. Ana mekteplerinin bir savaşın sürecinde açılmaya başlamış olması, süreçte gerekli hazırlığın yapılamamış olması, bu okullarda hizmet verecek muallimelerin yetişmemiş olması nedeniyle bu okullar bir süre sonra azınlıklara devredilmiş ve devlet yerine azınlıkların okulları üstlenmeleri gerçekleşmiştir (Akyüz, 2001; Özen Altınkaynak, 2016).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitimde alınan kararlarla isminden bahsettiren Satı Bey Darülmualim'deki görevinden istifa etmiştir. Bu istifasının ardından 1914'te Avrupa'daki okulları gezmek amacıyla bir seyahat gerçekleştirmiş ve Montessori okullarının içerisinde bulunduğu birçok okulu incelemiştir. Açık okullar, çocuk sanatoryumları gibi kurumların da içinde bulunduğu kurumları gezen Satı Bey 1915 yılında çıkarılan bir nizamname (Tedrisatı İptadiye Kanunu Muvakkati) ile (3, 4 ve 5. maddeleri) okul öncesi kurumlar ilkokulların bir basamağı sayılmış ve bu okulların yurdun dört bir yanında açılması hükmü getirilmiştir (Abazaoğlu, Yıldırım & Yıldızhan, 2015). Bu mektepler "4'ten 6 yaşına kadar kız ve erkek çocuklar

için bir arada olarak kendilerine sıhhi ve ahlaki oyunlar gösterilmek, mektep içinde yürüyüşler ve muntazam beden mümareseleri yaptırılmak dini ve millî hikayeler bu musahabeler söylemek, resim levhaları tetkik ve mütalaa etmek ve el işleri öğretilmek” üzere açılmıştır. Cumhuriyet’in ilan edildiği döneme kadar çocuk bahçesi ya da ana mektebi olarak isimlendirilen 40’a yakın okul açılmış ve hizmet vermiştir. Osmanlı Devleti’nin içinde bulunduğu durum ve koşullar okul öncesi eğitime dair gösterilen çabanın ve gelişiminin sürekliliğini engellemiştir (Onur, 2005). 1915 yılında açılacak bu okullar için yani anaokulları için bir yönetmelik hazırlanmış ve bu okulların oluşacak öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla da öğretmen okullarına (Darümuallimat) anaokulu öğretmeni yetiştirecek bir bölüm eklenmiştir (Oktay, 1990).

Beşiktaş İttihat ve Terakki Mektebi Anaokulu, Kadıköy Osmanlı İttihat Mektebinin bir yıllık çocuk bahçesi, Erenköy Valide Mektebi, Hasan Tahsin ve Mustafa Celal’in açtığı Osmanlı Çocuk Bahçesi bu dönemde açılan okullardan bazılarıdır. Ayrıca diğer şehirlerde de okullar açılmıştır. İzmir’de de Hadika-i Maarif Mektebinin bir yıllık anaokulu kısmı, Şark Mektebinin iki yıllık anaokulu kısmı, Menba-ı Füyuzat Mektebinin iki yıllık anaokulu kısmı hizmet vermiştir. 1919 yılında Ana Muallime Mektebinin kapatılmasıyla birlikte Osmanlı Devleti’ndeki okul öncesi uygulamaları sona ermiştir (Türk, 2011).

Cumhuriyet öncesinde erken çocukluk eğitimine bakıldığında günümüzdeki kadar olmasa da çocuklukların erken yaşlarda eğitimine başlanılması için çeşitli çabalar olduğu görülmektedir. Bu çaba elbette öncelikle saray sınıfını içeren bir şekilde başlamış ve ardından halka indirgenmeye çalışılmıştır. Bu dönemde halkın eğitilmesi ne yazık ki sınırlı kalmıştır. Yeterince öğretmenin olmaması, eğitime yeterince bütçe ayrılmaması bu yaşlardaki eğitimin değil eğitiminin tamamının önünde bir engel oluşturmuştur. Dolayısıyla erken çocukluk dönemi yaşlarındaki çocukların ülke çapında eğitilmesi de yeterince yaygınlaştırılamamıştır. Osmanlı Devleti içerisindeki farklı azınlıklar kendi eğitim sistemlerini devam ettirebilmişler ve bu da birinden farklı eğitim içerikleri ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kısacası ortak bir program ya da bir müfredat kavramı bulunmayışı nedeniyle her yörede verilen eğitim içeriği birbirinden farklılık göstermiştir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze okul öncesi eğitim:

Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni kurulduğu ilk zamanlarda 80'e yakın anaokulu bulunmaktaydı ve bu okullarda toplam 5880 çocuk eğitim almaktaydı. Bu anaokullarına öğretmen yetiştirmek için yeni bir okul da açılmıştı ancak bir süre eğitim yaptıktan sonra 1927 yılında okul kapatıldı. Savaşın çıkan ve ağır hasarlar alan Türkiye'de ekonomik zorluklar bulunmaktaydı. 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihleri arasında çıkarılan iki tamimle anaokullarının bütçelerinin ilkokullara kaydırılması yönünde görüşler okullara bildirilmiştir. Bu tamim üzerine illerde daha önce açılmış olan anaokulları okuma yazma seferberliği de düşünülerek kapatılmış ve ilkokulların yaygınlaştırılmasına daha fazla önem gösterilmiştir (Çetinkaya, 2006). *“Maarif Vekaleti Bütçesinden kaynak alan bağımsız ilkokullara bağlı anaokulların kapatılması yönünde ana mekteplerinin bütçesi müsait vilayetlerde, fabrikalarda ve ziraatte çalışan ve çocuklarını çalıştığı saatlerde tevdi edecek kimse bulunmayan birçok anaların bulunduğu yerlerde ve yalnız bu esvabı mucibeyle açılabilir. Vekalet, yapacağı teftişlerde bu gibi mekteplerde bulunan çocukların annelerinin çalışmayanlardan olduğunu görürse hiç mazeret ve müsamaha göstermeksizin kapatacaktır”* hükmünün bulunması nedeniyle İstanbul'da çalışan yoksul kadınların çocuklarını bırakabilecekleri çocuk yuvaları açılmaya başlanmıştır (Ergin, 1977). 1932 yılında İstanbul Belediyesi tarafından işe giden kadınların sabahları çocuklarını getirebildikleri ve akşam iş çıkışına kadar hizmet veren bir çocuk yuvası açılmıştır. Bu yuva anaokulu niteliğinde yemekli ve eğitim verilen bir yapıdadır (Altay, İra, Bocan & Yenil, 2011). 1937-1938 yıllarındaki istatistik bilgilerinde resmi anaokulları hiç yer almazken özel okulların sayıları 47, öğretmen sayısı 59 ve çocuk sayısının ise 1555 olduğu bilgisi literatürde bulunmaktadır. Bu özel okullar arasında Türk (14) ve azınlıklara ait (32) okullar yer almaktaydı, ayrıca Ankara ve İçel gibi illerde de birer tane anaokulu olduğu ama yoğunlukla okulların İstanbul'da yer aldığı bilgisi dikkat çekmektedir (Çelik & Gündoğdu, 2007). Okul öncesi eğitim veren kurumların öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1960 yılında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü” nün açılması eğitim sistemimiz açısından önemli bir adım olarak görülmektedir (Duman, 2014). Okul öncesi eğitime ilişkin gelişmeler 1960 yılından sonra dikkat çekici



bir hâle gelmiştir. 1961-1962 yılına kadar resmi anaokulu ya da ana sınıfı yok iken bu dönemde 10 ilde anasınıfı açılmış ve 20 öğretmen atanmıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda okul öncesi eğitime yer verilmiştir (Kundakçı, 2013; Özkanlı Ertuğrul, 2019). 1962 yılından itibaren Millî Eğitim Şûralarında da zaman zaman dile getirilmeye başlanan okul öncesi eğitimin yayınlanan “Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği” ile sınırları ve nasıl olması gerektiği belirlenmiştir. Yayınlanan bu yönetmeliğin ardından yuvaların ve anaokullarının sayısında ciddi bir artış meydana gelmiştir. 1963-1964 yıllarında Kız Meslek Liselelerinde de anaokulu öğretmeni yetiştirmek amacıyla “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü” açılmış ve teknik eğitimin liseden itibaren verilmesi sağlanmıştır. Bu bölüm meslek eğitimin yanı sıra öğretmenlik formasyonunu da içeren derslerle takviye edilmiş ve Talim ve Terbiye Kurulunun 11.04.1964 tarih ve 120 sayılı kararı ile okul öncesi eğitim okullarında öğretmen yetiştiren bir bölüm haline gelmiştir (Poyraz & Dere, 2003).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda okul öncesi eğitime, Türk Millî Eğitim Sistemi'nin genel yapısı içerisinde örgün eğitim sistemi içinde yer verilmiş ve bu okulların nasıl kurulacağı açıkça belirtilmiştir. Okul öncesi eğitime verilen önem nedeniyle 1992 yılında 3797 sayılı kanunla “Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü” kurulmuştur (Akyüz, 1996; Altay, 2011; Kundakçı, 2013). 1930 yılından sonraki tüm bu gelişmeler için Millî Eğitim Şûraları ve Beş Yıllık Kalkınma Planları kanıt niteliği taşımaktadır.

Millî Eğitim Şûra kararlarının yanı sıra Türkiye'deki kalkınma planlarında da okul öncesi eğitime ilişkin bazı hedefler ele alınmıştır. Bu hedeflerin yıllara göre içerikleri şu şekildedir (Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı, 1963, 1968, 1972, 1978, 1984, 1989, 1995, 2000, 2006; Kalkınma Bakanlığı, 2013; Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2018).



Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi Sunan Kurumların Türleri ve Durumları

Erken çocukluk çağındaki çocuklara yönelik eğitim, sağlık ve bakım ile ilgili faaliyetler farklı bakanlıkların çatıları altında

yürütülmektedir. Türkiye’de çocukların sağlıklarına yönelik her türlü çalışma Sağlık Bakanlığına bağlı olarak yürütülürken, çocukların bakım ve korunmasına yönelik çalışmalar Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı sürdürülmektedir. Çocukların eğitimlerine yönelik tüm hizmetler ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için farklı düzey ve programlar aracılığı ile okul öncesi eğitim hizmeti veren özel kurumlar, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları da bulunmaktadır. Bu kurum ve kuruluşlar bahsedilen bakanlıkların ilgili yönetmelik ve yönergeleri çerçevesinde gündüz bakım evi, oyun grubu, çocuk atölyeleri, kreş, yuva, çocuk kulübü ve okul öncesi eğitim merkezi... vb. adlarda çocuklara hizmet sunmaktadır (Özdemir, Bacanlı & Sözer 2007). Erken çocukluk eğitim hizmetleri farklı kamu kurumları ve özel kurumlar tarafından sağlansa da söz konusu döneme yönelik programların hazırlanması Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğundadır (Erol, 2022). Erken çocukluk döneminde hizmet sunan çok fazla çeşit kurumun olması program, içerik, nitelik, personel durumu gibi özelliklerin denetlenmesini zaman zaman zorlaştırabilmektedir (Ural & Ramazan, 2007).

Sağlık Bakanlığı bünyesinde erken çocukluk dönemindeki çocuklar için birtakım hizmetler sunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir (<https://www.saglik.gov.tr/>):

- Çocuk ve ergenlerin sağlıklarına ilişkin çalışmalar Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü içinde Çocuk ve Ergen Sağlığı Dairesi tarafından yürütmektedir.
- Aşı programları Sağlık Bakanlığı tarafından belirlenen aşı takvimi kapsamında erken çocukluk dönemindeki tüm çocuklar için ücretsiz olarak planlanmaktadır. Türkiye’de yaşayan Türk vatandaşı olan erken çocukluk dönemindeki tüm çocukları kapsayan bu programda aşıların periyotları ve güncellenmeleri ilgili sağlık birimlerine ücretsiz olarak takip edilmektedir.
- Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Merkezleri Türkiye genelinde tüm ebeveynlere bebek ve çocuk sağlığına ilişkin hizmetleri sunmaktadır. Bu merkezlerde çocukların ayrıca gelişim takipleri, taramaları, aile planlaması danışmanlığı, gebe eğitim kursları vb. gibi çocukları ve

aileleri destekleyecek hizmetlerde ücretsiz olarak sunulmaktadır.

- Bebek Dostu Hastane uygulamaları geliştirilen programlar desteği ile yenidoğan bir bebeği ve anneyi tüm yönüyle desteklemeyi ve geliştirmeyi hedeflemektedir. Erken çocukluk dönemi süresince tüm ebeveynler oluşturulan dost ortamda sağlık kontrollerini ve sağlık süreçlerine ilişkin danışman desteğini alabilmektedir. Çocuk gelişimi personeli, uzman hemşireler, ebeler, doktorlar ve sağlık personeli tarafından çocukların gelişimlerine uygun bir şekilde sağlık hizmetleri sunulmaya aileler bu hususta bilinçlendirilmeye çalışılmaktadır.
- Sağlık eğitimleri ile Sağlık Bakanlığı çocukların sağlıklı yaşam alışkanlıklarını edinmeleri, ailelere ve topluma yönelik sağlık tedbirlerinin alınmasını, doğru beslenme, hijyen, enfeksiyonların önlenmesi gibi konularda eğitimler düzenleyerek erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara ve ebeveynlere eğitimler vermektedir. Bu yolla da toplum sağlıklı bir toplum olma yolunda bilinçlendirmeye çalışılmaktadır.
- Çocuk Hastaneleri ve Poliklinikleri Türkiye genelinde çocuklara yönelik tanı tedavi ve rehabilitasyon hizmetleri sunmaktadır.
- Sağlıklı Beslenme ve Obezite Önleme Programı Sağlık Bakanlığı tarafından erken çocukluk döneminden itibaren çocukların sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazanması ve obezitenin engellenmesine ilişkin çalışmaları yürütmektedir. Bu bağlamda okullar ve toplum sağlığı merkezleri ile iş birliğinde çalışmaları bulunmaktadır.
- Evde Sağlık Hizmeti kapsamında sağlık kurum ve kuruluşlarına ulaşması mümkün olmayan evde yatılı bakım almakta olan tüm çocuklara Sağlık Bakanlığı tarafından evde sağlık bakımı hizmeti sunulmaktadır.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, çocukların iyi yaşam koşullarına sahip olması, korunması ve desteklenmesi için çeşitli hizmetler sunmakta ve çocuk haklarına saygılı bir ortamın oluşturulması ve çocukların güvenli bir şekilde büyümelerini sağlamak için çalışmaktadır. Bakanlıkta bu amaçla kurulmuş olan Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğünün başta gelen gö-



revleri arasında “çocuklara yönelik koruyucu, önleyici, eğitici, geliştirici, rehberlik ve rehabilite edici sosyal hizmet faaliyetlerini yürütmek ve koordine etmek” yer almaktadır. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının erken çocukluk dönemindeki çocuklar sunduğu hizmetlerden bazıları şu şekildedir (<https://www.aile.gov.tr/>):

- Aile Danışma Merkezleri ile aile içi sorunların çözümü ve ailelerin güçlendirilmesine yönelik hizmetler sunulmaktadır. Direk erken çocukluk yaşlarını hedef alan çalışmaları bulunmasa da bu merkezler ailelerin desteklenmesi ve aile içinde iletişimin güçlenmesi çalışmalarını sağlamaktadır.
- Rehabilitasyon ve Destek Merkezleri özel gereksinimi olan çocuklar için eğitim, rehabilitasyon ve sosyal hizmetler sunan merkezlerdir. Bu merkezlerde aynı zamanda çocuğun korunmasına ilişkin tedbirler de uygulanmakta ve korunma kararı olan çocuklar için bakım hizmeti verilmektedir.
- Aile İçer Eğitim ve Destek projeleri ile ailelere yönelik çocuk gelişimi ve yaşamsal destek eğitimleri düzenlenmektedir. Aile Eğitim Programı kapsamında binlerce ebeveyn bu eğitimlere katılabilmektedir.
- Çocuk Koruma Hattı; Bakanlık tarafından işletilen 183 Çocuk Koruma Hattı, çocukların ihmal ve istismar durumlarını bildirecekleri bir çağrı merkezidir. Bu hat çocukların korunması için önemli bir iletişim kanalı olarak kurulmuş ve binlerce ihbar alarak çocukların korunması için çalışmalar gerçekleştirmiştir. Günümüzde hâlâ aktif olarak kullanılmaktadır.
- Koruyucu ve Destekleyici Hizmetler, aile içinde toplumun içinde risk altında bulunan çocuklar için koruyucu ve destekleyici aile danışmanlığı, rehberlik, psikolojik destek, çocuğun bakımı ve korunma altına alınması gibi hizmetleri kapsamaktadır.
- Çocuk Evleri ve Yetiştirme Yurtları, ailevi nedenlerden ötürü bakıma muhtaç olan çocuklar için çocuklara aile sıcaklığında güvenli barınma, bakım, eğitim ve sosyal etkinlik desteği sağlar. Bu kurumlarda çocuklar devletin bakımı ve gözetimi altındadır.

- Sosyal yardımlar, dezavantajlı çocuklara ve ailelerine maddi destek sağlamak amacıyla yürütülmektedir. Bu kapsamda çocuklu ailelere doğum yardımı, çocuk bakım yardımı, eğitim yardımı gibi destekler sağlanmaktadır.
- Sosyal Uyum ve Rehberlik hizmeti göç etmiş çocuklar ve aileleri için uygulanmaktadır. Bu hizmet kapsamında rehberlik hizmeti, yabancı uyruklu çocukların Türkçe öğrenimi ve toplumda kapsanmalarına yönelik faaliyetler yürütülmektedir.
- Özel Gündüz Bakım Evleri, çocukların çalışan veya eğitim gören ebeveynlerinin iş saatlerinde çocuklarını güvenli bir ortamda bırakabilecekleri kurumlardır. Çocuklar, burada günlük bakım ve beslenme ihtiyaçlarını karşılar, oyunlar oynar ve sosyal etkinliklere katılır. Gündüz bakımevleri, 25-66 aylık çocukları kapsayan hizmetler sunar. Gündüz Bakım Evlerinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanır.
- Kreşler, çocukların erken çocukluk döneminde eğitim almaya başladığı ve temel becerileri kazandığı eğitim kurumlarıdır. 0-24 aylık çocuklar için hizmet veren kreşlerde, çocukların gelişimsel olarak desteklenmeleri için programlar uygulanır. Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evleri ile Özel Çocuk Kulüplerinin Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik (2015) uygulanarak kurumların açılması ve sürdürülmesi sağlanmaktadır. Bu kurumların denetimleri de yine Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Kreşlerde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan (2013) 0-36 aylık çocuklar için olan eğitim programı uygulanır.

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığının başta gelen görevi “okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen eğitim faaliyetlerinin niteliğini artırmak ve okul öncesi eğitime erişimi yaygınlaştırmak amacıyla çalışmalar yürütmek” olarak tanımlanmıştır (<https://www.meb.gov.tr/>). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için sunulan hizmetlerden bazıları şu şekildedir:

- Anaokulları ve anasınıfları, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak erken çocukluk döneminde okul öncesi yaş-



lardaki çocuklara hizmet sunarlar. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan özel ve özel olmayan anaokulları ve anasınıfları okul öncesi eğitim programını müfredat olarak uygularlar. Bu program çocukların dil, bilişsel gelişim, motor gelişim, sosyal gelişim gibi tüm gelişim alanlarını desteklemeyi hedefler. Türk milli eğitiminin temel amaçları ve hedefleri doğrultusunda hazırlanmış olan bu program ülkemizdeki birçok akademisyenin desteği ile dünya ülkelerinden iyi örnekler tartışılarak geliştirilmiştir. Çeşitli periyotlar ile güncellenen bu program ilk kez 1953 yılında “Anaokulları Eğitim Programı” olarak ilk defa geliştirilmiştir. 1989 yılında güncellenmiş ve “Okul Öncesi Eğitim Programı” olarak oluşturulmuştur. 1994 yılında “Okul Öncesi Eğitim Programları” denilmiş ve Kreş Programı, Anaokulu ve Anasınıfı Programı şeklinde hazırlanmıştır. 2002 yılında “36-72 aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı” olarak güncellenmede değiştirilme çalışmaları yapılmıştır. 2006 yılına kadar kullanılan bu program UNICEF’in destekleri ile “Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)” adıyla gözden geçirilerek yenilikler yapılmış ve kullanılmaya devam edilmiştir. 2013 yılında UNICEF’in destekleri ile iki ayrı program oluşturulmuştur. Bunlardan ilki “0-36 aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı” olarak geliştirilmiştir ve bu programa bağlı olarak aile eğitim programları da geliştirilmiş ve hizmete sunulmuştur. İkincisi ise “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı” olarak geliştirilmiş ve yine aile eğitim programı da müfredata bağlı olarak geliştirilmiştir (Güler Yıldız, 2022). 2023 yılı itibarıyla okul öncesi eğitimdeki son değişiklikler, dünya ülkelerindeki gelişmeler ve toplumsal sorunlar ele alınarak yeniden programın gözden geçirilmesi çalışmalarına başlanmıştır.

Anaokulları Resmî Gazete ’de yayınlanmış olan Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Açma Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği’ne (2017) göre açılır. Okul binaları ve eğitim ortamları Resmî Gazete ’de yer alan Milli Eğitim Bakanlığı Kurum Tanıtım Yönetmeliği (2019)’ne göre düzenlenmektedir. Bağımsız bir binada eğitim hizmeti verilir ve Eylül ayı sonu itibarıyla 36-68 aylık çocukların devam ettiği kurumlardır. Anasınıfları ise resmi ilkokulların bünyesinde ilkokul müdürlüğüne bağlı ola-



rak açılır. **Anasınıflarında** Eylül ayı sonu itibariyle 57-68 aylık çocuklara okul öncesi eğitim verilir. Eğitim sıklıkla yarım gün olarak planlanır.

- Uygulama Sınıfları Millî Eğitim Bakanlığının Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı resmi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında, çocuk gelişimi eğitimi alanında açılan okul öncesi eğitim birimleridir. Bu sınıflarda 36-68 aylık çocuklar okul öncesi eğitim programına göre eğitim alırlar. Çocuk gelişimi bölümü öğrencileri de burada uygulamalarını yaparlar.
- Özel Eğitim Anaokulu/Anasınıfı özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı kurumlardır. Bu kurumlarda 36-68 aylık özel gereksinimi olan çocuklara eğitim verilir. 36 ayını doldurmuş özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Çocukların gelişimi ve gereksinimleri dikkate alınarak okul öncesi eğitim süresi uzatılabilir.
- Özel Anaokulu Millî Eğitim Bakanlığının Özel Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlıdır. 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği ve MEB Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi hükümlerine göre açılır. 36-68 aylık çocukların devam ettikleri ücretli kurumlardır. Bunlar tüzel kişilere ya da şirketlere ait olabilirler.
- Özel ana sınıfı Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlıdır. Özel kurumların bünyesinde ilkokul müdürlüğüne bağlı olarak açılır. Ana sınıflarında eylül ayı itibariyle 57-68 aylık çocuklara okul öncesi eğitim verilebilir. Fiziki kapasite uygun ise 45-56 aylık çocuklarda kaydolabilir. MEB okul öncesi eğitim programı uygulanır farklı bir program uygulanması için bakanlığın onayı gerekir. Özel anasınıfları da ücretlidir.

Erken Çocukluk ve Temel Eğitim İlişkisi

Temel eğitimin amacı, çocuklara ve gençlere temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaktır. Bu dönemde, çocuklar temel okuryazarlık, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, dil becerileri, beden eğitimi ve sanat gibi alanlarda eğitim alırlar



(Sarıbaşı & Babadağı, 2015). Aynı zamanda, kişisel ve sosyal becerileri geliştirme, özgüven kazanma, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi yetkinlikleri elde etmeleri de hedeflenir. Temel eğitim, ülkenin eğitim sistemindeki en temel aşamalardan biridir ve toplumun eğitimli bir birey kitlesi oluşturulmasında önemli bir rol oynar. Temel eğitim, çocukların ve gençlerin entelektüel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunurken, onları gelecekteki eğitim hayatlarına ve toplum içindeki rollerine hazırlar. Bu süreçte eğitim, ülkenin milli eğitim politikaları ve belirlenmiş müfredatlar doğrultusunda gerçekleştirilir (Derman & Başal, 2010).

Temel eğitim, çocukların ve gençlerin zorunlu eğitim sürecini kapsayan eğitim aşamasıdır (Ersin & Koçak, 2018). Temel eğitim Türkiye’de çocukların okul öncesi eğitimden başlayarak, ilkokul ve ortaokul düzeyini içeren bir eğitim sürecini ifade etmektedir. Ülkemizde zorunlu eğitim 12 yıldır (Coşkun, 2020). Çocuklar 72 aylık olduktan sonra ilkokula başlarlar ve 12 yıllık yani ortalama 18 yaşına kadar süren eğitim süreci başlamış olur. Ülkemizde henüz erken çocukluk dönemi içerisinde yer alan okul öncesi eğitim zorunlu eğitim sürecine alınmamıştır. Temel eğitim sürecine dahil olarak yer alsa da ne yazık ki zorunlu bir eğitim değildir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2011 yılında Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ve İlköğretim Genel Müdürlükleri birleştirilerek Temel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Özdemir, 2014).

Erken çocukluk denildiğinde ülkemizde hâlâ yaş aralığına ilişkin tartışmalar olsa da 0 yaşından 8 yaşına kadar çocukları içeren bir gelişimsel aralık aklımıza gelmektedir. Bu yönden bakıldığında Temel Eğitim erken çocukluk eğitimi için gerekli olan çatıyı oluşturmakta ve onu içeren bir hâle gelmektedir. Erken çocukluk dönemi denildiğinde birçok disiplinin ve uzmanın bir araya gelerek, çocuk ve ailelere sunulan hizmetlerin hem çeşitlendirilmesi hem de bütünleştirilmesinin gerektiği görülebilmektedir. Gelişim bilgisine sahip olmak kadar çocuğun ve ailenin yaşadığı koşulları bilmek, çocuğun ailesinin geçmiş yaşantılarına hâkim olmak ve ihtiyaçlarına esnek hizmetler sunabilmek de önemlidir. Çocuğun hayatının ve yaşantılarının okuldan veya okula hazırlıktan ibaret olmadığı anlaşılmalı ve çocuğa bütüncül bakış açısıyla bakılarak tüm gelişim alanlarını destekleyen, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik hizmetler sunulmalıdır.

Erken Çocukluk ve Temel Eğitimde Öğretmen Yetiştirme

Okul öncesi eğitimin daha fazla yaygınlaştırılabilmesi için bu okullarda görev yapacak öğretmenlerin de hazırlanması ve istihdam edilmeleri gerekmektedir. Nitelikli öğretmenler olmadan eğitimin hiçbir kademesinde nitelikli bir eğitimin gerçekleşmesi mümkün değildir. Nicelik olarak öğretmen sayılarının arttığı günümüzde öğretmen yetiştirme politikaları konuşulmakta ve sorunlar kendini göstermeye başlamaktadır (Akdemir, 2013). Erken çocukluk dönemindeki kurumlarda görev yapan personellerin birçok farklı alandan mezun oldukları bilinmektedir ve bu durum da bir karmaşaya neden olmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitim ve bakım hizmetlerini destekleyebilmek için üniversitelerin Meslek Yüksekokullarının Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümlerine bağlı Çocuk Gelişimi Programları, Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programları, Sağlık Bilimleri Fakültelerinin Çocuk Gelişimi Bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca Kız Meslek Liselerine bağlı olan Çocuk Gelişimi Bölümleri de bu alanda insan yetiştiren kurumlardan birisidir. Bu kadar farklı programın ve otoritenin bulunması ister istemez eğitimsel olarak ciddi bir çeşitliliğe ve karmaşaya neden olmaktadır. Bu da ne yazık ki günümüzdeki erken çocukluk eğitimi hizmetlerinin kalitesini etkilemektedir. Aşağıdaki tabloda erken çocukluk dönemi hizmetlerinde görev alabilecek personellerin alan mezuniyetlerine göre çalışabilecekleri alanlara ilişkin bir özet sunulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde erken çocukluk döneminde hizmet veren liseden lisans eğitimine kadar pek çok farklı eğitim statüsü olduğu görülmektedir. Gerek özel sektörde gerek devlet sektöründe sunulan hizmetlerin kalitelerinin artırılması için çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmen olabilmek için özel ve devlet kurumları fark etmeksizin 4 yıllık nitelikli okul öncesi öğretmenliği mezuniyeti şartı aranmalıdır. 2022-2023 eğitim öğretimi sürecinden 26 bin 165 öğretmen adayının geçtiği ve mezun olduğu bilinmektedir (Özgüray, Kiriş, Özgüray ve Karakoç, 2023). Bu sayıya önceki yıllarda da mezun olan öğretmen adayları eklendiğinde özel ve devlet öğretmen ihtiyacını fazlası ile karşılayacak bir tablo açığa çıkmaktadır. 2022 ve 2023 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan okul öncesi öğretmeni alımlarına bakıldığında ise 2022



Tablo 3. Erken çocukluk dönemi hizmetlerinde görev alabilecek personellerin alan mezuniyetlerine göre çalışabilecekleri alanlar

1. Kız Meslek Liselerine bağlı Çocuk Gelişimi Bölümleri	<p>Kreş ve Gündüz Bakım evlerinde öğretmen yardımcısı ya da bakım personeli olarak görev yapabilir.</p> <p>Özel Rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen yardımcısı ya da bakım personeli olarak görev yapabilir.</p>
2. Meslek Yüksekokullarının Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümlerine bağlı Çocuk Gelişimi Programları	<p>Kreş ve Gündüz Bakım evlerinde öğretmen yardımcısı ya da bakım personeli olarak görev yapabilir.</p> <p>Kreş ve Gündüz Bakım evlerinde grup sorumlusu olarak görev yapabilir.</p> <p>Özel Rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen yardımcısı ya da bakım personeli olarak görev yapabilir.</p> <p>Çocuk Kulüplerinde ya da Oyun Atölyelerinde öğretmen yardımcısı ya da bakım personeli olarak görev yapabilir.</p>
3. Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programları	<p>Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında ve sınıflarında öğretmen ya da yönetici olarak görev yapabilir.</p> <p>Özel Kreş ve Gündüz Bakım evlerinde öğretmen olarak ya da yönetici olarak görev yapabilir.</p> <p>Özel Rehabilitasyon Merkezlerinde öğretmen olarak görev yapabilir.</p> <p>Çocuk Kulüplerinde ya da Oyun Atölyelerinde öğretmen olarak görev yapabilir.</p>
4. Sağlık Bilimleri Fakültelerinin Çocuk Gelişimi Bölümleri	<p>Sağlık Bakanlığı'na bağlı hastane, bakım merkezi ve rehabilitasyon merkezlerinde çocuk gelişimi personeli olarak görev yapabilir.</p> <p>Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde öğretmen olarak ya da yönetici olarak görev yapabilir.</p> <p>Özel Rehabilitasyon Merkezlerinde çocuk gelişimi personeli olarak görev yapabilir.</p> <p>Özel Oyun Atölyelerinde öğretmen olarak görev yapabilir.</p> <p>Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kız Meslek Liselerinin Çocuk Gelişimi Bölümlerinde pedagojik formasyon aldıktan sonra öğretmen olarak görev yapabilir.</p>

yılında temmuz ayında 7503, 2023 yılı Mart ayında 3269 öğretmen yerleştirildiği görülmektedir (MEB, 2023). Bu sayı yıllara göre değişkenlik gösterebilmektedir ancak her yıl okul öncesi öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmen sayısının yüksek olması okul öncesi öğretmenlerinin birçok kurumda (özlük hakları ve çalışma standartları iyileştirilmek koşuluyla) çalışmalarının mümkün olduğunu göstermektedir. 2000'li yılların başlarında çağın meslekleri arasında yer alan ve mezunlarının sayısının yeterli olmadığı her yerde vurgulanan okul öncesi öğretmenliği, günümüzde ne yazık ki gelişmelerin gerisinde kalmaya ve çok sayıda üniversitede olumsuz koşullarla bölümlerin oluşturulması, yetersiz akademik kadrolar sebebiyle gittikçe niteliksizleşmeye başlamıştır. Ne yazık ki geleceğin meslekleri arasındaki önemini ve yerini her geçen gün yitirmeye devam etmektedir (Can & Kılıç, 2019).

Okul öncesi eğitim kurumlarında hâlihazırda görev yapmakta olan öğretmenler de toplum tarafından erken çocukluk döneminin önemini yeterince anlayamamasından nasibini almaktadır. Bu öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olmaları, mesleki yeterlilikler açısından kendilerini geliştirebilmeleri için de çalışmaların süreklilik gerektirecek şekilde yapılması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yalnızca eğitimsel hususlarda değil kendilerini geliştirmelerine destek olacak her türlü konuda seminer ve kurslara katılmaları teşvik edilmeli ve devlet bu konudaki hizmet içi eğitimlerini arttırarak sürdürmeye çalışmalıdır (Can & Kılıç, 2019).

Öğretmen maaşlarının durumu erken çocukluk eğitiminin niteliğin artırılması için önemli bir diğer konudur. Öğretmen maaşlarının diğer mesleklere kıyasla yüksekliği, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren mesleğin sosyal statüsünü de yükseltmiştir. Fakat sonraki yıllarda maaşların nispi düşüşüyle birlikte öğretmenliğin statüsü de ne yazık ki bu düşüşten etkilenmiş ve düşmüştür (Erdem, 2010; Göker ve Gündüz, 2017; Cantürk, 2021). OECD verilerine göre 2020 yılında Türkiye'de 15 yıllık bir ilkokul öğretmenin yıllık brüt maaşı 30,812 dolar seviyesindedir ve bu rakamla Türkiye, 33 OECD ülkesi arasında 28'inci sırada yer almaktadır (OECD, 2018, 2019, 2020, 2021 ve 2022). Üstelik bu rakam hem satın alma gücü paritesine göre hesaplanmış hem de kadrolu öğretmen maaşlarını yansıtan rakamlardır. Dolayısıyla, kurlar ve reel ücretler dikkate alındığında ücretlerin zamanla eridiği ve



yoksulluk sınırının da altına indiği görülecektir. Özellikle erken çocukluk eğitimi alanında özel okullarda görev yapan birçok öğretmen asgari ücretlerin de altında çalıştırılmakta ve bu hususta yapılan denetimler yeterli olmamaktadır. Gelir dağılımındaki adaletsizlik ve yetersizlik öğretmenlerin iş doyumlarını etkilemektedir. Süngü (2012) öğretmenlerin iş doyumlarının yetersiz olmasının en önemli sebebinin öğretmenlerin gelirlerinin yetersizliğinden kaynaklı olduğunu çalışmasında ortaya koymuştur. Hatta bu yetersizliğin öğretmenleri öğretmenlik mesleği dışında ek işler yapmaya zorladığını ve bu durumda mesleklerini nitelikli olarak gerçekleştirilmelerinin önünde bir engel oluşturduğunu söylemektedir. Öğretmenler toplumların geleceğine yön veren en kutsal görev olan “çocuklarımızın nitelikli olarak yetiştirilmesi”ni üstlenmiş en yüksek statüde bulunması gereken kişilerdir. Öğretmenlerin toplumdaki değerinin yeniden tesisi için bu yönde durumsal farkındalığı artıracak politikalar uygulanabilir (Aral, Kadan & Aysu, 2023). Böylelikle erken çocukluk eğitiminde de yetiştirilen öğretmen niteliğinin artacağı ve dolaylı olarak da toplumsal niteliğin bundan etkileneceği düşünülmektedir.

Geleceğin Erken Çocukluk Eğitiminin İhtiyaçları

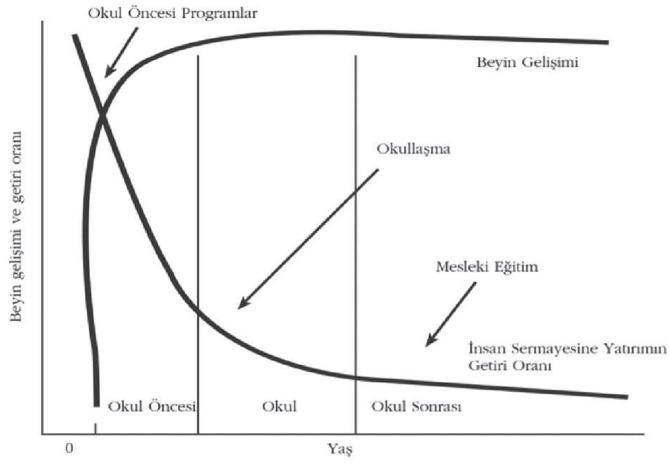
Günümüzdeki durumunu ve gelişimini ortaya koyduğumuz erken çocukluk eğitiminin geleceğinde bizleri neleri beklediği, eğitimin ihtiyaçlarının neler olacağı iyi düşünülmelidir. Bu bağlamda alınması gereken tedbirler ve yapılması gerekenler planlanmaya başlanmalıdır. Bu hususta şu öneriler verilebilir:

1. 5 yaşın zorunlu eğitime katılması sağlanmalıdır.
 - a. Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitimi modelleri uygulanmalıdır.
 - b. Şartları elverişsiz yerleşim birimlerindeki çocukların beslenme ihtiyaçları karşılanmalıdır.
 - c. Şartları elverişsiz hanelerdeki çocukların erken çocukluk eğitiminde araç gereç ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmalıdır.
 - d. Erken çocukluk eğitiminde yoksul hane halkına çocuk gelişimini destekleyici materyaller sağlanmalıdır.

- e. Toplum temelli erken çocukluk hizmetlerinin yaygınlaştırılması bağlamında merkezler, atölyeler ve gezici otobüs sınıflar kullanılmalıdır.
2. Erken çocukluk eğitim hizmetlerine yönelik bütünsel bir sistem oluşturulmalıdır.
 - a. Resmî ve özel, farklı kurum ve kuruluşların insiyatifiinde yürütülen her yaş grubundaki tüm erken çocukluk eğitim hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartları oluşturulmalı ve uygulamalar çeşitli otomasyon sistemlerinin de yardımıyla izlenmelidir.
 - b. Çocuklara ilgili tüm yerel kurum ve kuruluşlar hareketine geçirilecek ve tamamlayıcı iş birliği yönergeleri hazırlanmalıdır.
 3. Okul öncesi eğitimin niteliği artırılmaya çalışılmalıdır.
 - a. Farklı kurum ve kuruluşlar ile iş birliğinde anne babalara yönelik çocuk gelişimi ve psikolojisi odaklı eğitimler yaygınlaştırılmalıdır.
 - b. Göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla okulsuz köy ve köyaltı yerleşim yerlerindeki çocukların bulunduğu okullarda hızlandırılmış, yoğun ve bir arada yaşamı destekleyici müfredatlar sunulmalıdır.
 - c. Erken çocukluk eğitiminde her türlü özel durumu ve gereksinimi olan özel gereksinimli çocukların kapanmasının sağlanması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

2023 Vizyon Hedef Belgesi incelendiğinde “erken çocukluk eğitimine ayrılan kaynakların arttırılması” ihtiyacının olduğu görülmektedir. Eğitime yapılan yatırımlar gelecekte daha yüksek kazanç olarak karşılığını verdiği için toplumsal refah düzeyini yükseltebilmek için kaynakların dağılımı hususunda devletin sosyal maliyet kısmını üstlenmesi önemlidir (Karadeniz, Durusoy ve Köse, 2007). Bu amaçla hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde eğitime yapılan harcamalar da her geçen gün artmaktadır. Heckman ve Carneiro (2003) gelişme ve ekonomik büyüme için yapılması gereken yatırımın erken çocukluk dönemine yoğunlaştırılması gerektiğini söylemektedir.

Şekil 1. Beyin Gelişimi ve Beşeri Sermaye Yatırımının Getirisi



Kaynak: Heckman, J. & Carneiro, P. (2003). Benefits and Costs of Early-Childhood Interventions: A Documented Briefing. Working Paper. National Bureau of Economic Research. www.nber.org/papers/w 9495.

Erken çocukluk eğitimi, beşerî sermaye yatırımlarının geri dönüşü göz önüne alındığında, hem ayrılacak ekonomik kaynaklar açısından hem de eğitim programları açısından eğitimde üzerinde yoğunlaşılması gereken öncelikli alan olmaktadır. 'Fayda-maliyet analizi' çerçevesinde ele alınacak ve buna göre oluşturulacak erken çocuk eğitimi politikalarının önemi birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Bekman & Gürlesel, 2005; Kaytaç, 2005; Aydın, Selvitopu & Kaya, 2018; Ertuğ & Kılıç, 2019). Lynch (2004) ile Bertram ve Pascal (2003) bakım, eğitim, sağlık ve aile desteği olarak dört boyutta ele alınan yüksek kaliteli, büyük ölçekli erken çocukluk hizmetlerine yapılan yatırımlarına ilişkin "Erken çocukluk eğitimi programları, katılımcılar, halk ve hükümet için çok yüksek getiri oranları oluşturarak zaman içinde kendi masraflarını kolayca ödüyor. İyi programlar, her 1 dolar yatırım için 3 \$ veya daha fazla fayda sağlıyor. Katılımcılar ve aileleri toplam faydaların bir kısmını alırken, halkın ve hükümetin geri kalanına sağlanan faydalar daha büyük ve kendi başlarına bu programların maliyetlerinden çok daha ağır basma eğilimindedir." sonucuna ulaşmışlardır.

eğitimin zorunlu hâbe getirilmesi çalışmalarına 2009-2010 yıllarında başlanmıştır. Ancak günümüzde hâlâ zorunlu eğitim kapsamına alınamamıştır (Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil & Taşkın, 2020). Okul öncesi eğitimin ücretsiz sunulmasına ilişkin çalışmalar sürdürülmekte, bu çalışmaların zorunlu eğitime okul öncesinin katılmasına yönelik bir ön hazırlık olduğu düşünülmektedir. Ancak 2023 yılı itibariyle hâlâ “okul öncesi eğitimin zorunlu olması” bu hususunda bir karar verilmemiştir. Okullaşma oranları arttırılmaya ve ülkemizdeki her bölge, köy ve beldede okulların yeniden açılması yoluyla çocukların eğitim fırsatlarına erişimi sağlanmaya çalışılmaktadır (Leyla & Çetin, 2022). MEB’in (2012) yayımlanmış olduğu 12 yıllık zorunlu eğitim genelgesinde okul öncesi eğitiminde %100 okullaşma oranına ulaşılması hedeflenmiş olsa da günümüzde hâlâ okul öncesi eğitimde okullaşma oranları bu hedefin uzağındadır.

Gelecekte erken çocukluk eğitiminin daha iyi bir seviye gelmesini sağlamak için öncelikle toplum nezdinde çocuğa verilen değerin artırılması ve toplumda saygın bir yer kazanması adına çalışılmalıdır. Çocuğa verilen değer arttıkça toplumun bakış açıları da değişmekte ve eğitime olan yatırımlarda bu yolla artmaktadır. Çocuğa toplumda verilen değerin artırılması için de özellikle aile eğitimlerinin üzerinde durulması, daha ulaşılabilir ve ücretsiz olarak her ebeveynin ulaşabileceği şekilde olması gerekmektedir. Özellikle ebeveyn destekli erken müdahale programları çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için de önemlidir (Kerem & Cömert, 2005; Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök & Güçiz, 2009). Çocuğun toplumsal değerinin artması için önemli bir görevde medya ile basın ve yayın organlarına düşmektedir. Gelecekte çocuk profilini nasıl görmek istiyorsak basın ve yayın organlarının da bu konuda halkı bilinçlendirmek adına destek vermesi ve bilinçli uygulamalar sergilemesi önemlidir. Çocuğa şiddetin sürekli servis edildiği, çocuklara karşı ayrımcılığın ya da çocuk haklarının ihlal edilmesinin meşru kıldığı öğelerin kesinlikle toplumun gözünün önünden kaldırılması gerekmektedir. Olumsuz örnekler yerine toplumu olumlu örnekler ve başarı hikâyeleri ile aydınlatmak tüm ailelere umut vermek, maddi ve manevi destek sunmak gerekmektedir.

Gelecekte erken çocukluk eğitiminin önemli bir yer edinmesi için yalnızca eğitimsel değil sosyal yaşamda da erken çocuklu-



ğa yer açılması önemlidir. Çocukların özgürce hareket edebilecekleri park bahçe ve sosyal alanların artırılması, çocuklara yönelik düzenlenen toplumsal etkinliklerin daha fazla desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların gelecekte daha fazla harekete ihtiyacı olduğu bilinen bir gerçektir (Brooke- Wavell, 2008). Her geçen gün hayatımıza teknolojinin daha fazla girmesiyle birlikte bireysel hareket miktarlarımız azalmakta ve sağlık problemleri ile savaşılan nesiller oluşmaktadır (Jago, 2005). Bunun önüne geçmek için yerel yönetimler ile iş birliğinde çocukların merak ve isteklerini güdüleyerek, onlara özgür bir şekilde hareket etme fırsatı sunacak, estetik özellikler taşıyan çocuk parkları ve çocuk oyun alanlarının oluşturulması gerekmektedir. Çocukların hareket ettikleri sürece bilişsel gelişimleri hızlanmakta, fiziksel gelişimleri desteklenmekte, sosyal gelişimleri ve ruhsal sağlımlıkları artmaktadır (Tuğrul vd., 2019).

Geleceğin erken çocukluk döneminin en önemli ihtiyaçlarından birisi de alternatif eğitim pedagojilerinin yaygınlaştırılmasıdır. Her çocuğun öğrenme şeklinin, yeteneğinin ve öğrenme hızının farklı olduğu bilinmektedir (Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015). Çocukların bu farklılıklarının desteklenmesi ve çocuğa göre eğitim fırsatlarının sunulabilmesi için dünyanın birçok yerinde erken çocukluk döneminde alternatif eğitim pedagojilerinden yararlanılmaktadır. Çağımızın gerekliliği olan teknolojinin öğretilmesi oldukça gündemde olan bir konudur ancak her çocuğun teknolojiye olan ilgisi ve yeteneği farklıdır. Çocukların tamamının aynı stil ve programlar öğrenmelerinin mümkün olmadığı bilinmesine rağmen ne yazık ki günümüzde tek tip bir programla tüm çocuklara hitap edilmeye çalışılmaktadır. Oysaki kapsayıcı eğitim pedagojileri çocukların birbirlerinden olan farklılıklarına vurgu yapmakta ve bu farklılıkların önemli olduğunu savunmaktadır (Dağhoğlu, Turpçu Doğan & Basit, 2017). Çocukların birey olarak kendi farklılıklarını anladığı, kullandığı ve sergilediği alternatif pedagojiler olan Montessori, Waldorf, High Scope, Reggio Emilia, Storyline gibi yaklaşımlar ya da STEM, Robotik Kodlama gibi farklı programlar ile bütünleştirilmiş yaklaşımların eğitimsel çeşitliliğin sağlanmasına çalışılmalıdır.

Gelecekteki erken çocukluk eğitiminde çocukların dünyalarında en önemli şeyin kitaplar olması hepimizin arzusudur. Çünkü kitaplar, çocukların hayal dünyasını geliştiren, kelime



dünyasını zenginleştiren, akademik başarısını arttırmaya yardımcı çok önemli kaynaklardır (Erol vd., 2023). Günümüzde erken çocukluk dönemindeki bir çocuğun kitaplara ulaşması ekonomik zorluklar yaşayan ailelerde oldukça zor hale gelmiştir. Evinde kitabı olan aile sayısı ne yazık ki hala yeterli seviyelerde değildir (Yılmaz Hiğde, Baştuğ & Cihan, 2020). Yine okullarımızda da erken çocukluk dönemindeki güncel ve nitelikli yayınları her zaman rastlamak mümkün olmamaktadır. Bu nedenle çocukların erken çocukluktan itibaren kitaplarla tanışmalarını, oynamalarını etkinlikler yaparak keyif almalarını sağlayacak çocuk kütüphanelerinin oluşturulması gerekmektedir. Ülkemizdeki çocuk kütüphanesi sayıları hâlâ istenilen seviyelerde değildir (Gönen, 2015; Temiz & Yılmaz, 2023). Bu nedenle yerel yönetimler, Millî Eğitim Bakanlıkları ve Kültür ve Turizm Bakanlıkları iş birliğinde her ilde çocuk kütüphanelerinin açılması, donatılması ve çocukların gerek sosyal gerek kültürel gerek teknolojik olarak çocuklara özgü atölyelerde uzmanlar ile vakit geçirmeleri sağlanmalıdır. Bu aynı zamanda çocuğa verilen değerinde bir toplumsal göstergesi olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Bir çocuğun dünyaya geldiği zamandan sekiz yaşına kadar geçirdiği zaman gelişimsel açıdan son derece önemlidir. Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan bu dönemde çocuklar hızla gelişir; fiziksel, psiko-motor, sosyal, duygusal, bilişsel alanlarda hızlı bir değişim ve gelişim yaşanırken algısı, kişiliği, davranışları, doğuştan getirdiği yetenekleri de şekillenir. Zihinsel gelişiminin büyük bölümü bu dönemdeki yaşantılarla ivme kazanır. İlkokula başlayan bir çocuğun bilişsel yetenekleri, davranışları, algısı, dil becerisi, duygusal denetimi büyük oranda gelişmiş durumdadır. Bu, çocuğun tüm yaşamında etkili olacak kişisel özelliklerinin temelini oluşturur (AÇEV, 2017). Okul öncesi dönemde iyi çevresel koşullardan ve eğitimden mahrum olan çocuklarda ise olası olumsuz etkiler görülebilir. Dahası bu çocuklar doğuştan getirdikleri kapasitelerini de ortaya koymakta zorlanır.

Tüm dünyada okul öncesi dönemin önemine yapılan atıflar Türkiye’de de bu alanın önem ve öncelikli bir basamak olduğu konusunda farkındalık yaratmıştır. Ancak maalesef bütün-



cül ve etkili politikalar geliştirilememiş, okul öncesi eğitim hedeflendiği okullaşma oranlarına ulaşamamıştır. Eksiklik yalnızca okullaşma oranlarında değil, okul öncesi eğitime yeterince kaynak ayrılmaması, verilen eğitimin niteliği, okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel koşulları, zengin program içeriklerinin uygulanmaması, dezavantajlı ve risk altındaki çocukların ücretsiz ve yaygın okul öncesinden mahrum olması, yeterli ve nitelikli öğretmen konusundaki eksiklik, denetim mekanizmalarındaki yetersizliklerle de kendini göstermektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimin yeterli seviyede gelişmesi ve yaygınlaşmasının sağlanması için yeterli kaynağın ayrılması, en az bir yıl zorunlu, ücretsiz ve nitelikli hale getirilmesi gereklidir. Bunun yanı sıra hızla atılması gereken diğer adımlar; yeterli ve nitelikli öğretmen istihdamı, uygulanan programların zenginleştirilmesi, yeterli denetim mekanizmalarının işletilmesi, risk altında ve dezavantajlı çocuklara bakım ve eğitim yönünden eşit imkânlar sağlanması olarak sıralanabilir.

Bu önerilerin hayata geçirilmesi durumunda Türkiye’de okul öncesi dönemde bulunan tüm çocuklar gelişim potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirebilecek, dezavantajları en aza indirilerek okula ve hayata eşit imkânlarla başlama şansını elde edebilecektir. Böylece Türkiye’nin sosyal ve ekonomik gelişimi yönünden çok önemli bir adım da atılmış olacaktır.



G. ŞULE TEPETAŞ CENGİZ

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2015). An overview on the early childhood education. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(1), 411-423.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12). 15-28.
- Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.

- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye'deki kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Millî Eğitim Dergisi*, (132), 11-17.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 2001'e)*. İstanbul :Alfa Yayınları.
- Altay, S. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze millî eğitim şûralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *Education Sciences*, 6(1), 660-672.
- Altay, S., İra, N., Bozcan, E.Ü., & Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze millî eğitim şûralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 660-672.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı – AÇEV. (2017). *Türkiye'de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım*. İstanbul: anne çocuk eğitim vakfı. Erişim tarihi: 12.07.2023, https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/OkulOncesiEgitimRapor.31.10.17.web_.pdf
- Aral, N., Kadan, G., & Aysu, B. (2023). Preschool education in Türkiye from past to present. *Theory and Practice in Child Development*, 3(1), 138-164.
- Aydın, A., Selvitopu, A., & Kaya, M. (2018). Eğitime yapılan yatırımlar ve PISA 2015 sonuçları: karşılaştırmalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 27-44.
- Bekman, S., & Gürlesel, F.C. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye'de okul öncesi eğitim*. TÜSİAD Yayınları.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., & Güçüz, B.D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, (52), 1-8.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2003). *Early excellence centre Pilot programme: third annual evaluation report, 2001-2002* (Birmingham, St Thomas Centre, The Centre for Research in Early Childhood). Erişim tarihi: 14.06.2023 <https://dera.ioe.ac.uk/46671/RR361.pdf>
- Brooke-Wavell, K. S. (2008). Exercise and children's bone health. *J. Fam. Health Care*, 18(6), 205-208.
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Cantürk, G. (2021). Öğretmenlerin karşılaştıkları ekonomik sorunlar ve maaş artışı talepleriyle ilgili görüşleri: Twitter analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 202-223.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.



- Coşkun, M. (2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve PISA başarılarına ilişkin bir karşılaştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 124-137.
- Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 172-190.
- Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye’de okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiydem, E., & Ahi, B. (2019). II. Meşrutiyet dönemi okul öncesi eğitim alanında pedagojik yaklaşım ve etkilenmeler. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 24-43.
- Dağlıoğlu, H. E., Turupcu Doğan, A., & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910.
- Deretarla Gül, E. (2008). Meşrutiyet’ten günümüze okul öncesi eğitim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- Derman, M. T., & Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.
- Duman, T. (2014). Mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının kuruluşu, gelişimi ve kapatılmaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 65-92.
- Dumlupınar, Z. (2022). Topkapı Sarayı harem dâiresinde az bilinen bir çini hazinesi: şehzâdegân mektebi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 4(24), 5014-5023.
- Economic Research Council. (2004). *Learning from devolution: making childcare Labour’s ‘big idea’* (ERC Briefing No. 4). (prepared D. Wincott). Birmingham, University of Birmingham.
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsani Bilimleri Dergisi*, 7(1), 270-287.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*, III ve V. Ciltler. İstanbul: Osman Bey Matbaası.
- Erol, D. (2022). Okul öncesi eğitim programı. Ö.Okyay (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde etkili programlar ve uygulamalar* içinde. Ankara: Eğiten Yayınları.
- Erol, D., Cengiz, Ş., Demir, R., & Işık, A. E. (2023). Dünya klasiği masallarındaki çocuk istismarı ve ihmali durumunun incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 286-309.
- Ertuğ, C., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.



- Eshetu, A. A. (2015). The impact of attending pre-school education on later academic achievement of students: Empirical evidences from Dessie, Ethiopia. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 4(3), 72-80.
- Gammage, P. (2006). Early childhood education and care: politics, policies and possibilities. *Early years*, 26(3), 235-248.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Gönen, M. (2015). Erken çocukluk döneminde çocuk kütüphanelerinin rolü ve önemi: bir kütüphane programı örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(208), 76-89.
- Güler Yıldız, T (2022). Erken çocukluk eğitimine giriş. E.Aktan Acar (Ed.), *Erken çocukluk dönemi programları* içinde (ss. 121-139). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Heckman, J., & Carneiro, P. (2003). Benefits and costs of early-childhood interventions: a documented briefing. Working paper. *National Bureau of Economic Research*. www.nber.org/papers/w9495, 93-94.
- Jago R, B. T. (2005). BMI from 3-6 y of age is predicted by TV viewing and physical activity, not diet. *International Journal of Obesity*, (29), 557-565.
- Karadeniz, O., Köse, S., & Durusoy, S. (2007). Türkiye'de eğitimin getirileri ve finansmanı. O. Karadeniz (Ed.), *Türkiye'de eğitim ve beşerî sermaye* içinde (ss. 79-122). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kavi, E., & Koçak, O. (2018). Türkiye'de ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim ile ilgili sorun alanları ve İskandinav ülkelerindeki mesleki eğitimin Türkiye'de uygulanabilirliği. *Çalışma ve Toplum*, 3(58), 1307-1334.
- Kaymaz, M. (2005). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin fayda- maliyet analizi*. İstanbul: AÇEV.
- Kerem, E. A., & Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları*, (21), 155-172.
- Kundakçı, S. (2013). *Tokat ili örneğinde zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Leyla, U., & Çetin, M. (2022). Türkiye'de okul öncesi eğitim politikaları ve yeni politika önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (107), 129-165.
- Lynch, R. (2004). *Exceptional returns: economic, fiscal and social benefits of investment in early childhood development* (Washington, DC, Economic Policy Unit). Erişim tarihi:13.05.2021 https://www.epi.org/publication/books_exceptional_returns/
- McDevitt, T. M., Ormrod, J. E., Cupit, G., Chandler, M., & Aloa, V. (2010). *Child development and education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.



- MEB. (1939). 1. *Millî Eğitim Şûrası* (17-29 Temmuz 1939) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164549_1_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1943). 2. *Millî Eğitim Şûrası* (15-21 Şubat 1943) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164619_2_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1946). 3. *Millî Eğitim Şûrası* (2-10 Aralık 1946) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164646_3_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1949). 4. *Millî Eğitim Şûrası* (23- 31 Ağustos 1949) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1953). 5. *Millî Eğitim Şûrası* (4- 14 Şubat 1953) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023
- MEB. (1957). 6. *Millî Eğitim Şûrası* (18-23 Mart 1957) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164847_6_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1962). 7. *Millî Eğitim Şûrası* (5- 15 Şubat 1962) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08162906_7_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1970). 8. *Millî Eğitim Şûrası* (28 Eylül-3 Ekim 1970) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165001_8_sura.pdf Erişim Tarihi 20.07.2023.
- MEB. (1974). 9. *Millî Eğitim Şûrası* (24 Haziran- 4 Temmuz 1974) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1981). 10. *Millî Eğitim Şûrası* (23-26 Haziran 1981). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1982). 11. *Millî Eğitim Şûrası* (8-11 Haziran 1982). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1988). 12. *Millî Eğitim Şûrası* (18-22 Haziran 1988). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1990). 13. *Millî Eğitim Şûrası* (15-19 Ocak 1990). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165326_13_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1992). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Kanunu* (3797 sk). Resmi Gazete, 21226; 12 Mayıs 1992.
- MEB. (1993). 14. *Millî Eğitim Şûrası* (27-29 Eylül 1993). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1994). *Okul öncesi eğitim programı* (kreş, anaokulu, anasınıfı). Millî Eğitim Basımevi: Ankara.



- MEB. (1996). 15. Millî Eğitim Şûrası (13-17 Mayıs 1996). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (1999). 16. Millî Eğitim Şûrası (22-26 Şubat 1999) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (2002). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Millî Eğitim Basımevi: Ankara.
- MEB (2006). 17. Millî Eğitim Şûrası (13-17 Kasım 2006) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023
- MEB. (2006). Okul öncesi eğitim programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). Millî Eğitim Basımevi: Ankara.
- MEB. (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası (1-5 Kasım 2010) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (2013). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Millî Eğitim Basımevi: Ankara.
- MEB. (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası (2-6 Aralık 2014) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası (1-3 Aralık 2021) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- MEB. (2018, Ekim 23). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.MEB.gov.tr/> Erişim Tarihi 24.07.2023.
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., & Alav, Ö. (2015). Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(179).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Öğretmen alımı kontenjan listesi https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/24094839_Kontenjan_2023_Mart_23032023.pdf Erişim Tarihi 23.07.2023.
- OECD. (2018). *Teachers' salaries (indicator)*. Erişim Tarihi: 12.07.2023)
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. Erişim Tarihi: 19.06.2023.
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. Erişim Tarihi: 20.07.2023.
- OECD. (2021). *OECD skills outlook 2021: learning for life*. Paris: OECD Publishing. Erişim Tarihi: 25.07.2023.
- OECD. (2022). *Teachers' salaries (indicator)*. Erişim tarihi: 04.07.2023.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 151-160.
- Oktay, A. (2005). *Cumhuriyet döneminde okul öncesi eğitimin gelişimi: Tarihsel gelişim ve günümüzdeki durum*. Cumhuriyet



dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu (7-9 Aralık 2005), Ankara. <https://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/4798/Ayla%20Oktay%202005.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Erişim Tarihi 10.07.2023.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem* (2.bs). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.

Özdemir, İ. (2014). Postmodern düşüncenin Türkiye'de eğitim sistemine yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 18-41.

Özdemir, S., Bacanlı, H., & Sözer, M. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* (1.bs.). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Özen Altinkaynak, Ş. (2016). Dünyada ve Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. F. Alisinanoğlu, & V. Bayraktar (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde. Ankara: Vize Basın Yayın.

Özgüray, A., Kiriş, M., Özgüray, Ö., & Karakoç, A. (2023). Temel eğitim öncesi ailede ve okulda birinci sınıfa hazırlıkta 2191 gün. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(34), 55-84.

Özkanlı Ertuğrul, B. (2019). *Türkiye'de 1990-2019 yılları arasında uygulanan okul öncesi eğitim politikalarının değerlendirilmesi / The evaluation of preschool education policies that implement between 1990-2019 in Turkey* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Poyraz, H., & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Resmî Gazete. (2017, 24 Haziran). *Millî eğitim bakanlığı kurum açma, kapatma ve ad verme yönetmeliği*. (Sayı: 30106). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170624-5.htm> Erişim Tarihi 20.07.2023.

Resmî Gazete. (2019, 10 Temmuz). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. (Sayı: 30827). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm> (Erişim Tarihi: 10.06.2020).

Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & Taşkın, N. (2020). Eğitim paydaşlarının okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 58-78.

Sammons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Barreau, S. (2009). Children's cognitive attainment and progress in english primary schools during key stage 2: investigating the potential continuing influences of pre-school education. *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* içinde (ss. 179-198). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130-158.

- Sarıbaşı, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Süngü, H. (2012). Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 21-45.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1978). *Dördüncü beş yıllık kalkınma planı* (1979-1983), https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Dorduncu-Bes-Yillik-Kalkinma-Plani_1979_1983.pdf Erişim tarihi: 20.07.2023
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1984). *Beşinci beş yıllık kalkınma planı* (1985- 1989), <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Besinci-Bes-Yillik-Kalkinma-Plani-1985-1989.pdf> Erişim tarihi: 20.07.2023
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1989). *Altıncı beş yıllık kalkınma planı* (1990- 1994), https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Altinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1990-1994.pdf Erişim tarihi: 20.07.2023
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1995). *Yedinci beş yıllık kalkınma planı* (1996- 2000), https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Yedinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-1996-2000.pdf Erişim tarihi: 20.07.2023
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı* (2001-2005), https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Uzun_Vadeli_Strateji_ve_Sekizinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Plani-2001-2005.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı* (2007-2013), https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Dokuzuncu_Kalkinma_Plani-2007-2013.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı. (1963). *Birinci beş yıllık kalkınma planı* (1963-1967), https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Kalkinma_Plani_Birinci_Bes_Yillik_1963-1967.pdf Erişim tarihi: 20.07.2023
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı. (1968). *İkinci beş yıllık kalkınma planı* (1968-1972), https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/ikinci_Bes_Kalkinma_Plani-1968-1972.pdf Erişim tarihi: 20.07.2023
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı. (1972). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planı* (1973-1977), https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Yeni-Strateji-ve-Kalkinma-Plani_Ucuncu-Bes-Yil_1973_1977.pdf Erişim tarihi: 20.07.2023
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2018). *On birinci Kalkınma Planı* (2019-2023), https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023



- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014–2018)*, https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Planı-2014-2018.pdf Erişim Tarihi: 20.07.2023
- Taylan, N. (2020). Şehzadegân mektebi ve şehzadelerin eğitimi. *Diyanet Aylık Dergisi*. Erişim Tarihi: 13.07.2023 <https://dergi.diyanet.gov.tr/makaledetay.php?ID=34034#>
- Temiz, N., & Yılmaz, B. (2023). Çocuk kütüphanelerinde yaşam becerileri geliştirmek: bir kütüphane programı modeli. *Türk Kütüphaneciliği*, 37(1), 51-73.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62).
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Metin Aslan, Ö., Sevimli Çelik, S., & Sözer Çapan, A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devleti'nde okul öncesi eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, (192),160-171.
- Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dün ve bugün. S.Özdemir, H.Bacanlı, M.Sözer (Ed.), *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi* içinde. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yılmaz Hiçde, A., Baştuğ, M., & Cihan, H. (2020). Okul öncesi dönem ebeveynlerinin ev okuryazarlığı yaşantılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 628-645.



TEMEL EĞİTİM POLİTİKALARI

(MEB ve Talim ve Terbiye Kurulu Uygulamaları)



TANER ATMACA*

Eğitim politikalarının Türkiye'nin kalkınmasına olan etkisi çok boyutludur. İlk olarak, iyi bir temel eğitim sistemi, nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesine katkı sağlar. Nitelikli insan kaynağı, teknolojik gelişmelerin ve ekonomik büyümenin temel taşıyıcısıdır. Eğitim politikalarının kaliteli eğitim sunma hedefi, geleceğin bilgi ekonomisinde rekabet edebilen bireylerin yetiştirilmesini sağlar. İkinci olarak, eğitim politikalarının kalkınmaya etkisi sadece ekonomik boyutta değil, aynı zamanda toplumsal boyutta da görülmektedir.

Giriş

Türkiye'de ideolojik tartışmaların merkezinde, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren yer alan en önemli alanlardan birisi şüphesiz ki eğitim olmuştur. Eğitimin bütünü içinde ise temel eğitim kademesi, yeni nesillere belirlenmiş bir kimlik kazandırmak adına, diğer kademelere göre daha güçlü bir siyasallıkla ve ideolojik argümanlar içinde şekillenmiştir. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren, eğitim sistemi ulusal kimlik inşasının bir parçası olarak şe-

881



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

killendirilmiş ve ideolojik yaklaşımlar eğitim politikalarının merkezinde yer almıştır. 1930'lu yıllarda, Türkiye'de eğitim sistemi Batılılaşma ve modernleşme çabalarıyla birleştirilmiş ve laiklik ile Türkçülük ilkesi temelinde şekillendirilmiştir. Bu dönemde eğitim, ulusal bir kimlik inşasının aracı olarak görülmüş ve ideolojik bir yaklaşımla yönlendirilmiştir. Dil, din ve kültürel konular eğitim politikalarının merkezinde yer almış ve bu politikalarda siyasal bir boyut göze çarpmıştır. Benzer şekilde, Türkiye'de eğitim politikaları zaman içinde farklı ideolojik dönemlere göre değişiklik göstermiştir. Özellikle siyasal iktidarın değişmesiyle birlikte temel eğitim politikaları da değişmiş ve siyasal görüşlere göre şekillenmiştir. Bu durum, eğitim alanında politik çatışmalara, toplumsal gerilimlere ve değişimlere yol açmıştır. Eğitimin üzerindeki bu politik mücadeleler eğitimde kaliteye odaklanmak yerine ideolojik hesaplaşmaların öncelenmesine neden olmuştur. Temel eğitimin gayesi Cumhuriyet'in ilk yıllarında, Hasan Âli Yücel döneminde, "iyi insan iyi vatandaş" yetiştirmek üzerine kurgulanmış olsa da yeni kurulan yönetimin doğrularını ve amentüsünü benimsetmek için bütün ideolojik, kültürel ve pedagojik enstrümanlar da kullanılmıştır. Ders kitaplarına, öğretim materyallerine, dönemin eğitim politikalarını yürüten kişilerin söylemlerine bakıldığında bu durum kendini daha belirgin şekilde göstermektedir. İlerleyen yıllarda ise Hükümetlerin değişmesi ile birlikte yine benzer şekilde bir anlayış ve kavrayış ile temel eğitim daha çok politik bir muhasebe üzerine yükselen zeminden şekillenmiştir.

Temel eğitim politikaları, Türkiye'de göz ardı edilemeyecek kadar karmaşık ve derinlemesine incelenmeyi gerektiren bir alandır. Bu politikalar, sadece öğrencilerimizin değil, aynı zamanda ülkenin eğitim sistemi ve toplumsal geleceği üzerinde derin etkiler oluşturmaktadır. Temel eğitim, çocukların okul öncesi dönemden başlayarak ilkökul ve ortaokul seviyelerini kapsayan süreçte aldıkları eğitimi ifade etmektedir ve bir ülkenin geleceğini şekillendirmede hayati rol oynayan en etkili ve vazgeçilmez eğitim kademesini içermektedir. Bu kademeler, çocukların temel bilgi, beceri ve değerlerle donatıldığı, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklediği önemli bir dönem kapsamaktadır. Temel eğitim, bir ülkenin insan sermayesinin oluşturulmasında ve toplumsal kalkınma sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Nitelikli temel eğitim, toplumun



tüm bireylerine eşit fırsatlar sunarak, onları gelecekteki yaşamın ve iş dünyasının gerekliliklerine hazırlamada önemli bir araçtır. Bu nedenle, Türkiye'nin temel eğitim politikalarının kalitesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitim, doğası gereği siyasallıktan arındırılmazsa da günümüzde özellikle kalkınmanın ve refahın eğitim ekseninde şekillenmesine bağlı olarak temel eğitimden itibaren önceliğin nitelikli ve kalifiye bireyler yetiştirmek olarak değiştirilmesi kaçınılmazdır. Esasında bu durum, Türkiye için yeni değildir. Türkiye'deki sosyal meseleler üzerine kafa yoran pek çok düşünür tarafından da dile getirilmiştir. Örneğin, 1958 yılında Prof. Mümtaz Turhan, "Maarifimizin Ana Davaları ve Bazı Hâl Çareleri" adlı eserinde "*Türkiye'nin kalkınma meselesi, hangi cepheden bakılırsa bakılsın bir maarif davasından başka bir şey değildir.*" diyerek bu hakikatin altını çizmiştir.

Günümüzde temel eğitimin ana tartışma konularından bir diğerini ise sınav odaklı eğitim sisteminin etkileri oluşturmaktadır. Bu sistemin etkilerinin temel eğitim düzeyine kadar inmesi temel eğitimdeki kademelerin eğitim içeriklerinin beceri ağırlıklı olmaktan çok akademik olmasına da yol açmaktadır. Küçük yaştan itibaren aşırı rekabete bağlı bir anlayış ve kavrayış içinde ortaya çıkan uygulamalar çocukların temel sosyal becerileri ve hayata ilişkin kazanımları alamadan doğrudan bir yarışın içine girmelerini meşrulaştırmaktadır. Bu durum, erken yaştan itibaren akademik stresin ve baskının çoğalmasına, sosyal ve duygusal yönden gelişimi zayıf çocukların sayısının artmasına da neden olmaktadır. Bu tablonun ana nedenlerinden birisi milli eğitimin temel ilkelerinden birisi olan "yöneltme"nin tam anlamıyla uygulanmamasıdır. İlgi, istidat ve yetenekleri erken yaştan itibaren keşfedil(e)meyen çocukların önemli bir kısmı sınav odaklı sistemin tek tipleştirici uygulamaları sonucu mutsuz olabilmektedir ve bu durum ilerleyen yıllar için çeşitli ve daha büyük sosyal-ekonomik-pedagojik sorunlar üretmektedir.

Farklı bir sorun alanı ise temel eğitimde görülen eşitsizlikler ve okullar arası derin nitelik farklılıklarıdır. Kapsayıcı ve kuşatıcı bir eğitim politikası temel eğitimde benimsenmeye çalışılsa da toplumsal refahın sosyal katmanlar arasında derinleşmesi ve özellikle kent yoksulluğuna bağlı olarak eşitsizliğin görece artması eğitimde alınan hizmetin kalitesinin de

okullar arasında artmasına yol açmıştır. Oysaki eğitim tüm çocuklar için kamusal, erişilebilir ve eşit nitelikte olması gereken en önemli hizmet alanlarından birisini oluşturmalıdır. 1980 sonrası ortaya çıkan neoliberal ekonomi politikalarının da bir uzantısı olarak artan özel okullaşma, temel eğitimde nitelikli faaliyetlere erişim bağlamında önemli bir sorun alanını ortaya çıkarmıştır. Kimi toplumsal kesimler için bu hizmetler “satın alınabilen” bir niteliğe dönüşmüştür. Bu durum eşitsizliğin görünümünün artmasına ve giderek meşru ya da normalleşmiş bir hüviyete bürünmesine de zemin oluşturmuştur.

Türkiye’nin kalkınma ve gelişme hedeflerine ulaşması için temel eğitimin dikkate alınması elzemdir (Akça vd., 2017). Nitelikli bir temel eğitim, insanların bilgi ve becerilerini geliştirerek ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemesine katkı sağlar. İyi eğitim almış bireyler, daha üretken ve yaratıcı olma eğilimindedirler ve iş gücü piyasasında daha fazla istihdam edilebilirler (Çetin, 2014). Ayrıca, nitelikli temel eğitim, toplumsal eşitsizlikleri azaltmada önemli bir rol oynamaktadır (Yalçın, Yılmaztürk & Yıldız, 2023). Eğitim fırsatlarındaki eşitsizlikler, toplumda farklı sosyoekonomik kesimler arasında büyüyen uçurumlar yaratabilir. Bu nedenle, Türkiye’nin temel eğitim politikaları, tüm çocukların eşit ve adil bir şekilde kaliteli eğitime erişimini sağlamak için etkili ve kapsayıcı önlemler içermelidir.

Türkiye’nin temel eğitim politikalarının başarısı, sadece bireylerin geleceğini değil, aynı zamanda ülkenin genel kalkınma sürecini de belirleyici ölçüde etkiler. Kaliteli temel eğitim, iş gücünün kalitesini artırarak ülkenin ekonomik büyümesine ve rekabet gücüne katkı sağlar. Ayrıca, nitelikli temel eğitim, toplumsal uyum ve dayanışmayı güçlendiren bir temel oluşturur ve toplumun sürdürülebilir kalkınmasına zemin hazırlar. Bu bağlamda, Türkiye’nin temel eğitim politikaları, eğitim sisteminin kalitesini artırmaya, eğitim fırsatlarını adaletli bir şekilde dağıtmaya ve toplumun tüm bireylerini kapsayacak şekilde geliştirmeye odaklanmalıdır. Nitelikli temel eğitim, çocukların potansiyellerini en yukarıya taşıyarak ülkenin sürdürülebilir kalkınmasının temel yapı taşı oluşturur ve toplumun genel refah düzeyini artırır. Bu nedenle, Türkiye’nin temel eğitim politikaları, ülkenin geleceği için kritik bir öneme sahiptir ve etkili bir şekilde uygulanmalıdır. Temel



eğitim aynı zamanda toplumun değerlerini, kültürel mirasını ve millî kimliğini aktaran bir rol üstlenmektedir. Nitelikli bir temel eğitim sistemi, çocukların millî değerlerle donatılmasına ve ülkesine duyarlı, vatansever bireyler olarak yetişmelelerine katkı sağlar.

Türkiye’de Temeği Eğitimde Zorunlu Eğitim Süresi ve Yasal Düzenlemeler

Zorunlu eğitim, Türkiye’de çocukların okullaşma oranlarını artırmak ve eğitim fırsatlarındaki eşitsizlikleri azaltmak için hayati öneme sahiptir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda ve Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan hükümlerle belirlenen zorunlu eğitim süresi, genellikle ilkokul ve ortaokul kademelerini içermektedir. Bu düzenlemeler, çocukların temel eğitim hakkına erişimini güvence altına alırken, toplumun gen nüfusunu eğitim sistemine dahil etmek için bir temel oluşturur. Türkiye’deki zorunlu eğitim süresi, yasal düzenlemeler ve eğitim politikaları, ülkenin eğitim sistemindeki temel hedefler ve amaçlar doğrultusunda şekillenmektedir (Turan, 2016).

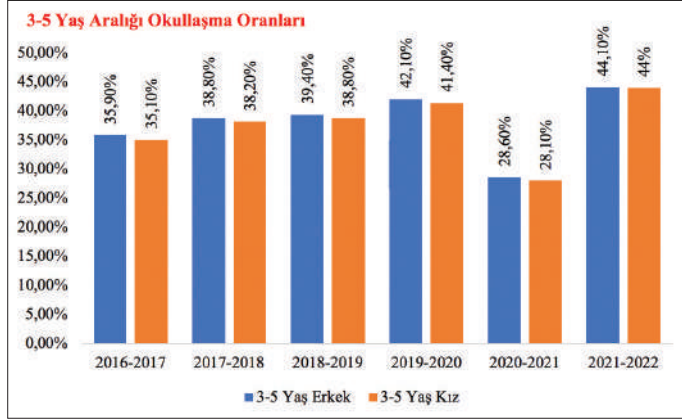
Türkiye’de temel eğitimi kapsayan kademelerde zorunlu eğitim tartişmaları özellikle 28 şubat 1997’den sonra pedagojik olmaktan çok politik bir hüviyete kavuşmuştur. 28 şubat öncesinde zorunlu olmayan ortaokul kademesi bu dönemde zorunlu hâle getirilmiş (8 yıllık kesintisiz eğitim) ve meslek liseleri ile imam hatip lisesi mezunlarının niversiteye erişimi konusunda çeşitli kısıtlamalara gidilmiştir. Ayrıca, 28 şubat’ın ardından başörtüsü yasağının genişletilmesi, din ve inanç özgürlüğünün kısıtlandığına dair eleştirilere neden olmuş ve toplumsal ayrışmayı artırmıştır. Bu dönemdeki eğitim politikalarının demokratik değerlere ve özgürlüklere aykırı olduğu görüşü hakimdir. Başörtüsü yasağının genişletilmesi ise din ve inanç özgürlüğünün sınırlanması olarak görülmüş ve bireylerin dini inançlarını özgürce yaşamalarını engellemiştir. Bu durum toplumsal gerilimi artırmış ve özellikle niversiteye erişimde başörtüsü yasağı nedeniyle birçok gen kızın eğitim haklarına erişimini zorlaştırmıştır.

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek, ulusal kültürel mirasa sahip çıkmak ve öğrencilerin millî değerlerle donatılmasını

sağlamak gibi hedefler, zorunlu eğitim süresinin belirlenmesinde etkili rol oynamaktadır (İnan & Demir, 2018). Aynı zamanda, zorunlu eğitim süresi ve yasal düzenlemeler, eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katılımını teşvik etmek için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Türkiye’de zorunlu eğitim süresi ve yasal düzenlemeler, çocukların toplumsal yaşama entegrasyonunu ve sosyal adaletin sağlanmasını hedeflemektedir. Zorunlu eğitim, eğitim fırsatlarının tüm çocuklar için erişilebilir hâle gelmesini sağlayarak toplumun refah düzeyini artırırken, aynı zamanda ekonomik ve sosyal kalkınmanın anahtarı olarak kabul edilir (Çam-Tosun, 2021). Zorunlu eğitim süresi ve yasal düzenlemeler, çocukların temel becerilerle donatılarak iş gücüne katılımını artırırken, aynı zamanda toplumun değerlerini ve milli kimliğini aktaran bir rol üstlenmektedir ve günümüzde Türkiye’de okul öncesi eğitim kademesi hariç diğer temel eğitim kademeleri zorunludur. Türkiye’de 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 4+4+4 olarak ifade edilen şekilde ilk 8 yıllık süreç temel eğitimdeki zorunlu dönemi kapsamaktadır.

Temel eğitim kademesinde her ne kadar %100’lük bir okullaşma oranına Türkiye henüz erişememiş olsa da özellikle ilkokul ve ortaokul kademesinde okul çağındaki çocukların çok büyük bir kısmı resmî istatistiklere göre okullaşmış durumdadır. Okul öncesi eğitimin Türkiye’de henüz zorunlu olmaması ise bu yaş grubunda daha az okullaşmayı ortaya çıkarmaktadır ve özellikle bu yaş grubu (3-6 yaş) için atılması gereken oldukça fazla adım olduğunu göstermektedir. Aşağıda sunulan grafikler Türkiye’de son altı yılda okullaşma oranlarının temel eğitimde ne düzeyde olduğunu göstermektedir. Grafik 1’de 3-5 yaş aralığındaki kız ve erkek çocukların okullaşma oranlarının birbirlerine çok yakın olduğu anlaşılmaktadır ve son altı yılda okullaşmada Covid-19’un yaşandığı 2020-2021 hariç artış olduğu görülmektedir. Ancak bu oran, gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında henüz istendik düzeyde değildir. Çünkü gelişmiş ülkelerde okul öncesinde %100 ya da %100’e yakın bir okullaşma oranı söz konusudur.

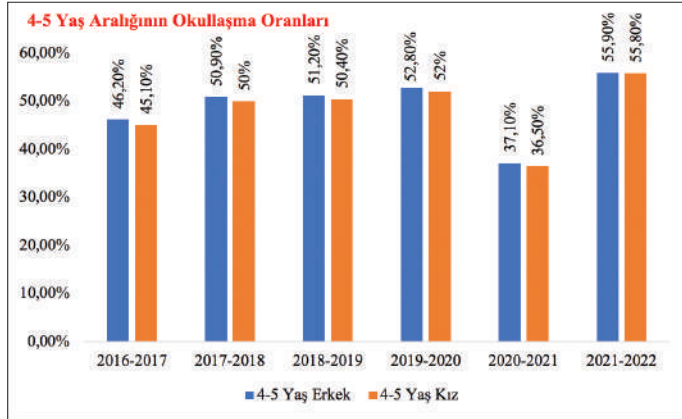




Grafik 1: 2016-2022 Arasında 3-5 Yaş Aralığındaki Çocukların Okullaşma Oranlarındaki Değişim

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri

Grafik 2’de ise 4-5 yaş aralığındaki çocukların 2016-2022 arası okullaşma oranlarındaki değişimi görmek mümkündür. Grafikteki oranlar, 2016-2022 arasında 4-5 yaş aralığındaki çocukların okullaşma düzeyinde mütemadiyen bir artışa işaret etmektedir. Yine, Covid-19’un etkisiyle 2020-2021 döneminde okullaşma oranında ciddi bir azalma ise dikkat çekicidir.



Grafik 2. 2016-2022 Arasında 4-5 Yaş Aralığındaki Çocukların Okullaşma Oranlarındaki Değişim

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri

Grafik 3'te ise 5 yaş grubundaki çocukların okullaşma oranlarında 2016-2022 arasında yaşanan değişim yer almaktadır. Grafikteki değerler okullaşma oranında önemli bir mesafe alındığını göstermektedir.

III. Nüfuslarına göre köylerimizin sayıları :	
0 — 50 nüfuslu köyler	966
51 — 100 nüfuslu köyler	2 903
101 — 150 nüfuslu köyler	3 935
151 — 200 nüfuslu köyler	4 270
201 — 250 nüfuslu köyler	4 092
251 — 300 nüfuslu köyler	3 359
301 — 400 nüfuslu köyler	5 292
401 — 500 nüfuslu köyler	3 293
501 den fazla nüfuslu köyler	6 766
Yurdumuzdaki köylerin hepsi	34 876

Grafik 3. 2016-2022 Arasında 4-5 Yaş Aralığındaki Çocukların Okullaşma Oranlarındaki Değişim

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri

Grafik 4'te 1994-1997 arası ilkokul ve ortaokullardaki net okullaşma oranları yer almaktadır. Grafikteki değerler, 1997'deki zorunlu 8 yıllık kesintisiz eğitim öncesi ortaokullardaki okullaşmanın, mevcut okul çağı nüfusu içerisinde neredeyse yarı yarıya seyrettiğini göstermektedir. İlkokullar için ise henüz o dönemde de %100'lük bir doluluk söz konusu değildir.



Grafik 4. 194-1997 Arasında İlkokul ve Ortaokullarda Okullaşma Oranlarındaki Değişim

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri

Grafik 5'te ise zorunlu 8 yıllık kesintisiz eğitimin başladığı yıldan AK Parti hükümetlerinin kurulduğu yıla kadar (2002) ilköğretimde (ilkokul ve ortaokullar birleşerek bu adı aldı) net okullaşma oranlarında seyreden değişim yer almaktadır. Oranlara bakıldığında en yüksek düzeye 2000-2001'de rastlamak mümkünken en düşük oranı 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitimin başladığı 1997-1998'de görmek mümkündür.

III. Nüfuslarına göre köylerimizin sayıları :	
0 — 50 nüfuslu köyler	966
51 — 100 nüfuslu köyler	2 903
101 — 150 nüfuslu köyler	3 935
151 — 200 nüfuslu köyler	4 270
201 — 250 nüfuslu köyler	4 092
251 — 300 nüfuslu köyler	3 359
301 — 400 nüfuslu köyler	5 292
401 — 500 nüfuslu köyler	3 293
501 den fazla nüfuslu köyler	6 766
Yurdumuzdaki köylerin hepsi	<u>34 876</u>

Grafik 5. 1997-2002 Arasında İlköğretimde Okullaşma Oranlarındaki Değişim

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri

Grafik 6'da ise AK Parti hükümetlerinin kurulduğu yıldan 2015-2016 eğitim öğretim yılına kadar olan süredeki ilköğretimde okullaşma oranlarındaki değişimi görmek mümkündür. Oranlara göz atıldığında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında (4+4+4 sistemine geçilen yılın hemen sonrasındaki dönem) okullaşma oranının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

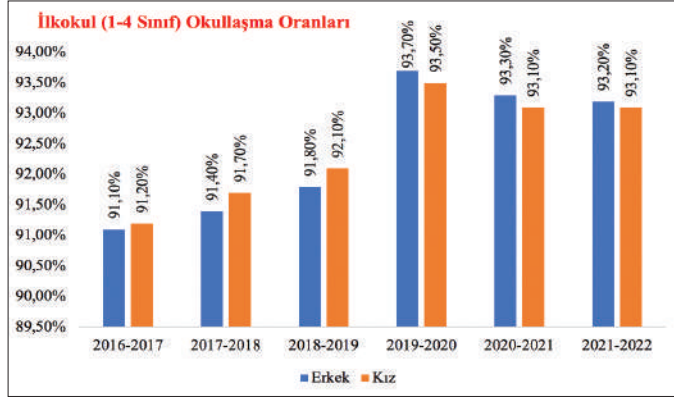
III. Nüfuslarına göre köylerimizin sayıları :	
0 — 50 nüfuslu köyler	966
51 — 100 nüfuslu köyler	2 903
101 — 150 nüfuslu köyler	3 935
151 — 200 nüfuslu köyler	4 270
201 — 250 nüfuslu köyler	4 092
251 — 300 nüfuslu köyler	3 359
301 — 400 nüfuslu köyler	5 292
401 — 500 nüfuslu köyler	3 293
501 den fazla nüfuslu köyler	6 766
Yurdumuzdaki köylerin hepsi	<u>34 876</u>

Grafik 6. 2002-2016 Arasında İlköğretimde Okullaşma Oranlarındaki Değişim

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri



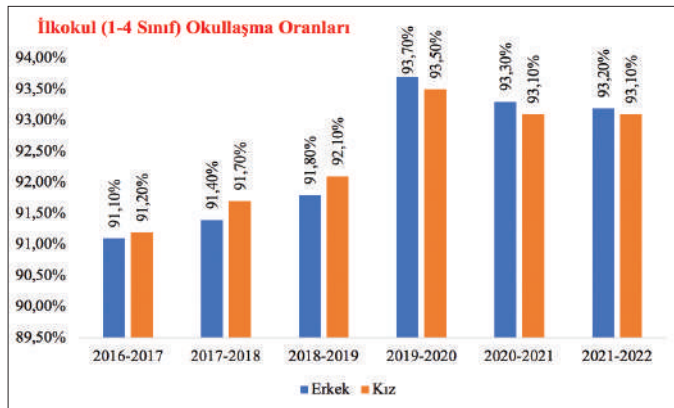
Grafik 7’de 2016-2022 arasında ilkokula kayıtlı öğrencilerin oransal değişimi yer almaktadır. Zorunlu eğitim kademesindeki bu dönemde henüz %100 net okullaşmanın olmaması Türkiye’nin ilkokulda okullaşma oranlarında temel eğitim politikaları açısından gözden geçirilmesi gereken noktalar olduğunu göstermektedir.



Grafik 7. 2016-2022 Arasında İlkokul Çağındaki Çocukların Okullaşma Oranlarındaki Değişim

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri

Grafik 8’de ortaokul düzeyindeki öğrencilerin 2016-2022 arasındaki okullaşma oranını görmek mümkündür. Ortaokul düzeyinde de Türkiye’de henüz net okullaşma oranı bu yaş grubundaki tüm çocukları kapsayacak türden değildir ve okul terkleri gibi durumların hâlâ var olduğunu göstermektedir.



Grafik 8. 2016-2022 Arasında Ortaokul Çağındaki Çocukların Okullaşma Oranlarındaki Değişim

Kaynak: MEB Örgün Eğitim İstatistikleri

Türkiye’deki zorunlu eğitim süresi ve yasal düzenlemelerin başarılı bir şekilde uygulanması için karşılaşılan çeşitli zorluklar da mevcuttur (Ayyıldız & Albayrak, 2020). Eğitimde kalite ve eşitlik sağlanmasında bazı bölgelerde ve sosyoekonomik kesimlerde hala önemli farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca, okul terki gibi sorunlar, zorunlu eğitim süresinin başarısını etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, Türkiye’de zorunlu eğitim süresi ve yasal düzenlemeler, temel eğitim politikalarının belirlenmesinde ve toplumun geleceği üzerinde derinlemesine etkileri nedeniyle büyük bir öneme sahiptir. Zorunlu eğitim, çocukların eşit ve adil bir şekilde kaliteli eğitime erişimini sağlamak, toplumun değerlerini ve milli kimliğini aktarmak, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunmak gibi temel hedeflere ulaşmak için vazgeçilmez bir araçtır. Ancak, zorunlu eğitim süresinin başarıyla uygulanabilmesi için eğitimdeki kalite, eşitlik ve okul terkine yönelik mücadele de öncelikli olarak ele alınmalıdır.

Türkiye’nin Eğitim Sistemi Bağlamında Temel Eğitim

Türkiye’nin eğitim sistemi, toplumun geleceği ve sürdürülebilir kalkınması açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu sistemin temel taşıyıcısı ise “Temel Eğitim” olarak adlandırılan aşamadır. Temel eğitim, bir ülkenin gelecek nesillerini yetiştirme, onların bireysel potansiyellerini en üst düzeyde geliştirme ve toplumsal değerleri aktarma sürecinde kritik bir konuma sahiptir. Ancak, Türkiye’nin eğitim sistemi, temel eğitim aşamasında yaşadığı yapısal ve teorik zorluklarla şekillenmektedir. Türkiye’nin eğitim sistemi, yıllar içinde çeşitli dönüşümler ve reformlar geçirmiş olsa da temel eğitim aşamasında hâlen karşılaşılan zorluklar dikkat çekicidir (Şener, 2018). Birincil zorluk, eğitim politikalarının sıklıkla siyasi ve kısa vadeli hedefler doğrultusunda şekillenmesidir. Bu durum, eğitim sistemini istikrarsız hale getirerek uzun vadeli sürdürülebilirliğini müşkül duruma sokabilmektedir. Ayrıca, müfredat içeriği ve öğretim yöntemleri konusundaki eksiklikler, öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini ve yaratıcı potansiyellerini geliştirmelerini sınırlandırabilir.

Eğitim politikalarının siyasi etkilere açık olması, uzun vadeli eğitim hedeflerini belirleme ve sürdürme sürecini zor-



laştırabilmektedir (Korumaz, 2017). Politikacıların dönemsel hedefleri, eğitimde istikrarlı ve tutarlı bir yaklaşımın benimsenmesini engelleyerek eğitim sistemini dönemsel dalgalanmalara ve belirsizliğe sürükleyebilmektedir. Bu durum, eğitim politikalarının uzun vadeli vizyon ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Müfredat içeriği ve öğretim yöntemlerinin yetersizliği, öğrencilerin bireysel potansiyellerini tam olarak geliştirememelerine neden olabilmektedir. Geleneksel öğretim yaklaşımlarının egemenliği, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi önemli becerilerini geliştirme fırsatlarını kısıtlayabilmektedir (Şenşekerci & Bilgin, 2008). Eğitim sistemi, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilecek esnek ve çeşitlendirilmiş yaklaşımlara odaklanmalıdır.

Temel eğitim aşamasında eşitsizlikler de önemli bir sorundur. Türkiye'nin farklı bölgeleri arasındaki ekonomik, kültürel ve sosyal farklılıklar, eğitim fırsatlarına erişimde dengesizliklere yol açabilmektedir. Kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki eğitim kalitesi farkları, eğitim sisteminin adil ve kapsayıcı olma hedefine ulaşmasını zorlaştırmaktadır (Atmaca, 2019). Ayrıca, Türkiye'nin demografik yapısı da eğitim sisteminin şekillenmesinde etkilidir (Polat, 2008). Göç, nüfus artışı ve etnik çeşitlilik gibi faktörler, eğitim politikalarının çeşitlilik ve kültürel hoşgörü ilkesini nasıl yansıttığını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Temel eğitim aşamasında bu faktörlerin dikkate alınması, toplumsal uyumu güçlendirecek ve kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Eğitim sisteminin istikrarlı, sürdürülebilir ve kapsayıcı bir şekilde geliştirilmesi, Türkiye'nin gelecek nesillerini en iyi şekilde hazırlayarak toplumsal kalkınmayı desteklemesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, temel eğitim aşamasındaki zorlukların aşılması ve eğitim politikalarının uzun vadeli vizyonlar doğrultusunda şekillendirilmesi gerekmektedir.



Temel Eğitim Politikalarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Temel eğitim politikaları, toplumun geleceğini şekillendirmede kritik bir rol oynar ve bir ülkenin eğitim sisteminin ka-

litesini ve etkinliğini belirler (Karatay & Emimi, 2022). Eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması, sadece öğrencilerin değil, aynı zamanda toplumun genel refahının temel bir taşıyıcısıdır. Bu kapsamlı süreç, çeşitli aşamalardan ve bir dizi paydaşın katılımından oluşur (OECD, 2013). Ancak bu süreç, salt bir siyasi karar alma mekanizması olarak değil, aynı zamanda bir dizi paydaşın katılımını gerektiren karmaşık bir yapıdır. Eğitim politikalarının oluşturulması aşamasında yer alan paydaşlar, sadece hükümet ve ilgili bakanlıklarla sınırlı değildir. Aksine, eğitimciler, öğrenciler, veliler, akademisyenler, sivil toplum kuruluşları ve iş dünyası gibi çeşitli aktörler bu sürecin önemli birer parçasını oluştururlar. Bu nedenle, Türkiye'deki temel eğitim politikalarının şekillenmesindeki başarı, farklı paydaşların bir araya gelerek çeşitli bakış açılarını ve beklentilerini birleştirebilmesine dayanır.

Türkiye'de temel eğitim politikalarının oluşturulması sürecinde, paydaşların rolü sadece görüşlerini dile getirmekle sınırlandırılmaz. Aynı zamanda, bu aktörlerin deneyimleri ve uzmanlıkları, politikaların kalitesini ve etkinliğini artırmada hayati bir rol oynar (Sertyeşılışık, 2019). Öğretmenler, eğitim alanındaki pratik bilgileri ve öğrenci ihtiyaçlarına dair içgörülerini ile politika oluşturma sürecine katkıda bulunabilirler. Veliler, çocuklarının eğitimi konusundaki beklentilerini ve endişelerini ifade ederek politikaların toplumsal kabulünü sağlayabilirler. Akademisyenler, eğitim araştırmaları ve verileriyle politika oluşturma sürecine bilimsel temelde yaklaşarak daha etkili kararlar alınmasına destek olabilirler. Tüm paydaşlar tarafından eleştirel bir bakış açısıyla politikaların incelenmesi ve değerlendirilmesi de önem taşır. Paydaşlar, politikaların potansiyel etkilerini ve sonuçlarını objektif bir şekilde değerlendirerek iyileştirme önerilerinde bulunabilirler. Bu eleştirel yaklaşım, politikaların daha kapsayıcı, adil ve etkili hale gelmesini sağlar.

Politika oluşturma sürecindeki paydaşların etkili bir şekilde iş birliği yapabilmesi için şeffaf iletişim ve açık diyalog önemlidir (Yıldız & Balyer, 2019). Ayrıca, politikaların uygulanması aşamasında da paydaşların takip ve değerlendirme süreçlerine katılımlarının devam etmesi, politikaların gerçek dünyadaki etkilerinin anlaşılmasına ve gerektiğinde revize edilmesine olanak sağlar. Sonuç olarak, Türkiye'de temel eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması süreci,

karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu süreçte farklı paydaşların etkili bir şekilde iş birliği yapması, politikaların kalitesini ve etkinliğini artırmada temel bir faktördür. Aynı zamanda, eleştirel bir perspektifle politikaların incelenmesi ve değerlendirilmesi, sürecin sürekli olarak iyileştirilmesine ve eğitim sisteminin daha sürdürülebilir bir şekilde geliştirilmesine olanak sağlar.

Türkiye’de Temel Eğitim Politikalarının Öncelikleri Neler Olmalıdır?

Türkiye’de temel eğitim politikalarının öncelikleri, eğitim sisteminin etkinliğini artırmak, toplumsal kalkınmayı desteklemek ve bireylerin geleceğini güvence altına almak amacıyla belirlenmelidir. Bu öncelikler, eğitim politikalarının sadece kısa vadeli hedeflere değil, uzun vadeli sürdürülebilir bir eğitim vizyonuna dayanmasını sağlamalıdır (Ulus & Çetin, 2022). Türkiye’de temel eğitim politikalarının geleceği şekillendirmede de etkisi oldukça fazladır ve öncelikle, eğitimde eşitlik ve fırsat eşitliğine odaklanılmalıdır. Her öğrencinin, cinsiyet, etnik köken, ekonomik durum veya coğrafi konum gibi faktörlere bakılmaksızın yüksek kaliteli bir eğitim alma hakkı vardır. Bu nedenle politika yapımcıları, farklı gruplar arasındaki eğitimsel eşitsizlikleri azaltmak için stratejiler geliştirmelidir. Ayrıca, geleceğin iş dünyasının ihtiyaçları göz önüne alındığında, temel eğitim politikaları, öğrencilere iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme ve dijital beceriler gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak için odaklanmalıdır. Bu, öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda bu becerileri pratikte kullanabilme yeteneğine sahip olmalarını sağlar. Bu öncelikler, Türkiye’nin temel eğitim sisteminin daha kapsayıcı, nitelikli ve sürdürülebilir bir şekilde gelişmesine katkı sağlayabilir. Politika yapımcılar, eğitimciler ve toplumun genel olarak bu önceliklere odaklanması, Türkiye’nin temel eğitim alanında daha aydınlık bir geleceğe yol almasına katkı sunacak niteliktedir.

Politika Uygulamalarının İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

Türkiye’nin temel eğitim politikalarının etkili bir şekilde yönlendirilmesi ve sürdürülebilir bir şekilde uygulanabilmesi için politika uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi

kaçınılmaz bir gerekliliktir (Öztürk, 2017). Ülkemizin eğitim sistemi, genç nesillerin yetişmesi ve toplumun geleceği için kritik bir rol üstlenmektedir. Bu sebeple, politika yapımcıların oluşturduğu politikaların etkilerini anlamak ve gerekli düzeltmeleri yapabilmek için bu süreçlerin sağlam bir şekilde yürütülmesi elzemdir.

Politika uygulamalarının izlenmesi, eğitim politikalarının sahadaki etkisini değerlendirmek adına kritik bir adımdır. Türkiye'nin coğrafi ve sosyoekonomik farklılıkları dikkate alındığında, politikaların farklı bölgelerdeki etkilerinin anlaşılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda, politika uygulamalarının izlenmesi; öğrenci başarısı, eğitimde fırsat eşitliği, öğretmen performansı gibi temel faktörleri içermelidir. Veri toplama yöntemleri, geniş ve çeşitli örneklem gruplarına dayalı olarak yapılmalı ve objektif bir değerlendirme sağlanmalıdır. Değerlendirme süreçleri ise politika uygulamalarının amaçlarına ulaşip ulaşmadığını belirlemek adına kritik bir araçtır. Ölçülebilir hedefler belirlenmeli ve bu hedeflere ulaşılması titizlikle takip edilmelidir. Eğitim politikalarının toplumun genel refahına olan etkileri ve sürdürülebilirliği, bu değerlendirme süreçlerinde öncelikli olarak ele alınmalıdır. Politika uygulamalarının başarıları ve zorlukları, etkili bir şekilde analiz edilmeli ve bu analizler politika yapımcılarına yol göstermelidir.

Türkiye'de temel eğitim politikalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde paydaşların katılımı büyük bir öneme sahiptir (OECD, 2020). Eğitimciler, öğrenciler, veliler, eğitim yöneticileri, sivil toplum kuruluşları ve akademisyenler, politika uygulamalarının sahadaki etkisini daha iyi anlayabilmek ve politika yapımcılarına gerçekçi geri bildirimler sağlamak için aktif bir rol oynamalıdır. Bu katılım, politika uygulamalarının daha etkili ve toplumun genel ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesine olanak tanır. Kısacası, Türkiye'nin temel eğitim politikalarının başarısını değerlendirmek ve sürekli olarak iyileştirmek adına politika uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçleri büyük bir öneme sahiptir. Bu süreçler, politika yapımcılarına politikalarının etkisini anlama ve gerektiğinde ayarlama imkânı sunar. Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması ve toplumun genel refahının iyileştirilmesi amacıyla bu süreçlere akademik ve entelektüel bir yaklaşım ile yaklaşılmalı ve sürekli olarak güçlendirilmelidir.

Politika ve Pratik Arasındaki Uyum

Türkiye’de temel eğitim politikalarının tasarımı ve uygulaması, pratik düzeyde gerçekleşen eğitim süreçleriyle uyumlu olmalıdır (Karip, 2019). Ancak, gerçeklik ile politika arasında uyum sağlamak her zaman kolay bir görev olmamıştır. Ülkemizde temel eğitim politikalarının başarıya ulaşması için, bu politikaların sahadaki pratiklere uygun şekilde şekillendirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Türkiye’nin geniş coğrafyası ve çeşitliliği, temel eğitim politikalarının farklı bölgelerdeki uygulamalarında bazı zorluklar doğurabilmektedir. Politika yapıcılarının, sahadaki gerçeklerin ve ihtiyaçların daha iyi anlaşılmasını sağlamak için bölgesel farklılıklara özel dikkat göstermeleri gerekmektedir. Örneğin, kırsal ve kentsel bölgelerdeki eğitim ihtiyaçları farklılık gösterebilir ve bu farklılıklar politika tasarımında göz önünde bulundurulmalıdır.

Politika yapımında ve uygulamasında yaşanan zorluklar, sıklıkla eğitimdeki gerçek ihtiyaçların ve beklentilerin dikkate alınmamasından kaynaklanmaktadır (Nacak, 2015). Politika yapıcılar, sadece ideolojik veya siyasi hedefleri değil, aynı zamanda sahadaki öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ihtiyaçlarını anlamalıdır. Ancak ne yazık ki, Türkiye’de bazen politika tasarımı üst düzey bürokratlar arasında yapılırken, sahadaki paydaşların perspektifleri yeterince yansıtılmamaktadır. Temel eğitim politikalarının gerçek dünya uygulamalarıyla uyumlu hale getirilmesi, özellikle öğretmenlerin profesyonel gelişimine ve desteklenmesine odaklanmalıdır (İlğan, 2013). Öğretmenler, politikaların uygulanmasının temel taşıyıcılarıdır ve onların sahadaki geri bildirimleri, politikaların başarısını şekillendirebilir (Can, 2019). Politika yapıcılar, öğretmenlerin eğitim materyalleri, müfredat ve ölçme değerlendirme süreçlerine nasıl dahil edileceğini belirlerken onların görüşlerini ciddiye almalıdır.

Politika ve pratik arasındaki uyumun sağlanması aynı zamanda öğretmenlerin ve diğer eğitim profesyonellerinin eğitim materyallerini etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamayı da içermelidir. Eğitim materyalleri, öğrencilere uygun, etkili ve çeşitlilik gösteren bir öğrenme deneyimi sunmalıdır. Politikaların pratiklere yansıtılması, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve geri bildirimlerini dikkate almalı ve eğitim materyallerinin hazırlanmasında öğretmenlerin katılımını teşvik etmelidir.



Eğitim politikalarının pratik düzeyde başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için aynı zamanda eğitim yöneticileri ve okul liderlerinin etkili bir rol oynaması gerekmektedir. Okul liderleri, politikaların uygulanmasında köprü görevi görürler ve öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkiyi şekillendirirler. Ancak, okul liderlerinin sahadaki ihtiyaçları anlaması ve politikaların uygulanmasında esneklik sağlaması gereklidir. Bu, politikaların sadece kâğıt üzerinde kalmayıp gerçek dünyada etkili bir şekilde işlemlerini sağlar. Politikaların okul düzeyine yansıtılması, okul liderlerinin vizyonu, liderlik becerileri ve öğretmenleri destekleyici yaklaşımları ile doğrudan ilişkilidir.

Okul liderlerinin politikaları sahadaki gerçeklerle uyumlu bir şekilde uygulaması, politika ve pratik arasındaki boşluğu azaltabilir. Türkiye'nin temel eğitim politikalarının başarısı, bu politikaların sahadaki pratiklerle uyumlu bir şekilde şekillendirilmesi ve uygulanmasına bağlıdır. Politika yapıcılarının, bölgesel farklılıkları, öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve okul liderlerinin rolünü dikkate alarak politikaları tasarlamaları, politika ve pratik arasındaki uyumu sağlamak için kritik bir adımdır. Bu şekilde, eğitim sistemi daha etkili, sürdürülebilir ve toplumun genel refahını artırmaya yönelik hedeflere daha yakın bir şekilde ilerleyebilir.

Türkiye'nin Kalkınma Hedefleri ve Temel Eğitim Politikalarının Rolü

Türkiye'nin kalkınma hedefleri, ekonomik büyüme, toplumsal refahın artırılması, eşitsizliklerin azaltılması ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etme çabalarını içermektedir (Aslan & Yılmaz, 2021). Bu hedeflere ulaşmak için eğitim politikalarının rolü büyük önem taşımaktadır. Temel eğitim, bu kalkınma hedeflerine ulaşılmasında temel bir bileşen olarak kabul edilmelidir. Eğitim politikalarının Türkiye'nin kalkınmasına olan etkisi çok boyutludur. İlk olarak, iyi bir temel eğitim sistemi, nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesine katkı sağlar. Nitelikli insan kaynağı, teknolojik gelişmelerin ve ekonomik büyümenin temel taşıyıcısıdır. Eğitim politikalarının kaliteli eğitim sunma hedefi, geleceğin bilgi ekonomisinde rekabet edebilen bireylerin yetiştirilmesini sağlar. İkinci olarak, eğitim politikalarının kalkınmaya etkisi sadece ekonomik boyut-

ta değil, aynı zamanda toplumsal boyutta da görülmektedir. Eğitim, toplumsal eşitsizlikleri azaltma potansiyeline sahiptir. Eğitim sisteminin tüm kesimlere adil bir şekilde erişim sağlaması, farklı sosyoekonomik arka planlara sahip öğrencilerin eğitim fırsatlarına eşit bir şekilde ulaşmalarını sağlar. Bu da toplumsal refahın artırılmasına ve toplumsal dengesizliklerin azaltılmasına katkı sağlamaktadır.

Temel eğitim politikalarının kalkınmaya etkisi, sadece ekonomik ve toplumsal boyutlarla sınırlı değildir; aynı zamanda kültürel ve insani boyutları da içerir (Palabıyık, 2009). İyi bir eğitim sistemi, bireylerin kültürel değerleri anlamalarını, hoşgörü ve çokkültürlülüğe duyarlı olmalarını sağlar. Bu da toplumsal uyumun artırılmasına, sosyal barışın güçlenmesine ve küresel düzeyde daha anlayışlı bireylerin yetişmesine yardımcı olur. Ancak, Türkiye’deki temel eğitim politikalarının kalkınmaya etkisi ele alınırken karşılaşılan bazı zorluklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Nitelikli öğretmen eksikliği, eğitim materyallerinin yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği gibi yapısal sorunlar, politikaların hedeflere ulaşmasını zorlaştırabilir. Ayrıca, politika uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında yaşanan zorluklar da etkili sonuçların elde edilmesini engelleyebilir.

Sonuç olarak, Türkiye’nin kalkınma hedeflerine ulaşması için etkili temel eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması kritik bir öneme sahiptir. İyi bir eğitim sistemi, nitelikli insan kaynağı yetiştirilmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve insani boyutlarda da olumlu etkilere sahiptir. Ancak, politikaların başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için yapısal sorunların aşılması ve politika uygulamalarının etkili bir şekilde izlenmesi gerekmektedir.

Toplumsal Sorunların Azaltılmasında Temel Eğitim Politikalarının Rolü ve Etkisi

Toplumsal sorunlar, bir ülkenin kalkınması ve sürdürülebilirliği açısından ciddi bir tehdit oluşturabilmektedir. Bu sorunlar arasında yoksulluk, işsizlik, eşitsizlik, ayrımcılık, suç oranlarının yükselmesi gibi çeşitli konular yer almaktadır. Temel eğitim politikalarının toplumsal sorunların azaltılmasında oynadığı rol ve etkisi büyük öneme sahiptir. Temel eğitim, bireylerin yaşamlarına sağlam bir temel oluştururken aynı

zamanda toplumun da gelişimine katkı sağlar. İyi bir temel eğitim sistemi, bireylerin okuryazarlık seviyelerini yükseltir, temel becerilerini geliştirir ve onları daha bilinçli ve aktif vatandaşlar haline getirir. Bu durum, toplumsal sorunların azaltılmasında etkili bir araç olarak kullanılabilir. Eğitim politikalarının toplumsal sorunlara etkisi, öncelikli olarak eğitim sisteminin niteliği ve erişilebilirliği ile ilgilidir. Nitelikli bir eğitim sistemi, bireylere eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi beceriler kazandırarak onları toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı hale getirir. Aynı zamanda, eğitim fırsatlarının eşit bir şekilde dağıtılması, toplumsal eşitsizlikleri azaltabilir ve daha adil bir toplum oluşturmada önemli bir rol oynar. Eğitim politikalarının toplumsal sorunlara etkisi, uzun vadeli bir perspektife dayanır. İyi bir temel eğitim almış bireyler, daha sonra iş gücüne katılarak ekonomik kalkınmaya katkı sağlayabilirler. Aynı zamanda, eğitilmiş bireyler daha bilinçli tüketiciler, sağlık hizmeti kullanıcıları ve vatandaşlar olarak toplumun refahını artırabilirler. Bu da toplumsal sorunların azaltılmasına ve sürdürülebilir bir geleceğin inşa edilmesine yardımcı olur.

Toplumsal sorunlar arasında özellikle çocukları yakından ilgilendiren diğer bir konu ise erken yaşlarda suça sürüklenmedir. Çocukların suça bulaşması-sürüklenmesi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ciddi sonuçlar doğuran bir sorundur. Bu durum, toplumsal huzurun ve güvenin zedelenmesine yol açarken aynı zamanda çocukların geleceğini olumsuz etkiler. Temel eğitim politikalarının niteliği, çocukların suça eğilimini azaltma ve suça bulaşmalarını engelleme konusunda önemli bir rol oynar. Nitelikli bir temel eğitim sistemi, çocuklara sadece akademik bilgi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onları etik değerlere sahip, sorumluluk sahibi ve toplumsal değerlere saygılı bireyler olarak yetiştirir.

Temel eğitim politikalarının suça bulaşmayı engellemedeki rolü, özellikle eğitim içeriği ve öğretim yöntemleriyle yakından ilişkilidir. Çocuklar, nitelikli bir eğitim sistemi sayesinde sosyal ve etik değerleri öğrenir ve içselleştirir. Eğitim süreci, çocukların empati yeteneklerini geliştirmelerine ve çeşitli sorunları farklı perspektiflerden değerlendirebilmelerine olanak tanır. Bu da onların başkalarına saygılı, adil ve vicdanlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar. Ayrıca, nitelikli



eğitim sistemi, çocuklara alternatif çözüm yollarını gösterir, problem çözme becerilerini geliştirir ve onları riskli davranışlardan uzak tutar.

Ancak, çocukların suçta bulaşmasını engellemede temel eğitim politikalarının niteliği konusunda bazı zorluklar yaşanabilir. Eğitim materyallerinin ve öğretmenlerin yetkinliğinin yetersiz olması, etik değerlerin yeterince vurgulanmaması ve sosyal sorunlara duyarlılık eksikliği gibi faktörler, politikaların etkinliğini sınırlandırabilir. Ayrıca, suçta bulaşma riski taşıyan çocuklara yönelik özelleştirilmiş eğitim programlarına yeterli kaynak ve destek sağlanmaması da sorunun çözümüne engel olabilir. Türkiye’deki temel eğitim politikalarının toplumsal sorunların azaltılmasındaki etkisi değerlendirilirken karşılaşılan bazı zorluklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim sisteminin kalitesini artırmak, öğretmen niteliğini yükseltmek ve eğitim materyallerini geliştirmek gibi konulardaki yapısal sorunlar, politikaların etkisini sınırlandırabilir. Ayrıca, politika uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında yaşanan zorluklar da politikaların hedeflere ulaşmasını engelleyebilir. Temel eğitim politikalarının toplumsal sorunların azaltılmasındaki rolü büyük öneme sahiptir. Nitelikli bir eğitim sistemi, bireyleri toplumsal sorunlara duyarlı ve çözüm odaklı bir şekilde yaklaşmaya teşvik eder. Eğitim politikalarının toplumsal sorunları azaltma potansiyeli, uzun vadeli ve sürdürülebilir bir toplumun oluşturulmasında kritik bir rol oynar.

Türkiye’de Temel Eğitimde Politika Uygulamalarında Yapısal Engeller ve Sorunlar

Türkiye’de temel eğitimde politika uygulamaları, eğitim sistemini iyileştirme ve öğrencilerin kaliteli bir eğitim almasını sağlama amacıyla önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, bu politika uygulamalarının etkin bir şekilde hayata geçirilmesini engelleyen çeşitli yapısal engeller bulunmaktadır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Bu engeller, eğitim reformlarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini ve eğitimde istenilen değişikliklerin elde edilmesini zorlaştırmaktadır. Birincil yapısal engel, eğitim politikalarının uygulanmasında görülen koordinasyon eksikliğidir. Farklı bakanlıklar, kurumlar ve yerel yönetimler arasındaki koordinasyon eksikliği, politika uygulamalarının

etkili bir şekilde hayata geçirilmesini zorlaştırmaktadır. Örneğin, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik alınan kararlar ile eğitim bütçesinin dağıtımı arasında uyumsuzluklar ve tutarsızlıklar yaşanabilir. Bu durum, politika uygulamalarının bütünlüğünü ve etkinliğini tehlikeye atabilmektedir. Diğer bir yapısal engel, eğitimde kaynak yönetimi ve finansman sorunlarıdır.

Eğitim politikalarının hayata geçirilmesi için yeterli finansman sağlanamadığında, politika hedeflerine ulaşmak zorlaşmaktadır. Eğitim bütçesinin yetersiz olması, eğitim altyapısının güçlendirilmesi, öğretmen eğitimi ve öğrenci destek programlarının geliştirilmesi gibi alanlarda sınırlamalar getirebilir. Bu da eğitim kalitesini yükseltme hedefini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, eğitim politikalarının uygulamalarını etkileyen bir diğer önemli faktör, öğretmenlerin ve eğitim personelinin yetersizliğidir. Nitelikli öğretmenlerin eksikliği, eğitim politikalarının sürdürülebilir bir şekilde uygulanmasını engelleyebilmektedir. Öğretmenlerin yetersiz eğitimi, öğrencilerin etkili bir eğitim almasını zorlaştırabilmektedir ve eğitim kalitesini düşürmektedir.

Deveci ve Aykaç'a (2018) göre Türkiye'de temel eğitimin başlıca sorunları tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Temel Eğitimde Yaşanan Bazı Sorunlar

Okul terkleri	Okula başlama yaşı	Yetersiz rehberlik
Kalabalık sınıflar	İkili öğretim	Yönetici atamada liyaketsizlik
Bina ve derslik yetersizliği	Taşımali eğitimin sorunları	Ölçme ve değerlendirme sorunları
Yardımcı personel eksikliği	Yetersiz denetim	Eğitim kalitesi
Hijyen sorunları	Birleştirilmiş sınıflar	Öğretmen eğitimi
Veli ilgisizliği	Sık öğretmen tayinleri	Kız öğrencilerin eğitime erişimi

Türkiye'de temel eğitimde karşılaşılan bu sorunlar, eğitim sistemimizin genel sağlığı ve etkinliği konusunda önemli soru işaretleri yaratmaktadır. Kalabalık sınıfların varlığı, öğrenci-öğretmen etkileşimini olumsuz etkileyebilir ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı zorlaştırabilir. İkili öğre-

tim, eğitimde eşitsizliğe yol açabilir ve öğrenciler arasında ayırım yaratabilir. Yönetici atamalarında liyakatsizlik, okulların etkin yönetimini ve öğrencilerin kaliteli eğitim almasını engelleyebilir. Bina ve derslik yetersizliği, öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı sunma konusunda zorluklar yaşanmasına neden olabilir. Taşımali eğitim sorunları ve ölçme-değerlendirme eksiklikleri, öğrencilerin eğitim fırsatlarına eşit şekilde ulaşmasını ve değerlendirilmesini zorlaştırabilir. Yardımcı personel eksikliği ve yetersiz denetim, okulların günlük işleyişini ve kalitesini etkileyebilir. Eğitim kalitesinin düşük olması, öğrencilerin yeterince hazırlanmadan üst eğitim seviyelerine geçmelerine neden olabilir. Hijyen sorunları, öğrencilerin sağlığını tehlikeye atabilir ve öğrenme ortamını olumsuz etkileyebilir.

Birleştirilmiş sınıflar, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun eğitim almalarını zorlaştırabilir. Öğretmen eğitimi eksikliği, öğrencilere en iyi eğitimi sunma konusunda engel oluşturabilir. Veli ilgisizliği, öğrencilerin eğitimine aktif katılımını engelleyebilir ve öğrencilerin destek sistemini zayıflatabilir. Sık öğretmen tayinleri, öğrenci-öğretmen bağına olumsuz etkileyebilir ve eğitim sürekliliğini zorlaştırabilir. Kız öğrencilerin eğitime erişiminde yaşanan zorluklar, cinsiyet eşitsizliğini ve kız çocuklarının potansiyellerinin gerçekleşmesini engelleyebilir. Bu sorunlar, Türkiye'nin temel eğitim sisteminde ciddi sorunların ve dengesizliklerin olduğunu göstermektedir. Eğitim politikalarının bu sorunları ele alarak çözüm yolları geliştirmesi ve eğitim sisteminin daha adil, etkili ve kaliteli hale getirilmesi önemlidir.

Bir diğer önemli engel ise temel eğitimde liderlik yapacak kişilerin tam ve profesyonel olarak yetiştirilememesidir. Etkili ve güçlü eğitim liderliği, temel eğitim politikalarının başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi ve sürdürülebilir kılınması için temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu liderlik, eğitim politikalarının oluşturulması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, Türkiye'de etkili eğitim liderliği eksikliği, temel eğitimde bir dizi sorunu ortaya çıkarabilir. Eğitim liderleri aynı zamanda politika uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde de etkili olmalıdır. Politika uygulamalarının etkinliğini değerlendirmek ve gerektiğinde ayarlama yapmak, başarının sürdürülebilirliği için hayati önem taşır. Eksik lider-

lik, bu izleme ve değerlendirme süreçlerinin yetersiz kalmasına yol açabilir. Ayrıca, eğitim liderleri öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemeli ve onları politika hedefleri doğrultusunda yönlendirmelidir. Zayıf liderlik, öğretmenler arasında tutarsızlık ve kararsızlık yaratabilir. Öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilir ve politika hedeflerine ulaşmada yetersizlik yaşanabilir. Bunun yanında, Türkiye’de etkili eğitim liderliği eksikliği, temel eğitimde daha geniş çaplı sorunlara da yol açabilir. Eğitim politikalarının etkinliği azalabilir, öğrenci başarısı düşebilir ve eğitim sistemi istikrarsız hale gelebilir. Kısacası, etkili eğitim liderliği, temel eğitim politikalarının başarılı bir şekilde uygulanması için gereklidir. Bu nedenle, Türkiye’nin eğitim liderlerini yetiştirmek ve desteklemek, temel eğitimde kaliteyi artırmak için önemli bir adımdır. Özetle, koordinasyon eksikliği, yetersiz finansman ve kaynak yönetimi sorunları ile profesyonel düzeyde yetişmiş öğretmen yetersizliği, temel eğitim politikalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini güçleştiren unsurlardır. Bu engellerin aşılması, eğitim politikalarının etkin bir şekilde uygulanmasını sağlamak için öncelikli bir adım olacaktır.

Geleceğe Bakış: Türkiye’nin Temel Eğitim Politikalarının Yönü

Türkiye’nin temel eğitim politikalarının geleceğe dair yönelimi, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve ülkenin toplumsal gelişimi açısından büyük bir önem taşımaktadır (Çınar, 2009). Bu bağlamda, gelecekteki önceliklerin belirlenmesi ve bu önceliklerin nasıl şekillendirileceği, eğitim politikalarının etkinliği ve toplumsal ihtiyaçlar arasında bir denge kurulması açısından hayati bir rol oynamaktadır. Gelecekteki eğitim politikalarının temel öncelikleri, hızla değişen dünya dinamikleri ve işgücü gereksinimleri göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Yenilikçi düşünce, eleştirel analiz yeteneği, dijital okuryazarlık gibi beceriler, öğrencilerin gelecekteki iş dünyasında başarılı olmaları için vazgeçilmez hâle gelmiştir. Bunun yanı sıra, eğitim sistemi, toplumsal eşitsizlikleri azaltma, çeşitlilik ve katılımı teşvik etme gibi önemli amaçları da göz önünde bulundurmalıdır.

Aypay ve Özdemir’e (2021) göre teknolojik gelişmeler, eğitim politikalarının geleceğini şekillendirmede kritik bir faktör-



dür. Dijitalleşme, uzaktan eğitim, yapay zekâ gibi alanlardaki yenilikler, öğrenme deneyimini dönüştürmektedir. Bu nedenle, eğitim politikaları teknolojinin avantajlarından yararlanmalı, öğrencilerin teknolojik becerilerini geliştirmelerine olanak tanınmalı ve dijital eşitsizlikleri azaltmayı hedeflemelidir. Teknolojik gelişmelerin eğitim alanında sunduğu fırsatlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirme ve kişiselleştirme potansiyeli taşımaktadır. Uzaktan eğitim platformları, öğrencilere coğrafi sınırlamalar olmaksızın eğitim alma imkânı sunarak eğitim erişimini genişletmekte ve farklı öğrenme stillerine uygun öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Ayrıca, yapay zekâ tabanlı öğrenme sistemleri, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek özelleştirilmiş eğitim planları oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, teknolojik gelişmelerin eğitim alanında etkili bir şekilde kullanılması için dikkate alınması gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Öncelikle, teknolojiye erişim konusundaki eşitsizlikler göz önünde bulundurulmalıdır. Dijital eşitsizlikler, öğrencilerin teknolojik araçlara ve internete erişiminde yaşadığı farklılıklardır ve bu durum öğrenciler arasında adaletsizliklere neden olabilir. Eğitim politikaları, bu eşitsizlikleri azaltmaya yönelik stratejileri içermeli ve tüm öğrencilerin teknolojiye erişimini sağlamalıdır. Ayrıca, teknoloji kullanımının sadece öğrenci öğrenmesini değil, aynı zamanda öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemesine yönelik adımlar da atılmalıdır. Öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmesi için gerekli eğitim ve kaynaklar sağlanmalı, teknoloji entegrasyonu için uygun ortamlar oluşturulmalıdır.

Türkiye'nin karmaşık sosyal ve kültürel yapısı, eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanmasını etkileyen önemli bir faktördür (Erol, 2011). Eğitim politikalarının toplumun farklı kesimlerinin ihtiyaçlarını ve değerlerini yansıtması, toplumsal uyumu güçlendirecek ve eşitsizlikleri azaltacaktır. Ayrıca, küreselleşme ve göç gibi kültürel dinamikler, eğitim politikalarının çok kültürlülük ve hoşgörü ilkesine uygun şekilde şekillenmesini gerektirmektedir. Sonuç olarak, Türkiye'nin temel eğitim politikalarının geleceği, sadece eğitim sisteminin değil, aynı zamanda ülkenin genel gelişiminin temel taşıyıcısıdır. Bu bağlamda, gelecekteki önceliklerin tespiti, teknolojiyle uyum ve toplumsal dinamikleri dikkate alarak şekillendirilmesi, sürdürülebilir ve dönüştürücü bir eğitim sis-

temi için vazgeçilmezdir. Bu politika yaklaşımı, Türkiye'nin geleceğini şekillendirmede önemli bir rol oynayacaktır.

Mevcut Duruma Yönelik Eleştirel Bir Perspektif

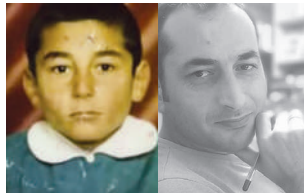
Türkiye'deki temel eğitim politikalarına yönelik eleştiriler, uzun bir geçmişe dayanan ve derinlemesine incelenmeye değer sorunları işaret etmektedir. Bu eleştirilerin özünü, eğitim sisteminin karmaşıklığı ve toplumsal eşitsizliklerin varlığı ve ideolojik tartışmalar oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin, coğrafi bölgeler, ekonomik farklılıklar ve sosyal dinamikler bağlamında yarattığı eşitsizlikler, Türkiye'nin eğitim politikalarının temel bir meselesi olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, eğitimcilerin ve eğitim materyallerinin niteliği gibi unsurlar, sistemin içsel dinamiklerine dair eleştirileri desteklemektedir. Müfredatın sık sık değişmesi, öğrencilerin derinlemesine ve bütüncül bir öğrenme deneyimi yaşamasını zorlaştırırken, sınavlara aşırı önem verilmesi, eğitimde öğrenmeyi yücelten bir yaklaşımdan uzaklaşmasına neden olmuştur. Bu hızlı değişiklikler, özellikle öğretmenler ve öğrenciler için birçok zorluğu beraberinde getirebilmektedir. Türkiye'de özellikle kademeler arası geçişte öğrencilerin başarıları sıklıkla sınav sonuçlarına bağlı olarak değerlendirilmektedir. Bu da öğrencileri sınav sonuçlarına yoğunlaşmaya itmekte ve öğrenmenin özüne dair bir anlayışın geri plana itilmesine yol açabilmektedir. Eğitimdeki bu sınav merkezli yaklaşım, öğrencilerin kavrama, eleştirel düşünme ve derinlemesine öğrenme becerilerini ihmal etmelerine neden olabilmektedir. Bu sorunlar, eğitim politikalarında daha dengeli, zamanın şartlarına uygun, evrensel düzeyde ve bilimselliği olan bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Türkiye'nin eğitim sistemi, yıllar içinde pek çok dönüşüm ve reforma sahne olmuş olsa da özellikle temel eğitim aşamasında hâlâ karşılaşılan zorluklar göz ardı edilemez. Eğitim politikalarının sıklıkla siyasi ve kısa vadeli hedefler doğrultusunda şekillenmesi, eğitim sisteminin istikrarsızlaşmasına ve uzun vadeli sürdürülebilirlik kaygısına neden olabilmektedir. Ayrıca, öğretim içeriği ve metotlarının yetersizliği, öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerini ve yaratıcı potansiyellerini ge-



liştirme kapasitelerini sınırlayabilir. Temel eğitim politikalarının niteliği, Türkiye'nin kalkınmasına doğrudan etki eden bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Nitelikli bir temel eğitim sistemi, genç nesilleri sadece akademik bilgi ile donatmakla kalmaz, aynı zamanda etik değerlere sahip, sorumluluk sahibi ve toplumsal değerlere saygılı bireyler olarak yetiştirir. Bu bağlamda, temel eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanması aşamalarında, politikaların kalitesi ve kapsayıcılığı özel bir önem taşımaktadır. Ancak, Türkiye'de temel eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması süreçlerinde bir dizi yapısal ve teorik engelle karşılaşıldığı görülmektedir. Farklı bakanlıklar, kurumlar ve yerel yönetimler arasındaki koordinasyon eksikliği, politika uygulamalarının etkili bir şekilde hayata geçirilmesini güçleştirmektedir. Bununla birlikte, eğitim liderliği eksikliği ve öğretmenlerin yetkinliği gibi faktörler, politikaların amacına ulaşmasını engelleyebilmektedir. Sonuç olarak, Türkiye'de temel eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması süreci, ülkenin eğitim sisteminin kalitesi, toplumsal kalkınma ve geleceğe yönelik planlarını doğrudan etkileyen kritik bir alanıdır. Politika yapıcılarının ve paydaşların iş birliği ile nitelikli, sürdürülebilir ve toplumsal ihtiyaçları karşılayan politikaların oluşturulması ve etkili bir şekilde uygulanması, Türkiye'nin eğitim alanında ilerlemesini ve toplumsal gelişimini desteklemek için hayati önem taşımaktadır.



TANER ATMACA

Kaynakça

- Akça, Y., Şahan, G., & Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, (3), 394-403.
- Aslan, O., & Yılmaz, M. (2021). Türkiye Cumhuriyeti kalkınma planları kapsamında eğitim yapılarının analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 114-132.

- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde toplumsal eşitsizliklerin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aypay, A., & Özdemir, M. (2021). Güncel eğilimlerden hareketle gelecek eğitim politikalarına yönelik çıkarımlar. *İnsan & İnsan*, (27), 27-49.
- Ayyıldız, E., & Albayrak, H.S. (2020). *Türkiye’de zorunlu okulöncesi eğitim: güçlükler ve fırsatlar* (Politika Notu: 15). İLKE Vakfı Yayınları.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650
- Çam-Tosun, F. (2021). Türk eğitim politikalarında sosyal adalet ve eşitlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(3), 348-368.
- Çetin, B. (2014). *Eğitim ve kalkınma ilişkisi: Türkiye örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(1), 14-30.
- Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301.
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Akademik Bakış*, 5(9), 109-122.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (Özel Sayı)*, 41-56.
- İnan, M., & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- Karatay, Z., & Emini, F.T. (2022). Kamu politikası analizi: İlköğretim eğitim politikaları. *Management and Political Sciences Review*, 4(2), 108-128.
- Karip, E. (2019). Eğitimde değişimi değiştirmek zorundayız. TEDMEM. Erişim Adresi: <https://tedmem.org/vurus/egitimde-degisimi-degistirmek-zorundayiz>
- Korumaz, M. (2017). *Eğitim politikası süreçlerinde eğitim yöneticilerinin rollerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Nacak, O. (2015). *Yeni kamu yönetimi ve Türkiye’de kamu politikalarının oluşturulması: aktör temelli bir analiz* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- OECD. (2013). Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye.
- OECD. (2020). Eğitim politikası görünümü raporu: Türkiye.
- On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). (2018). *Eğitim sisteminde kalitenin artırılması özel ihtisas komisyonu raporu*. T.C. Kalkınma Bakanlığı.

- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim Online*, 16(4), 1-11.
- Palabıyık, S. (2009). *Geleneksel ve yeni kalkınma kuramlarının analizi: Türkiye örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Polat, E. (2008). *Türkiye'nin demografik yapısı içinde eğitim ekonomisinin yeri ve önemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sertyeşilşik, E. (2019). Eğitimin ekonomi politikası ve sürdürülebilir kentleşme. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 17-22.
- Şener, G. (2018). Türkiye'de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim*, (218), 187-199.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Turan, F. (2016). Türkiye'nin zorunlu eğitim politikaları-tarihsel perspektif. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Ulus, L., & Çetin, M. (2020). Türkiye'de okul öncesi eğitim politikaları ve yeni politika önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (107), 129-165.
- Yalçın, A.Z., Yılmaztürk, A., & Yıldız, F. (2023). Kamu eğitim harcamalarının gelir eşitsizliğini azaltıcı etkisi: seçilmiş OECD ülkeleri örneği (2010-2019). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 21(48), 248-274.
- Yıldız, S., & Balyer, A. (2019). Okul paydaşları bağlamında kamu okullarındaki parasal sorunlar: Fenomenolojik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 349-364.



ÖRGÜN EĞİTİMDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN 100 YILI



SERDAR DERMAN*

Dimağlardaki fakirlik ve kısırlık dilimize de yansımaktadır. Günümüzde Türkçe ve edebiyat dersleri nitelikli ve estetik bir dil kullanımının kaynağı olmaktan uzaklaşıyor. Türkçemizin zenginlikleri ve engin hazineleri sınav müfredatı kadar ilgi görüyor. Ortak hafızamızı oluşturan temel başucu kitaplarımız maalesef yok. Ne Doğu'nun ne de Batı'nın klasikleşmiş eserleri okutulabilmiştir. Türkçe ve edebiyat ders kitaplarında yer alan parçalar hâlindeki metinler estetik bir bakış açısından yoksun bir biçimde düşünce derinliği kavranılmadan basit uygulamalara kurban edilmiştir.

Giriş

Eğitim ve eğitimin planlı ve düzenli somut uygulama ve aktarımlarını içeren öğretim, tarih boyunca toplumların değer yargılarını, inançlarını, gelenek ve göreneklerini, içe dönük olarak insana, dışa dönük olarak topluma ve ötekine, tabiata ve gündelik yaşama ilişkin anlayışlarını kısacası zihniyeti yansıtan ve bu doğrultuda değişime açık bir biçimde devingen ve hareketli bir yapıda bazen zihniyeti

909



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

muhafazakâr bir anlayışla korumayı ve gelecek kuşaklara aktarmayı bazen de zihniyetteki değişim ve dönüşümleri gerçekleştirilmeye matuf amaçların aracı olarak ortaya çıkmıştır.

İnsanların topluluklar hâlinde bir arada yaşamaları ve bu insan topluluklarının farklı biçim ve anlayışlarla da olsa üst bir yönetim erkini yani devleti inşa etmeleriyle birlikte eğitim politikaları ve eğitimin içeriği bir anlamda devlet denilen olgunun insanı inşası üzerine yapılandırılmıştır. Böylelikle toplumun beklentileri devlet aygıtının gücüyle ve devletin süzgecinden de geçirilerek eğitim kurumları aracılığıyla öğretilen ve şekillendirilen görev, yükümlülük ve haklar üzerinden toplumun geleceğini şekillendirmek ve toplum değerleri ile uyumlu ideal insanı yetiştirmek çabasına evrilmiştir. Bu noktada devletin kontrol ettiği ve düzenlediği eğitim sistemi, zaman zaman toplum kesimlerinde farklı anlayışlarla farklı ve görece daha sivil ve sistem dışı eğitim uygulamalarının doğmasına da sebep olmuştur. Devlet mekanizması, toplumda meydana gelen bu heterodoks ideoloji ve yaşantıları ve bunların yaygınlaşmasını yani farklı eğitim anlayışlarını toplum düzenini bozmadıkça ve özellikle de kendi otoritesine karşı bir tehdit olarak görmedikçe oldukça hoşgörülü ve müsahakâr karşılamıştır.

Kısacası eğitim ve öğretim, tarih boyunca tüm toplumlarca önemli ve gerekli görülmüştür. Eğitim ve öğretim değişen zamana, değişen fikir ve inançlara, değişen gündelik yaşama, sürekli değişen ihtiyaçlara koşut bir biçimde toplumu ve yeni kuşakları geleceğe hazırlamanın aracı olarak görülmüştür. Geçmişten günümüze eğitim ve öğretim hakkındaki tartışmalar, çatışmalar, değişimler ve beklentiler benzer karakteristik dinamiklerden beslenerek gündem olmaya devam edecektir. Bu konudaki genel tartışmalara yön verecek olan toplumun beklentilerinin ne düzeyde karşılandığı, toplumun tolerans eşiği ve yönetim erki olan devletin politikaları ve kırmızı çizgileri olacaktır. Eğitim ve öğretim hem muhafazakârların hem kökten değişimcilerin hem de reformist yenilikçilerin kendilerini ve ideallerini inşa etmeye çalıştıkları bir alan, dünsel anlamda bir çatışma alanı olmaya devam edecektir.



Tarihsel perspektiften Türkçe öğretimine bakış:

Ana dilimiz birey olarak düşünceyi oluşturma, kendimizi ve dış dünyayı algılama çabamızın ilk aracı ve ifade biçimini

oluşturur. Benliğimiz, kişiliğimiz, kimliğimiz kısacası varlığımızı oluşturan her şey ve varlığımızın bağlantılı olduğu her şeyin ifadesi genel olarak dille özelden ise ana dilimizde yani Türkçe ile anlamını bulur. Türkçemiz düşüncemizi yansıttığı gibi kültürümüzün de yansıtıcısıdır. Türkçemiz bir taraftan bütün duygularımız, düşüncelerimizi, yapıp ettiklerimizi anlamlandırmanın ve aktarmanın aracısı iken öte yandan ana dilimiz kendiliğimizi, bizi, kimliğimizi etkileyen, şekillendiren, inşa eden bir hüviyette karşımıza çıkar.

Tarih boyunca, tarihin zikrettiği en eski ve kudretli milletlerden birinin dili olarak diğer dillerin hiç birinin sahip olmadığı geniş bir coğrafyada, oldukça geniş bir doğal bir yayılma alanına sahip, köklü, tarihin erken dönemlerinde yapı ve ifade açısından oldukça gelişmiş ve oturmuş ve aynı zamanda hem sözlü hem de yazılı bir edebiyat meydana getirmiş, konuşur sayısı bakımından yaygınlaşmış, dil tarihi bakımından siyasi ve sosyolojik olarak farklı dillerle münasebette bulunmuş, onlarla rekabet etmiş, boy ölçüşmüş, etkilemiş ve etkilenmiş, sonuçta rüşünü ve gücünü ispat ederek günümüzde de gücünü muhafaza etmiş bir dilden, Türkçemizden bahsediyoruz.

Tarihsel süreçte Türklerin komşu milletlerle mücadeleleri zaman zaman siyasi veya kültürel olarak yenilgilerle neticelenmiş, özellikle komşu milletlerin bünyesinde veya onların yakınında yerleşik hayata geçen Türk topluluklarında kültür değişimleri zamanla asimilasyona dönüşerek dil ve hatta kimlik kaybına sebep olmuştur. Farklı coğrafyalara göçler, yerleşik hayata geçiş, din değiştirme ve medeniyet değişikliği gibi olgular sebebiyle zaman zaman Türkçenin hâkimiyetinin zayıfladığı, başka dillerin etkisinde kaldığı söylenebilir. Tarihsel süreç içinde Arapça, Farsça ve Avrupa dillerinin Türkçe üzerinde baskın etkiler oluşturduğu söylenebilir.

Türk edebiyatının bu farklı dönemlerinde adet, gelenek, görenek, gündelik yaşam, kurumlar, mimari, hukuk, giyim kuşam gibi alanlardaki yenilikler ve değişimler inanç değişimleriyle birlikte dil alanında alfabe ve kelime kadrosunun değişimiyle de sonuçlanmıştır.

Benzer değişimler Tanzimat Dönemi'nden itibaren hız kazanan modernleşme/Avrupalılaşma sosyal hayatta eski-yeni, alaturka-alafranga, geleneksel-modern sözcükleriyle ifade edilebilecek ikili yapıların ortaya çıkması ve bir arada varlı-



ğını sürdürmesi gibi bir netice doğurmuştur. Cumhuriyet bu noktada yeni bir rejim kurarak hem Osmanlı Devleti'nin hem de Osmanlı modernizminin bir devamı olma hüviyetini taşımıştır. Cumhuriyet, tamamen yeni ve orijinal düşüncelerden ziyade geçmişten beri tartışılmalı fikirlerin ve süregelen yenileşme hareketlerinin karar ve tercih sürecini içerir.

Bu noktada Cumhuriyet, Tanzimat'la başlayan modernizmin ortaya koyduğu ikili yapıları modern olarak görülen yapıları canlı tutmak ve yenilemek, eski ve işlevsiz olarak görülen yapıları hızlı ve kesin bir kararlılıkla ortadan kaldırmak yoluna gitmiştir.

Cumhuriyet Dönemi'nde Örgün Eğitimde Türkçe Öğretimi

Cumhuriyet Dönemi'nde Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaları dilde sadeleşme ve öz Türkçecilik, harf inkılabı, öğretim ve müfredat çalışmaları, öğretmen yetiştirme, öğretim materyali ve fiziksel yapılar, yasal dayanaklar gibi başlıklar altında yorumlamak ve değerlendirmek mümkündür.

Dilde sadeleşme ve öz Türkçecilik:

Dilde sadeleşme, tarihsel süreç içinde toplum nezdinde kanıksanmış ve kabul görmüş bir anlayışken aynı değerlendirmeyi öz Türkçecilik için söylemek pek kolay görünmüyor. Dilde sadeleşme olgusu, süreç içinde Türkçenin kültür değişimi nedeniyle sözcük dağarcığı ve ifade biçimi bakımından değişim ve etkileşime girmesi sonucunda dilin halkın gündelik yaşamda kullandığı Türkçeden farklı dil katmanlarındaki kullanımına paralel olarak ortaya çıkmış tepkisel ve eleştirel bir anlayış olarak ifade edilebilir.

Özellikle İslamiyet'in kabulü sonrasında Türklerin İran coğrafyasına hâkim olmalarıyla başlayan Farsça ile etkileşim ve kutsal kitabımız Kur'an-ı Kerim'in Arapça olması sebebiyle dinî literatürü kavramak gayesiyle Arapça sözcük, terim ve tamlamaların dilimize girişiyle birlikte bürokratik ve edebî metinlerde ağır, ağdalı bir dil kullanımı meydana gelmiştir.

Bu durum, Tanzimat'la birlikte kısmen tersine dönmüş ve dil özellikle halkı aydınlatma dinamiğiyle öne çıkan başta gazete çevresindeki türler olmak üzere roman, hikâye, tiyatro gibi düzyazı türlerinde sadeleşmeye başlamıştır.

Her ne kadar Servet-i Fünun ve Fecr-i Ati muhitlerinde Sebk-i Hindî akımını adeta mumla aratacak derecede ağır, süslü, ağdalı ve anlaşılmaz bir söyleyiş tarzı edebiyatımızda baskın hâle gelmişse de neyse ki bu durum yalnız edebî dilde görülür. Tanzimat'la birlikte hukuk ve bürokraside, eğitimde Türkçenin edebî mahfillerdeki tartışmalardan uzak ve itirazsız biçimde sadeleştiği gözden kaçırılmamalıdır.

Cumhuriyet'i kuran neslin yetiştiği ortam içinde Türkçenin sadeleşmesine yönelik çaba ve uygulamaları dört başlıkta açıklayabiliriz:

Birincisi, Osmanlı'da Türkçülük akımının ortaya çıkışıdır. Osmanlı aydınlarında Türkçülük fikri üç koldan ilerlemiştir: ilmî Türkçülük, edebî Türkçülük ve siyasi Türkçülük.

İlmî Türkçülüğün doğuşunda Avrupa'daki Türkoloji çalışmalarının etkisi büyüktür. Batı'nın Doğu'yu tanıma, öğrenme çabasının bir sonucu olan oryantalizmin ilgi alanlarından biri de Türkoloji'dir. Bu dönemde Avrupa'da, Türklerin kökeni, dili, tarihi, inançları, gelenek ve görenekleriyle birlikte ırkî özelliklerini konu edinen birçok bilimsel çalışma ortaya konur. Bu çalışmalar ekseninde Osmanlı aydınının özgüven duygusu artmış, Türkçülük ideolojisi kendine ilmî alanda bir meşruiyet zemini oluşturmuştur.

Yusuf Akçura, Ahmet Ağaoğlu, Gaspıralı İsmail, Hüseyinzade Ali gibi Rus işgalleri sebebiyle Türkistan'dan gelen aydınlar ise özellikle kültürel ve siyasi anlamda Türkçülük yapmışlardır. Meşrutiyet'in yeniden ilanı (1908) sonrasında Türk Derneği (1908), Türk Yurdu Cemiyeti ve sonrasında Türk Ocağı (1911-1912) Türkçülük fikrinin yayılmasında etkili olmuştur.

İkinci olarak, Türkçenin sadeleşmesi adına atılan en büyük adım Ömer Seyfettin ve Ali Canip'in ve Ziya Gökalp'ın Genç Kalemler dergisi bünyesinde başlattıkları Yeni Lisan hareketidir. Ömer Seyfettin, millî bir edebiyatın ancak millî bir dille yapılabileceğini söylerken Türkçenin ve edebiyatın tarihî seyir içinde Şark'a doğru (Arapça ve Farsça) ve Garb'a doğru (Fransızca) etkisinde kaldığını, her iki taklit ve yönelmeyi reddettiğini; İstanbul konuşmasına dayalı bir yazı dilinin kullanılmasını gerektiğini öne sürer.

Üçüncü olarak II. Mahmut döneminden itibaren her ne kadar uygulanamasa da yasal olarak zorunlu hâle getirilen ilköğ-



retim ve genel olarak Osmanlı Devleti'nde eğitim dilinin Türkçe oluşudur. Bu dönemde yalnız okullardaki Türkçe değil aynı zamanda çocuklar için yazılan edebî ve didaktik yazılar, şiirler ile gerçekten dönemine göre oldukça fazla rağbet gören ve içerik olarak oldukça çeşitli ve renkli yazı ve karikatürleri ihtiva eden çocuk dergileri de dilin sadeleşmesine ön ayak olmuştur. Yalnız eğitim dilinin değil, hukuk dilinin ve bürokrasi dilinin de bu eksende sadeleştiği görülür.

Dördüncü olarak Avrupa'da millî kimliklerin oluşmasındaki öneminin ortaya konulmasıyla halk edebiyatı ürünlerinden ve özellikle halkın konuştuğu dilden hareketle millî dillerin önem kazanması dile getirilebilir. Fransız İhtilali'yle birlikte milliyetçilik akımının bütün dünyayı etkilemesi sonucunda siyasi olarak Osmanlı Devleti'ni ayakta tutmak adına kendi kimliğini öteleyen Osmanlı aydın ve devlet adamlarının artık Türk kimliğini savunmak durumuna gelmesiyle birlikte Türkçe millî kimliğin inşasının temeli olmuştur.

Atatürk Döneminde sadeleşme ve öz Türkçecilik:

Millî Mücadele'nin zaferle sona erdirilmesi ve akabinde Lozan Barış Antlaşması'yla birlikte Türkiye'de İstanbul dışında kalan azınlıkların mübadele yoluyla ülke dışına çıkarılması nedeniyle azınlık okullarının birçoğunun öğrencisinin olmaması sebebiyle kapatılması ayrıca Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim-öğretim birliğinin sağlanması ve dolayısıyla yabancı okulların sıkı bir denetime tâbi tutulmaları eğitim açısından stratejik hamleler olarak göze çarpar.

20 Nisan 1924 tarihli Teşkilat-ı Esasiyye Kanunu'nun 2. maddesinde yer alan "Türkiye Devleti'nin dini İslam'dır; resmî dili Türkçedir, merkezi Ankara şehridir." ifadesiyle millî devlet anlayışına uygun olarak Türkçe resmî dil statüsüne kavuşmuş, buna binaen Türkçe öğretimi de anayasal bir güvence altına alınmıştır.

Bunun yanı sıra 1926 yılında çıkarılan İktisadi Müesseselerde Mecburi Türkçe Kullanılması Hakkında Kanun ile birlikte ülke genelinde tabiiyeti Türk olan her türlü şirket ve kuruma tüm işlem, sözleşme, yazışma sürecini Türkçe yapmak zorunluluğunu getirilmiş; yabancı şirketlerin de ülke içinde her türlü yazışmalarını Türkçe yapmaları mecburi tutulmuş, yabancı



dildeki belgelerin aslının değil Türkçe karşılıklarının geçerli olduğu hükmüne bağlanmıştır (Baş & İnan Yıldız, 2017:353).

1928 yılında çıkarılan Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun ile birlikte Latin esaslı Türk abecesi kullanılmaya başlanmıştır. Yeni harflerin kabulüyle birlikte dilde sadeleşme çalışmalarının ivme kazandığı görülür. 1930 yılında yabancı kökenli sözcüklerin karşılıklarının kolaylıkla öğrenilebilmesi için komisyon marifetiyle Türkçe Sözlük hazırlanmış ancak komisyon üyelerinin hevesleri nispetinde teknik ve akademik bilgiye sahip olmamaları yüzünden bu işte başarılı olunamamış, Larousse örnek alınarak bundaki bazı sözcüklere Türkçe karşılıklar bulmakla yetinilmiştir (Özkan, 2004:97). Bu komisyon çalışmalarını 1931 yılına kadar sürdürmüştür. Çalışmalar sonucunda bir sözlük, alfabe kitabı, yeni imlayı öğretmek için bir gramer kitabı ve imla lügati hazırlanmıştır (Yıldırım, 2017:609).

12 Temmuz 1932’de Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuş ve hemen sonrasında 26 Eylül 1932’de Dolmabahçe Sarayı’nda Birinci Dil Kurultayı toplanmıştır. Bu kurultayda şu konular ele alınmıştır:

1. Türkçenin gerek Sümer, Eti gibi en eski dillerle gerekse Hint-Avrupa ve Sami dilleriyle karşılaştırılması
2. Türkçenin tarihî gelişimi izlenerek karşılaştırmalı bir gramerinin yazılması
3. Türk lehçelerinden kelimelerin derlenmesiyle bir lehçeler sözlüğünün daha sonra da bütün bir Türk dili sözlüğünün ve deyimler sözlüğünün hazırlanması
4. Türkçenin tarihî gramerinin yazılması
5. Doğu ve Batı ülkelerinde yayınlanmış olan Türk dili ile ilgili eserlerin derlenmesi ve bunlardan gerekli olanların dilimize kazandırılması
6. Derneğin kendi çalışma ve araştırmaları ile dış ülkelerde bu konuyla uğraşanların araştırmalarının yayınlanacağı bir dergi çıkarılması
7. Memleket gazetelerinde dil işlerine özel bir yer verilmesi (Özkan, 2004:98-99)



İkinci Türk Dil Kurultaylarıyla tasfiyecilik ve öz Türkçecilik abartılı bir biçimde uygulamaya konulmuş, Türkçe anlaşılmasız ve ahenksiz bir noktaya gelmiştir. Atatürk'ün Ekim 1934'te ülkemizi ziyarete gelen İsveç Veliahdı Prens Gustav Adolf şerefine Çankaya Köşkü'nde verilen ziyafette yaptığı şu konuşma Türkçe'nin geldiği durumu açıkça göstermektedir:

Altes Ruayâl,

Bu gece, yüce konuklarımıza, Türkiye'ye uğur getirdiklerini söylerken duyduğum, tükel özgü bir kıvançtır.

Burada kaldığınız uzca, sizi sarmaktan hiç durmayacak ılık sevgi içinde, bu yurttan, yurdunuz için beslenmiş duyguların bir yan kısmını bulacaksınız. İsveç-Türk uluslarının kazanmış oldukları utkuların silinmez damgalarını tarih taşımaktadır. Süerdemliği, önü, bu iki ulus, ünlü sanlı sözlerinin derinliğinde sonsuz tutmaktadır. Ancak, daha başka bir alanda da onlar erdemlerini, o denli yaltırlıklı yöntemle göstermişlerdir.(...) (Levend, 1960:424-425).

Öz Türkçecilik adına dilde yaşanan bu karmaşa ve kargaşa en başta Atatürk'ü memnun etmemiştir. Falih Rıfkı, Atatürk'ün o günlerde kendisine “Dili bir çıkmaza saptamışızdır.” dediğini, sonra da “Bırakırlar mı dili bu çıkmazda? Hayır. Ama ben de işi başkalarına bırakmam. Çıkmazdan biz kurtaracağız.” diye ilave ettiğini Çankaya hatıralarında anlatır (Tekin, 1988:1033).

Türkçeyi bu kargaşadan çıkarmak için ilmî temeli olmayan fakat hem millî gururu okşayan hem de bu çıkmazdan dili kurtaracak Güneş Dil Teorisi'ne sığınılır. Bu teori aynı zamanda Avrupalılarca Şark Meselesiyle dile getirilmeye başlanan ve Millî Mücadele karşıtı propagandanın ana eksenine oturtulan Türklerin sarı ırktan olduğu, Türklerin medeni olmadığı, Türklerin uzak Asya'nın bozkırlarına sürülmesi gerektiği şeklindeki aşağılayıcı söylemlere bir karşı propaganda hamlesi olarak da kullanılmak istenmiştir. Böylece tüm insanlığın atasının Türk olduğu ve dolayısıyla tüm dillerin kökeninin de Türkçeye dayandığı tezi öne sürülmüştür. Bu noktada Hint-Avrupa ve Sami dillerindeki sözcüklerin kökeninin aslında Türkçe olduğunu ispata yönelik yazılar ve bildiriler hazırlanmıştır.

Yıllar boyu istihza ile karşılanan ve Cumhuriyet eleştirilerine dayanak yapılan bu durumun aslında hiç de yeni olmadığı, Osmanlı'nın son çeyreğinde Feraizcizâde Mehmet Şakir Efendi, Necip Asım, Ahmet Mithat Efendi, İsmail Hakkı Baltacı, Mustafa Celaleddin Paşa, Sâmih Rifat ve Yusuf Ziya Beylerin de bunlara benzer iddialarla ortaya çıktığı görülmektedir (Ayvazoğlu, 2005).

24-31 Ağustos 1936'da Üçüncü Türk Dil Kurultayı düzenlenerek Güneş Dil Teorisi ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. "Nasılsa tüm dillerin kaynağı Türkçe olduğuna göre bütün dillerdeki sözcükler Türkçedir." görüşü çerçevesinde tasfiye ve aşırı öz Türkçecilik anlayışından çıkılmaya çalışılmıştır.

1930'larda geliştirilen Güneş Dil Teorisi, Atatürk inkılaplarını anlama noktasında, tarih içerisinde önemli rol oynamıştır. Teori, temelde Türkçenin dünya tarihinin ilk dillerden biri olduğu ve diğer dillerin atası olduğu fikrinden doğmuştur. Buna göre Türkler tarih öncesi devirlerde göç yolu ile diğer milletlerin dillerinin oluşumuna kaynaklık etmiştir.

Dilin ulaştığı çıkmazı gören Başöğretmen Atatürk'ün, Türkçeyi eski normal mecrasına oturtma çabası onun ölümünden sonra İnönü devrinde yeniden tasfiyecilerce bir öz Türkçeciliğe dönüşecektir. 1960'tan sonra Türk Dil Kurumu siyasallaşacak, öz Türkçecilik ve tasfiyecilik sol ve komünist ideolojinin dayanağı olacaktır. Etkiyeye tepki olarak milliyetçi ve muhafazakâr kitle de tam tersine eski, Osmanlıca kelimeleri özellikle kullanmaya gayret edecektir. Ülkemizde 1983 yılına kadar ideolojik mensubiyete dayalı olarak günlük dilde ve edebiyatta farklı sözcük seçimleri kullanılacak, zaman zaman bu birbirine zıt ve biraz da aşırı olan tavır okullarda öğrencileri zor durumda bırakacaktır. Öğrenciler, okulda öğretmenlerin tavrına ve ideolojisine göre dil kullanacaklardır.

Sonuç olarak günümüz perspektifinden bakıldığında Cumhuriyet Dönemi'ndeki sadeleşme çalışmalarının nihai noktada oldukça başarılı olduğu, 1980'lerin başına kadar kullanımına itiraz edilen birçok sözcüğün bugün Türkçemizin hem yazı dilinde hem de konuşma ve medya dilinde kullanımında olduğu bir vaki'dir. Aynı olumlu tespitlerin öz Türkçecilik için söylenmesi mümkün değildir. Öte yandan Türkçemiz geçmişte yaşadığı yabancı sözcük istilasına günümüzde de maruz kalmaktadır. Özellikle İngilizce sözcüklerin köksüz ve dilin yapı-

sını sarsacak biçimde yarı Türkçe yarı İngilizce ya da İngilizce harf ve okunuşa göre söylenip yazılması karşısında yabancı sözcüklerin yerine Türkçe karşılıklarının özendirilmesi, tepkisel fakat olumlu bir yeni öz Türkçecilik anlayışı olarak görülebilir. Bu olumlu yaklaşımın başarı kazanması için yabancı sözcükler henüz dilimize girmeden Türkçe karşılıklarının yaygınlaştırılması, asıl olarak yabancı sözcük kullanımının bilinçaltı ve sosyo-psikolojik temellerinin ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Harf İnkılabı:

Harf İnkılabı'nın 1928 yılında birdenbire ve yeni bir fikir olarak ortaya çıkmadığı söylenebilir. Türk dilinin Latin harfleriyle yazılmasına dair ilk önerilerin Tanzimat sonrasında gündeme getirildiği bilinmektedir. Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra üzerinde durulan başlıca sorunlardan biri de eğitim alanındaki yeni düzenleme ve iyileştirmelerdir. Bu ortamda okuma yazma usulünün kolaylaştırılması, harflerimizin ıslahı ve değiştirilmesi gibi hususlar da dile getirilmiş ve tartışılmıştır. Alfabe değişikliğini 1862'de Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'de verdiği konferansında ilk defa gündeme getiren Münif Efendi'dir. Bir yıl sonra Mirza Feth-Ali Ahundzâde'nin, Bab-ı Âli'ye harflerin yenilenmesi konusunda bir layiha takdim ettiğini, kendisine bu çalışmalarından ötürü Mecidiye nişanı ve birtakım hediyeler verildiğini ancak alfabe değişikliğine yönelik herhangi ciddi bir adım atılmadığını görmekteyiz. 1869'da bir taraftan Londra'da bulunan N. Kemal ile Melkum Han, diğer taraftan İstanbul'da Terakki ve Ruzname-i Ceride-i Havadis yazarları arasında, Arap harflerinin ıslaha muhtaç olduğu, Latin harflerinin okuma-yazmayı kolaylaştırdığı yolunda münakaşalara şahit oluyoruz (Tansel, 1953:223).

1926'da Bakü'de toplanan Türkiyat Kongresi'nde 22 Temmuz 1922'de Latin harflerini kabul eden Azerbaycan Türkleri hâzretle Türk dünyasının tamamında Latin harflerine geçme düşüncesini dile getirmişler ve kongre kararlarını Ankara'ya göndermişlerdir (Oral, 2004).

23 Mart 1928 tarihinde alfabe hazırlamak üzere Dil Heyeti kurulmuştur. Bu kurulun çalışmaları sonucunda oluşturulan yeni alfabe 1 Kasım 1928 tarihinde TBMM'de kabul edilen



“Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun” 3 Kasım 1928 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Tanzimat’tan Harf İnkılabı’na kadar alfabe üzerine dile getirilen görüşler genel olarak değerlendirildiğinde Osmanlı toplumunun okuryazarlık oranının düşük olması, eğitimin niteliksiz olması gibi sorunların kaynağını Arap alfabesinin kullanımı olarak görenlerin sayısı hiç de az değildir. Özellikle Türkçe kelimelerin, yer isimlerinin, yabancı dildeki kelime ve bilhassa özel isimlerin Arap alfabesiyle yazılmasının ve okunmasının zorluğu, genel geçer olarak kabul edilen yaygın bir görüştür. Alfabe tartışmalarının taraflarının tamamı alfabenin yeniden düzenlenmesi fikrinde neredeyse ittifak hâlinindedir ancak alfabe değişikliği ile Arap alfabesinin nasıl ve ne şekilde yeniden düzenleneceği hususunda kafaların karışık olduğu ve hatta tartışmalara dâhil olanların birçoğunun bu hususta görüş bildirdikleri hâlde somut bir çözüm ortaya koymadıkları da görülmektedir.

Alfabe tartışmalarında ileri sürülen görüşlerin temsilcilerini şu şekilde sınıflandırmak mümkündür:

- Arap harflerinin değiştirilmeyip olduğu gibi kalmasını savunanlar
- Arap harflerinin yeniden düzenlenerek kullanılmasını savunanlar
- Latin harflerine dayalı yeni bir alfabeği savunanlar
- Macarca, Ermenice gibi farklı alfabeleri savunanlar

Alfabenin ıslahı ya da değiştirilmesi, tespit edilen sorunların çözümünü için tek başına yeterli değildir. Alfabenin yanında asıl halledilmesi gereken alan imla meselesidir. İmla tartışmalarında de üç görüş öne çıkmıştır:

- Türkçe olan kelimelerin yazılışında bir düzenleme yapmak isteyip de Arapça ve Farsça kelimelerin imlâsının aynen kalmasını savunanlar,
- Türkçe kelimelerin imlâsının yanında Arapça ve Farsça kelimelerin imlâsının da düzenlenmesini savunanlar
- Latin harflerinin kabulü ile imla meselesinin de hallolacağını savunanlar.

Meseleye bugünden bakıldığında ikinci görüşün kısmen yürürlükte olduğu, diğer görüşlerin isabetli olmadığı anlaşılmaktadır. Hâlen oturmuş bir imlamızın olmadığı açıktır. Yazım kuralları maalesef sürekli değişmeye devam ediyor.

Yeni harflerin kabulü sonrası 11 Kasım 1928'de Millet mektepleri talimatnamesi uygulamaya konulmuştur. Başlayan harzırlıkların ardından ilk olarak, öğretmenler ve memurlar yeni harfleri öğrenmeye başlamışlar ve yeni harflerden sınava tâbi tutulmuşlardır. Bu seferberlikte bir yılda, öğretmen, kitap, bina ve araç gereç yokluğuna rağmen 199.534'ü kadın, toplam 597.010 yetişkine okuma yazma öğretilmiştir. Harf devriminin ardından başlatılan okuma yazma seferberlikleriyle okur yazar sayısını her geçen yıl artırırken, 1927'de yüzde 11 olan okur yazarlık oranı 1935'de yüzde 20,4'e, 1950'de yüzde 33,6'ya, 1960'ta yüzde 39,5'e, 2008 yılında ise yüzde 85,71'e, 2022 yılında yüze 97,6'ya yükselmiştir. Harf inkılabından sonra hedeflenen okuryazar oranına ancak 1970'lerin sonunda ulaşabildiği görülmektedir.

Cumhuriyet Dönemi'nde seküler-muhafazakâr karşıtlığının Atatürk, İnönü, Demokrat Parti, darbeler dönemi, 12 Eylül sonrası dönemler olmak üzere ülkemizdeki siyasal dönemlerin genel havasından ve kendi içinde seküler-muhafazakâr kimliğini kaybetmeksizin yeni tipolojiler ve paradigmlar üzerinden ve elbette doğru da olsa karşıt olarak nitelendirildiği görüşlere itibar etmeksizin iktidar olmanın imkânlarını sonuna kadar kullanarak güç gösterisine dönüştürdüğü uygulamalar elbette dil ve edebiyat öğretimiyle birlikte okuma ilğilerimizi de etkisi altında bırakmıştır.

Bu çatışmacı yaklaşımların gölgesinde insan devşirmenin temel alanı olarak görülen örgün eğitim her ne kadar farklı dünya görüşlerinin temsilinin rekabetine dayalı olsa da nitelikli insanlar yetiştirmeyi başarabilmiştir. Farklı okul türlerinde öğrenim görmüş birikimli, entelektüel, eli kalem tutan, toplum nezdinde değer gören insanlar yetiştirilmiştir. Her dönemde etki tepki kuralına bağlı olarak sekülerleştikçe muhafazakârlığın, muhafazakârlaştıkça sekülerliğin tepkisel olarak keskin ve katı karşı duruşlar, tepkiler ürettiği dikkate alınmalıdır. Bu noktada örgün eğitim kurumlarının asıl işlevine dönük olarak birey merkezli, kapsayıcı nitelikli bir eğitim sunmaları, küresel rekabetin eğitim yönünde de iddialı,



kendi dinamiklerinden beslenen kimlikli okullara dönüşmesi gerekir.

Cumhuriyet Dönemi'nde okuryazarlık ve kitap okuma oranlarının arttığı, Türkçemizin gündelik yaşamda etkili ve güzel kullanımının öne çıktığı söylenebilir.

12 Eylül 1980 darbesi sonrasında ortaya çıkan köksüz liberalizm ve kolaycılık, fikir serbestliği, yabancı kültürlerin yaygın etkisine açık hâle gelmek, kitlelerin yaşam tarzlarını sürdürmeleri ve düşüncelerini ifade etmeleri bakımından olumlu görülse de öte yandan her kesimi etkileyen bir yozlaşma ve yüzeyselleşmeye de sebep olmuştur. Gündelik yaşamın basit isteklere indirgenmesi, derin felsefi ve tasavvufi düşünceyi kısırlaştırmış, değer yargılarını yozlaştırmış, güçlü sosyolojik bağları gevşetmiştir. Düşünceyle birlikte sanatın ve estetiğin de gelişmesi için dil ve edebiyat öğretiminin sadece okulda bir ders olarak kalmaması, bireyin insanı, varlığı, kendini ve dış dünyayı kavraması için etkili bir anahtar olduğu idrak edilememiştir.

Dimağlardaki fakirlik ve kısırlık dilimize de yansımaktadır. Günümüzde Türkçe ve edebiyat dersleri nitelikli ve estetik bir dil kullanımının kaynağı olmaktan uzaklaşıyor. Türkçemizin zenginlikleri veengin hazineleri sınav müfredatı kadar ilgi görüyor. Ortak hafızamızı oluşturan temel başucu kitaplarımız maalesef yok. Ne Doğu'nun ne de Batı'nın klasikleşmiş eserleri okutulabilmiştir. Türkçe ve edebiyat ders kitaplarında yer alan parçalar hâlindeki metinler estetik bir bakış açısından yoksun bir biçimde düşünce derinliği kavranılmadan basit uygulamalara kurban edilmiştir. Farklı dillerde yazılan edebî metinlerdeki çeviri sorunları da bu durumun tuzu biberi olmuştur.

Tarihsel seyir içinde ülke genelinde kitap okuma oranlarımız görece artmış olsa da maalesef dünya ölçeğinde diğer ülkelerle karşılaştırdığımızda kitap okuma oranlarımızın çok düşük olduğunu ve okuma alışkanlığımızın gelişmediğini söyleyebiliriz.

Öğretim ve müfredat çalışmaları:

Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretim programlarının genel ilkeler ve işleyiş bakımından Tanzimat sonrasında şekillenmeye başlayan ve özellikle de Meşrutiyet'in yeniden ilanından

sonra sistematik olarak okullarda uygulanan müfredatın bir devamı olduğu söylenebilir.

Osmanlı eğitim tarihi içinde dilde sadeleşmeyle birlikte Avrupa'daki eğitim görüşleri ve uygulamalarından da etkilenerek modern okulların öğretim biçimleri hızla Türk eğitim sistemine uyarlanmıştır. Avrupa'da ortaya çıkan pedagojiye dair görüşler ve eserler Osmanlı eğitim çevrelerinde yankı bulmuştur.

Bir bütün olarak değerlendirildiğinde Cumhuriyet'i kuran kuşağın Osmanlı zihniyetinin devamı olduğu, yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim anlayışının daha ziyade Cumhuriyet'in onuncu yılından sonra şekillenmeye başladığı, günümüze kadar ise eğitim sisteminin sürekli değişen ve adeta birbirine tezat oluşturan uygulamalara sahne olduğu söylenebilir.

Atatürk'ün millî tarih ve millî kültür tezinin merkezinde yer alan dil öğretiminin tek parti döneminde eski Yunan ve Latince esash bir yapıya dönüşmesi, 1960'lardan sonra eğitimin ideolojilerin çatışma alanına dönüşerek iktidardaki hükümetlere göre sürekli değişerek rövanşist uygulamalara sahne olması, Türkçe ve edebiyat öğretim programlarının çerçevesini fazlaca değiştirmemekle birlikte öğretimin içeriğini, öğretimde kullanılan tema ve metinleri, sözcük ve dil kullanımını fazlasıyla etkilemiştir.

Osmanlı'nın son yarım asrında etkili olan ve "yeni usul/usul-i cedide" olarak adlandırılan dil öğretimi ilk okuma ve yazmadan lise düzeyindeki dil ve edebiyat konularına varıncaya kadar oldukça etkili ve başarılı bir Türkçe öğretimini temsil etmiştir.

1847 Talimatı, 1851 Darülmualimin (Öğretmen Okulu) ve 1869 Maarif-Umumiye nizamnameleri Osmanlı eğitiminin temel niteliklerini belirleyen yasal düzenlemelerdir. Bu metinler aynı zamanda eğitimin amaçlarını, kapsamını, uygulama biçimlerini, okul, öğretmen, öğrenci ve velilerin yükümlülüklerini, genel hükümler ve kuralları ortaya koymakla birlikte aynı zamanda modern bir eğitim ve öğretimin ana hatlarını da belirlemiştir. Bu resmî metinler eski öğretim yöntemlerinin terkedilerek yeni öğretim yöntemlerine dayalı uygulamaları da başlatmıştır. Bu metinlerin yayımlandıkları süreçte öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini nasıl uygu-

layabileceklerini kavratmaya yönelik önemli birçok kitabın neşredildiğini görmekteyiz. Kayserili Dr. Mehmet Rüstü'nün Nuhbetül Etfal, Selim Sabit Efendi'nin Rehnüma-yı Muallimin, Elifba-i Osmani, Satı Bey'in Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası'nda yayınladığı "Elifbayı Nasıl Öğretmeliyiz?" eserleri bunlara örnektir. Yeni anlayışa göre hazırlanmış birçok elifba kitabının yanında özellikle Türkçe derslerinde okuma kitabı olarak kullanılacak bir hayli "kıraat" kitabı da bu dönemde neşredilmiştir.

Bu kitaplar ve Cumhuriyet'in ilanından sonra bunlara benzer şekilde hazırlanan kitaplar harf inkılabına kadar okutulmaya devam etmiştir. Harf inkılabından sonra Latin esaslı yeni Türk harflerinin öğretimine yönelik alfabe kitapları ile birer antoloji hükmünde olan kıraat kitapları okuma kitabı adı verilerek hızlıca yeni alfabeye basılırlar.

Türkçe derslerinin okuma, yazma, konuşma becerilerine ayrılarak dil becerisi temelli işlenmesi, dil bilgisi öğretiminin uygulamalı ve tümevarım metoduyla işlenmesi, Türkçe derslerinin mutlaka teorik ve bilgiye dayalı değil metinler üzerinden uygulamalı olarak işlenmesi, öğrencilerin yaş gruplarına ve ilgilerine uygun, Türkçenin dil zevkini ve estetiğini yansıtan metinlerin kullanılması gibi ilkeler Cumhuriyet öncesinden günümüze değin bütün Türkçe öğretim programlarında yer almıştır.

Klasik dönemde talebelere Nabi'nin "Hayriyye", Vehbi'nin "Lütfiyye"si gibi aslında yetişkinler için yazılmış, daha çok dinî ve ahlaki öğütler içeren manzum eserler okutulurken II. Meşrutiyet sonrası ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında çocuklar için sade Türkçe ile yazılmış edebî metinler öğrencilere okutulmuştur. Bu durum ülkemizde güçlü bir çocuk edebiyatı geleneğinin de sağlam temeller üzerinde inşa edilmesini sağlamıştır.

1924 İlkokul Türkçe Müfredat Programında, birinci sınıfta haftada on iki saat olmak üzere Elifba öğretimi, diğer sınıflarda kıraat (okuma), inşaat (sesli okuma ve konuşma), tahrir (yazma), imla ve sarf (dil bilgisi) dersleri ile ilgili işleyişe yer verilmiştir (Baş & İnan Yıldız, 2017:360).

1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programında Türkçe dersinin amaçları açıklanmış, öğrencinin anlama, anlatma becerilerini



geliştirmek, öğrenciyi sözcüklerin anlamlarından hareketle düşünmeye yönlendirmek, İstanbul ağzına (millî şive) uygun konuşmak, öğrencide edebî zevk uyandırmak gibi amaçlara değinilmiştir. 1930 programında alfabe değışikliği nedeniyle okunaklı yazma davranışını programda yer almıştır. 1936 programında “Türk dilini sevdirmek”, “Türkçeyi güvenle ve özenle kullanmak” amaçları vurgulanmıştır. 1936 programı kullanılan dil açısından öncekilere göre oldukça sade ve Türkçe terimlerle yazılmış bir programdır. Harf inkılabı ve öz Türkçecilik anlayışı yerli yerinde ve uygun bir biçimde programa yansıtılmıştır.

1948 programında müfredat ayrıntılı bir biçimde ve her sınıf sevişine göre ifade edilen amaç ve davranışlardan oluşmaktadır. 1968 programında dil bilgisi konuları konuşma ve yazma konularının içinde yer almaktadır. Dil bilgisi konuları okuma dersinde, yazım kuralları ise yazma dersinde işlenecek, dil bilgisi için ayrı bir ders olmayacaktır. Program, alışkanlıklar ve beceriler olarak yapılandırılmıştır.

1981 programı Zorunlu Kesintisiz Eğitim Kanunu çerçevesinde 1-5, 6-8 olmak üzere sekiz yıllık öğretim programıdır. Davranışçı kurama göre hazırlanmıştır. Basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, her aşamanın bir öncekine bağlı ve bağımlı olduğu, koşullu ve sıralamalı bir yapıdadır. Programdaki ifadeler öğretmene yönelik olarak hazırlanmıştır. Programda önceki programlardan farklı olarak kültür aktarımına yer verilmiştir.

2006 programı, önceki programlarla karşılaştırıldığında neredeyse tamamen yenilenmiş bir içerik yapısıyla karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bilginin öğrenci merkezli, bireysel ve sübjektif olarak alımlanmasına, çoklu zekâ anlayışına dayalı olarak farklı öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına, kazanımlar ve kazanımların etkinlik temelli olarak işlenmesine, sarmal yapıya, ders dışı öğrenmelere, alternatif ve süreç temelli ölçme ve değerlendirmeye, disiplinler arası etkileşime, hayat içi öğrenmeye dayalı bir programdır. Yapılandırmacılık soyut ve felsefeye dayalı bir kuram olduğundan bu yaklaşımın ne olduğu programda net değildir.

2018 programı 2006 programının düzenlenmiş ve kısaltılmış biçimidir. Tematik bir yaklaşımla yazılmıştır.



Cumhuriyet Dönemi'nde 1980'lere kadar temel klasiklerimizin ve dünya klasiklerinin tercüme ya da sadeleştirme yoluyla okurlarla buluşturulması çabaları, Türkçe ve edebiyat müfredatlarına da yansımıştır. Hem klasiklerimiz hem de edebî metinlerimizin çeşitlilik içinde parçalar hâlinde de olsa ders kitaplarına yansımamızı söylemek mümkündür. Ders kitaplarındaki metinlere yönelik eleştiriler ideolojik temsil ya da popüler, güncel edebiyata yeterince yer verilmemesi üzerinden yapılmıştır. Farklı edebî türlerin ders kitaplarında çeşitli ve zengin bir biçimde yer aldığı söylenebilir. Bu noktada kısa yoldan ve kolaycı bir biçimde zihniyet aktarımı gayesiyle deneme türündeki yazıların belirli dönemlerde yığılmalar gösterdiği de gözden kaçmaz. 1980 darbesi sonrası Atatürkçülük konularının bütün derslerde didaktik ve basmakalıp metinlerle sunulduğu, Türk tarihi içinde Atatürk'ün hak ettiği şekilde derinlikli olarak kavratılmadığı da görülür.

Osmanlı Devleti'nde harbiye, mülkiye ve tıbbiye gibi köklü ve geleneği olan öğretmen okullarının öğretmen yetiştirme bakımından Cumhuriyet Dönemi'nde de başarılı okullar olarak varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Özgün ve yeni bir model olan Köy Enstitüleri olumlu ve eleştirilen yönleriyle hizmet vermiş, daha sonra var olan geleneksel öğretmen yetiştiren kurumlara dönüştürülmüştür. Darülmualimin ve darülmualimatlar Cumhuriyet'le birlikte sırasıyla muallim mekteplerine, terbiye enstitülerine, öğretmen okullarına ve yüksek öğretmen okullarına, eğitim enstitülerine ve nihayet eğitim fakültelerine dönüştürülmüşlerdir. Günümüzde eğitim fakülteleri bünyesinde yüzün üzerinde Türkçe öğretmenliği bölümü bulunmaktadır.

Genel Değerlendirme ve Sonuç

- Cumhuriyetimiz Devlet-i Aliyye'nin zihniyet açısından ve kurumsal olarak bir devamıdır. Osmanlı düşüncesi dünyasının farklı aşamalarındaki gelişimsel sürecinin birikimleri Cumhuriyet'e yansımıştır. Birikimlerin yanında kökleşmiş sorunlar ve köhneleşmiş zihniyet yapıları, psiko-genetik denilebilecek tepkisel, ayrışmaya meyilli düşünce ve davranış kalıpları da Cumhuriyet'e aktarılmıştır.
- Cumhuriyet'in temelleri ve bu temelleri oluşturan fikir ve kurumlar Osmanlı bakiyesidir. Peyami Safa'nın



Türk İnkılabına Bakışlar adlı eserinde sistematik olarak değerlendirdiği gibi Atatürk döneminde yeni rejimin inşasına yönelik inkılapların tamamı Tanzimat sonrasında Türk entelektüelleri arasında tartışılan kısacası geçmişten temellenen ve ilham alan olgu ve icraatlardır.

- Türk modernleşmesi bütüncül bir karakterdedir. II. Mahmut'tan itibaren modern ve Batılı anlamda formatlanan devlet, kurumsal ve fikrî anlamda akan bir nehre benzetilebilir. Ancak zaman zaman sancılı denilebilecek yatak değişimleri de olagelmıştır.
- Osmanlıdaki modern eğitim düşüncesi, fiziki ve sosyal yapılarıyla birlikte Cumhuriyet'e taşınmıştır. Modernleşme süreci içinde siyasi ve sosyolojik nedenlerle eski ile yeni bir arada varlığını sürdürürken devlet denilen üst otorite daime içten içe modern ve yeni olanın tarafında olmuştur. Düşünce ve yaşantı olarak yeni ancak zihniyet olarak muhafazakâr bir yapıda olan kitleler Osmanlı modernleşmesinde olduğu gibi yeniliklere içten içe direnmiştir. Devletin şekillendirmeye çalıştığı yeni zihniyetin inşası, farklı kesimlerin kendini dışlanmış hissetmesine, içten içe tepkisel düşünce ve davranış kalıplarının şekillenmesine yol açmıştır. Mağduriyet psikolojisiyle beslenen karşıtlıklar toplumdaki ayrışmaları derinleştirmiştir. Yenilikler desteklenirken eskinin ortadan kaldırılmasıyla oluşan kültürel ve sosyolojik boşlukların zaman zaman doldurulamadığı da görülür.
- Harf İnkılabı, teknik ve akademik bir anlayışla ve özgüvenle, tarafgirlikten ziyade eğrisini doğrusunu nesnel bir biçimde sorgulayıp anlama çabasıyla ve günün ve geleceğin inşası için doğru hamlelerin bir dayanağı ve tecrübesi kılmak anlayışıyla ele alınmamıştır.
- Nitelikli bireylerin yetişmesi için çocukluktan itibaren okuma alışkanlığının geliştirilmesi gerekir. Okuma oranları ve okuma alışkanlığının yanında nitelikli kitap okuma endekslerinde maalesef istenilen düzeye ulaşılamamıştır.
- Öğretmen yetiştirme açısından -öğretmen yetiştirme sistemimizi, yetiştirdiğimiz öğretmen kalitesini



ayrıca tartışmak kaydıyla- bugün eksliğimiz yok, fazlamız var. 1924 yılında okuma yazma bilenlere asker ocağında kurs vermek suretiyle köy okullarına Türkçe öğretmeni olarak atadığımız günlerden üniversite mezunu öğretmen adaylarımızın atama beklediği günlere kavuştuk.

- Halkımızın okuryazarlık oranı ülkemizde gün geçtikçe artmaktadır. Fakat bu artışın günlük televizyon izleme, bilgisayar oyunu oynama, sosyal medya kullanımı gibi unsurlar düşünüldüğünde tehlikeli boyutta olduğu söylenebilir.
- Okuryazar yapmakla birlikte okuma alışkanlığı kazandıramayan bir okul sistemimiz var. Kişi başına yıllık kitap okuma rakamlarımız gelişmiş ülkelerin çok çok altında, hele nitelikli kitap okuma oranımız çok daha düşük. Demek ki genelde eğitim sistemimiz, özelde Türkçe dersleri istenilen düzeyde başarılı değil.
- Türkçe ve edebiyat dersleri, sınav müfredatına indirgenip sınav başarısına bağlı olarak değerlendirilse de özellikle LGS, YKS gibi merkezî sınavlar ile PISA gibi uluslararası sınavlardaki ortalama başarı durumunun oldukça düşük olması ayrıca değerlendirilmelidir.
- Okullaşma, bina sayısı, ders kitapları gibi parametreler açısından bakıldığında görece bir başarı yakalanmıştır.
- Yabancı dil öğrenmenin ana dilimizi yetkin olarak kullanmanın önüne geçtiği söylenebilir. Aynı durum bilgi ve görgü sahibi olmak yerine varlıklı olmak amacının ön plana çıkmasıyla da ilişkilendirilebilir.
- 2000'li yıllardan itibaren edebiyatımızda geçmiş yıllara kıyasla bir daralma ve zayıflamadan söz edilebilir. Maalesef son çeyrek asırda güçlü edebiyatçıların yetişmemesinde bu alana ilgi uyandıramamamızın da etkisi vardır.

Gelecek Yüzyıl İçin Öneriler

Türkçe öğretimi, eğitim sistemi içinde bağımsız bir alan değildir. Eğitimin tümüyle nesnel ölçütler çerçevesinde nitelikli hâle getirilmesi için genel geçer ilkeler ve mevcut sorunlara köklü çözümler getirecek şekilde sabırlı, zamana yayılmış po-



litikalarla iyileştirilmesi durumunda sanat öğretimi, fen öğretimi, din öğretimi gibi alanlarla birlikte Türkçe öğretiminde de başarı ve istikrara yakalanabilir. Bütün alanlarda özellikle anlama ve anlatma becerisinin gelişimi temel bir koşul olduğu için dil öğretimi daha kapsayıcı nitelikli olmak zorundadır.

Dil ve edebiyatın iletişim, hukuk, yazılım, reklam ve pazarlama, propaganda gibi günümüzün öne çıkan alanlarında bireyler ve toplumlararası ilişkilerdeki ekonomik, sosyal ve siyasi yönünün kavranmasına yönelik tarzda ele alınması, ders içeriklerinin bununla beraber bireyin kendini anlama, tanımlama ve gerçekleştirme çabasındaki rolü de dikkate alınarak yapılandırılması gerekir.

Gelişmiş bir toplumun yansıması olarak bilgi, düşünce, nezaket ve estetikle bütünleşmiş bir dil kullanımının Türkçe öğretiminin temel amacı olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Türkçeyi, geçmişten bugüne taşınan varlığıyla bir kültür ve medeniyet dili olmasının ötesinde daha fazla rağbet edilen, yaygın bir dil hâline getirmenin yanında matematiksel yapısının getirdiği avantajla doğal bir yazılım dili hâline getirmek için çalışılmalıdır.

Tarih, bu noktada Türk kimliğimizi taşımanın yegâne yolunun dilimize sahip çıkmak ve onu geliştirerek gelecek kuşaklara aktarmaktan geçtiğini geçmişteki acı örneklerle ortaya koymaktadır. Dilimizi kaybedersek her şeyimizi kaybedeceğimiz aşikârdır. Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün ifade ettiği gibi "Amacımız, Türk dilinin öz zenginliğini ortaya çıkarmak, onu dünya dilleri arasında, değerine yaraşır yükseklığe erdirmektir."



SERDAR DERMAN

Kaynakça

- Ayvazoğlu, B. (2005). Etimolojik Türkçölük: Türk tarih tezi ve güneş-dil teorisinin ön tarihi. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 2(5), 29-42.
- Baş B., & İnan Yıldız, F. (2017). 1923-1937 döneminde Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili çalışmalar. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* içinde (ss.351-383). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Levend, A. S. (1960). Türk dilinde gelişme ve sadeleşme evreleri (3. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oral, M. (2004). Türkoloji tarihinde 1926 Bakü Türkiyat Kongresi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (17), 107-129.
- Özkan, M. (2007). Yenileşme sürecinde Türk dili. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, (32), 81-108.
- Özkan, N. (2013). Türk Dili ve Latin Alfabesi. *Türk Dünyası Araştırmaları*, (206), 351-362.
- Tansel, F. A. (1953). Arap harflerinin ıslahı ve değiştirilmesi hakkında ilk teşebbüsler ve neticeleri. *Bellekten*, 17(66), 224-250.
- Tekin, T. (1988). Atatürk ve Türk dilinde reform. *Erdem*, 5(12), 1023-1044.
- Yıldırım Ö. K. (2017). 1923-1938 yılları arasında dilde sadeleşme çalışmaları ve bu çalışmaların Türkçe öğretimine yansımaları. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* içinde. Ankara: Akçağ Yayınları.



CUMHURİYET DÖNEMİ'NDE ÇOCUĞUN DİN VE DEĞER EĞİTİMİNİN SERENCAMI



HASAN MEYDAN*

YUSUF ASIM SÖYLEMEZ**

Günümüzde din eğitimi ve öğretimi süreçleri içinde maddi hiyerarşi din dersi öğretmeni veya din görevlisinin kanunen dini öğretme hak ve yetkisine sahip olması, ölçme değerlendirme sistemleri yoluyla öğrencinin ileri kademelere geçmesine etki etme gücü ile somutlaşmaktadır. Bu etkinin günümüzde yoğunluğunun fazla olmadığı gelecekte de etkisinin artmasını beklemenin çok iyimseler bir tahmin olacağını söyleyebiliriz.

Giriş

İnsan var olduğu sürece formel veya informal yollarla öğrenmiş ve öğretmiştir. Örgütlü topluluklar hâlinde yaşamın yaygınlaşması sonrasında bağlı olarak toplumun geleceğinin teminatı olarak görülen çocukların eğitimi daha fazla önem kazanmıştır. Böylelikle eğitime biçilen amaç çoğunlukla ilgili topluluğun yaşam biçimi, yaşadığı coğrafya, siyasal yapı, inanç sistemi, ihtiyaç ve hedeflerine göre farklılaşmıştır (Meydan, 2019a). Örneğin çetin bozkır şartlarında yaşam süren Hunlar ve Göktürkler alp

930



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı.

** Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Din Eğitimi Anabilim Dalı.

savaşçılar yetiştirmeyi çocuk eğitiminin temel amacı olarak belirlemişlerdi (Akyüz, 2013). Sparta’da azınlık efendiler olan Dorlar yerli halkın köle olarak çalıştırıldığı sosyal yapıyı koruyabilmek için eğitimi askeri amaçlara göre şekillendirdi. Buna karşın kısmi bir demokrasi tecrübesine sahip Atina’da demokratik diyalogları sürdürecektir, dili etkili kullanabilen insanların yetiştirilmesi öne çıktı (Aytaç, 2012).

Sokrates, insanların sorunlarına çareler bulmayı eğitime bir görev olarak yüklerken hayatın her alanına teosentrik bir anlayışın etki ettiği Orta Çağ boyunca Doğu’da ve Batı’da insan, öncelikle Tanrı adına eğitilir oldu. Modernizmin ekonomik ve sosyal yansımalarının sonucu olarak 19. yy’dan itibaren ise insan ekonomik ve siyasi hedeflerin bir parçası olarak eğitime başlandı. Artık “üretim” ve “iyi vatandaş” kavramları eğitimin amacını baskın bir biçimde şekillendiriyordu. İronik bir şekilde bu dönemde, “İnsan hiçbir zaman bir amacın aracı olmamalıdır. Ona bir amaç olarak muamele etmelisin” (Kant, 1999: 59-68) anlayışının temsilcisi olan Kant’ı izleyen Fitche ve Hegel gibi Alman idealistleri eğitime amaç biçimde bireyi topluma veya ideolojilere feda etmekten kendilerini alamadı (Meydan, 2019a).

İkinci Dünya Savaşı sonrası insanı araç olarak görerek eğitime amaç belirlemeye yönelik eleştiriler yapılsa da günümüzde dahi insanı özne olarak değerlendirerek eğitime amaç belirlemeye yönelik ciddi bir paradigma değişiminin olduğunu söylemek zordur. Dahası -konuyu yetişkinler ele aldığı için konu daha çok çocuk ve gençler üzerinden tartışılrsa da- günümüz koşulları insanı manipüle etmenin çok daha gelişmiş yollarını ürettiği için insanı eğitimin öznesi hâline getirmenin daha da zorlaştığını söylemek mümkündür. Postmodern iletişim olanaklarının cezbedici ışıltılı dünyasında, “hakikat için cenaze namazı çağrıları” arasında mutlak özgürlük sosuna bulanmış, “özne insan” söylemleri, hiç de inandırıcı durmamaktadır.

Eğer Aristoteles’in (2012:10) dediği gibi “Yalnız kendisi için istenen şey gerçekten değerli” olansa eğitimde çocuğa, gence velhasıl insana değer verdiğimizizi söyleyebilmek için onu kendi ihtiyaçları için eğitmek durumundayız. Bu durumda işin başındaki soru: “Bir özne olarak insan gerçekten neye ihtiyaç duyar?” sorusu olmalıdır. Bu soruya farklı açılardan cevaplar

vermek mümkün olsa da bugünkü eğitim sistemlerinin çoğunlukla ihmal ettiği “anlam arayışı ve kendine anlamlı bir çerçeve kurma ihtiyacı” verilebilecek en geçerli cevaplardan birisidir. Çünkü anlam, insanı her durumda ayakta tutan en önemli güçtür (Meydan, 2019a). Öyle ki, Viktor Frankl (2016: 174) insanı “anlam peşinde koşan bir varlık” olarak tanımlar.

Bir özne olarak insan ve onun ihtiyaçları nokta-i nazarından eğitime, özelde değer temelli eğitime (din ve ahlak eğitimi-ni kapsayan bir kavram) bakarsak okul, çocuk ve gençlerin anlam arayışlarına rehberlik etmelidir. Okulda değer temelli eğitim hangi düzlemde ele alınırsa alınsın insanın ihtiyacı ve bu ihtiyacın doğru yönlendirilmesinde ona en sağlıklı rehberlik yollarının araştırılması kaygısını bir an olsun akıldan çıkarmamak gerekmektedir. Oysa gerek tarihsel süreçte gerekse günümüzde eğitimin her alanında olduğu gibi değer temelli eğitim de insanın hayatın anlam ve amacına dair zihnindeki soruları özgürce sorduğu ve cevaplar aradığı bir yer olmaktan oldukça uzaktır. Bazen modernitenin din ve değer karşıtı marjinal söylemlerinin etkisinde kalarak bu ihtiyacı görmezden gelmek bazen de hakikatin sahibi olma vehminin cazibesine kapılarak bu ihtiyacı vekalet yoluyla giderdiğimizi sanmak değer temelli eğitimin en büyük açmazını oluşturmaktadır.

Tarih boyunca çocuğun din ve değer eğitimi-öğretimine dair taleplerin temel çatışma alanını bu ikilem üzerinden okumak mümkündür. Daha iddialı bir tabirle Türkiye gibi gelenek ile modernitenin sancılı kavşak noktalarında duran ülkelerde din ve değer eğitime ilişkin tartışmalar çocuğun ihtiyacı ve âli menfaatlerinden çok keskin ideolojik bakışların çarpışma alanlarından birisi olarak temayüz etmiştir. Bu nedenle din ve değer eğitiminin kendisi, bu eğitimin kalitesinin geliştirilmesi, din ve değer eğitiminin eğitimde yeni yaklaşım ve yöntemlerden istifade ile verimliliğinin artırılması ve bu eğitimin bir bütün olarak insanın gelişimine katkısı hep gölgede kalan konular olarak yer almıştır. Türkiye’de din ve değer eğitiminin serencamına dair herhangi bir yazın denemesinin kendini bu dikotomik anlayışın etkilerinden kurtarmasının zor olduğunu bir kez daha tecrübe ederek bu yazı, öncelikle Türkiye’de çocuğun din ve değer eğitimine dair tarihsel tecrübe-yi ele almakta ardından da öz bir gelecek vizyonu sunmaya çalışmaktadır.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Çocuğun Değer Temelli Eğitimi

Cumhuriyet'in her alandaki kazanımları için olduğu gibi eğitim anlayışı ve kurumları için de kuluçka vazifesi gören Osmanlı son dönemini anlamadan Cumhuriyet Dönemi'ni anlamak mümkün görünmemektedir. Osmanlı son döneminde o zamana kadar bireye dinî bir dünya görüşü kazandırmayı amaçlayan Sıbyan Mektepleri ve medreselerin yanında müfredatında din ve ahlakın derslerden bir ders olarak yer aldığı mektepler açılmaya başlanmıştır. Eğitim anlayışında ise çocuğun öğrenme ergonomisini dikkate alan bir anlayış olarak usul-ü cedide dikkat çekmeye başlamıştır. Son dönem Osmanlı eğitim düşüncesi ve kurumlarındaki değişimlerin tamamını hem toplumun ihtiyaçları hem de çoğunlukla kökeni dışarda olan siyasi, ideolojik ve bilimsel gelişmelerle açıklamak mümkündür.

Dünyada öne çıkan ulusçuluk akımları milliyet temelli talepleri beraberinde getirmiştir. Bu durum öncelikle çok uluslu devletleri etkilemiştir. Bunun yanında maddi gücünü kaybeden Osmanlı Devleti, bünyesinde bulunan azınlıkların isteklerini dayatan devletlerle anlaşmak zorunda kalmıştır. Bu istekler, toplumdaki değişimler ve devletin ıslaha yönelik politikaları birleşerek diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da düzenlemeleri beraberinde getirmiştir. Değişimlerin kaynağının çoğu dış kaynaklı ve siyasi endişelere matuf olduğu için tüm bu süreçlerde çocuk/genç kendisinden hareket edilen bir öznenen çok nesne konumundadır. Örgün ve yaygın olarak "dinî" bir eğitim hüviyetinde olan Osmanlı eğitim anlayışı, günümüzü de etkileyen değişimleri yaşamaya Tanzimat'la (1839) birlikte başlamıştır.

Tanzimat öncesinde zayıflayan askeri gücünü yeniden kazanmaya matuf çabaların sonucu olarak Osmanlı mühendislik, harbiye ve tıbbiye alanlarında kurduğu mektepler ile sınırlı bir alanda modern eğitimle tanışmaya başlamıştır (Cevherli, 2021: 25-27). Tanzimat ile birlikte başlayan gayrimüslimlere yönelik hakların genişletilmesi ve eşitlik anlayışı eğitim alanına da yansımaktadır. Tanzimat ve sonrasındaki süreçlerde değişen paradigma, çok kültürlü bir eğitime de kapı aralayacaktır (Demir, 2010:288; Okumuş, 2005:149). Aynı zamanda ciddi bir dış dünyaya açılım anlamına gelen Tanzimat, Batı

eğitim dűşüncesinin sivil alanda yaygınlaşması için de bir milattır. Tanzimat'tan I. Meşrutiyet'e kadar gerçekleştirilen yenilikler sosyolojik anlamda, özellikle azınlıklara verilen haklar ve eğitimin reorganizasyonu bağlamında, paralellik göstermektedir.

1845 yılında padişah Abdülmecit tarafından yayınlanan Hatt-ı Hümayun'la birlikte mekteplerin açılması gerekliliği vurgulanacaktır (Okumuş, 2005:150). Sivil eğitimde, dinî eğitimden modernitenin öngördüğü vatandaşlığa dayalı eğitime geçişi hızlandıran bu Hatt-ı Hümayun sonrası geçici bir eğitim komisyonu kurulmuştur (Akın, 2010:95). Bu komisyonla birlikte mekteplerin ilmiyeden alınarak hükümetin idaresine verilmesi ve tahsilin ücretsiz olması konuları gündeme getirilmektedir. Bununla birlikte medreselerin yanında devlet okulları, ilkokullar, ortaokullar ve bir üniversite (darülfünun) açılması da teklif edilmiştir. İlerleyen süreçlerde bu Hatt-ı Hümayun çerçevesinde bir "Meclisi Maarifi Muvakkat" kurulacaktır. Bu kurumun amacı Sıbyan Mekteplerini tekrardan düzenleme, rüştiyeleri geliştirme ve bahsedilen darülfünunu kurmak şeklinde belirlenmiştir (Koçer, 1992:53).

Eğitimde dinin yerinin azalmaya başladığı bu süreç, artık din eğitiminin derslerden bir ders olması yolundaki başlıca adımlardan birisi olarak yorumlanabilir. Artık eğitimin tam anlamıyla dini bir hüviyete sahip olmaması ve öncesinde vakıflarca yürütölen eğitim faaliyetinin hükümet eliyle devam ettirilmesi söz konusudur. 1851 yılında ise bu okullara kitap yazmak ve eğitim programlarını düzenlemek amacıyla Encümeni Daniş kurulacaktır (Demir, 2010:287). Yine bir başka yenilik olarak önceden ilmiye sınıfının elinde olan ve gelecekte eğitim kurumlarında yetişen hâkim-savcı personeli için yeni bir mektep açılmıştır. Muallimhane-i Nüvvab ismiyle açılan Medresetül Kudat bu ihtiyacı karşılamaya yönelik modern tarzda eğitim veren bir kurum olarak öne çıkmaktadır (Akın, 2010: 3).

İslahat çalışmalarının sonucu olarak gayrimüslim öğrencilerin Müslüman öğrencilerle birlikte eğitim görmesi için Meclis-i Muhtelit-i Maarif açılarak mekteplerde çokkültürlölüğün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitimde kültürel farklılıklara rağmen bir arada yaşama becerisini geliştiren bir anlayış inşa etme konusunda bu hamle her ne kadar başarısız olsa da Tanzimat



Dönemi'nin önemli adımlarından birisi olarak görülebilir. Nitekim başarısızlık sebeplerinden birisi olarak azınlıkların yeni mekteplere öğrenci göndermemesi ve kendi açtıkları okullarda misyonerlik faaliyetleri yapmaya devam etmesi gösterilebilir (Zengin, 2008: 154-155). Bu dönemde din ve değer eğitiminin belirgin rengini oluşturan fikir olan Osmanlılık düşüncesinin başarıya ulaşamadığı da görülmektedir.

1869'a gelindiğinde Padişah Abdülaziz tarafından Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yayınlanmıştır. Bu nizamnamenin eğitimde Fransız etkisinin artması ve bunun yanında ilköğretimde mecburiyetin vurgulanması anlamında önemli olduğu söylenebilir (Demir, 2010: 289). Bununla birlikte bu nizamnamenin Osmanlı eğitim süreçlerinde modern anlamdaki ilk belge niteliği taşıdığı belirtilmektedir. Eğitimde kategorileşmeye gidilmesi (Ayhan, 1999: 215; Cevherli, 2021:121), sultani ve idadilerde din derslerinin yer almaması, yüksek kademelerde din eğitiminin müstakil bir öğrenme alanı olarak görülmesi anlamına gelmektedir. Nitekim ilerleyen yıllarda din eğitimi olgusu mekteplerden çok medreselerin ıslahı bağlamında tartışılan bir mesele olarak görünür olacaktır (Cevherli, 2021:2).

1910 yılına gelindiğinde Medaris-i İlmiye Nizamnamesi yayınlanmıştır. Bu çerçevede ilerleyen aylarda hazırlanacak olan rapor, medreselerin öğretim programını içerecektir. İslah çalışmaları kapsamında yeniden düzenlenen bu program, dönemin tartışmaları ve siyasi olayları sebebiyle başarıyla uygulanamamıştır. 1914 yılında uzmanlık temelli bir öğretim talebi ortaya çıkacaktır. Bu çerçevede Medresetül Mütihazsin ismiyle bir okul kurulması talep edilir. Ancak 6 ay sonra yayınlanan İslah-ı Medaris Nizamnamesi tekrardan medreseleri köklü bir reforma tabi tutmayı amaçlamaktadır. Fakat bu da başarıyla sonuçlanamayacaktır. 1917 yılında Medaris-i İlmiye Nizamnamesi ile benzer bir kanun çıkartılmıştır. Taşradakiler de dahil olmak üzere medreselerin tamamını Makam-ı Meşihat'a bağlayan ve Darül Hilafeti Aliyye adı altında birleştiren bu kanun tahsil süreleri, idari düzen ve müfredat açısından medreseleri mektebe yaklaştırmaya çalışmaktadır (Akın, 2010:11-13).

1920 yılına gelindiğinde yeni kurulan meclisin savaş koşullarında eğitime yönelik ilgi ve çalışmaları devam ettirdiği gö-



rülür. Eğitimin dinî ve dünyevi olarak ayrılması fikir ve politikasının ağırlık kazandığı görülmekle birlikte din eğitimi veren kurumların değişiminin de devam ettiği söylenebilir. Bu bağlamda 1921 yılında yayımlanan yeni bir Medaris-i İlmiye Nizamnamesi ile medreselerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Medreselerin tamamını kapsayan değişiklikler içeren bu nizamname ile birlikte medreselerin eğitim süreleri 12 sene olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte bu tarihlerde maarif vekilliği yapan şahsiyetlerin açıklamalarından, ilköğretimde din eğitiminin verilmeye devam etmesi fikri ile birlikte eğitimin yönünün batı olduğu, milliyetçi bir Batılılaşma politikasının izlendiği görülmektedir.

Cumhuriyet öncesi din ve değer eğitimi kurumları ve bu kurumlarda çocuğun eğitimine dair olumlama ve olumsuzlama anlamında her biri ifrat ve tefritlerde gezen yorumlar ve bu yorumları desteklemek için kullanılacak örnekler bulmak mümkündür. Dönem, bir yandan doğuyu diğer yandan batıyı bilen Baltacıoğlu gibi eğitimde insan şahsiyetine çok önem veren ve onu hor gören her türlü yaklaşıma karşı çıkan bir anlayışı içerirken diğer yandan da eğitimde olumsuz uygulamaların örneklerinden bolca barındırır. Baltacıoğlu'nun gencecik bir eğitimci olarak gönüllü öğretmenlik hayatına başladığı Sirkeci Mescit Mektebinde kendi şikâyeti üzerine bir öğrencisinin falakaya yatırılışı esnasında hissettiği acı tecrübe ve bu tecrübeden çıkardığı pedagojik sonuçlar bu ikilemi gözler önüne serer (Baltacıoğlu, 1998).

Osmanlı'da eğitimde bir özne olarak çocuğun öne çıkarılmasından bahsettiğimizde en akılda kalıcı kavram muhtemelen Bed-i Besmele geleneğidir. Çocuğun ilkokula başlaması esnasında yerine getirilen çok önemli bir merasime isim olan bu gelenek aslında geleneğin pedagoji ve insan tasavvuruna dair önemli ipuçları verir. Okula başlamayı bir karnavala dönüştüren bu uygulama ile henüz dört beş yaşında olan –genellikle çocuklar bu yaşlarda okula başlatılırdı– ve sosyal hayata ilk ve en ciddi adımını atacak çocuğun yaşayabileceği muhtemel kaygılar bir şenlik havası içinde eritilmeye çalışılıyor. Tüm okul, hocası ile bir şenlik alayı olup okula yeni başlayacak olana eşlik etmeye evine kadar geliyor. Bu durum çocuğa ve onun eğitimine verilen yüce değeri göstermesi açısından manidardır (Meydan, 2019b). Ancak bu güzelliklerin yanında Baltacıoğlu'nda olduğu gibi oldukça kasvetli örneklerin de



dönemin eğitim, din eğitimi anlayışının bir parçası olduğunu unutmamak gerekmektedir.

Batı pedagoji ve etik anlayışının etkisinin hissedildiği Tanzimat Dönemi'ne kadar eğitimin geneli dini olduğu gibi ahlak ve eğitiminin temellendirilişi de dinidir. Dinî kaynak ile temellendirilen ve uyulması gereken adapların sıralanmasına dayalı bir ahlak eğitimi Tanzimat Dönemi'nden sonra yavaş yavaş Batı pedagoji ve etik düşüncesi etkisinde deontoloji (ödev ahlakı) ve toplumsal teleolojiye (iyi vatandaş) uygun yapılandırılmıştır. II. Meşrutiyet sonrasında mekteplerde görev ahlakı ve vatandaşlık eğitimi temelinde okutulmaya başlanan Malumat-ı Ahlakiye ve Medeniye dersleri bu anlayışın önemli bir yansımasını oluşturmaktaydı. Bu yeni anlayış, ahlakı temellendirmede ve ahlak eğitiminde dini unsurlardan önce toplumsal, akli ve pedagojik temellendirmeye önem vermekte ve vatandaşlık eğitimini içermekteydi (Meydan, 2017).

Dönemde yaşanan pedagojik gelişmelerin dinî açıdan değerlendirilmesinde, Batı'dan gelen yeni eğitim anlayışının ayaklar altına alınması noktasına varan değerlendirmelerle sıklıkla karşılaşılır. Ancak eğitim sistemi ve düşüncesinde Batı'dan gelen olumsuz etkileri ortaya koyarken 18. yüzyıldan itibaren açılan okulların kazandırdıklarını da göz ardı etmemek gerektiği kanaatindeyiz. Bu okullarla 16. yüzyıla kadar en parlak dönemini yaşayan ancak bundan sonra üretilmiş bilginin aktarımına dayalı bir metodoloji benimseyen kurumlar yanında deney, gözlem ve olguya dayalı bilgi üretme anlayışına adım atılmıştır (Doğan, 1997). Eğitim anlayışında ise usul-ü cedide denilen ve eğitimde araç-gereç, yöntem ve metotların öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alır biçimde yeniden ele alındığı psikolojik ve pedagojik bir farkındalığın doğuşuna imkân hazırlanmıştır (Buyrukçu, 2002).

Eğitimin manevi unsurlarının nasıl temellendirileceği özellikle de ahlak ve terbiyenin dinî mi olacağı; yoksa seküler bir anlayışla mı temellendirileceği tartışması dönemin en hararetli tartışmalarından birini oluşturmuştur. Söz konusu tartışmalarda terbiyenin dinî olması gerektiğini öne sürenler özellikle ahlakın dine dayanması gerektiğini, ahlaki ilke ve kuralların dinî kaynaklardan çıkarılması gerektiğini öne sürerken; diğer anlayış daha çok, akli, psikolojik, pedagojik ve sosyolojik temellendirmelere yer vermiştir. Bu tartışma II. Meşrutiyet



sonrasında Emrullah Efendi, Satı Bey, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve özellikle de Ziya Gökalp ile doruk noktasına ulaşmış ve eğitimin manevi unsurlarının milli ve dinî temele dayanması noktasına evrilmiş¹ gibi görünse de Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasındaki uygulamalar bunu nakzeden bir görünüm arz etmiştir. Tevhid-i Tedrisat esas itibarıyla ülkedeki eğitimin kozmopolit yapısını sonlandırmayı amaçlasa da uygulamada özünden koparak eğitimin dinî ve manevi boyutunu kesintiye uğratan bir anlayışa zemin olarak kullanılmıştır (Doğan, 1997; Zengin, 2002).

Cumhuriyet Dönemi'nde Değer Temelli Eğitim

1924 yılında yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile din eğitiminin genel eğitim ile birlikte yürütölen bir alan hâline getirilmesi amaçlanmıştır. Devamında medreselerin kapatılması, yerine ikame edilmeye çalışılan imam hatip okulları ve ilahiyat faköltesi denemelerinin başarısız oluşu Cumhuriyet'in ilk yıllarında din eğitimi alanında önemli bir boşluk oluşmasına neden olmuştur. Yine bu süreçte Osmanlı son döneminde hız kazanan din temelli eğitimden okulda derslerden bir ders olarak din dersine geçiş sürecinin tamamlandığı söylenebilir. Bu bağlamda Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilkokul, ortaokul ve lise programlarında din derslerine yer verilmiş ancak birkaç yıl içinde ortaöğretim kademesinden başlayarak sırayla bu dersler programlardan çıkarılmıştır. Bu durum insan için en temel ihtiyaçlardan birisi olan aşkın gerçekliği anlamlandırma ve bu anlamlandırmaya bağlı olarak kendi varoluş amacını, yaşam biçimini bir değer sistemi üzerine kurgulama ihtiyacının ihmal edilmesine neden olmuştur. Nitekim 1950'li yıllara kadar yaşanan boşlukta yeni nesillerin bu ihtiyacının farklı ideolojiler eliyle manipöle edildiği anlaşılarak büyük bir toplumsal mutabakatla okullarda din ve ahlak eğitimine yer verilmesine geri dönölmüştür.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu tartışmaları sürecinde, bir başka ifadeyle Cumhuriyet'in ilk yıllarında gerçekleştirilen konuşmalar incelendiğinde eğitimin dini bir hüviyetle devam edeceği vurgusunu görmek mümkündür. 1924 yılında uygulanan ilk mektep ve lise birinci devre (ortaokul) öğretim programlarında İslam dinini benimsetmenin bir hedef olarak kabul edildiği görölebilir. 1926 yılında da öğretilen merkezli ve İslam



dini merkezli dinî eğitim düşüncesi devam etmekle birlikte pragmatik, hümanist ve akılcı bir bakış açısının benimsendiği görülmektedir (Çapcıoğlu, 2018:38; Yürük, 2010:74). İlk zamanlar benimsenen felsefe millî ve dinî olarak ifade edilmekle birlikte zamanla yönetim politikalarının Batılı, milliyetçi ve laik eksenli olarak uygulanması birkaç yıl içerisinde din dersleri ve öğretim programlarına da yansımıştır. Nitekim yine 1930 yılı ilk mektep öğretim programında inanç özgürlüğü vurgusu, dini alan-dünyevi alan ayrımı ve herhangi bir dini benimsetme düşüncesinden vazgeçilmesine yönelik hedef cümleleri bu yargıyı destekler niteliktedir (Yürük, 2010:75).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 29 İmam Hatip Mektebi ve Darülfünun bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. 1924 yılında İmam Hatip Mekteplerinin sayısı 1926 yılında 20'ye ve 1927 yılında 2'ye düşmüştür. Bu süreçte benimsenen radikal modernleşme-devrimci anlayışın din eğitimine yönelik dışlayıcı bir tutuma neden olduğunu söylemek mümkündür. 1930 yılına gelindiğinde ise tüm İmam Hatip Mekteplerinin kapatıldığı görülmektedir. İmam Hatip Mekteplerinin kapatılma nedenleri olarak genellikle öğrenciler tarafından talep edilme durumu gösterilse de esasında dini hayata dair olumsuz havanın okullara talebi yok ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim İmam Hatip mezunlarının ilahiyat fakültesine gitme haklarının olmaması, geleceğe yönelik bir iş imkânı veya istihdam alanı bırakılmaması gibi düzenlemeler öğrencilerin talep etmemesi durumunu beraberinde getirmiştir. 1933 yılında açılan Darülfünun İlahiyat şubesi de kapatıldıktan sonra 1949 yılına kadar resmi olarak din eğitimi veren herhangi bir kurumun kalmadığı söylenebilir. 1927 yılında din derslerinin müfredattan kaldırıldığı, 1929 yılında Arapça ve Farsçanın da müfredattan çıkarıldığı görülmekle beraber 1932 yılına gelindiğinde ülke genelinde toplamda 9 kuran kursu ve 232 kuran kursu öğrencisinin kaldığı bilinmektedir (Köylü, 2018: 30).

Cumhuriyet Dönemi'nin başlarında ahlak eğitimi Osmanlı'dan devralınan "Musahabat-ı Ahlakiye" dersleri ile programlarda yer bulmuştur. Dönemin düşünsel değişimine uygun olarak 1924 yılında yayınlanan müfredatında bu dersin amacı millî ve insani bir ahlak telkini şeklinde yapılandırılmıştır. 1924'te ilkokulun ilk üç senesinde okutulmakta olan Musahabat-ı Ahlakiye dersinin temel amaçları, olumlu kişi-



lik özellikleri kazandırmak bununla birlikte her düzeydeki okullarda yeniden inşa edilmiş bir eğitim sistemi aracılığıyla Cumhuriyet'in yeni nesillerine toplumsal ve siyasal düzenin fikir dünyasını ve inançlarını benimsetmektir (Yaşaroğlu & Sürmeli, 2023).

1933-1949 yılları arasında din eğitimi noktasında oluşan boşluk gelecek yıllarda gerek toplum gerekse kurumlar açısından birçok zorluğu beraberinde getirmiştir. Halkın dinî bilgi edinme ve din hizmetlerine ulaşma imkanlarının sağlanmaması ve buna yönelik faaliyetlerin sert tedbirlerle yasaklanması toplumda dinin ikame ettiği millî etik ve kültürel değerlerin etkisinin zayıflamasına sebep olmuştur. Ayrıca bu boşluğun yanlış bilgilerle ve kötü maksatlı kimselerce doldurulması durumlarına meydan verecek olaylar yaşanmıştır. Bununla birlikte uzun süreli boşluğun sonucu olarak 1949 yılından sonra yeniden kurulmaya başlanan din eğitimi kurumları uzun yıllar kaliteli bir kurumsallaşma süreci yaşayamamıştır. 1949 yılında okullarda program dışı ve ebeveynin isteğine bağlı olarak din öğretiminin verilebilmesi yönünde yapılan düzenlemeler günümüzde var olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giden sürecin ilk adımını oluşturmaktadır.

1930'lu yıllarda başlayan din eğitiminin fetret dönemi 1945 yılından itibaren ulusal ve uluslararası alandaki değişimlere bağlı olarak sorgulanmaya başlanmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Batı bloku arasında kendini konumlandıran diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de din ve değer eğitimi temel hak ve özgürlükler, zararlı siyasal cereyanlara karşı çocuk ve gençleri korumanın bir aracı olarak ilk başvuru alanlarından birisi olarak görülmüştür. Ülkenin içinde konumlandığı blokun toplumsal taleplere göre siyaset yürütmeyi zorlaması 15-20 yıl önce din eğitim ve öğretimini tümüyle ortadan kaldırmayı temel bir gereklilik olarak gören tek parti kadrolarını bile bu konuda adım atmaya yönlendirmiştir. 1945 yılından itibaren sancılı bir şekilde de olsa okullarda din dersleri, din adamı yetiştirmek üzere kurslar ve okullar açılması doğrultusunda adımlar atılmaya çalışılmakla birlikte somut ve dikkate değer adımlar ancak 1950 yılındaki gerçek çok partili seçimler ardından yapılabilmektedir.

1940-1954 yılları arasında aktif olarak resmi varlıklarını devam ettiren köy enstitülerinin serüveni Türkiye'de din eğiti-



mi alanında büyük bir boşluğun olduğu yıllara denk düşmektedir. Bu kurumlar dönemin eğitim anlayışının yetiştirmek istediği insan ve inşa etmek istediği toplumun özelliklerini görmek açısından önemli bir konuma sahiptir denilebilir. Nitekim ulusçu, seküler, modernleşmeci ve natüralizm temelli bir eğitimi benimseyen dönemin eğitim yönetimi, geleneğin her türlüşüne “yok edilmesi gerekli” gözüyle bakmakta kırsaldan başlayarak bu anlayışı yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Okullar, din adamı yerine öğretmeni, dinî öğretiler yerine doğayı ve seküler din olarak tabir edilen ulusçuluğu yerleştirmeyi hedefleyen bir anlayışla kurulmuştur (Ateş, 2021: 226-236). İş eğitimi, yaparak-yaşayarak öğrenme ve okulun hayatın kendisi olması gibi eğitim yöntem ve düşünceleri bağlamında başarılı tezlerle işe koşulan bu okullar, ideolojik boyutları sebebiyle etkinliğini sağlayamamış ve varlıklarını devam ettirememişlerdir. Bu kurumların son yıllarında millî kimlik vurgulu din eğitimi konusu gündeme gelse de kuruluş süreçleri, altın çağını yaşadığı dönemleri ve hedef ve müfredatları incelendiğinde dine ve din eğitimine yönelik müspet tavırlarının olmadığını söylemek mümkündür.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Türkiye’de din eğitiminde yaşanan gelişmeler kapanan imam hatip okullarının 1951 yılında tekrar açılmasıyla birlikte ilerlemeye devam etmiştir. 1960 yılına kadar toplam 19 imam hatip okulunun açıldığı bilinmektedir. Başlangıçta 4 yıllık süreyle açılan bu okulların 1956 yılından itibaren orta kısımları da açılmış, böylelikle ilkokula dayalı olarak hizmet vermeye başlamıştır. Ancak bu çalışmanın temel problematiği olarak belirttiğimiz Türkiye’de din eğitiminin temel çıkması olan ideolojik tartışmaların sonucu olarak 1971-1972 eğitim-öğretim yılında orta kısımları kapatılarak 4 yıllık liselere dönüşmüştür. Bu olaydan 3 yıl sonra, 1974 yılı itibarıyla tekrar 3 yıllık orta kısımları açılarak 1997 yılına kadar 3+4 yıl şeklinde devam etmiştir. 1971 yılından 12 Eylül askeri darbesine kadar olan süreçte imam hatip okulları-liseleri tartışmalara konu edilmiş olmakla beraber 1980 öncesinde 374 okulun hizmet verdiği bilinmektedir. Bu tarihi süreç içerisinde genel eğitimde din dersleri seçmeli olarak okutulmaya devam etmiş, en son lise ve dengi okullarda 1967 yılından itibaren programda din dersi yer almıştır (Ayhan, 2004: 210).



1949 yılında açılan ilahiyat fakültesinin yüksek din eğitimi için önemli bir adım olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu fakülteye imam hatip lisesi mezunlarının girişine izin verilmemekte yalnızca genel lise mezunları alınmaktadır. 1957-58 yılına gelindiğinde imam hatip okulları mezun vermeye başlamıştır. Ancak bu mezunlar 1959 yılında İstanbul'da Yüksek İslam Enstitüsü açılıncaya kadar eğitimlerine devam edebilecekleri bir kurum bulamamıştır. 1962-63 yılında Konya'da, 1965 yılında Kayseri'de ve takip eden yıllarda sırasıyla İzmir, Erzurum, Bursa, Samsun ve Yozgat'ta Yüksek İslam Enstitüleri açılarak sayıları çoğalmıştır. 1980 darbesine kadar toplam 8 Yüksek İslam Enstitüsü bulunmakla birlikte 1982 itibariyle İlahiyat Fakültesine dönüştürülerek buldukları illerdeki üniversitelere bağlanmışlardır (Ayhan, 2004:266; Öcal, 2011:431).

1949 yılından itibaren okullarda seçmeli statüde verilen din derslerinin tüm öğrencilere ulaşmadığı, ahlak eğitimi açısından boşluk oluşturduğu gerekçesiyle 1974 yılında ilk ve ortaöğretime (4. sınıftan 10. sınıfa) içeriği dini ahlaktan bağımsız bir zorunlu ahlak dersleri konmuştur. Böylelikle 1974-1980 tarihleri arasında ilk ve orta öğrenimde seçmeli din derslerinin yanında zorunlu ahlak dersleri vermeye başlanmıştır. 1974 yılında alınan şûra kararlarına bakıldığında bu dersin toplumsal bir ihtiyaç olarak temellendirildiği görülmektedir (Kesgin, 2018:130). Bu süreçte belirtilen derslere din bilgisi dersi hocalarının yanı sıra felsefe, tarih, edebiyat vb. dersi öğretmenleri ve okul yöneticileri de öğretici olarak dahil olmuştur. 1982 anayasası ile birlikte din dersleri ve ahlak dersleri birleştirilerek zorunlu "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adını almıştır (Ayhan, 2004:232; Kesgin, 2018:131).

1970'li yıllarda kurumlar bağlamında yaşanan olumlu gelişmelerin yanında öğretim kadrosu konusunda da ilerlemeler kaydedilmiştir. Nitekim ahlak derslerine giren öğreticilerin öncelikle İlahiyat Fakültesi, İslami İlimler, Yüksek İslam Enstitüsü ve İmam-Hatip gibi okullardan mezun olması tercih sebebi olarak görülmüştür (Kesgin, 2018:130).

1980-82 yılları arasında yaşanan gelişmelerle birlikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin zorunlu dersler kapsamına alınması tartışmaları yaşanmıştır. Bu tartışmalarda Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin öncülüğünde aka-

demisyenlerden oluşan bir heyet bu gerekliliği dönemin yöneticilerine sunarken, bu uygulamanın laikliğe aykırı olması eleştirileri ile de karşılaşmışlardır. Ankara Üniversitesi tarafından 23-25 Nisan 1981 tarihleri arasında düzenlenen 1. Din Eğitimi Kongresi'nde ele alınan konular bir rapor halinde askeri yönetime sunulmuş ve bu noktadaki ısrarlar yeni anayasa hazırlanma sürecinde olumlu sonuç vermiştir. Netice olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi 1982 anayasasının 24. maddesi ile güvence altına alınarak zorunlu dersler arasında yerini almıştır.

1980-1998 yılları arasında din eğitimi kapsamında en çok tartışmanın yaşandığı konulardan birisi de imam hatip liseleridir. Kurulan hükümetlerin eğitim politikaları incelendiğinde 1980-1991 arasında imam hatip liselerinin nicelik anlamında gözle görülür bir artış yaşamadığı görülmektedir. Ancak bunun yanında müfredatlar ve okutulan meslek dersi kitapları noktasında bir iyileştirmenin gerçekleştiğini söylemek mümkündür (Ayhan, 2004:402). 1996 yılına gelindiğinde ise din eğitim ve öğretimi özelde de imam hatip okulları yeni bir ideolojik kutuplaşmanın mücadele alanı olarak öne çıkmıştır. Siyasal İslam-laik(çi)lik ekseninde gelişen tartışmalar sonucunda bu okulların orta kısımlarının (birinci devrelerinin) kapatılması yoluna gidilmiştir. Aynı dönemde imam hatip okullarının önünü kesmeye yönelik adımlardan birisi olan zorunlu eğitimin kesintisiz olarak 8 yıla çıkarılması sadece çocuklarına genel eğitim içinde dini ağırlıklı bir eğitim aldırma hedefleyen ebeveynler için önemli bir kurum olan imam hatipleri değil bu okullarla birlikte tüm mesleki eğitimi uzun yıllar tamir edilemeyecek bir gerileme sürecinin içine yuvarlamıştır.

28 Şubat postmodern darbesi olarak tanımlanan 1997 yılı sonrasındaki din eğitimine yönelik olumsuz tutumun neden olduğu kayıpların telafisine yönelik adımlar 2010 yılından sonra atılırken günümüze kadar imam-hatip okullarının orta kısımlarının yeniden açılması, genel eğitime oranlarının artışı, üniversiteye giriş engellerinin kaldırılması, fen ve sosyal bilimler, sanat, spor, yabancı dil ve hafızlık gibi çeşitli alanlarda proje okulları statüsünde nitelikli imam hatip okulları açılmasına şahit olunmaktadır. Söz konusu gelişmeler yaşanırken kamuoyunda meselenin ele alınışında ideolojik bakışların yerine meselenin bir insan hakları meselesi olarak ele



alındığını görme noktasında bazı olumlu işaretler müşahade edilse de bakış açılarındaki değişimin halen umut verici düzeyde olamadığı kanaatinde olduğumuzu belirtmek gerekmektedir. Meselenin tarihi serencamının açık olarak gösterdiği üzere taraftar ve aleyhtarlarda konuyu bireyin ihtiyaç ve hakları üzerinden objektif bir gözle ele alma noktasında bireysel ve kamusal refleksler iyice gelişmeden bu konuda mesafe alınması da güç görünmektedir.

1982’de, okullarda 1949’dan beri var olan seçmeli din bilgisi ve 1974 yılında okutulmaya başlanan zorunlu ahlak dersleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi adı altında kültür ve bilgi temelli bir ders olarak birleştirilerek 4-8 sınıflar arasında haftada iki saat; liselerde haftada bir saat zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Ders saati 2017 yılından itibaren liselerde de iki saate çıkartılmıştır. Dersin zorunlu hâle getirilmesinden bu yana mevcut statüsü ve yeterliğine ilişkin tartışmalar süregelmektedir. Tartışmalar bir yandan derslerin iyi bir Müslümanın hayatında kendisine gerekli olacak bilgi ve pratikleri yeterince içermediği diğer yandan da derslerin tek tip bir din yorumunu dikte ettiği gerekçesiyle din ve vicdan özgürlüğünü ihlal ettiği noktasında toplanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak 1990 yılında gayr-ı Müslim vatandaşların talep etmeleri durumunda kendilerine bu dersten muafiyet hakkı tanınmıştır.² İslam dini içindeki farklı dini yorumlara ilişkin talepler ise hukuki anlaşmazlıklara konu olmuş nihayetinde 2007 ve 2014 yılında Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), DKAB derslerinin içeriğinin farklı İslam yorumlarını içerecek; bu dersin tam anlamıyla bir kültür dersi olarak tanımlanmasını sağlayabilecek tarzda esnetilmesi gerektiği yönünde karar almıştır (*Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası*, 2007). Söz konusu kararlar dikkate alınarak 2018 yılında dersin öğretim programında bazı revizyonlar yapılsa da tartışmaların önüne geçilememiştir. Neticede Türkiye Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi 07/04/2022 tarihinde AİHM ile paralel bir karar vermiş olmakla birlikte kararın 2018 öncesi programa dair olduğu şerhini düşen bir gerekçeli karar açıklamıştır.

DKAB derslerinin toplumun dindar kesimlerinin din eğitimi taleplerini karşılamakta yetersiz kaldığı, isteyen öğrencilere okullarda uygulamayı da içeren din dersleri verilmesi gerektiği yönündeki talepler de toplumun çeşitli kesimlerinde dile getirilmiş ve bu talepler hem sivil toplum kuruluşların-



da (STK) hem de din eğitiminin yapılandırılmasına ilişkin resmî organizasyonlarda karşılık bulmuştur. Özellikle yeni anayasa tartışmalarının yoğunlaştığı 2007 yılından itibaren örgün genel eğitim içerisinde dinin inanç, ibadet ve ahlak boyutlarının uygulamasını da içeren seçmeli derslerin konması talepleri yoğunlaşmıştır. Bu cümleden olmak üzere bazı STK'lar isteğe bağlı din eğitimi raporları yayınlamış (*4+4+4 Eğitim Sistemi Yeni Anayasada Dini Kurumlar Din Eğitimi ve Öğretimi İsteğe Bağlı Din Eğitimi*, 2012) ve konu 18. Milli Eğitim Şûrasının sonuç bildirisinde kendisine yer bulmuştur. Neticede 2012/6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012) 4+4+4 şeklinde yeniden şekillendirilen örgün genel eğitim sisteminin beş ve dokuzuncu sınıflarından 2012-2013 öğretim yılından itibaren kademeli bir şekilde başlanarak seçmeli din, ahlak ve değerler alanı dersleri konulmuştur. Böylelikle bir yandan toplumda kendine yer bulan İslam'ın farklı yorumlarının diğer yandan da toplumun çoğunluğunu temsil eden geleneksel dini anlayışın taleplerinin karşılanması yönünde adımlar atılmıştır.

Günümüzde örgün genel eğitim sistemi içerisinde din eğitim-öğretimi, mesleki eğitimin yanında, dördüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar zorunlu müfredatın bir parçası olarak okutulan din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) dersi ve 2012 yılından bu yana uygulamada olan din, ahlak ve değerler alanı seçmeli dersleri ile yer bulmaktadır. Her iki din eğitim-öğretimi kanalı yasal olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 24 maddesine dayanmaktadır. Söz konusu madde din eğitim ve öğretiminde üç temel hüküm getirmektedir: (i) din eğitim ve öğretiminin devletin denetimi ve gözetimi altında yapılacağı, (ii) din kültürü ve ahlak öğretiminin ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu derslerden olduğu, (iii) zorunlu din eğitimi dışında seçmeli din eğitim ve öğretiminin talep edilebileceği. Anayasa'da yer alan "Din kültürü ve ahlak eğitimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır." ifadesi DKAB dersine; hemen devamında gelen "Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır." ifadesi ise din, ahlak ve değerler alanı derslerine dayanak oluşturmaktadır.

Sonuç, Değerlendirme ve Değer Temelli Eğitimde Gelecek Projeksiyonu

Türkiye’de okullarda din eğitim-öğretiminin konumu eğitim olgusunun din-yoğunluklu özelliğini kaybetmeye ve dinin okullarda derslerden bir ders hâline gelmeye başladığı Osmanlı son dönemindeki eğitimde modernleşme çabaları ile birlikte çoğu zaman dönemin siyasi şartlarına bağlı olarak dalgalı bir seyir izlemiştir. Bazı dönemlerde din eğitim-öğretiminin birey, toplum ve insanlık açısından sahip olduğu psikolojik, sosyolojik ve kültürel kazanımlar göz ardı edilerek ideolojik bakış açılarına sıkışmış tartışmalara konu edildiği görülür. Bazı dönemlerde ise toplumsal ihtiyaç ve talepler eğitim olgusunun şekillenmesine katkı sunabilmiş, demokratik süreçlerin yardımıyla halkın çocuklarına talep ettiği düzey ve doğrultuda din eğitimi aldırabilmesinin imkânı oluşmuştur. Ancak Osmanlı son döneminden günümüze yaşanan tartışmaların genellikle modernitenin ideolojilere gömülü kavram ve argümanları ile yürütüldüğü görülmektedir. Günümüzde bu anlayışın değiştiği, bir özne olarak çocuğu, genci, insanı merkeze alan anlayışın değer kazanmaya başladığına dair emareler görülse de bunların pek de umut verici olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir.

Tarih boyunca toplumların çocukları algılayışı coğrafi, dini, kültürel, ekonomik ve siyasi pek çok etkene bağlı olarak değişkenlik gösterse de çocuğun salt kendi şahsiyeti, birey olarak kendi ilgi ve ihtiyaçları üzerine çocukluk inşa etme fikri hep ikinci planda kalmıştır (Stears, 2018). Günümüzde hümanist felsefe ve psikoloji, bireyselleşme, çocuk merkezli pedagoji gibi gelişmelerle bu konuda mesafe alındığı düşünülse de aslında çocukluğun bir yandan küresel kültür ve tüketim endüstrisinin müşterileri diğer yandan da kültür endüstrisine onları kaptırmamak adına biçimlendirici bir kültür aktarımını tek çıkar yol olarak gören yerel kültürlerin korumacı tavrı arasında sıkışıp kalan bir yapıya karşılık geldiğini görmek gerekmektedir. Hatta bu süreçte din ve etik, kültür endüstrisinin yaygınlaşması önündeki en büyük engellerden biri olarak konumlandırıldığı için popüler kültürün misyonerlerince bu değer alanları öncelikli hırpalanması gereken alanlar olarak görülebilmektedir. Bazen de din ve değer eğitiminin kültür aktarımındaki rolüne bağlı olarak kültür endüstrisinin etkilerini savuşturmada gerek okulda gerekse evde yetişkinlerin

dini argümanları bilinçsizce kullanması nedeniyle yeni kuşaklarla din ve değerlerin arası çok daha hızlı açılabilir. Kimliklerin akışkanlaştığı, bilginin üretimi ve yayımı noktasında yaşanan gelişmelerle bir yandan epistemik eşitliğin diğer yandan da bilginin gücünden gücün bilgisine geçişin yaşandığı günümüz dünyasında din ve değer eğitimi alanında en önemli problem alanlarından birisi, çocuklarımızın hangi kültürde olursa olsun üretilmiş somut ya da soyut her ürünün üretildiği kültüre ait kimlik öğelerini, davranış kalıplarını, yaşam formlarını da beraberinde getirdiği bilinci içinde yetişmelerini sağlamanın imkânıdır. Hâkim kültürel ve ekonomik paradigma olarak çocuklarımıza yaşamı kolaylaştırıcı pek çok aracı sunan tüketim endüstrisi bu sundukları ile aynı zamanda bir kültür ve kimlik de sunmaktadır. Sunulanlara din ya da etik ilkeler üzerinden doğrudan karşı durmak pek çok çocuk ve genç için bir anlam ifade etmediği gibi dinî ve etik değerlerin örselenmesine, manevi ağırlığının hırpalanmasına da neden olabilmektedir. Doğru yöntemler geliştirilmeden gerek okulda din dersleri gerekse aile terbiyesi namına dini veya değerleri koruyucu kalkan olarak kullanma çabasının getirileri ile götürüleri iyi değerlendirilmelidir.

Gelecekte çocuğun din ve değer eğitimini kurgularken göz önünde bulundurulması kaçınılmaz olan noktaların başında eğitimde ve özelde de din eğitiminde geleneksel otorite anlayışlarının geçerliliğini iyice yitirdiği gerçeği gelmektedir. Geleneksel dini yapılar bireyin üstünde maddi hiyerarşi, manevi hiyerarşi ve gelenek olmak üzere üç tür hiyerarşik yapı tesis ederek dinde bireysel eğilimleri azaltma, kolektif ilgileri artırmaya çalışmışlardır (Ağçoban, 2020). Günümüzde din eğitimi ve öğretimi süreçleri içinde maddi hiyerarşi din dersi öğretmeni veya din görevlisinin kanunen dini öğretme hak ve yetkisine sahip olması, ölçme değerlendirme sistemleri yoluyla öğrencinin ileri kademelere geçmesine etki etme gücü ile somutlaşmaktadır. Bu etkinin günümüzde yoğunluğunun fazla olmadığı gelecekte de etkisinin artmasını beklemenin çok iyimser bir tahmin olacağını söyleyebiliriz. Geleneksel hiyerarşiyi anlayışı öğretmen veya din görevlisinin dinî kaynaklara vukufiyeti ve referansı üzerinden çalışırken günümüzde bilgiye ulaşma yolları açısından yaşanan değişimlerin bu etkiyi de zayıflattığı değerlendirilebilir. Din ve değer alanı öğretmeni için kendi ahlakı, kişiliği ile örnek bir toplumsal



figür olarak öne çıkıp pek çok çeldiriciye karşın yeni nesiller için manevi bir model olma imkânı ise zor ancak en etkili yol olarak durmaktadır.



HASAN MEYDAN



YUSUF ASIM SÖYLEMEZ

Dipnotlar

- 1 Söz konusu tartışmaların farklı boyutlarına ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz. Ergin, Osman, Türk Maarif Tarihi, İstanbul: Eser Matbaası, 1977. s. 1291-1374.
- 2 Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Girme Zorunluluğu Olmayan Öğrenciler, Karar Tarih ve Sayısı: 09.07.1990/1. (<http://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-ve-ogretim-yuksek-kurulu-karari/icerik/13>) Adresinden 01.07.2012 tarihinde edinilmiştir.

Kaynakça

- 4+4+4 eğitim sistemi yeni anayasada dini kurumlar din eğitimi ve öğretimi isteğe bağlı din eğitimi. (2012). Ensar vakfı.
- Ağçoban, S. (2020). *Üniversite gençliğinde dini bireyselleşme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, A. (2010). *Cumhuriyet dönemi din eğitimi (1920-1950)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi* (23.bs.). Pegem Akademi.
- Aristoteles. (2012). *Nikomakhos`a etik* (S. Babür, Çev.). BilgeSu Yayıncılık.
- Ateş, A. E. (2021). *Kazma-kürek defter-kitap köy enstitüleri, sekülerizm ve romantik milliyetçilik*. İletişim Yayınları.

- Ayhan, H. (1999). Tanzimat sonrası din eğitimi ve öğretimi. *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi* içinde. Türkyurdu Yayınları.
- Ayhan, H. (2004). *Türkiye'de din eğitimi* (2.bs.). Dem Yayınları.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi*. Phoenix Yayınevi.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1998). *Hayatım*. Dünya Yayınları.
- Buyrukçu, R. (2002). Selim Sabit Efendi'nin Rehnuma-i Muallimin'ine pedagojik bir yaklaşım. *Dini Araştırmalar*, 4(12), 7-30.
- Cevherli, K. (2021). *I. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e din eğitimi alanındaki gelişmeler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapcıoğlu, F. (2018). *Osmanlı son dönemi din eğitimi tartışmaları ve Cumhuriyete yansımaları (Örgün ve yaygın eğitim çerçevesinde)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Demi'r, Ş. (2010). Tanzimat dönemi eğitim politikalarında osmanlıcılık düşüncesinin etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 284-294.
- Doğan, R. (1997). Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin batılılaşma açısından tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(3-4), 407-442.
- Frankl, V. E. (2016). *Hayatın anlamı ve psikoterapi* (V. Atayman, Çev.). Say Yayınları.
- Hasan ve Eylem Zengin/Türkiye Davası. (2007). 1448/04 (AİHM (Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi)).
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 6287 Resmi Gazete (2012).
- Kant, I. (1999). *Pratik usun eleştirisi* (İ. Z. Eyüboğlu, Çev.). Say Yayınları.
- Kesgin, S. (2018). *Cumhuriyet dönemi ahlak eğitimi*. Maarif Mektepleri.
- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye'de modern eğitimin doğumu ve gelişimi (1773-1923)*. MEBY.
- Köylü, M. (2018). *Türkiye'de din eğitimi ve sorunları*. Dem Yayınları.
- Meydan, H. (2017). Osmanlı son döneminden ahlak ve terbiyeye iki farklı yaklaşım: Abdullah Şevket ve Mehmet Hazık'ın ahlak ve terbiye anlayışları üzerine bir karşılaştırma. *Tarih Okulu Dergisi*, 10(29), 1-22.
- Meydan, H. (2019a). Neglected aspect of religious education: search for meaning. *Bilimname*, (37), 1247-1269.
- Meydan, H. (2019b). Bedi Besmele. *Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Kampüsün Sesi Dergisi*, 9(50), 36-42.
- Okumuş, E. (2005). Tanzimat Dönemi'nde eğitimde lâikleşmenin işaretleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 143-162.
- Öcal, M. (2011). *Osmanlı'dan günümüze Türkiye'de din eğitimi*. Düşünce Kitabevi.



- Stears, P. N. (2018). *Çocukluğun tarihi* (H. Dikmen, & B. Uçar, Çev.). Dedalus.
- Yaşaroğlu, C., & Sürmeli, S. (2023). 1924 Musabakat-ı ahlakiye programının değerler ve eğitimi açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 7(24), 1-10.
- Yürük, T. (2010). Cumhuriyet dönemi din öğretimi program anlayışları. *Dini Araştırmalar*, 13(36), 69-86.
- Zengin, Z. S. (2002). Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun hazırlanmasından sonraki ilk dönemde uygulandığı ve din eğitimi. *Dini Araştırmalar*, 5(13), 81-106.
- Zengin, Z. S. (2008). Tanzimat ve sonrası dönemde Osmanlı toplumunda gayrimüslimler ve din eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 139-170.



TÜRKİYE'DE MESLEKİ EĞİTİMİN SERENCAMI

-Türkler Okur Okur İşsiz Kalırlar-*



NECMETTİN TURİNAY**

Meslek okullarına Türkiye'nin en itibarsız, gözden çıkarılmış eğitim kurumları nazarıyla bakıldığı da ortadadır. Buraları, çocuğunu eskiden olduğu gibi dershaneye gönderemeyecek, özel ders aldıramayacak, normal lise eğitimini sürdüremeyecek, daha açığı da üniversiteye dönük hayaller kurmaktan vazgeçmiş, fakir-fukara sınıfların sığındığı son bir liman meşalesindeler.

Eğitim Türkiye'de çok kullandığımız kavramlardan biri olmakla beraber, ona verdiğimiz anlam ve eğitimden beklentilerimizin ne olduğu hususunda ortak bir mutabakata vardığımız söylenemez. Kuşkusuz buradan hasıl olan bir zihin karmaşası, insanı rahatsız etmiyor değil. Çünkü Türkiye olarak eğitimden beklentilerimiz devirden devire genişip duruyor. Kimimiz Batılılaşmacı paradigmalara bağlı olarak, eğitimi zihniyet değiştirme aracı olarak düşünüp kullanırken, kimimiz de eğitime daha farklı rol ve anlamlar yüklemeye taraftarı oluyor. Zaman zaman bu eğilimlerden biri öne çıkarken, diğer birinin geriye çekildiğini gözleme imkânı buluyoruz.

951



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Bu yazı yazarın "Türkiye'de Eğitim: Sanki Bir Ağlama Duvarı" başlıklı kitabından hareketle oluşturulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, TOBB Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

Fakat asıl olarak eğitimden beklediğimiz, geleceğimizin planlanmasıdır. Mesela Türkiye ekonomi ve kalkınma alanında kendisini 2023'e, yani Cumhuriyet'in yüzüncü yılına ya da 2071'e göre planlamaya çalışıyor. Hangi alanlarda ne tür yatırımlar yapılması gerekir gibi! Yani bir hedef koyuyorsun önüne, kendini ve imkânlarını ona göre planlıyorsun! Peki eğitim bu işin neresinde? Eğitimcilere sorarsanız, onların size söyleyecekleri şuna benzer şeyler olabilir: Çağdaş değerlere haiz ya da imanlı ve ahlaklı nesiller yetiştirmek!.. Yetiştirelim fakat o insan, 2023'e dönük olarak ne yapacak? Hangi taşı taş üstüne koyacak? Hangi boşluğa tekabül edecek? Ya da ileride, ne tür vasıfta insana ihtiyacı bulunmaktadır gibi?

Mevcut duruma ilişkin gözlemlerimi ise şöyle ifade edebilirim:

Ankara'da Siteler semtini bilirsiniz. Değil Ankara'nın, Türkiye'nin ihtiyacını karşılayan mobilya üretim merkezidir orası. Siteler önemli ihracat merkezlerimizden biridir aynı zamanda. Orada en çok muhatap olduğunuz şikâyet şudur: Çalışacak, çalıştıracak kalfa ve usta bulamıyoruz. Eli bu işlere yatkın insan Türkiye'de yetişmiyor artık. Piyasa vasıfsız, eli işe yakışmaz insanlarla dolu. Onlara da iş emanet edilmiyor. Hemen hemen Ankara'nın bütün sanayi siteleri aynı dertten mustarip. Araba ve motor tamir atölyeleri, boyacılık, kaportacılık, su tesisatçılığı neyi sayarsanız sayın! Ortak şikâyetleri de bu işlere hevesli, çalışacak insan bulamamak!.. Eli işe yatkın, ekmeğini bu alanlardan kazanacak insan yokluğu!.. Usta, kalfa veya çırak!.. Düşünün ki, böyle bir alanda çalışacak insan kaç yılda yetişir? Yani sebatlı, boynunun dalını kırarak bir işi öğrenmeye, yapmaya kararlı eleman kıtlığı!.. Sırf Ankara'da değil; İstanbul, Gaziantep, Maraş, Bursa, Kayseri, hemen bütün illerde benzeri şikâyetler.

Buna karşılık Ankara'da türlü iş yerleri ve atölyeler Suriyelilerle dolu imiş. Her türlü üretim merkezleri, tamir atölyeleri, dahası inşaat piyasası Suriyeli işçilerle dolup taşıyormuş. Suriyeliler arasında eli bir işe yatkın olanlar, önceden bir tecrübe edinmiş bulunanlar, bayağı bir rağbete mazhar oluyor imiş. Bunda kuşkusuz düşük ücretle çalışmayı kabul etmelerinin de bir payı yok değilmiş. Fakat asıl sebep olarak, başladıkları işi yarıda bırakma, hemen başka bir işe ve mesleğe atlama şanslarının bulunmamasının da rolü çokmuş. Yani bir sanatta, işte, tamir ve üretim faaliyetinde istihdama başvu-

rulurken, sebat duygusu ve el yatkınlığı en başta gelen faktörlerden biri imiş. Onun için Suriyelilerin işten anlayanları, eli bir işe yatkın olanları ilgili piyasalarda, geçici bile olsa büyük ferahlamalara yol açmış. Bu noktada asıl önemli olan da üç beş yıl sonra bu alanlarda çalışan Suriyelilerin iş yeri sahibi ve usta olmaları, ilgili sektörlerin Suriyelilerin eline geçmesi ihtimali imiş!

İnşaat sektöründe de benzeri bir durum söz konusu değil midir? Bu sektörde sıvacılıktan boyacığa, her türlü demir işçiliğine kadar çalışanların çoğunun güney doğulu vatandaşlarımız olduğu bilinmez mi? Aynı şekilde Kuzey Irak'tan, Afganistan'dan, Kırgızistan'dan gelen genç nüfusların, gene bu tür hizmet alanlarında çalıştığı bilinmektedir. Sonra bunlara perestroyka sonrasında, kaçak yollardan peyderpey Türkiye'ye gelen, şimdiden sayıları milyonlara ulaşan Ermeni nüfusları, Romanya ve Moldova gibi ülkelerden gelen ve çocuk bakımı, hasta bakımı, yatalak hasta bakımı gibi hizmetlerde çalışan oldukça geniş bir kesimi de eklemek gerekir. Bu manzaraya bakılınca Türkiye'de, en aşağı üç-beş milyon yabancı işçi ve meslek erbabının iş bulup çalıştığı ortaya çıkıyor. Tabii ki öbür yandan da Türk nüfuslar arasında, geniş bir işsizlik kol gezerken!

Türkiye'de Mesleki Eğitim

1929-1930 yılları arasında vuku bulan Dünya Ekonomik Buharanı, ardından İkinci Dünya Savaşı Türkiye'de mesleki eğitime olan ihtiyacı harekete geçirdi. Şimdiki Erkek-Kız Sanat Okulları, Yapı Enstitüleri, Ticaret Okulları, Kız Teknik ve Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulları o yıllardan birer armağandır. Aynı yıllarda mesleki teknik eğitim Bakanlık bünyesinde, ilk defa genel müdürlük seviyesine yükseltildi. Ekonomik kriz dönemlerinde mesleki ve teknik eğitime verilen önemin bir işareti bütün bu uygulamalar. Dahası İkinci Dünya Savaşı'nın zaruretleri, Türkiye'de mesleki eğitim ihtiyacını daha da artırdı. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, bakanlık bünyesinde ikinci bir müsteşarlık seviyesine yükseltildi ki, neresinden bakılırsa bakılsın bu deneme tarihi bir adıma dönüştü. Bu hizmetinden dolayı (İnönü döneminin Millî Eğitim Bakanı) Hasan Âli Yücel'i buradan anmamak olmaz.



Demokrat Parti'nin bu alandaki uygulaması ise daha farklı oldu. İttihat ve Terakki iktidarlarından beri meslek okullarına ilkokul mezunları alınır, her bir öğrenci yüksek bir mesleki idealizmle yetiştirilirken, 1957 yılından itibaren bu uygulamaya maalesef son verildi. Artık meslek okullarına ilkokul değil, ortaokul mezunları alınacaktı. Yani mesleki eğitim artık lise seviyesinde yapılacak demektir. Bu uygulamanın Demokrat Parti'ye yönelik bir ABD dayatması olduğunu hatırdan çıkarmamak gerekir. Nitekim aynı yoldaki dayatmalar, 27 Mayıs 1960 ihtilali sırasında da devam etti. Sonunda da Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı ABD'den gelen telkin ve baskılarla tamamen lağvedildi. Maalesef 27 Mayıs 1960 askeri darbesinin en büyük başarılarından (!) biri bu olmaktadır.

Görüldüğü gibi insanı mesleksizleştirme, mesleği yukarı yaşlara liseye, üniversiteye doğru çekme projesinin altında doğrudan dış telkinler yatmaktadır. Aynı projenin devamı olarak 1971 darbesinin ardından, diğer bakanlıklara bağlı meslek lisesi eğitimleri, ortak bir müfredata ve programa bağlandı. Bu büyük madalya da kuşkusuz Mustafa Üstündağ'a ait(!). 1971 askeri darbesinin ardından kurulan Bülent Ecevit hükümetinin Millî Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ'a! Bilindiği gibi Ecevit iktidarı (CHP-MSP) koalisyonuna dayanıyordu.

Fakat Özal döneminde, Devlet Planlama Teşkilatından gelen Avni Akyol'un Eğitim bakanlığı sırasında, sanayileşme ve kalkınma ihtiyacının zorlaması ile 1987-1988 yılından itibaren, mevcut 21 endüstri meslek lisesine tekrar ilkokul mezunu öğrenciler alınmaya başlandı. Bu teşebbüs kuşkusuz, Batılı dayatmanın dışına çıkmanın bir ilk denemesi oldu. Ancak ardından gelen 28 Şubat darbesi, İmam-Hatiplerle birlikte bu uygulamanın da sonunu getirmekte gecikmedi. Dolayısıyla mevcut darbe döneminde mesleki eğitimin uğradığı acı akıbet ortadadır. Bu arada 1977 yılında Milliyetçi Cephe hükümetleri tarafından çıkarılan Çıracılık, Kalfalık ve Ustalık Kanunu da aynı yönde atılmış önemli bir adım sayılır. Fakat yıllar içinde Türkiye mesleki eğitimi ortaokuldan ortaokula, liseden üniversiteye taşıdığı için (Bu marifet de 12 Eylül 1980 askeri darbecilerine ve YÖK'ün kurucusu Doğramacı'ya ait.) Bu iş artık son bir nokta konmuş sayılır. Ne yapsan ne etsen nafiye Türkiye'de!.. Siyasi kadroların ve partilerin problemi kavrama kabiliyeti bulunmadığı ve eğitime dair taahhütleri de hep



soyut planda kaldığı için, Türk millî eğitimi bugün amacını yitirmiş bir retoriğe kendini teslim etmiş gibi bir manzara arz etmektedir.

Bu arada Türkiye’de israfa dönüşen lise eğitiminin, hayatımızda yeteri derecede bir karşılığının bulunmadığı ortadadır. Lise mezunlarına eğitim aşamasında kazandırılması gereken iş ve meslek tecrübesini, mezuniyetten sonra telafi etme arayışları. Peki burada kaybedilen zamana mı acırsınız, yoksa hükümetlerin ve ailelerin mecbur kaldığı yeni maddi külfetlere mi? Eğitimin kazandırmadığı, üzerini devamlı örttüğü ihtiyaçlarımızdan kaynaklanıyor bütün bu arayışlar.

Eğitimin vasıfsızlaştırdığı insana, yeni bir iş ve meslek edindirmeye dayalı sonu gelmez gayretler!.. Bir başka örnekte, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Halk Eğitim Merkezleridir. Başlangıçta buraları okul dışı okuma-yazma atölyeleri olarak görev yaparken, son yıllarda tamamen iş ve meslek donanımı kazandırmaya dayalı eğitime odaklandılar. Kaldı ki bu kurumun feshedilmesi gerekmektedir. Faaliyetleri ya örgün eğitime dahil edilmeli ya da ilgili üniteler doğrudan Aile Bakanlığına bağlanmalıdır. Anlayacağınız vasıfsız insana yeni bir donanım kazandırmak için, Türkiye aynı tekrarı sürdürüp durur. Varını yığını, yıllarını, kaynaklarını durmaksızın heba ediyor. Bu bakımdan Türkiye’nin eğitime harcadığı kaynak, Bakanlığın bütçesinden ibaret değildir. Ayrıca meslek okullarına Türkiye’nin en itibarsız, gözden çıkarılmış eğitim kurumları nazarıyla bakıldığı da ortadadır. Buraları, çocuğunu eskiden olduğu gibi dershaneye gönderemeyecek, özel ders aldırmayacak, normal lise eğitimini sürdürmeyecek, daha açığı da üniversiteye dönük hayaller kurmaktan vazgeçmiş, fakir-fukara sınıfların sığındığı son bir liman meşalesindeler.

Dikkat edin, toplumsal ihtiyaçların, ekonomi ile sanayinin tekerini döndüren, kullandığımız her türlü malzeme ve eşyayı üreten sınıfların tamamından söz ediyoruz burada. Onlara siz bildiğiniz sıfatlardan herhangi birini ister kullanın ister kullanmayın. Usta deyin, kalfa deyin, çırak deyin! Ya da herhangi bir işin teknisyeni veya teknikeri, ya da uzmanı veya mühendisi deyin! Bugün biz onlara bir iş yerinde çalışıyorsa işçi diyoruz, kendi iş yeri varsa esnaf veya sanatkâr!.. Unutmayalım ki bugün kullandığımız her türlü ürünü onlara borçluyuz. İhracat da aynı şekilde! Bu açıdan düşününce ilgili sınıflar, devlet



dairelerinin dedikodu ambarlarında pinekleyip duran, gününü gün etmeye çalışan gizli işsizlere nazaran, daha fonksiyonel bir duruş içinde görünüyorlar.

Ne var ki mevcut mesleki eğitimin henüz iyi bir analizi de yapılmış değil Türkiye’de. Ya tek tek branş öğretmenlerinden oluşan idari kadrolar ya da eğitim bilimleri okumuş, teoriyi öne çıkaran, okulu ve öğrenciyi deneme tahtası olarak kullanan bir başka sınıf!.. Öyle görünüyor ki eğitimi soyut bir düzlemde ele alan, Batı’dan ithal teorilere fazlasıyla bel bağlayan uzmanlar, daha ziyade bu gruplar arasından çıkmaktadır. Sahibi oldukları teorik birikimle onlar, yıllar yıllar var ki bakanlığın fetva mercii seviyesine yükselmiş bulunmaktadır. Nitekim onların müdahaleleri dolayısıyla bakanlık, hazırladığı müfredat programlarının çoğunu sonuçlandıramamakta, ihtiyacını duyduğu ders kitaplarını çıkaramamaktadır.

Eskiden Bakanlığın üzerinde, yabancı uzmanların çok büyük bir ağırlığı, yönlendirme gücü vardı. Mesela Demokrat Parti döneminde (1957) meslek okullarına ilkökul mezunu öğrenciler almasının engellenmesinde, yani mesleki eğitim yapan liselerin orta kısımlarının kapatılmasında, yabancı uzmanların payı çok yüksekti. Çünkü bu fikre Türkiye, kendi tecrübelerinden yola çıkarak ulaşmış değildi. Aynı şekilde 27 Mayıs İhtilali döneminde, Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığının kaldırılması fikri de gene yabancı uzmanların telkinleri ile gerçekleşmişti. Bu işi gerçekleştiren bakanın kim olduğunu bilerseniz, mesele kalmaz sanıyorum. Benzeri şekilde, 12 Mart darbesinden bir süre sonra kurulan CHP-MSP hükümetinin Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ’ın gerçekleştirdiği operasyon da bunun bir benzeridir. Diğer bakanlıklara bağlı türlü meslek liselerinin müfredatlarını tek merkezde toplamak, onları genel liselere benzer hâle getirmek gibi.

Türkiye’de meslek eğitimine vurulan üçüncü büyük darbe işte bu olmuştu. Belki Mustafa Üstündağ’ın kendisi, belki bütün Türkiye kamuoyu bunu sosyal demokrat bir gayretkeşlikle izah etse bile, hadise bununla sınırlı değildir. Türkiye’deki bütün eğitim kurumları, genel lise mantığına elsiz ayaksız teslim edildi çünkü. Ne demektir bu? İnsanın meslekten ve mesleki idealizmden koparılması, genel soyut bir eğitim anlayışının hemen her alanda hâkim kılınması. Genel soyut bir insan tipi kurgulamak ve eğitimi de buna göre yeniden dizayn



etmek! Yani üretim fikrini yitirmiş bir sol veya sosyal demokrasi reformu!.. Dünyada bir örneği var mıdır bunun? Dolayısıyla bu reform sosyal demokrat bir uygulama değil, Üstündağ'a nasip olmuş yeni bir modernleşme projesinden başka bir şey değildir.

Sizin anlayacağınız yabancı uzmanların telkinleri, bakanlığı ve Türkiye'yi devamlı mesleksizliğe doğru itip duruyor. Bunu fark eden, sağcı veya solcu herhangi bir Millî Eğitim Bakanı hatırlıyor musunuz? Ya da ilgili dönemlerde vazife yapmış önemli bir bürokratımızı?

Daha acısı var ki, o da şudur:

1980'lerden itibaren Türkiye'de aynı rolü, yani insanı mesleksizleştirme rolünü, yerli eğitim uzmanlarının üstlenmeye başlamasıdır. Yukarıda bu hususa kısmen işaret edilmeye çalışıldı. Fakat Özal döneminin Millî Eğitim Bakanlarını, gene de ayrı mütalaa etmek gerekecek: Vehbi Dinçerler, Metin Emiroğlu, Avni Akyol gibi!.. Ama Türkiye Özal'ın ölümü ile, yeni bir vakum alana daha sokuldu. 1995 yılında, Tansu Çiller henüz tecrübesiz bir başbakanken, bu alanda görevlendirdiği bakana aynı çevreler nüfuz etmeyi başardı. Diğer bakanlıklara bağlı türlü meslek liselerinin tamamının kapatılması noktasında onu ikna ettiler. O yıl bütçe kanununa ekleyiverdikleri bir madde ile (ne alâkası varsa), kaşla göz arasında bu işi bitirmeye kalkıştılar. Fakat uygulamaya da bir türlü cesaret edemediler. Neticede bu idam fermanını uygulamak, 28 Şubat darbecilerine nasip oldu. Koparılan fırtınaların hiçbirinden bir fayda hasıl olmaması da işin cabası!..

Türkiye'de meslek, teknoloji, iş ve sanat çeşitlerinin henüz gelişmediği, Birinci veya İkinci Dünya Savaşı yıllarının mecbur bıraktığı üç-beş meslek dalında toparlanabilen mektepler!.. Yapı, torna-tesviye, bazen de ağaç işleri vs. Altyapı olarak çökmüş, makine ve ekipman bakımından modası geçmiş araçlarla sürdürülen bir eğitim. Aynı şehirlerde işletmelerin kullandığı yeni makinalara bakarsanız, ilgili liselerin ne kadar çağın gerisinde kaldığını o zaman fark edersiniz. Yani neresinden bakarsanız bakın, ihmal artı ihmal ve gene ihmal!.. Eski filmlerden bildiğimiz, tuşları veya rakamları elle çevrilen telefonlar devrinde kalmışsınız gibi bir his!.. Bugünkü Türkiye'nin ulaştığı sanayileşme seviyesi ile, aradaki uçurumun derinliğini varın siz hesap edin. Kuşkusuz her alandaki mes-



lek ve sanat liselerinin tamamı aynı değildir ve olmayabilir. Otelcilik meslek liseleri, endüstri meslek liselerinin bazıları kuşkusuz daha iyi durumda. Bir de Ziya Selçuk'un bakanlığı döneminde, iş çevreleri ile ortaklaşa açılan, fakat sembolik kalan bazı meslek liseleri var ki onlar çok daha iyiler.

Gelecek Yüzyıl İçin Öneriler

Siz hiç şu okul türü eskidi, onları kapatmaya hazırlanıyoruz denildiğini duyduğunuz mu? Toplumsal hayatın ve ekonominin akışı şu yönde, o ihtiyaçlara göre yeni bir planlama yapıyoruz diyene? Çağı iyi okuyan, ülkemizin gelişmişlik seviyesi ile eğitimi paralel kılmaya çalışan birilerine? En akıllılarımızın yaptığı ve önerdiği şeyler onluk sisteme göre mi, yüzlük sisteme göre mi öğrenciye not verelim? İlkokullar dört sene mi olsun, beş senede bir mi mezun versin? Okullara sağlık, trafik vs. dersleri koyalım mı koymayalım mı gibi! Daha başka? Baştan sona retorik parlamaktan öteye geçmeyen müfredat tartışmaları: Laiklik, rejim, olmadı din ve ahlâk tekerlemeleri! İnsan ve ülke, toplumla eğitimin ilişkisini kuramayan, realite duygusunu yitirmiş, soyut düzlemin dışına çıkma kabiliyeti bulunmayan donuk retorik tartışmaları! Batı Orta Çağ'ına hâkim skolastik düşünce, bundan farklı bir şey mi idi sanıyorsunuz?

Eğitimin iş yerlerine, atölyelere doğru kaydırılması fikri buradan doğan bir zaruretten ileri gelmektedir. Üretim faaliyetinin yanında, küçük-büyük işletmelerin eğitim alanı olarak vazife görmeleri, ülkemizin alışık olduğu bir durum değildir. Hele hele hadisenin bu yanı doğrudan Çalışma Bakanlığını, hatta diğer bakanlıkları ilgilendiren bir husus olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Onun için iş yerlerini, atölyeleri, fabrikaları zora sokmayacak, iş ve hizmet akışını sekteye uğratmayacak şekilde, daha doğrusu da kaldıracabilecekleri bir kapasite dâhilinde öğrenci kabullerini sağlamak, kuşkusuz tarihi nitelik arz eden yeni bir yasaya ihtiyaç duyurmaktadır. Diğer bir husus ise ilgili uygulamadan, sözü geçen işletmelerin de fayda görmesi lazım geldiğidir. Onun için yetiştirdikleri, eğittikleri öğrenci başına, belirli bir ücret almaları gibi!.. Bu uygulamaların Millî Eğitim ve Çalışma Bakanlıkları tarafından desteklenmesi, fakat Meslek Lisesi yönetimlerince ödemelerin yapılması esas olmalıdır. Dolayısıyla o usta öğre-



ticilerin ve işletmelerin hem bu işe arzulu hâle gelmeleri, hem de yetiştirdikleri elemanlarla gurur duymaları muhakkak ki sağlanmalıdır. Ancak burada asıl önemli olan da meslek eğitimi tamamlayanların işe girme, işe başlama prosedürleridir. Bu raporun en önemli noktası burada toplanıyor zaten. Her türlü işletmeler, fabrikalar, bütün sanayi kolları, esnaf ve sanatkâr odaları, hatta kamu kurumlarının bütünü, yeni eleman ihtiyacı duydukları zaman ne yapacaklardır? İster ikili ilişki ile seçsinler, isterse sınavla eleman alsınlar!.. Lazım gelen işin vasıf ve özelliğine göre yetişmiş, belgesini almış, yani o özelliği haiz bir meslek okulundan mezun olanları alabilirler ya da almaya mecbur tutulmalıdırlar. Herhangi bir işe, karşılığı olan bir meslek okulundan mezun olanlar başvurabilmelidir. Bu bakımdan vasıfsız eleman çalıştırmanın sonu behemehâl alınmalı, işletmeler bu noktada ciddi şekilde uyarılmalıdır. Dolayısıyla iş hayatı ile meslek okulu, bölüm ve branşları arasında mütakabiliyet esası, belirli bir süre sonunda mutlaka sağlanmak durumundadır.



NECMETTİN TÜRİNAY

ÇOCUK VE BİLİM EĞİTİMİ



SEDA ÇARIKÇI*

Bilim ve çocuk arasındaki en büyük bağlantı keşfetme ve merak güdüsüdür. Çocuk merak eder ve keşfetmek ister; bilim ise merak ve keşiflerden ortaya çıkan birikimlerin sentezlenmesinden oluşur.

Giriş

Çocuk toplumsal bir kavramdır ve çocukluk toplumun kültürüne göre değişiklik gösterebilir. Toplumlar kendi kültür ve değerlerine göre çocuğun konumunu farklı nitelikleri için çocukluk tek ve evrensel bir kültüre indirgenemez (Doğan, 2000). Çocuk, toplumların yaşam biçimlerine, kültürlerine, felsefelerine ve içinde buldukları çağın gerekliliklerine göre çeşitli değişiklikler yaşamıştır. Çocukluk, yaşam zincirinin değişmez bir parçası olarak değişik toplum, kültür ve tarih dönemlerinde farklı anlamlar kazanmıştır (Toran, 2015). Eski çağlardan beri dünyanın her yerinde farklı muamelelerle karşı karşıya kalan çocuklar 18. yüzyıl başlarına kadar önemsenmemiş, eksik ve yetersiz yetişkinler olarak görülmüşlerdir. “Çocukluk Tarihi” adlı kitabında Ariès (Sennett, 2010:130; Spring, 2010: 94) 18. yüzyılın ortalarında çocuğun artık küçük bir yetişkin olarak görülmediğini, çocukluğun yetişkinliğin zıttı bir anlam içerdiğini ve bu dönemin özel ve duyarlı bir aşama olarak algılandığını söylemektedir. 19.

960



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı Kartal Prof. Dr. Şaban Teoman Duralı Bilim ve Sanat Merkezi.

yüzyılda çocuğun yetişkinlerden farklı olduğu ve özel olarak ele alınması gerektiği düşüncesi yaygınlaşırken 20. yüzyılda ise çocukların daha iyi şartlarda refah içinde yaşayabilmeleri için çocuk araştırmalarına önem verilmiştir (Akyüz, 2018).

Yaşanan siyasal ve toplumsal değişmeler insana verilen değerle ilgili gelişmelere yol açmıştır. Aydınlar ve filozofların çocukla ilgili görüşleri neticesinde çocuklar hak sahibi özneler olarak görülmeye başlanmıştır. Tarihsel süreç içerisinde çocukların özel varlıklar olduğu ve eğitilebileceği düşüncesi güç kazanmıştır. Çocuğun yetişkinlerden farklı olarak ele alınması düşüncesinden hareketle çocukların özel varlıklar olduğu ve sahip olduğu hakların belgelendirildiği Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ile evrensel bir çocuk tanımı yapılmıştır. Bu haklar içerisinde çocukların eğitim hakkına da yer verilmiştir. Devletler eğitim hakkına erişimle birlikte çocukların eğitim haklarının sürekliliğini sağlamakla yükümlü tutulmuş ve bu durum taraf devletlerce de imza altına alınmıştır.

Türkiye özelinde çocukluk düşüncesinin gelişimi, Tanzimat ve sonrasında gelişen Batılılaşma ve modernleşme süreciyle eş zamanlıdır. Tanzimat Dönemi'ne kadar çocuk, "küçük yetişkin" olarak görülürken, Tanzimat Dönemi'nde bağımsız bir özne olarak kabul edilmeye başlamış; bu dönemde çocuk eğitiminin bağımsız ve uzmanlık gerektiren bir alan olduğunun bilincine varılmıştır. Devamında II. Meşrutiyet'in getirdiği değerler sistemi doğrultusunda "toplumun geleceği" olarak görülmeye başlayan çocuk, potansiyel bir kamusal özneye dönüşerek artık yalnızca ailesine ait olmayan, kimi zaman ulusun, kimi zaman ırkın geleceği, yarının üreticisi, askeri ve yurttaşı olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Öztekin, 2019).

Ülkemizde de çocuğun eğitimi eski zamanlardan beri önemli bir konu olarak süregelmiştir. Çocuk için açılan mektepler, çocuğun eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik hizmetler olarak kabul görmüştür. Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte toplumsal yaşamın her alanında yapılan yeniliklerin yanında eğitim alanında yapılan yenilikler de kalkınmanın en önemli basamaklarını oluşturmuştur. Cumhuriyet, toplum ve aile yaşamında çocuğun önem kazanmasına çabalayarak çocukların barınma, beslenme, eğitim ve sağlık gibi temel haklarını gözeten bir yapıya sahiptir. Cumhuriyet Dönemi'nde çocuk daha fazla değer görmeye ve hakları olan bir birey olarak kabul edilmeye başlamıştır.

Toplumda çocuk kavramının önemli hâle gelmesiyle birlikte toplumsal beklentilerin karşılanması, kültürel düzenin sağlanması, üretim sürecinin verimli hâle getirilmesi gibi hedeflerin işlenmesi için de çocukların eğitilmesi inancı doğmuştur. Ancak günümüz eğitim bilimcileri bu anlayıştan uzak olarak çocuğun eğitiminin çocuğun üstün yararı için olması gerektiğini savunur (Toran, 2015). Günümüzde çocuk kendi öznesinde biricik, tek ve ayrıca değerli kabul edilmektedir. Çocuğun eğitimi kendi özelinde hak olmakla birlikte kendi yetkinliklerini geliştirmek, çağın gerekliliklerine uygun ilerlemek ve ulaşabileceği en üst sürümüne ulaşabilmek açısından da önemli görülmektedir. Modern dünyada çocukları çağın gerekliliklerine uygun yetilerle ve becerilerle donatmak eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından biri haline gelmiştir.

Çocuk ve Bilim İlişkisi

Çocuk doğası gereği meraklıdır ve keşfetmeye yatkındır. Dünyayı anlamak, nedenlerini keşfetmek ve deneyimlemek onların doğal bir eğilimidir. Çocukların çevreleriyle etkileşimi doğdukları andan itibaren başlar ve etraflarındaki dünyaya ve olan bitene anlam verme çabaları, çevrelerinde gelişen olaylara daha fazla ilgi duymalarına ve olayların nedenlerini merak etmelerine sebep olur (Altun & Demirtaş, 2013). Çocuk, içine doğduğu ve bilinmezlerle dolu dünyada merak duygusunun dürtüsüyle keşfetme yolculuğuna başladığı ilk andan itibaren zihnine bilgileri yerleştirmeye başlar. Anlama, anlamlandırma, yordama ve açıklama yetileri olmadan dahi çocuk, adeta bir yapı inşa eder gibi bilgileri yapılandırır. Çocukların doğasındaki merak onları araştırma yapmaya iter. Bu nedenle çocuklar meraklı, araştırmaya, keşfetmeye ve yeni şeyler öğrenip yaratmaya istekli oluşlarıyla adeta birer bilim insanı olarak kabul edilir.

Bilimin doğası keşfetmek üzerine kuruludur. Bilim, çocukların bu doğal merak duygusunu tatmin etmelerini ve keşif yapmalarını sağlayarak, öğrenmenin keyifli bir süreç hâline gelmesine olanak tanır. Bilim, dünyayı gözlemlemek ve dünyaya ilişkin bilgiyi öğrenmek için kullanılacak en etkili yöntemdir (Altun & Demirtaş, 2013). Dolayısıyla bilim ve çocuk arasındaki en büyük bağlantı keşfetme ve merak güdüsüdür. Çünkü çocuk merak eder ve keşfetmek ister; bilim ise merak



ve keşiflerden ortaya çıkan birikimlerin sentezlenmesinden oluşur.

Bilim tek bir kaynakla sınırlı değildir. Bilim, çocukların gördükleri, deneyimledikleri ve sordukları sorulara cevap aramalarına olanak tanır. Çocuğun erken yaşlardaki keşfetme ve araştırma merakı zengin uyaranlarla desteklenirse bu durum onların daha gözlemci ve meraklı olmalarına yardımcı olur. Dolayısıyla bilim eğitiminde çocukların doğal merakları ve keşfetme arzuları farklı kaynaklardan doğru yollarla beslenirse yaratıcı düşünen, keşfeden, sorgulayan ve araştıran çocuklar yetiştirmede eğitim süreci işlevsel bir ivme kazancaktır. Bu sayede çocuklar, çevrelerini anlamak ve açıklamak için bilimsel yöntemleri kullanarak düşünmeye başlayacak ve bilimsel süreç becerilerini deneyimlemeye başlayacaklardır.

Çocuklar için bilim eğitimi bilimsel yöntemleri kullanarak çevrelerini keşfetmek, sorular sormak, gözlemlemek ve deneyler yaparak bilimsel düşünce becerilerini geliştirme açısından önemlidir. Bilim eğitimi, çocukların dünyayı anlamalarını ve olaylar arasındaki ilişkileri keşfetmelerini sağlar. Okulda, evde ya da çocuğun günlük yaşantısına dâhil olan çevrede çocuklar için bilimsel deneylerin ve etkinliklerin düzenlenmesi, onların öğrenmeye olan ilgisini artırırken, eleştirel düşünme, problem çözüme, bilimsel düşünme ve keşfetme becerilerini de geliştirecektir. Bu da geleceğin bilim insanlarını yetiştirmek adına temel bir adımdır.

Çocuk ve Bilim Eğitimi

Çocuk eğitimi, çocuğun birikimlerini doğru yapılandırmak için amaca hizmet eder şekilde kurgulanması gereken bir süreçtir. Çocuğun ve çocukluğun tarihsel süreci boyunca çocukların eğitimine dair pek çok çaba görülmektedir. Türkiye özelinde Cumhuriyet'ten önce çocuk eğitimi konusunda bilimsellikten uzak bir yapı mevcutken cumhuriyetle birlikte bilim odaklı pozitivist bir eğitim anlayışının benimsendiği görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti, çağdaş bir eğitim sistemi oluşturarak, bilime ve aydınlanmaya dayalı bir gelecek tasarlamıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında yürütülen eğitim politikası, millî ve çağdaş eğitimi vatanın her köşesine yaymayı ve ülkede bilim ortamının sağlanmasına zemin hazırlamayı amaçlamaktadır (Uğural, 2016). Bu amaçla bilgi aktarımı yapılan nitelikli ders

kitapları ve çocuklar için süreli yayınlar hazırlanmış ve eğitim materyali olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Bilim kendi doğası ve dili olan bir çalışma alanıdır (Tekerci, 2022). Bilim, gerçekleri bulma ve bunlarla ilgili bilgileri düzenleme, verileri toplama ve yeni teoriler gerçekleştirmek için yapılan uğraşların tümüdür. Bilim, doğal dünyayı anlama ve keşfetme sürecidir ve çocuklara, dünyayı çevreleyen gizemleri çözme fırsatı sunar. Bilim ve eğitim, amaç, işlev ve uygulama boyutlarında ilişki içinde olmak durumundadırlar (Arslan & Tertemiz, 2004). Bilim eğitimi, bilginin nasıl geliştiği ve nasıl edinildiği ile ilgilenir. Bilim toplumlarda etkili ve uyumlu ortamlar yaratmayı amaçlar ve bu eğitimle mümkündür.

Bilim eğitimi, çocukların merakını ve ilgisini yönlendirerek, onların öğrenmeye olan tutkusunu artırır ve bu da onların başarılı ve yetkin bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar. Bilim eğitimi ile çocuklar, bilimsel deneyimler ve keşiflerle heyecan ve ilgiyle dolu bir dünyaya adım atarak bilimsel düşünme süreçlerini yönetir, analitik düşünme yeteneklerini geliştirerek eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini pekiştirirler. Çocuk ve bilim eğitimi, toplumsal farkındalığı artırmak ve kalkınmada bilime dayalı fikirler üretebilmek için de güçlü bir araçtır.

Bilim eğitimi, farklı ilgi alanları ve yeteneklere sahip çocukların bu ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine de yardımcı olur. Bilim eğitimi, çocukların potansiyellerini keşfetmelerine ve gelecekteki meslek seçimlerini belirlemelerine de rehberlik eder. Çocukların iyi düşünür olmalarında bilim eğitiminin rolü büyüktür. Toplumun ihtiyacı olan bilim okuryazarı bireyi yetiştirmede ve toplumsal kalkınmada bilimsel temelli bir eğitim günümüz dünyasının gerekliliklerindedir.

Çocuklarda bilime karşı ilgi; nesnelere, olaylar, insanlar hakkında düşünme ve fikir yürütme sayesinde gelişir (Akman, Üstün & Güler, 2003). Okulda derslerin öğretiminin amacı, bilim insanlarının ortaya koyduğu (çıkardığı) bilgileri nasıl araştırdığı konusunda çocukların anlamasına yardımcı olmaktır. Çocukların yaşamları bilimsel araştırmanın ürünleriyle etkilendiğinden, onların kendileri için bilimsel kesitlerin nasıl meydana geldiğini (ortaya çıktığını) anlamaya gereksinim-



leri vardır. Çünkü bilimsel düşünme, bilimsel bilgilerin elde edilmesini sağlar ve bunun sonucunda bilim oluşur (Arslan & Tertemiz, 2004). Çocukların bilimle ilgilenmeleri, bilimsel araştırmalar yapma yolunda ilerlemeleri ve bilimsel etkinlikleri yürütebilmeleri için bilimsel süreç becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bilimsel süreç becerileri ve bunlara ilişkin kazanımlar, çocukların karşılaştıkları objeler, olaylar ve materyaller hakkındaki bilgileri işlemekte kullandıkları bilişsel ve duyuşsal becerilerdir (Arslan & Tertemiz, 2004). Bilimsel süreç becerileri, derslerde öğrenmeyi kolaylaştırır, öğrencilerin aktif olmalarını ve bilgilerini yapılandırmalarını sağlar ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygularını geliştirir. Bilimsel süreç becerileri bilim adamlarının bilgiye ulaşmada ve bilgiyi işlemekte kullandıkları yol ve yöntemlerdir (Tan & Temiz, 2003). Bu nedenle bilimsel süreç becerilerinin küçük yaşlardan ve eğitimin ilk basamaklarından itibaren öğretilmesi gerekmektedir.

Küçük çocuklar, günlük yaşamlarında yardımcı olabilecek pek çok yeteneği bilimin süreçlerini kullanarak kazanırlar (Akman, 2003). Bilişsel süreç becerileri gözlem, açıklama, tahmin yapabilme, hipotez kurabilme, soru sorma, araştırma yapabilme, üretebilme ve sunabilme, meraklı olma, eleştirel düşünme ve yeni fikirlere açık olabilme, esnek düşünebilme, risk alabilme, başkalarının görüşlerine saygılı olma olarak sayılabildiği gibi (Arslan & Tertemiz, 2004) yorumlama, sınıflama, tahmin yürütme, ilişki kurma, ölçme, iletişim gibi yetenekler de farklı bilişsel süreç becerileri tanımlarında yer almaktadır. Bunlardan çocuk için en önemli ve işlevsel olanları şüphesiz ki merak ve araştırma yapmaya olan istek olarak kabul edilebilir. Bilim süreçleri, insanların bilim yaparken ortaya koydukları eylemleridir (Tekerci, 2022). Dolayısıyla küçük yaşlardan itibaren verilecek bilim eğitimi ile birlikte bilimsel süreçlere hâkim ve bilim üretmeye istekli bilim okuryazarlığına sahip araştırmacı bireyler yetiştirilecektir.

Cumhuriyet'in İlk Yıllarından Günümüze Çocuk ve Bilim Eğitimi Anlayışı

Ülkemizde bilim ve bilim eğitimi anlayışının tarihsel süreci gözden geçirildiğinde farklı dönemlerde çeşitli etkilere ve değişimlere uğradığı görülecektir. Osmanlı İmparatorluğu



döneminde eğitim ve bilim üzerinde İslam düşüncesinin etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu dönemde eğitim, geleneksel medrese sistemi üzerinden kurgulanıyordu. Bilim eğitimi islam ilimleri odaklıydı ve özellikle matematik ve astronomi gibi alanlarda yoğunlaşıyordu. Ancak çeşitli sebeplerle Osmanlı Devleti'nin Batı'da bilim ve toplum alanlarında meydana gelen gelişmeleri takip edememesi eğitimde çağı takip edememesine neden olmuştur (Kapluhan, 2012). Daha sonraları Tanzimat'la birlikte Batı düşüncesinin etkisinin artarak modernleşme çabalarıyla eğitim ve bilim anlayışının da değişime uğradığı görülecektir.

Eğitimin en önemli kalkınma araçlarından biri olduğunu söyleyen Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde Milli Mücadele Dönemi'nde dahi eğitimin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların arasında ilk sayılabilecek olanı 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'dir. Bu kongrede yurdun her tarafından 250'den fazla kadın ve erkek öğretmen bir araya gelmiş ve ilkokulların eğitim programları ile orta basamaktaki okulların programları ve dersleri çalışma konuları olarak ele alınmıştır (Kapluhan, 2012).

Cumhuriyet'in ilanı, ülkemiz için pek çok açıdan olduğu gibi eğitim ve bilim anlayışı bakımından da bir dönüm noktasıdır. 1923'te Cumhuriyet'in ilanı ile başlayan ve pek çok alanda yapılan yeniliklerle birlikte eğitim alanında yapılan yenilikler de ülkenin modernleşmesinde yükselişin devam etmesini sağlamıştır. 1924'te Tevhidi Tedrisat Kanunu ile eğitimin tek bir çatı altında birleştirilerek bilimsel ve ulusal bir eğitim anlayışının oluşturulması ardından 1928'de Türk Alfabesinin kabulü, halkın eğitim düzeyini yükseltmek adına eğitimde önemli değişimlerin başlangıcı olmuştur.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında nüfusun çoğunluğu köylerde yaşıyordu. Nüfusun nitelikli eğitime kavuşması ve eğitilmesi fikrinden yola çıkılarak köy enstitüleri kuruldu. Köy çocuklarını alıp eğitmek ve tekrar köye yollamak suretiyle köyü ve köylüyü kalkındırmayı amaçlayan (Başgöz, 1995) Köy Enstitülerinin asıl amacı Türk toplumunun eğitilmesiydi. Halkın eğitim seviyesini ve okuryazar oranını artırmak amacıyla halkevleri, millet mektepleri, okuma odaları ve kütüphaneler de kurulmuştur. Ülke çapında okuryazarlık kampanyaları yapılmış ve tüm vatandaşların eğitime ulaşımını kolaylaştırmak amacıyla

köy okullarının sayısının artırılması hedeflenmiştir. Okuma ve yazma öğretmenin yeterli olmadığı, aynı zamanda elde edilen birikimlerin de korunmasına yönelik modern bir anlayışta kurulan tüm bu kurumlar ülkede eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla gerçekleştirilen önemli çabalardandır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim sistemi yurt ve millet sevgisine sahip iyi vatandaşlar yetiştirmek üzerine kurgulanmıştı. Cumhuriyet Dönemi'nde eğitiminin amacı, temel yurttaşlık bilgileriyle donatılmış, Türkiye Cumhuriyeti'nin değerler sistemini benimsemiş, cumhuriyetin ulusal, modern ve iktisadi olarak bağımsız bir devlet ve toplum yaratma idealine uygun yurttaşlar yetiştirmektir (Gürkan, 2021; Öztekin, 2019). Cumhuriyet'le birlikte yurt sevgisiyle dolu iyi vatandaşlar yetiştirmek üzerine kurgulanan eğitim sistemimiz çocuğu geleneksel değerler dışında birey ve vatandaş olarak anlamaya da başlamıştır. Bu dönemde çocuğa verilen değer artarken eğitimin tek bir çatı altında birleştirilmesi, temel eğitimin zorunlu hâle getirilmesi, yeni Türk harflerinin kabulü, eğitim alanında yapılan pek çok yenilikle birlikte eğitici içeriklere sahip kitapların ve özellikle çocuk dergilerinin yayınlanması da eğitimin ve bilimsel bakış açısının modernleşmesi bağlamında gerçekleştirilen çabaların örneklerindedir. Ayrıca eğitim alanında çalışan bilim insanlarının ülkemize davet edilerek eğitim sistemimizin modern çağın gerekliliklerine uygun bir şekilde inşa edilme çabası da bu anlamda değerlidir.

Eğitim, bireyin anlam arayışı yolunda beyninin, yüreğinin ve elinin özgürleştirilmesidir ve cumhuriyetin bir ulus devlet olarak şekillenmesinde de temel enstrüman eğitimidir (Hesapçoğlu, 2009). Eğitim bireylerin farklı alanlardaki gelişimi için önemli olmakla birlikte ait olduğu toplumun normlarına uygun istendik fertleri yetiştirme amacına da hizmet eder. Yeni alfabenin kabulü ile Latin harflerini öğrenen çocuklar Türkiye'de modern çocukluğun inşası için okur-yazar kültürü ile yeni bir kimlik kazanacak ve modern batının bir parçası olacaklardı (Gürkan, 2021). Okuryazar bireylerin sayısının artması ve çocukluk çağında okumaya dikkat çekilmesi çocukların bilime olan ilgisini artırmada da temel bir adım olmuştur. Ayrıca bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlama ve bu alanda uluslararası düzeyde rekabet edebilme hedefleri, Cumhuriyet yönetimi boyunca bilim eğitimine verilen önemin artmasına yol açmıştır.



Cumhuriyet ile birlikte nitelikli öğretim programları hazırlamak için çalışmalar başlatılmış ve fen bilimlerine, matematik ve mühendisliğe bilim eğitimi açısından özellikle vurgu yapılmıştır. 1924'ten günümüze kadar derslerin öğretim programlarında meydana gelen değişikliklerde o zaman aralığında meydana gelen gelişmelerin ve bilim felsefelerinin de etkisi bulunmaktadır. 1980'li yıllarda öğretim programları daha fazla ulusal güvenlik ve millî değerlere vurgu yapmaya başlamıştır. Ancak teknolojiye ve bilime ulaşma yollarında yaşanan gelişmeler ile birlikte Türkiye, bilim ve teknolojiye daha fazla yatırım yapmaya başlayarak uluslararası bilimsel gelişmelere daha fazla ilgi duymaya başlamıştır.

Cumhuriyet'le yapılan eğitim reformları ile her alanda bilimin üstünlüğü kabul edilmeye başlanmıştır. Bu anlamda Türkiye'nin eğitim anlayışında pozitivist felsefenin hâkimiyeti de artmaya başlamıştır. Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışının temel özelliği, pozitivist bilim temeline dayanan çağdaş eğitimin tüm ülkeye yayılmasıdır (Öztürk, 2014). Pozitivizm gerçeği olgularda, deneyde arayan ve bilimsel araştırmaya gerçeği ve pratiği yeniden biçimlendirme işlevi yükleyen bir bilim anlayışıdır (Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz & Türe, 2010). Pozitivist bilim anlayışı, bilimde gözlem ve deneylere dayanan, ölçülebilir ve doğrulanabilir verilere önem veren bir yaklaşımdır. Cumhuriyet'le ulus devlet anlayışıyla hâkimiyeti artan pozitivist bilimin etkisiyle bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olarak gelişen eğitim, bireyin tüm yetenekleri ile diğer insanlara ve topluma sağlayacağı en yüksek fayda olarak görülmeğe başlanmıştır (Güler, 2020).

Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de bilimsel bilgi anlayışı ile pozitivist yaklaşımın paralelliği söz konusudur. Türkiye'de de bilimsel düşüncenin pozitivistlikle ilişkisi oldukça eskidir (Öztürk, 2014). Pozitivist bakış açısına göre bilimin amacı fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlama ve açıklamaktır (Ünder, 2010). Ancak gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek; merak eden, araştıran, sorgulayan, keşfeden ve üreten bireyleri yetiştirebilmek için bu anlayış çağın gereklerini karşılamakta yeterli olmamaktadır. Bu nedenle eğitim programlarında yapılan son değişikliklerle birlikte önceki programlara egemen olan pozitivist bilim anlayışından farklı bir yaklaşım olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmeye başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin



bilgiyi yapılandırma, sahip oldukları bilgiyi yeniden oluşturma ve geliştirmelerinde bizzat yaparak yaşayarak daha etkin bir rol almalarından yola çıkılarak geliştirilen bir kuramdır. Bu yaklaşıma göre öğrenci yeni kazandığı bilgilerle eski bilgilerini karşılaştırır, zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır. Bu teoride, bilginin her bir öğrenen tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı, öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığı, öğrenmede bireyin önbilgi, kişisel özellik ve öğrenme ortamının son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özmen, 2004). Bilgiyi öğrencinin kendisinin yapılandırması olarak temellendiren bu yaklaşım (Ünder, 2010) araştıran, keşfeden, yorumlayan ve üreten nesiller yetiştirebilmek adına pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de eğitimin felsefesi haline gelmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım bilimsel bilginin yapılandırılmasına ve öğrencinin bizzat deneyimleyerek öğrenmesine zemin hazırladığından bilimsel bilgi edinmenin doğasına da uygundur.

Türkiye’de Cumhuriyet idaresi ile birlikte, tarihsel süreçte kendine has bir geleneksel zihniyet yaratmış bir toplumun pozitif anlamda bilimsel bir dönüşümü daha kararlı amaçlandığı bilinmektedir (Laçın Şimşek & Şimşek, 2010). Bu bağlamda öğretim programlarında pozitivist anlayışın benimsenmesiyle toplumun tüm kesimi için okullaşmanın ve modern bilim eğitiminin önemi vurgulanarak bu minvalde adımlar atılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında bilim eğitimi anlayışı fen ve matematik dersleri ile çerçevelenmişken öğretim programları anlayışında gerçekleşen değişimler ile birlikte çocuğun merkeze alındığı, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin de takip edilerek programlara dâhil edildiği bir sistematik üzerinden bilim eğitimi kurgulanmaktadır.

Cumhuriyet’in 100. Yılında Çocuk ve Bilim Eğitimi

Türk eğitim sistemi, bilimsel düşüncüyü ve araştırmacı ruhu teşvik eden bir yapıya sahip olarak kurgulanmıştır. Dünyada meydana gelen gelişmeler doğrultusunda öğretim programlarında güncellemeler yapılmaktadır. Cumhuriyet’in tarihsel süreci içerisinde gelişen teknoloji ve değişen dünya koşulları çerçevesinde çocuklara yönelik bilim eğitimi ve etkinlikleri güncellenmeye devam etmektedir.



Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim alanında gerçekleştirilen hızlı değişimler incelendiğinde bilim eğitiminin makalelerde, dergilerde ve kitaplarda didaktik aktarımlarla yapıldığı tespit edilmiştir (İnönü, 2005). Cumhuriyet'in hedeflediği vatandaşları yetiştirmek üzere hazırlanan ders kitaplarında bilgi aktarımı eksiksiz ve ayrıntılı bir şekilde hazırlanmıştır. Günümüzde tüm teknolojik ilerlemelere rağmen kolay ulaşılabilir olması sebebiyle çocuklar için bilginin en önemli kaynağı hâlâ kitaplar ve çocuklar için ayrıca basılmış olan yayınlardır. Günümüzde çocuklar için farklı disiplin alanlarında hazırlanmış bilgi kaynağı olarak kullanılan pek çok nitelikli kitap, dergi ve süreli yayınlar bulunmaktadır. Ayrıca büyük bir öğrenme alanı olan sosyal medya kaynakları ve açılan eğitim kanalları üzerinden de çocuklar bilgiye erişimi kolaylıkla sağlayarak kendi öğrenme deneyimlerini geliştirme imkânları bulmaktadırlar.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren öğretim programlarında, ders kitaplarında ve diğer eğitim materyallerinde yapılan iyileştirmelerle birlikte üniversitelerin ve araştırma merkezlerinin kurulması bilim üretme aşamasına geçişte hızlı adımlar atılmasına katkı sağlamıştır. Bilim doğası gereği heyecanlı ve aktiftir, sadece bilim insanları tarafından oluşturulmaz. Bilim sosyal ve kültürel bağlamdan etkilenen bir sentez sonucunda ortaya çıkar. Bu nedenle bilim öğretimi; bilimin doğası açıkça vurgulanarak ve öğrenenlere üzerinde derinlemesine düşünme fırsatları sağlanarak yapılmalıdır (Köseoğlu, Tümay & Budak, 2008). Bu anlayışla Cumhuriyet'in ilk günlerinden günümüze kadar olan süreçte üniversitelerin ve araştırma merkezlerinin gelişimi, bilimsel aktivitelerin ve bilimsel düşüncenin eğitim sisteminin tamamına hâkim olmasını sağlamış ve okul öncesinden üniversiteye kadar bu anlayışın sırayet etmesine sebep olmuştur.

Pozitivist bilim anlayışına göre bilim bir uzmanlık işidir ve çoğunlukla uzmanların yetiştiği ve çalıştığı yer üniversitelerde üretilir (Laçın Şimşek & Şimşek, 2010). Ancak bilgiye öğrenenin kendisinin ulaşarak yapılandırması gerektiğini savunan anlayışa göre düşünüldüğünde ise bilim üretiminin sadece üniversitelerde yapıldığı fikrinden uzaklaşıldığı görülecektir. Geçen yıllarla birlikte bilimsel bilgi üretiminin farklılaştığı ve bilgiye ulaşmada çeşitli yolların keşfedildiği ve keşfedilmeye



devam edildiği önemli bir gerçektir. Bu durumda çağımızda bilimle tanışmanın ve bilimsel bilgiye ulaşma çabasının çocuk için çok erken yaşlarda ve kendiliğinden olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca çağdaş eğitimsel gelişmeler ele alındığında bilim eğitiminin eğitimin her kademesinde seviyeye uygun bir şekilde sistematik olarak verilmesi gerektiği açıkça görülecektir.

Günümüzde çocuklar için bilim eğitiminin en önemli merkezi okullardır. Okullar eğitim öğretim mekânları olmakla birlikte bilgi aktarımının yapıldığı en önemli merkezdir. Derslerin öğretim programlarında bilimsel bilgiye ulaşmak amacıyla hem kazanımlarda hem de genel ve özel amaçlarda bilimsel düşüncenin öneminden bahsedilmiştir. Özellikle Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarında yer alan *“Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri”* (MEB, 2018); fen bilimleri dersi öğretim programlarının özel amaçlarında yer alan *“Bilim insanlarıncı bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak”* ve *“Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek”* (MEB, 2018) ifadeleri günümüzde öğretim programlarımızda bilim eğitimi verilen önemin göstergelerindedir. Bilimsel bilginin gelişimini destekleyen bu bakış açısıyla hazırlanan öğretim programları derslerin işlenmesinde öğrenciyi işe koşarak deneyim yoluyla öğrenme fırsatlarına da yer vermektedir.

Günümüzün büyük gerekliliklerinden biri de eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılmasıdır. Çağın gerisinde kalmamak ve eğitimin erişilebilirliğini artırmak amacıyla eğitimde teknoloji kullanımı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da desteklenmektedir. Tüm öğrencilerin erişimine açık bir kaynak olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile öğrenciler okulda gördükleri derslerin konu tekrarlarını videolar, ders notları, alıştırmalar ve öğretmenlerin hazırladığı sınavlar aracılığıyla yapma imkânı bulmaktadırlar. Bu platform üzerinden öğretmenler ve veliler de öğrencilerini takip edebilmektedirler. Ayrıca uzaktan eğitim döneminde öğrenciler öğretmenleriyle bu platform üzerinden buluşarak canlı derslerini gerçekleştirmişlerdir. (<https://www.eba.gov.tr/>)



Okullarda tüm derslerde ve özel olarak bilim derslerinde hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik bilim eğitimleri devam ederken okul dışı öğrenme ortamlarında da bilim etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Bilim ve teknoloji merkezleri, bilim fuarları, TÜBİTAK (<https://www.tubitak.gov.tr/>) destekli projeler ve TEKNOFEST (<https://www.teknofest.org/tr/>) gibi yarışmalar çocukların bilime olan ilgisini ve bilimsel düşünme becerilerini desteklemeyi hedeflemektedir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ve izniyle farklı kurumlarda çeşitli alanlarda bilim yarışmaları ve etkinlikleri düzenlenmektedir. Bu tür etkinlikler, çocukların bilimsel düşünce becerilerini geliştirmelerine, keşif yapmalarına ve bilimin heyecan verici dünyasına adım atmalarına yardımcı olmakta ve güncel bilimsel gelişmeleri dünya ile birlikte takip etmekte yol gösterici olmaktadır. Bu platformlarda bilime ve bilimsel çalışmalara meraklı olan çocuklar araştırma ve derinlemesine sorgulama imkânları bularak katıldıkları yarışmalar ile ulusal ve uluslararası alanda çalışma ve ülkemizi temsil etme şansına da sahip olabilmektedirler.

Çocukların bilimle tanışmasında ve bilimsel düşüncenin ilerletilmesinde de eğitim programlarında bilim düşüncesinin temel alınması önemlidir. Eğitimin her kademesinde tüm derslerin öğretim programlarında disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenerek bilimsel düşünce temel olarak alınmış ve özellikle fen bilimleri, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde çocukların bilimsel düşünce becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu derslerde bilimsel bilginin oluşumu, bilim üretmenin aşamaları, bilgiye ulaşmanın doğru yolları, bilim insanlarının çalışmaları ve bilime sundukları katkılar anlatılmakla birlikte öğrencilere bilimsel bakış açısıyla öğrenme deneyimleri yaşamaları için fırsatlar verilmektedir.

Cumhuriyet yüzyılı boyunca eğitim programları ve eğitim sistemi bilimsel araştırmalara ve bilimsel yöntemlere dayalı olarak oluşturulurken çok sayıda üniversite ve araştırma enstitüleri kurularak bilimsel çalışmalara da önem verilmiştir. Ayrıca, üniversitelerin kurulması ve bilimsel araştırmalara yönelik teşviklerin sağlanması, bilim insanlarının yetişmesine önemli bir katkı sağlamıştır. Bilimsel yayınların ve araştırmaların sayısı artarken, Türkiye’de bilimin gelişmesine katkıda bulunan bilim insanları yetişmiştir.



Bilimin gelişmesi eğitimle doğrudan ilişkilidir. Çocuk ve bilim etkileşiminde de eğitim vazgeçilmez bir basamaktır. Çocuklar için hazırlanan ders ve etkinlik kitaplarında, laboratuvar etkinliklerinde, bilim kamplarında ve fuarlarda çocukların birebir bilim etkinliklerini deneyimlemeleri ve geleceğin bilim insanları olarak bulunduğu yaştan itibaren kendilerini keşfetmeleri amaçlanmıştır. Türk bilim insanlarının yaptıkları çalışmalardan örnekler kitaplarda anlatılırken müzeler ve bilim merkezleri aracılığıyla da bu kişiler çocuklarımıza tanıtılmaktadır.

Ülkemizde çocukların bilimle doğrudan etkileşime girebileceği kurumlardan biri de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'dir. BİLSEM'ler özel yetenekli öğrencilerin kabul edildiği ve bu öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış etkinliklerin uygulandığı kurumlardır. Öğrencilerin yetkinliklerinin bulunduğu alanlarda gelişimlerini destekleyici programların uygulandığı BİLSEM'lerde geleceğin bilim insanlarının yetiştirilmesine katkı sağlanmaktadır. Ayrıca bu kurumlar bünyesinde açılan yaz okullarında tüm öğrenciler için öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun bilimsel etkinlikler düzenlenmektedir. Araştırma ve uygulama laboratuvarları ile deneysel çalışmalar yapabilecekleri uygun mekânlarda öğrenciler, ilgi ve merakları doğrultusunda bilimsel araştırmalar yaparak çalışmalarından ortaya çıkan ürünleri bilimsel yarışmalarda ve fuarlarda sergileyebilmektedirler.

Çocuklar için bilim etkinliklerinin düzenlendiği alanlardan biri de bilim merkezleridir. Bilim merkezleri öğrenciler için hem gözlem yapma imkânı veren hem de deney yapmalarına izin verilerek bizzat öğrenme deneyimine katıldıkları merkezlerdir. Ülkemizde pek çok şehirde TÜBİTAK işbirliği ile açılan belediyelerin ve üniversitelerin bilim merkezleri bulunmaktadır. Bilim merkezlerinde farklı disiplinlerde ve farklı alanlarda yaş gruplarına uygun şekilde eğitim atölyeleri, laboratuvar etkinlikleri, bilim gösterileri ve gezici sergiler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca planetaryum ile gökyüzü ve gezegenimize dair gözlemler ve etkinlikler yapılabilmektedir. TÜBİTAK bilim merkezlerini tanıttığı sayfasında "*Bilim merkezlerinde yaşamız, eğitim seviyeniz veya sosyal statünüz fark etmeksizin dolu dolu zaman geçirebilirsiniz. Bilim herkes için, bilim merkezleri sizleri bekliyor!*" çağrısıyla öğrencileri bilime davet etmektedir.

Türkiye’de farklı şehirlerde bulunan bilim merkezleri şunlardır:

- Ankara-Ali Kuşçu Bilim Merkezi
- Ankara-Feza Gürsey Bilim Merkezi
- Ankara-ODTÜ Toplum ve Bilim Merkezi Sergi Alanı
- Ankara-Polatlı Belediyesi Bilim Merkezi ve Uluğ Bey Gökevi
- Bursa Bilim Merkezi
- Elazığ Bilim Merkezi
- Eskişehir Bilim Deney Merkezi
- Gaziantep Gezegenevi ve Bilim Merkezi
- İstanbul-Bayrampaşa Belediyesi Bilim Merkezi
- İstanbul-İTÜ Bilim Merkezi
- İstanbul – Pendik Belediyesi Bilim Merkezi
- İstanbul-Sancaktepe Bilim Merkezi
- İstanbul-Sultangazi Belediyesi Bilim Merkezi
- İstanbul-Üsküdar Bilim Merkezi
- İzmir-Dost Bilim Evi - Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi
- İzmir-Karşıyaka Belediyesi Bilim Müzesi
- İzmir-Ödemiş Belediyesi Deneme ve Bilim Merkezi
- Kayseri Bilim Merkezi
- Kocaeli Bilim Merkezi
- Konya Bilim Merkezi
- KKTC-ODTÜ Kuzey Kıbrıs Kampüsü Bilim ve Teknoloji Merkezi

(Bilim merkezleri ile ilgili ayrıntılı bilgi için <https://bilimmerkezleri.tubitak.gov.tr/Icerik/bilim-merkezi-nedir-140> adresine bakabilirsiniz.)

Bilim merkezleri çocukların farklı bilim alanlarıyla tanışmaları ve deneyimlemeleri açısından önemli merkezlerdir. Ancak bu merkezlerin yerelde hem öğretmenlere hem de velilere tanıtımının daha yoğun bir şekilde yapılması gerekmektedir. Okullar öğrencilerini bu merkezlerle tanıştırmak amacıyla geziler düzenlemektedir. Bu geziler kısıtlı zaman dilimi içinde gerçekleştirildiği için tüm öğrenciler için tüm alanları deneyim-



leme imkânı her zaman oluşmamaktadır. Bu nedenle okul ve bilim merkezleri karşılıklı iş birliği içinde tüm öğrencilerin faydalanabileceği etkinlikler/projeler/programlar yapmalıdır.

Çocukların farklı alanlarda bilimin gelişimini izleyebilecekleri, bilim tarihini somut örneklerle temellendiren bilim tarihi müzeleri de çocuklar için bilim eğitimi açısından önemli merkezlerdir. Bilim merkezleri bünyesinde de bulunabilen bilim tarihi müzelerini çocuklar ilgi alanları doğrultusunda ziyaret ederek araştırmalar yapabilir ve bilimin somutlaştırılmış tarihini öğrenebilirler. Ayrıca müzeler bilim eğitiminde ve araştırma süreçlerinin güdülenmesinde merak ve keşfetme becerilerinin işe koşulmasında önemli yere sahiptir. Bu nedenle ders programlarında müze eğitime de programlanmış bir şekilde yer verilmesi uygun olacaktır.

Çocuk üniversiteleri ve çocuk eğitimi uygulama merkezleri de öğrencilerin bilimsel aktivitelere katılmaları için önemli fırsatlar yaratmaktadır. Bu merkezlerde farklı yaş gruplarında çocuklar eğitimler rehberliğinde bilimsel etkinlikleri deneyimleme imkânı bulmakta ve bilimsel düşünme süreçlerini işe koşturmaktadırlar. Türkiye’de farklı şehirlerde bulunan çocuk üniversiteleri şunlardır:

- Ankara Üniversitesi Çocuk Bilim Merkezi
- İstanbul Üniversitesi Çocuk Üniversitesi
- Anadolu Üniversitesi Çocuk Üniversitesi
- 19 Mayıs Üniversitesi Çocuk Üniversitesi
- Trakya Üniversitesi Çocuk Üniversitesi
- İnönü Üniversitesi Çocuk Üniversitesi
- Sinop Üniversitesi Çocuk Üniversitesi
- Ege Üniversitesi Çocuk Eğitimi Uygulama Araştırma Merkezi
- Üsküdar Çocuk Üniversitesi
- Avrupa Çocuk Üniversiteleri Ağı

(Çocuk üniversiteleri ile ilgili ayrıntılı bilgi için <http://www.sck.gov.tr/cocuk-universiteleri/> adresine bakabilirsiniz.)

Çocuk üniversiteleri çocukların bilimsel, kültürel ve sosyal alanda gelişmesi ve yetişmesi amacıyla programlarını oluştururlar. Farklı çocuk üniversitelerinde farklı disiplin alan-



larında etkinlikler üniversite öğretim üyeleri tarafından uygulanmaktadır. Bu uygulamaların çeşitliliği tüm çocuk üniversiteleri için eşit derecede değerli olmayabilir. Burada farklı uygulamaların olması çocukların bilimle tanışmaları ve bilimsel etkinlikleri keşfetmeleri açısından farklı sonuçlara yol açabilir. Çocukların bilime olan merakları doğal keşif içgüdü-sü ile doğrudan ilişkilidir. Çocuk üniversitelerinde yapılacak etkinlikler eğer bu keşfetme güdüsüne hitap etmezse çocuğun bilimden uzaklaşmasına veya ön yargı oluşturmasına da yol açabilir. Keşfetme ve merak güdüsüne hizmet etmeyen çalışmaların çoğu eğlenceli zaman geçirmekten öteye geçmeyecek etkinlikler olacaktır. Burada çocukları bilimle erken yaşta tanıştırmamanın, bilime olan ilgilerini artırma yollarını bulmanın ve buna yönelik programlar hazırlamanın önemli olduğu açıktır. Bu nedenle çocuk üniversitelerinin programlarının çocuklar için bilimi sevdirecek ve bilime merak uyandıracak şekilde titizlikle hazırlanmış olması gerekmektedir. Aksi durumda günümüzde üniversite çağındaki gençler için üniversitelerin bilim üretme ve bilimi öğretme işlevi tartışılırken çocuk üniversiteleri için de aynı durum tartışma konusu olacaktır.

Teknolojinin gelişmesi ve dijital ortamlarda bilgiye ulaşmanın kolaylaşmasıyla birlikte doğru bilgiye ulaşmanın önemi de daha fazla ön plana çıkmıştır. Günümüzün en önemli sorunlardan biri olan bilgi dezenformasyonunu önlemek için özellikle küçük yaşlardan itibaren doğru bilgiye ulaşma konusunda çocukların farkındalıklarının artırılmasına ihtiyaç vardır. Şüphesiz ki 21. yüzyıl çocukları dijital beceriler konusunda bir önceki nesilden çok daha yetkin durumdadırlar. Dolayısıyla bu yetkinliklerini kullanarak bilgiye ulaşma ve bilimsel düşünme süreçlerini ilerletme amacıyla harekete geçeceklerdir. Çocukların okulda bilim eğitimi ile küçük yaşlarda tanıştığını düşündüğümüzde bilgiye ulaşım ve doğru bilginin kullanımı konusunda çocuklara eğitimcilerin rehberlik yapması uygun olacaktır. Bu durumda öncelikle öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin ve doğru bilgiye ulaşma yeterliklerinin geliştirilmesi ihtiyacı doğacaktır. Hem çocukların hem de onların öğretmenlerinin çağın gerektirdiği becerilerle donanma ve ilerleme konusunda çaba içinde olmaları bilimsel düşünme ve bilim eğitimi yolunda ilerleme adına önemli adımlar olarak kabul edilmektedir.



Sonuç

Bilim, insanlığın keşifler ve ilerlemeler açısından en önemli araçlarından biridir. Bilimin gelişimi ve yaygınlaşması, toplumların refah seviyesini artırırken, insanlığın karşılaştığı sorunların çözümünde de kritik bir rol oynamaktadır. Çocukluk dönemi, bilimsel düşüncenin gelişiminde kritik bir aşamadır. Çocuklar, doğal olarak meraklı ve keşfetmeye açık varlıklardır. Bilim eğitimi, bu doğal merakı destekleyerek, çocukların dünyayı anlamalarını, sorular sormalarını ve çevreleriyle etkileşime geçmelerini sağlar. Bilim eğitimi ile evrensel bilim anlayışı hakkında yüksek farkındalığa sahip, bilimsel bilginin oluşumu ve gelişme aşamalarını gerekçeleriyle birlikte kavramış, bilimin gerektirdiği eleştirel bakış açısı ve düşünme becerisine sahip ve bilgiyi sorgulayan bireylerin yetişmesinde önemli adımlar atılmış olacaktır.

Bilim ile ilgili kavramlar yaşantılar yoluyla kendiliğinden kazanılabileceği gibi sistemli bir eğitim yoluyla da kazandırılabilir. Bilim eğitimi ile bilimle ilgili kavramlar deneylerle, yaşantı yoluyla yaparak yaşayarak ve deneyimlerle edinilebilir. Bilim eğitimi çocukların meraklarını destekleyerek araştırma ve ilgileri doğrultusunda yeni bilgi ve deneyimler edinmelerini sağlar (Ayvacı & Yurt, 2016). Çocuklar öğrenme deneyimleri sonucunda öğrenirler ve her bir yeni öğrenme farklı öğrenmelerin anahtarı olarak yeni merak kapılarını açar. Merak ve keşfetme öğrenmenin başrolündedir ve bilim eğitimi açısından da bu durum çok önemlidir.

Bilim eğitimi, farklı uyaranlarla donatılmış öğrenme ortamlarında gözlem, araştırma ve inceleme yaparak çocukların hem bilimsel süreç becerilerini geliştirir, hem de farklı yöntemler ile çocukların deneyimlerini düşünmelerini ve yapılandırmalarını sağlar (Ayvacı & Yurt, 2016). Doğası gereği meraklı ve araştırmaya yatkın olan çocuklar alacakları bilim eğitimi sayesinde geleceğin bilim insanları olarak yetişeceklerdir. Çocukların bu merak ve keşfetme istekleri bilimsel duyarlılık geliştirmek için bir temeldir ve tüm eğitim yaşamı boyunca öğrenmek için en önemli güçtür (Akman, Üstün & Güler, 2003). Geleceğin bilim insanlarını yetiştirmenin önemini kavrayan toplumlar, çocukların bilimle iç içe büyümelerini ve bilimsel düşünce becerilerini geliştirmelerini teşvik etmektedirler.



Çocuk ve bilim eğitimi, geleceğin bilim insanlarının temelini oluştururken, çocukların merak duygusunu destekleyerek, bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Çocuklar bilime teşvik edilerek ve bilimsel keşiflere yönlendirilerek, gelecekte bilimsel alanlarda başarılı ve katkı sağlayan bireyler olarak yetiştirilebilirler. Böylece geleceğin bilim insanları, teknoloji liderleri ve toplumun sorunlarına çözüm üretecek bireyleri olan çocuklar bilimsel düşünme becerileriyle donanarak, toplumun ve ülkenin kalkınmasına ve güçlenmesine katkı sağlarlar.

Teknoloji sayesinde bilgiye ulaşmanın artık çok kolaylaştığı günümüzde ulaşılan bilginin doğruluğunun mutlaka teyit edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda bilimsel bilgi üretmek de doğru ve güvenilir bilgi oluşturmada önemli hale gelmiştir. Bilgiye ulaşmada bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi, çocukların bilimin doğasını anlama, kavrama ve yeni bilgi üretme yönünde de gelişme göstermelerini sağlayacaktır. Tüm bunlar bilim eğitiminin uzun yıllardır değişmeyen önemli bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Gelecek Yüzyıl İçin Öneriler

Cumhuriyetimizin 100. yılında ülkemizde çocuk için bilim eğitimi sistematik bir şekilde okullarımız başta olmak üzere çeşitli kanallar üzerinden kurgulanmaktadır. Ancak gelecek yüzyıl için geniş bir açıdan bakıldığında öngörülerle birlikte bilimin geleceği noktayı düşünerek pek çok öneri sunulabilir. Bunların başında imkânların iyileştirilmesi ve bilim eğitiminin niteliğinin çeşitli yollardan artırılarak derinleştirilmesi gelmektedir.

Bilimin geçmişten günümüze geçirdiği aşamaları bilmeden geleceğe köprü kurulabilmesi zor gözükmektedir. Öğrenciler bilimin nasıl geliştiğine, günümüze kadar bu kazanımların nasıl getirildiğine dair derin bilgi sahibi olmayabilirler. Aksine bu konuları merak ediyor olabilirler. Bu noktada öğrenciye merak ettiklerini cevaplayacak, yeni öğrenme ve keşfetme fırsatları sunacak ortamlar yaratılması önemlidir. Bu ortamların artırılması amacıyla bilim merkezleri ve bilim tarihi müzelerinin sayısı artırılabilir. Bilim tarihi müzelerinde kanıt temelli çalışmalara yer verilebilir. Müze eğitimi çalışmaları-



nın sayısı ve niteliği artırılarak çocukların bilimle daha çok buluşması sağlanabilir.

Çocuklar bilim merkezlerinde gördükleri ile bilim insanlarının bir araştırma sürecinde izledikleri yolların neler olduğunu, araştırma planlama ve araştırmayı sürdürme süreçlerini, verilerin nasıl yorumlandığını ve sonuçlara nasıl karar verildiğini, bu süreçte nelere dikkat etmek gerektiğini fark edebilecek, böylece araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirebilecektir. Dolayısıyla ülkenin her yerindeki çocukların ulaşabilecekleri bilim merkezlerinin kurulması bilim ve çocuk eğitimine hizmet noktasında önemli bir katkı sağlayacaktır.

Bilimdeki tarihsel gelişmelerden haberdar olan birey, keşif ve icatların nasıl yapıldığının, bu süreçte nelerin yaşandığının, hangi koşulların etkili olduğunun, bu yolda verilen zahmetlerin farkına varır ve bunları takdir eder (Laçın Şimşek, 2009). Dolayısıyla çocukları sınıflarından ve durağanlıktan çıkararak merak ettiklerini araştırmalarına olanak sağlayacak, öğrenme keşif ve deneyimlerine yardımcı olacak bilimsel çalışmaları için gerekli donanıma sahip okullarla birlikte okul dışında merak ve keşif merkezlerinin sayılarının artırılması sağlanarak her çocuğun ulaşabileceği bir dağılıma sahip olacak şekilde organize edilebilir.

Öğrenciler bilimsel bilginin nasıl geliştiğini ve tarihsel, felsefi ve teknolojik bağlamın bu gelişimi nasıl etkilediğini anladıklarında bilimle ilgili daha kapsamlı görüşe sahip olacaklar dolayısıyla bilimi öğrenmeye daha ilgili olacaklardır (Justi & Gilbert, 2000). Bilimle günümüz teknolojisini anlamlı bir şekilde bağlayarak bilimsel üretime geçebileceklerdir. Bu nedenle çocukların eğitim teknolojileri ile donatılmış okullara, bilim müzelerine, bilim merkezlerine ve çocuk üniversitelerine ihtiyaçları vardır. Bilimsel üretime geçme ve bilim insanı olma yolunda ilerleme açısından teknolojiyi takip etmeye ve modern çağın gerekliliklerini yerine getirebilecek bakış açısına sahip eğitimcilere de ihtiyaç vardır.

Ülkemizde çocukların da bilimsel ölçütlere uygun araştırma ve çalışmalar yapabilmesi için eğitimin her kademesinde farklı bilim alanlarının disiplinlerine hâkim ve o bilim alanının tarihsel birikimini ortaya çıkaran sistematik bir işleyişe daha çok vurgu yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu anlamda her ders

özelinde bilimsel çalışmalar için zenginleştirmeye yardımcı çeşitli etkinliklerin planlanması önerilmektedir.

Bilim eğitimi sürecinde eğitimciler, öğrenme ortamını çocukların ilgi ve merakları doğrultusunda zenginleştirmeli, farklı bilim kavram ve konularını, farklı yöntemlerle planlama ve uygulama konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmalıdır (Ayvacı & Yurt, 2016). Eğitimde daha çok öğrencinin etkileşime geçeceği, işbirlikli çalışmayı, eleştirel düşüncüyü ve yaratıcılığı teşvik eden aktif öğrenme yöntemlerine daha fazla yer verilmelidir. Ders kitaplarının ve eğitim programlarının güncel ve bilimsel temellere dayalı olması, öğrencilerin çağın gereksinimlerine uygun bilgi ve becerilerle donatılmasını sağlar. Eğitimde teknolojinin etkin kullanımı ve dijital becerilerin geliştirilmesi, çocukların çağın gereksinimlerine uygun şekilde yetişmelerine olanak tanır. Aynı zamanda eğitimde çeşitliliğin sağlanması, öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine de yol açar.

Cumhuriyet'in ikinci yüzyılında çağdaş medeniyetler seviyesinde ilerlemek ve modern bilim eğitimi amacından uzaklaşmamak için öncelikle çocukların erken yaşlardan itibaren bilim meraklarını desteklemek önemlidir. Çocukların bilimsel meraklarını desteklemek için okul öncesi dönemden itibaren bilimsel etkinliklere ve oyunlara erişim sağlanarak keşfetmeye ilgi duymaları teşvik edilmelidir. Bununla birlikte okullarda, kapsamlı bir bilim öğretim programı sunulmalı ve öğrencilere temel bilimsel kavramlar öğretilmelidir. Çeşitli etkinliklerle öğrencilere bilimsel yöntemi anlama ve uygulama fırsatı sunulmalıdır. Bu amaçla deneyler ve uygulama imkânları oluşturularak öğrencilere deneyler yapma ve bilimsel çalışmalar gerçekleştirme şansı verilmelidir. Bilim ve teknolojinin sıkı ilişkisi göz ardı edilmeden çocuklara modern teknolojileri kullanma becerileri kazandırılmalıdır. Bunun için STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) etkinlikleri ve bu alanlarda gerçekleştirilecek etkinliklere önem verilerek dikkat çekilmelidir. Okul dışı öğrenme alanlarında çocukların bilimsel etkinliklere katılarak deneyimleme imkânları yaratılması da önemlidir. Bu noktada üniversiteler, araştırma enstitüleri ve özel sektör işbirlikleri yapılarak öğrencilere bilimsel araştırma fırsatları sunulabilir. Çocuklar için ilgi çekici ve merak uyandırıcı bilimle ilgili nitelikli çocuk kitapları, bel-



geseller, kısa videolar hazırlanarak sosyal medya kanalları ve diğer medya araçları ile çeşitliliğinin artırılması sağlanabilir. Çocuklarda bilimin doğası gereği özellikle eleştirel düşünme, problem çözme ve sorgulama becerilerini kazandıracak ve ilerletecek etkinliklerin yapılması sağlanmalıdır. Eleştirel düşünme ve sorgulama becerileri gelişmiş bir öğrenci merak ve keşfetme duyularıyla problem çözme süreçlerini yönetecek ve bilimsel düşünceyi kullanmaya başlayarak kendi araştırmalarını yapma yolunu inşa etmeye başlayacaktır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin yüz yıllık tarihinde özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarından başlayarak ivme kazanan eğitim alanındaki yenilikler ile çocuk ve bilim eğitimi ülkenin ilerlemesi ve gelişmesi için temel bir unsur olmuştur. Mustafa Kemal Atatürk'ün vizyonu ve liderliğiyle başlayan eğitim reformları, bilimsel düşünce ve bilime olan ilgiyi ülke genelinde yaygınlaştırmıştır. Eğitimdeki gelişmeler ve ilerlemeler, öğretmen yetiştirme ve eğitim kalitesi, çocuk merkezli eğitim yaklaşımı ve teknolojinin eğitimdeki rolü gibi faktörler, çocukların aldığı eğitim kalitesini artırmak ve onları geleceğe daha iyi hazırlamak için önemli adımlardır. Çocuklarımızın geleceğe hazırlanması, onlara zenginleştirilmiş ve nitelikli eğitim sunmakla başlar. Bu nedenle, ülkemizin geleceğine yön verecek olan çocuklarımıza daha iyi eğitim olanakları sunarak, onları bilimsel düşünen, yaratıcı ve topluma değer katan bireyler olarak yetiştirmek, Cumhuriyetimizin 100. yılından ikinci yüzyılına kalacak en değerli mirasımız olacaktır.



SEDA ÇARIKÇI

Kaynakça

- Akman, B. (2003) Bilim ve çocuk. *Çoluk Çocuk Dergisi*, (22), 23.
- Akman, B. Üstün, E. & Güler, T. (2003). 6 yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 11-14.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması* (6.bs.). Pegem Akademi.
- Altun, E., & Yıldız Demirtaş, V. (2013). 6 yaş çocukları için hazırlanan bilim ve bilim insanı öğretim programının etkililiği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 67-97.
- Arslan, A., & Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 479-492.
- Ayvacı, H. Ş., & Yurt, Ö. (2016). Çocuk ve bilim eğitimi. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(1), 15-28.
- Başgöz, İ., (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkılmazı ve Atatürk*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük: çocuk kültürü ve çocuk hakları üzerine sosyo-kültürel bir inceleme*. Sistem Yayıncılık.
- Güler, O. (2020). *Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Gürkan, H. (2021). Cumhuriyet gazetesinde çocuk ve çocukluk meselesi (1928-1939). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, (37), 173-220.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- İnönü, E. (2005). Cumhuriyet döneminde bilim tarihi'nin önemi ve anlamı (Cumhuriyet ve Bilim). *Üniversite ve Toplum-Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5(1), 11.
- Justi, R., & Gilbert, J. (2000). History and philosophy of science through models: some challenges in the case of "the atom." *International Journal of Science Education*, 22(9), 993-1009.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (26), 172-194.
- Köseoğlu, F., Tümay, H., & Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-235.
- Şimşek, C. L. (2009). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ve kitapları bilim tarihinden ne kadar ve nasıl yararlanıyor?. *İlköğretim Online*, 8(1), 129-145.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Öztekin, H. (2019). Tek parti dönemi çocuk dergilerinde 'ideal türk çocuğu'nun inşası: yavrutürk ve Cumhuriyet Çocuğu dergileri üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 1229-1254.



- Öztürk, F. (2014). The transition from positivism to the process of post-positivist/constructivist in the elementary school science curriculum in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(2), 117-136.
- Sennett, R. (2010). *Kamusal insanın çöküşü*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Spring, J. (2010). *Özgür eğitim*. Ayrıntı Yayınları.
- Laçın Şimşek, C., & Şimşek, A. (2010). Türkiye'de bilim tarihi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterlilikleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 169-198.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Tan, M., & Temiz, A. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.
- Tekerci, H. (2022). Okul öncesi dönemde bilim eğitiminin diğer yöntemler ile bütünleştirilmesi. *Social Sciences Studies Journal (SS-Journal)*, (103), 3364-3376.
- Toprakçı, E., Dağdeviren, İ., Oflaz, G., & Türe, E. (2010). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bilim anlayışları temelinde eğitimin bilimliliği. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 190(10), 45-56.
- Toran, M. (2015). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. N.Avcı, & M.Toran (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (3.bs.) içinde (ss.1-20). Eğiten Yayıncılık.
- Uğural, C. (2016). *Cumhuriyet'in bilim ve teknoloji politikası (1923-1950)*. *Dört Öge*, (10), 113-132.
- Ünder, H. (2010). Yapılandırmacılığın epistemolojik savlarının Türkiye'de ilköğretim fen ve teknoloji dersi programlarında görünümleeri. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 199-214.



ÇOCUK, DİN, AHLAK VE DEĞERLER EĞİTİMİ

(Değerlerin Yok Olduğu Dünyada Değerler Eğitimi)



MEHMET ZEKİ AYDIN*

MUHAMMET FATİH GENÇ**

OĞUZHAN AKGÜL***

Okulda din dersleri konusunda ulaşılan tecrübeler dikkate alınmalı, okul öncesinde DİB, ilk, ortaokul ve liselerdeki zorunlu ve seçmeli dersler devam etmeli; tamamen isteğe bağlı ve mesleki öğretim yapan İmam Hatip Liseleri ile İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde yüksek din eğitimi geliştirilerek devam etmelidir. Dinî ahlak ve değerler eğitimi planlanırken dinî ve ahlaki gelişim, sadece bilişsel gelişim açısından değil, duygusal açıdan da değerlendirilmeli, insan bir bütün olarak düşünülerek hareket edilmelidir.

Giriş

Ülkemizde, din dersinin tartışmalı bir alan oluşturması, onun değişen eğitim sistemi içinde derslerden bir ders olduğundan itibaren başlamış ve günümüze kadar uzanmıştır.

984



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof.Dr., Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

** Prof.Dr., Kocaeli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Laik düzene geçişle birlikte ortaya çıkan farklı yorumlar, din dersini yeniden gündeme getirmiş ve 1946'dan itibaren çok partili hayata geçişle birlikte artık din öğretimi politikanın merkezinde yer alan canlı bir sorun hâline gelmiştir (Tosun, 2005). Bu süreç içinde 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilen yeni kanunla birlikte eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde formüle edilerek kesintili olarak zorunlu 12 seneye çıkarılması ve bu sistem içinde seçmeli olarak Hz. Peygamber'in Hayatı ve Kur'an-ı Kerim derslerinin programlara girmesi Türkiye'deki din ve ahlak eğitiminde gelinen son nokta olmuştur (Genç, 2018). Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığı 2010 yılından itibaren değerler eğitimi çalışmalarına başlamıştır.

Bu yazıda, Türkiye'de din öğretimi tarihi özetlenmiş ve yorumlanmış, değerler eğitiminin önemi vurgulanmış ve önerilere yer verilmiştir.

Türkiye'deki Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi Tarihine Genel Bir Bakış

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de okullarda din derslerinin verilmesi konusu 19. yüzyılın sonlarından günümüze her dönemde tartışılan bir konu olmuştur. Tanzimat'tan önce açılmaya başlanan Batı tarzı mekteplerin öğretim sistemine katılmasına kadar, eski öğretim kurumları olan medreselerde din, bir branş dersi olarak değil, öğretimin bütününe teşkil edecek şekilde tanzim edilmiştir. Tanzimat'tan önce açılmaya başlayan Tanzimat'la birlikte hız kazanan batı tarzı mekteplerde ise din, medreselerde olduğu gibi eğitim sisteminin tamamını kapsayan bir sistem yerine program içinde öğretilen derslerden biri hâline gelmiştir (Zengin, 2004). Teknik anlamda Osmanlı'da okullarda uygulanan öğretime dinî eğitim diyoruz. Eğitim felsefesi İslam'a göre şekillenmişti ancak Cumhuriyet'le birlikte dinî eğitimden vazgeçilmiş eğitim laik felsefe üzerine kurulmuştur. Laik bir okulda din dersi yer alıyorsa buna din öğretimi diyoruz.

Cumhuriyet'e kadar olan bu dönemde, batı tarzı okullarda din, genel eğitimin bir branşı, yani öğrenilecek konuların yanında "dinin de öğretilmesi" olarak ortaya çıkarken bu süreçte medreselere dokunulmaması sonucu geleneksel ve çağdaş iki tür öğretim kurumu birbirleriyle hem yan yana hem de

karşı karşıya yaşamaya devam etmişlerdir. Bu arada üçüncü bir tür olarak yabancı okullarda öğretim de devam ediyordu.

Cumhuriyet’le birlikte başlayan değişim eğitim sistemini de etkilemiştir. 3 Mart 1924 yılında çıkan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu ile medreseler ve yabancı okullar kapatılarak Türkiye’deki bütün eğitim ve öğretim kurumları Maarif Vekâletine, yani Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Bu kanun aynı zamanda Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte yeni politika içinde din dersinin yerini de belirlemiştir. Buna göre okullarda Kur’an-ı Kerim ve Din Dersi ilkokul 2. sınıftan itibaren yer almakta, yüksek din uzmanları yetiştirmek üzere bir İlahiyat Fakültesi, halkın din ile ilgili hizmetlerini göreceklemanları yetiştirmek üzere İmam-Hatip Mektepleri açılmaktaydı. Cumhuriyet’in ilk dönemlerindeki din eğitimi, temelde modernleşme çabalarına dinî açıdan destek sağlanmasını amaçlarken din alanındaki yanlış anlayışları da düzeltmeyi hedeflemektedir. Eğitimin birleştirilmesine ilişkin bu kanunun çıkmasının ardından, siyasi anlayışlardaki değişiklikler eğitim alanına da yansımış, ilk günlerdeki uygulama şekli korunmamış ve sonradan din eğitimi açısından olumsuz olarak ifade edilebilecek bir döneme kapı açılmıştır.

Din eğitimindeki bu olumsuzluklar öncelikle 1926 ilkokul programında 3., 4. ve 5. sınıflarda birer saat olarak okutulan din derslerinin, “Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Heyeti”nin 30.11.1929 tarihli kararında, önce şehir İlkokullarında “Müfredat programlarında din derslerinin okutulacağı, fakat öğrencilerin imtihana tabi tutulmayacakları” ifadesi yer almasıyla başlamış, daha sonra 28.10.1930 tarihinde de Bakanlıkça, “ilkokul programları içerisindeki müfredatın ancak arzu eden 5. sınıf öğrencilerine perşembe günü öğleden sonra yarım saat okutulabileceği” kararıyla devam etmiştir.

1927 köy ilkokullarındaki düzenlemede din dersi, program içinde yer alırken, şehir ilkokullarında 1936 yılında kaldırılmış ancak din dersleri köy ilkokullarında, program dışı olarak 1938’e kadar okutulmuştur. 1939 yılında yapılan düzenlemede din dersinin hiçbir öğretim kurumunun programında yer almadığı görülmektedir. 1927’den sonra ortaokul programından da çıkarılan din dersi, diğer yandan 1929 ile 1931 yılları arasında kademeli olarak öğretmen okullarının programlarından da çıkarılmıştır (Yürük, 2012).



Bu süreçte 1929 yılında İmam-Hatip Mektepleri 1933’de ise Darülfünun İlahiyat Fakültesi kapatılmış; bu şekilde, Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemi içerisinde ne din öğretimi kurumu ne de bunları verebilecek personel yetiştiren eğitim kurumları kalmıştır.

Eğitim sistemi içinde din eğitiminin ve din eğitimi veren kurumların ortadan kaldırılması Türk toplumu açısından dramatik sonuçlar doğurmuştur. Bu süreç içinde Aralık 1947’de toplanan 7. CHP Kurultayı’nda yapılan müzakereler din eğitiminin olmadığı son yıllarındaki gelişmeleri göstermesi bakımından ilgi çekicidir. Çünkü bu kurultayda CHP Sinop Milletvekili Vehbi Dayıbaş, seçmenlerinin isyanını “Kilisele-re gidenler, orada ayin yapanlar kendi dinlerine ait bir şeyler okuyorlar. Bizim çocuklar ibadette ne okuyacaklar? İşte bu hususta çocuklarımıza bilgi verilmesini istiyoruz.” sözleriyle dile getirirken, Çorum delegesi Abdulkadir Güney ise “Yaptığımız tetkiklerden anlaşıldığına göre, dinini kuvvetlendiren milletler daima sosyal tekâmüle mazhar olmuş, payidar olmuştur; ihmal edenler ise geri kalmışlardır. Bugün bizim dinimizi ve mukaddes kitabımızı bütün dünya milletleri, hayret nazarlarıyla takdir etmekte iken biz, neden dinimizin inkişafına lâkayt kalıyoruz.” diye sorarak o dönemde din eğitiminin yokluğunun yarattığı sonuçları özetlemiştir. Yine aynı kurul-tayda Seyhan Milletvekili Sinan Tekelioğlu’nun salonda bü-yük alkış alan şu sözleri ise hiç bir yoruma gerek bırakmamak-tadır: “Hıristiyan ve Musevî Türk cemaatleri kendileri için mektepler açmışlar orada papazlar yetiştirmişler... Köylüler-den işittiğim bilgilerle söyleyeyim ki, köylülerin ölümlerini gö-mecek adamları yoktur. Bugün memleketimizde, kumar almış yürümüş, içki almış yürümüş, dinsiz bir milletin memleketin-de hiçbir korku kalmaz. Anaya babaya, büyüğe itaat kalmadı. Çocuklar Allah nedir deyince Allah’ın ne olduğunu bilmiyor, tanımıyor...” derken buna benzer yakınmalardan birisi de Şu-bat 1948 tarihli Selamet Mecmuası’nda Cumhuriyet gazetesinin başyazarı Nadir Nadi tarafından da dile getirilmiş, Nadi, köylerin imamsız, camilerin müezzinsiz kalmasından yakınır olmuştur (Öcal, 2012).

Bu tartışmaların sonucunda bizzat CHP Hükümeti tarafından 1948 yılında ilkokullara program dışı din dersleri konulmuş, 1949 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi açılmış ve DP Hükümeti kararıyla 1951 yılında İmam-Hatip okulları



açılarak din eğitimi tekrar eğitim sistemi içindeki yerini almıştır.

1980 askeri darbesine kadar din dersleri seçmeli olarak devam etmiştir. 12 Eylül 1980 tarihi, birçok açıdan olduğu gibi din öğretimi açısından da Türkiye’de yeni bir dönemin başlangıcıdır. Bu dönemde, konumu açısından en önemli gelişme din öğretiminin örgün eğitim çatısı altında zorunlu hâle getirilmesidir. Din derslerinin zorunlu hâle gelmesinde yetmişli yıllarda yaşanan olumsuzluklar önemli rol oynamıştır. Yetmişli yıllar Türkiye’de sorunların sağlıklı zeminlerde tartışılmadığı, buna karşın ideolojilerin sıklıkla çatıştığı bir dönemdir. Düşünce farklılaşmalarının çoğu zaman şiddet boyutuna ulaştığı bu süreç, Türk milletinin hafızasında üzüntüyle hatırladığı kanlı hatıralar bırakmıştır. Ortak ideallere sahip olduğu varsayılan bir milletin yaşadığı bu acıların ardından gelen askeri yönetim, sorunun çözümünün milli birlik ve bütünlüğü yeniden kurmakta olduğu sonucuna varmış ve anayasadan başlayarak bu amacı gerçekleştirecek yeni bir devlet anlayışı kurgulamaya geçmiştir.

Toplumda birlik ve beraberliği arttırmak ve herkesin yaşadığı toplumu tanınması için okutulan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, 1982 öncesinde seçmeli olarak okutulan din dersi olarak değil, mezhepler üstü din öğretimi yapan bir ders olarak kurgulanmıştır (Ayhan, 1992). Mezhepler üstü derken kastedilen, ders bir din veya mezhebi benimsetmek üzere değil, dinler hakkında bilgi verilen ve genel bir ahlak öğretimi yapılan bir derstir. Bu anlayış ya da felsefe dolayısıyla dersin zorunlu olmasına karşı çıkanların Avrupa İnsan Hakları Mahkemesine başvuruları kabul görmemiştir. Mahkeme sadece programa Alevilik konularının da ilave edilmesini istemiştir.

Türkiye’deki değerler eğitiminin ya da ahlak derslerinin tarihine baktığımızda ise 1913 yılında düzenlenen programda Musahabat-ı Ahlakiyye isimli derste ahlak üzerine sohbetler yapılarak çocukların ahlaki değerleri kazanmaları hedeflenmiştir. 1922 yılındaki programda ise Malumat-ı Medeniyye dersiyle öğrencilere ‘demokratik değerler’ kazandırılmaya çalışılmıştır. 1924 programında da Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye adlı derslerde ahlak ilkeleri ve yurttaşlık bilinci verilmesi amaçlanmıştır. 1926 ve 1968 programları arasında yer alan ‘Yurt Bilgisi’ dersinde öğrenciler rejime uy-

gun karakterde yetiştirilmeye çalışılmıştır. Yine 1974 yılında zorunlu “ahlak” dersi lise müfredatına konurken 1968-2005 yılları arasında Sosyal Bilgiler adı altındaki derslerde Devletin laik eğitim felsefesi çerçevesinde toplumun değer yargıları öğretilmeye çalışılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, 2005 yılında uygulanmaya başlanan ve 2017 yılında Sosyal Bilgiler Ders Programında, değerler eğitimi alanında bir takım güncellemelere gitmiştir. Burada en çok dikkati çeken husus, değerler eğitiminin uygulamaya dökülerek daha kalıcı hâle gelmesinin sağlanması ve bu eğitimin gizli veya açık bir şekilde verilmek istenmesidir. Ancak değerler eğitimi programının oluşturulmamış olması, değerler eğitimi açısından çocuklarda bilişsel manada bir eğitimden öteye geçememiştir. Bundan dolayı da değerlerin yaşantıya aktarılmasında ciddi anlamda sıkıntılar yaşanmıştır (Keskinpalta, 2018; Yıldırım & Demirel, 2019). 28 Şubat 1997 post modern darbe sürecinde İmam-Hatip Liselerinin orta kısmının kapatılması, getirilen haksız ve adaletsiz katsayı uygulamaları ve sekiz yıllık kesintisiz eğitim de din, ahlak ve değerler eğitiminin ülkemizde gelişmesinin önünü tıkayan bir diğer olumsuz süreç olmuştur.

Erken çocukluk dönemi (4-6 yaş) din ve ahlak eğitimine baktığımızda ise İslam dünyasında çocukların yaklaşık dört-beş yaşlarından itibaren çocuk eğitimi ile ilgili teorik temellerin yanı sıra okul öncesi eğitimi de kapsayan yaklaşık altı yaşlarına kadarki çocukların devam edebildikleri “küttab”lar geliştirilmiştir. Ülkemizde bu tip mekteplere sıbyan mektebi denilmiş; Cumhuriyet devrine gelinceye kadar bu mekteplere 4-7 yaşlarındaki kız ve erkek çocuklar devam etmiştir. Hemen her mahallede bulunduğu için bu mekteplere “Mahalle Mektebi” veya çoğu taştan yapılmış olduğundan “Taş Mektep” adı da verilmiştir. Bu mekteplerde, çocuklar, namaz kılmak için gerekli bilgiler, namaz sure ve duaları gibi basit ilmi hal bilgileri ezberliyorlardı. Cumhuriyet Dönemi ile birlikte okul öncesi eğitim geri plana alınırken; din eğitimi ise yukarıda belirtildiği üzere çeşitli kısıtlamalar ve yasaklarla karşılaşmıştır. 1974 yılında okul öncesi eğitim tekrar Türkiye’nin gündemine gelirken, 2006 yılında XVII. Millî Eğitim Şûrası’nda; okul öncesi eğitimin zorunlu hâle getirilmesi tavsiye edilmiştir. Ancak ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında din ve ahlak eğitimi amaç olarak hedeflenmemiştir. Sadece çocuğun sosyal gelişimine yönelik bazı ahlaki değerlerin kazandırılması

hedef olarak ele alınmıştır. Türkiye’de din eğitimi ilkökul 4. sınıfta başlamakta ve okul öncesi din eğitimi resmî olarak okullarda yapılmamaktadır. Bu eksikliği gören Diyanet İşleri Başkanlığı kendine bağlı kurslarda okul öncesi dönem çocuklara yönelik din eğitimi verilmesi kararı almıştır. Bu bağlamda Diyanet İşleri Başkanlığı 2014 yılında 4-6 yaş çocuklarına özel, yeni bir Kur’an kursu programı uygulamaya başlamıştır. Böylece örgün eğitim kapsamında resmî olarak gerçekleştirilemeyen “Okul Öncesi Din Eğitimi” yaygın eğitim kapsamında resmiyet kazanmıştır (Genç, 2019).

Çocuk Eğitiminde Din, Ahlak ve Değerler Eğitiminin Önemi

Çocukluk dönemi, dinî ve ahlaki duygu ve düşüncenin bireye kalıcı olarak aktarılması, iyi bir şekilde işlenmesi ve bireyin bu yöndeki ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği kritik bir evre olmasının yanı sıra din ve değerler ile ilgili sorunların yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir.

Din, ahlak ve değerler eğitiminin önemsenmediği ülkelerde insanlar her geçen gün değerlerden uzaklaşmakta, buna paralel olarak da suçun ve suçlunun sayısı artmakta ve insanlar bu olumsuzluklara ya maruz kalmakta ya da bunlara şahit olarak zihinlerinde kötülükler normalleşmeye başlamaktadır. Toplumlarda ırkçılık, insanların birbirlerine kötü davranışlar sergilemesi, doğayı hor kullanıp çevreye haksızlık yapması, hayvan haklarını göz ardı edip hayvanları heveslerine göre kullanması gibi ahlaki olmayan davranışlar yaygınlık göstermektedir. Bundan dolayı din ve değerler eğitiminin önemi de bir o kadar artmaktadır (Bozkurt, 2017; Keskinpalta, 2018; Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021).

Din ve değerler eğitiminin önemsenmediği toplumlarda insanlar bu kötülöklere daha fazla maruz kalacak ve yeni nesillerin *“bireyselliği ön planda tutan, kendini beğenen, günlük mutluluk ve çıkarlarının peşinde koşan, vaktinin önemli bir kısmını sanal âlemden tüketen; gerçek sevgi ve bağlılık duygusundan yoksun, geleceğe ilgi duymayan, geçmişle ilgilenmeyen; mutlak doğru diye bir şeye inanmayan, her yolu mubah gören, arzularında sınır tanımayan, suçluluk duygusu hissetmeyen, cinsel konularda her şeye açık olan ve sürekli içinde boşluk taşıyan”* (Genç, 2013) bireyler olarak yetişmelerine sebep olacaktır.

2004 yılında İstanbul'un bazı okullarında Kültekin Ögel'in yaptığı araştırma suçun ve şiddetin boyutunu gözler önüne sermektedir (Genç, 2013). Ögel'in araştırmasından yaklaşık 19 yıl sonra yapılan araştırmaların sonuçları durumun vahametini bir kez daha ortaya koymaktadır. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) 02 Ağustos 2022 yılında yayınladığı "Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistikleri" verilerine göre geçen yıla göre suç ve şiddet olayları artış göstermiştir. Aynı konuda yayınlanan istatistikler 2020 yılına oranla % 10,8 artmıştır. Çocukların % 36,6'sı yaralama, % 27,2'si hırsızlık, % 5,1'i uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanma, satma veya satın alma, % 4,3'ü tehdit ve % 3,8'i ise cinsel suçlara karışmıştır (TÜİK, 2021).

Değerlerin bu denli yozlaştığı ve önemsenmediği; değere sahip çıkanların küçümsendiği; kötülüklerin bu kadar çok yaygınlık gösterdiği bir toplumda çocukları kötülüklerden korumak, dünyayı daha yaşanabilir hâle getirmek, nesillerin geçmişine ve geleceğine bağlı olmalarını sağlamak için din ve değerler eğitiminin nasıl olması gerektiğine dair mesai harcanmalıdır (Bozkurt, 2017).

Seküler Dönemde Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi Nasıl Olmalıdır?

İyi ve kötü konusunda ahlakla eğitim iç içedir. Çünkü insan düşünce, duygu ve davranışları olan bir varlıktır. Ahlak, iyiyi ve yapılması gereken doğru davranışları belirler. Hangi davranışın iyi hangi davranışın kötü olduğu da eğitimle öğrenilir. Burada önemli olan nokta bireyin bebeklik çağından itibaren ahlak ve değerler konusunda eğitim alması gerektiğidir (Aydın, 2022).

Medyanın gücü de küçümsenmeyecek kadar fazladır. Bu güçle insanların "dünya görüşü, tutum ve davranışları" şekillendirilmekte ve yönlendirilebilmektedir. Çocukların ilk yıllarında televizyon ve internet ortamıyla tanışmaları, onlarda var olan taklit yetenekleriyle, gördüklerini taklit etmelerine ve daha sonra içselleştirmelerine yol açmaktadır. Araştırmalara göre dünyada günlük ortalama 5-6 saat TV ekranları karşısında geçirilmektedir. Bu sebeple çocukların ilgi odağı olan çizgi filmler ve bunların yayımlandığı kanalların programları, değerler eğitimine uygun düzenlenmelidir (Demir, 2017; Eker & Karadeniz, 2014; Lemish & Kolucki, 2013).



Değerler soyut kavramlar olduğundan dolayı çocukların değerleri anlamlandırabilmesi güçleşmektedir. Bundan dolayı değerleri somutlaştırmak en isabetli olanıdır. Değerleri somut hâle getirmenin bir yolu da değerleri oyunlaştırmaktır. Oyun oynamak bir çocuğun her şeyi olduğu için onun edinmesi istenilen davranışlar, oyunlarla aleni veya örtük olarak verilebilir. Yapılan bir araştırmaya göre de “*çocuğun oyunlarla eğitim ortamının değerler eğitiminde başarılı sonuçlar alınmasına ve değerlerin kalıcılığına katkı sağladığı*” düşüncesine ulaşılmıştır. “*Oyun, çocuğun kişisel ve toplumsal alışkanlıkları kazanmasında çok etkili bir yöntemdir.*” (Bozkurt, 2017; Ülavere & Veisson, 2015; Yenğın, 2010).

Burada vurgulanması gereken diğeri bir temel nokta ise Türkiye’de yapılan din eğitimi çalışmalarında Piaget’nin bilişsel kuramının mutlak olarak doğru kabul edilerek, Piaget’nin eğitim alanında ortaya koyduğu ilke ve kuramların Türkiye’deki dinî, ahlaki ve manevi yapısına uygunluğu ve felsefi temellerinin sorgulanmadan din ve ahlak eğitimine uyarlanmaya çalışılmasıdır. Bu durum öyle bir noktaya gelmiştir ki, hem eğitim bilimleri hem de din eğitimi alanında Piaget’in görüşlerine teslim olduğu görülmektedir. Özellikle Piaget’nin soyut işlemler dönemine kadar yani 11-13 yaş aralığına kadar çocuklara din eğitimi vermenin gereksiz hatta sakıncalı olduğu görüşünün hâkim olması Piaget’nin kuramının kendisinin de tam anlamadığını göstermesi bakımından manidardır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan bilimsel araştırmalarda, farklı sosyo-kültürel yapılardaki bireylerin, farklı bilişsel yetkinliklere sahip olduklarını ortaya koyduğu gibi artık teknolojinin geldiği noktada çocukların çok daha erken dönemde soyut düşünebilme yeteğine sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Bayraktar, 2017). Bu bağlamda Türkiye’de din ve ahlak eğitimi alanında tek bir bilim insanının kuramını dikkate almak yerine bu kuramların eleştirileri, olumlu olumsuz yönlerinin de araştırılarak din eğitiminde kullanılması önem arz etmektedir.

Sonuç

Hızlı ve baş döndürücü şekilde yaşanan değişimler karşısında ayakta durmaya çalışan ahlaki değerler, bunlarla baş etmek zorunda kalan ve değerler karmaşası yaşayan çocuklar için din ve değerlerin öğretilmesi daha da önemli hâle gelmiştir. Bu



gelişmeler sadece ailede verilen eğitimin yeterli olmadığını din ve değerler öğretiminin planlı, programlı şekilde okulda da yürütülmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2022).

Bu bağlamda din ve değerler eğitimiyle öğrencilerin sağlam karakterler kazanmaları, kendilerine güvenen bireyler olmaları, sağlıklı karar alabilen ve dengeli hareket eden şahsiyetler olmaları hedeflenmelidir. Bu hedefler doğrultusunda çocukların okul hayatı düzenlenmelidir. Okulda verilen değerler eğitimi kalbe, zekâya ve iradeye hitap etmeli ve amacı iyiliği sevdirmek, tanıtmak, istemek olmalıdır. Değerler eğitimi önce çocuğun duyarlılığına hitap etmelidir. Çünkü çocukta duygu, akıldan önce gelir. Çocuk heyecanlı olduğu zaman aklını aydınlatmak da kolaylaşır. Bu bakımdan değerler eğitimi, irade üzerinde de etki yapmalıdır, bunun yanında çocuğun izlediği TV kanalları ve bu kanalların içerikleri değerler eğitimine uygun hâle getirilmeli ailenin çocuk üzerindeki rol model özelliğinden dolayı ebeveynlerin sorumlulukları onlara hatırlatılmalıdır (Aydın, 2022).

Türkiye’deki din, ahlak ve değerler eğitimi tarihi bir bütün olarak incelendiğinde bu süreç içerisinde, özellikle din öğretimi alanında, yaşanabilecek her türlü uygulama yaşanmıştır. Önce din öğretimi, arkasından kaldırılması, bunun arkasından isteğe bağlı din dersleri ve zorunlu din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi olurken, din ve ahlak öğretiminin devletin okullarında zorunlu olarak okutulması yaşanan tecrübelerle ulaşılmış bir sonuçtur. Son olarak zorunlu dersler yanında seçmeli dinî dersler de okul programlarında yer almaktadır.

Türkiye’de din ve ahlak eğitimi alanında çalışma yapanların, bu alanda kuram üreten bilim insanlarına yönelik eleştirilerin dikkate alınmaması, din eğitimi açısından çocukların tüm dönemler boyunca sınırlı bir zihin ve dil kapasitesine sahip oldukları yönünde bir değerlendirme yapılmasına neden olmakta (Bayraktar, 2017) bu durumda din, ahlak ve değerler eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda yeni kuramların ortaya konması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geleceğimiz için öneriler:

-Okulda din dersleri konusunda ulaşılan bu tecrübeler dikkate alınmalı, okul öncesinde DİB (Diyanet İşleri Başkanlığı), ilk, ortaokul ve liselerdeki zorunlu ve seçmeli dersler devam etmeli; tamamen isteğe bağlı ve mesleki öğretim yapan İmam Hatip Liseleri ile İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde yüksek din öğretimi geliştirilerek devam etmelidir.

-Dini ahlak ve değerler eğitimi planlanırken dini ve ahlaki gelişim, sadece bilişsel gelişim açısından değil, duygusal açıdan da değerlendirilmeli, insan bir bütün olarak düşünülerek hareket edilmelidir.



MEHMET ZEKİ AYDIN



MUHAMMET FATİH GENÇ



OĞUZHAN AKGÜL

Kaynakça

Ateş, Ö. T. (2017). Türkiye'de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.

Aydın, M. Z. (2022). *Ailede ahlak eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Ayhan, H. (1992). *Türkiye'de din eğitimi*. İstanbul: MÜ İFAV Yay.

- Bayraktar, M. M. (2017). *Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yöneltilen eleştiriler bağlamında Türkiye'de yapılan din eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bozkurt, E. (2017). *Çocuk oyunları ile değerler eğitimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Çüçen, A. K. (2001). *Felsefeye giriş*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Demir, R. (2019). *Türkiye'de çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde dinî ve kültürel değerler eğitimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Eker, C., & Karadeniz, O. (2014). The effects of educational practice with cartoons on learning outcomes. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(14), 223-234.
- Genç, M. F., (2013). *Öğretmenler gözüyle ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde değerler eğitimi*. Samsun: Etüt Yayınları.
- Hökekleli, H. (2013). *Değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Keskinpalta, D. (2018). *Okul öncesine yönelik değerler eğitimi program tasarsının hazırlanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Lemish, D., & Kolucki, B. (2013). Medya ve erken dönem çocuk gelişimi, çocuklarla iletişim: yetiştirme, ilham verme, harekete geçirme, eğitime ve iyileştirme ilke ve uygulamaları. *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı*, c. 2 içinde. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Değerler eğitimi etkinlik kitabı, 2022*. <https://ogm.meb.gov.tr/www/genel-mudurlugumuzce-hazirlanan-degerler-egitimi-etkinlik-kitabiyayimlandi/icerik/1665#:~:text=Bu%20de%C4%9Ferler%20adalet%2C%20dostluk%2C%20d%C3%BCr%C3%BCstl%C3%BCk,olarak%20%C3%B6%C4%9Fretim%20programlar%C4%B1nda%20yer%20almaktad%C4%B1r>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Değerler eğitimi aile ve toplum etkinlik kitabı, 2023*. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/degerler-egitimi-aile-ve-toplum/index.html>
- Öcal, M. (2012). İmam-Hatip liselerinde din eğitimi. N. Altaş, & M. Köylü (Ed.), *Din eğitimi* içinde. Ankara: Gündüz Yay.
- Tosun, C. (2005). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yay.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri, 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Juvenile-Statistics-Received-Into-Security-Unit-2021-45586>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *Ceza infaz kurumu istatistikleri, 2020*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ceza-Infaz-Kurumu-Istatistikleri-2020-37202>



- Uysal, E. (2005). Dindarlığın ahlaki temeli üzerine bazı düşünceler. *UÜİF Dergisi*, 14(1), 41-59.
- Ülavere, P., & Veisson, M. (2015). Values and values education in Estonian preschool childcare institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, (17), 108-124.
- Yenğın, D. (2010). *Dijital oyunlarda şiddet kavramı: yeni şiddet* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Yorulmaz, B. (2017). *Ailede değerler eğitimi*. İstanbul: Erkam Yayınları.
- Yıldırım, S. G., & Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-99.
- Yürük, T. (2012). İlk ve orta öğretimde din öğretimi: din dersleri. *Din eğitimi el kitabı* içinde (ss.105-138). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Zengin, Z.S. (2004). *Tanzimat dönemi osmanlı örgün eğitim kurumlarında din eğitimi ve öğretimi (1839-1876)*. İstanbul: MEB Yayınları.



TÜRKİYE'DE TARİH EĞİTİMİ



SEMİH AKTEKİN*

Osmanlı İmparatorluğu'nun çok dinli çok milletli yapısı Cumhuriyet Dönemi ile birlikte ulusal bir yapıya dönüştürülmeye çalışılmıştır. Yeni nesilde modern ve ulusal bir kimlik oluşturmak için tarih derslerinin içeriği buna göre düzenlenmiş ve bu yaklaşım tarih eğitiminde bugüne kadar egemen olmuştur.

Giriş**

Bilindiği üzere Osmanlı İmparatorluğu I. Dünya Savaşı'ndan sonra birçok parçaya bölünmüş ve imparatorluk topraklarında birçok yeni ulus devlet kurulmuştu. Türkiye Cumhuriyeti İtilaf Devletlerine karşı Atatürk önderliğinde yürütülen Millî Mücadele sonunda 1923 yılında ilan edildi. Atatürk'ün temel hedeflerinden biri eski Osmanlı Devleti toplumu yerine modern ve laik bir ulus devlet kurmaktı. Bu modernleşme ve laikleşme süreci hükümet şeklinde, bürokraside, eğitimde, ideolojik yapıda ve toplumsal kültürde birçok değişikliği içeriyordu (Kazamias, 1966). Eğitim yeni Cumhuriyet'in en önem verdiği konuların başında geliyordu zira Atatürk modernleşmenin önce insanların zihin dünyasında yapılacak değişiklikle

997



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü.

** Bu yazı "Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi" isimli kitapta yer alan bölüm kısaltılarak oluşturulmuştur.

gerçekleşeceğinin farkındaydı. Cumhuriyet'in ilk yıllarında toplumun modernleştirilmesi ve laiklik ilkeleri doğrultusunda eğitim alanında birçok değişiklik yapıldı. Osmanlı'dan kalan eğitim sistemi gerek altyapı gerek içerik olarak yeni ulus devletin ihtiyaçlarına cevap vermiyordu. Osmanlı toplumu çok milletli ve çok dinli bir toplumdur. Osmanlı'dan miras alınan eğitim kurumları, ders içerikleri ve mevcut kadrolar yeni Cumhuriyet'in modern ve laik bir ulus devlet inşa etme amacına uygun değildi (Szyliowicz, 1973).

Atatürk döneminde diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da birçok radikal karar alındı. 3 Mart 1924 tarihli Tevhidi Tedrisat Kanunu eğitim alanındaki ilk radikal yasaydı ve tüm eğitim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığının kontrolü altına veriyordu. Bu kanunla eğitimde birlik sağlandı. Dinî ve cemaat okulları kapatılarak devlet okullarındaki dinî eğitime son verildi (Akyüz, 1999). Laiklik ilkesi Atatürk'ün önem verdiği ilkelerin başında geliyordu. Laikleşme sürecinde hilafet kaldırıldı, dinî mahkemeler kaldırıldı, batılı kanunlar alındı, tarikatlar ve medreseler kapatılarak mal varlıkları Milli Eğitim Bakanlığına devredildi (Berkes, 1998). Laiklik müfredattaki dinî temaları kaldırdığı gibi şehirdeki okullarda din dersleri kaldırıldı. Dinî eğitim yasağı azınlık ve misyoner okullarına da uygulandı ve buralarda da dinî eğitime izin verilmedi (Akar, 1996).

1923-1930 arasında ilk ve orta öğretim programlarında köklü değişiklikler yapıldı. 1926'dan itibaren ders kitaplarının hazırlanması ve seçimi Milli Talim ve Terbiye Dairesinin sorumluluğuna bırakıldı (Çapa, 2004). Cumhuriyet'in başlarından beri eğitimle ilgili önemli kararlar, müfredat yazımı, kitap seçimi vb. hayati kararlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir ve bu merkezi yapı günümüzde de sürmektedir. İlk yıllarda müfredata uygun ders kitapları hazırlanmış, özellikle ilköğretim ders kitapları ulusal tarih anlayışı çerçevesinde yazılmaya başlanmıştır. Ortaöğretim tarih müfredatında da değişiklikler yapılmış ancak yeni müfredata uygun tarih kitapları yazılması zaman almıştır (Çapa, 2004).

İlgili literatüre ve resmî belgelere bakıldığında Cumhuriyet'in başlangıcından itibaren Türkiye'de eğitimin temel amacının ulusal bilinç aşılama, vatandaşlığı ve yurtseverliği teşvik etmek olduğu görülür (Kaplan, 1999). Tarih dersleri bu yakla-



şımdan en fazla etkilenen derslerdendir. Tarih dersleri ‘ulus inşa etme’ sürecinde öğrencilere Türklük gururu kazandırmak için kullanılmıştır (Millas, 1998). Yavuz ‘un (1993) işaret ettiği gibi 19. yüzyılda milliyetçilik mevcut kimliklerin siyasallaştığı veya yeni kimliklerin yaratıldığı bir süreci içeriyordu:

“Bu süreçte kültür siyasallaştı, yeni mitler yaratıldı ve ulus devlet yaratmak amacıyla dil standartlaştırıldı. Milliyetçilik, toplumda mevcut kültürel bilinci siyasal bir hale dönüştürerek siyaset ve kültürü uyumlu hâle getirmeye çabaladığı için kültürel unsurlar yaratmak olarak tanımlanabilir” (Yavuz, 1993:178).

Türkiye’de tarih dersleri bu süreci kolaylaştırmak amacıyla kullanılmışlardır. Osmanlı İmparatorluğu’nun çok dinli çok milletli yapısı Cumhuriyet Dönemi ile birlikte ulusal bir yapıya dönüştürülmeye çalışılmıştır. Yeni nesilde modern ve ulusal bir kimlik oluşturmak için tarih derslerinin içeriği buna göre düzenlenmiş ve bu yaklaşım tarih eğitiminde bugüne kadar egemen olmuştur. 1930’lu yıllar Tarih müfredatı ve ders kitaplarının Türk tarih tezi doğrultusunda yeniden yazıldığı yıllardı (Behar, 1992). Türk tarih tezi Türklerin dünya medeniyetine Osmanlı İmparatorluğu’ndan çok öncede büyük katkılarda bulunduğu düşüncesine dayanıyordu. Türkler Orta Asya’da bir çok medeniyetin de kökü olan bir medeniyet yaratmışlardı (Mardin, 1993). Bu tez Türklerin Orta Asya’da tarih öncesi çağlardan beri yüksek bir kültür yarattıklarını söylüyordu. Türkler son buzul çağından sonra Orta Asya’daki iklim değişikliğinden ötürü dünyanın başka yerlerine göç etmek zorunda kaldılar. Göç edenler sahip oldukları yüksek kültürü gittikleri yerlere de götürmüşler ve çok iyi bilinen eski medeniyetlerden Mezopotamya, Mısır, Hint ve Çin medeniyetlerinin yaratılmasını sağlamışlardır. Türk tarih tezi en eski medeniyetlerin Türkler tarafından yaratıldığını iddia ediyordu (Behar 1992; Copeaux, 1998). Bu tezin amacı Anadolu’nun eski çağlardan beri Türk yurdu olduğunu ve Anadolu’daki Hititler, Frigler ve Lidyalılar vb. tüm medeniyetlerin Türklere ait olduğunu ispatlamaktı. Bu tez tüm antik medeniyetlerin kökeninde Türklerin olduğunu, dolayısıyla Batı medeniyetinin de Türklere çok şey borçlu olduğunu ve Türklerin batı medeniyetinden dışlanmaması gerektiğini ima ediyordu (Copeaux, 2003; Kaya vd., 2001). Tarih müfredatları bu yaklaşımı ufak değişikliklerle 1970’lere kadar sürdürdü.

Türkiye’de Tarih Eğitime Yönelik Eleştiriler

Türkiye’de eğitimin genel sorunları yanında tarih eğitiminin sorunları da yıllardır eğitimcilerin gündemindedir. Türkiye’deki eğitim hem içerik hem yöntem açısından eleştirilmiştir. Yapılan eleştirilerde Türkiye’deki eğitimin genel amaçlarına ulaşmada yetersiz kaldığı dile getirilmektedir. Bu bölümde Türkiye’de tarih eğitiminin sorunları ve çözüm önerileri ilgili literatür ışığında tartışılacaktır. Tarih eğitimiyle ilgili ele alınan sorunlar içerik ve yöntemle ilgili olmak üzere ikiye ayrılabilir.

İçerikle ilgili sorunlar:

Literatürde en çok tartışılan konulardan biri tarih derslerinin içeriği ve ders kitaplarının özellikleridir (Kabapınar, 2003a; Özbaran, 1998a). Ders kitapları uzun yıllar derslerde kullanılan tek materyal olduğu için kitapların yapı ve içeriği oldukça önemli görülmüştür.

- Ulusalci ve etnosantrik bakış açısı

Türkiye’de tarih dersleri ulusal tarih ağırlıklıdır. Literatürde Cumhuriyet’in başından beri tarih derslerinin ulusalci ve etnik merkezli (etnosantrik) bakış açısıyla öğretildiğine dair eleştiriler vardır (Behar, 1998; Copeaux, 1998; Millas, 1998). Ulusal tarih ve ulusalci tarihin farklı olduğuna dikkat edilmelidir ve etnosantrik yaklaşımı eleştirmenin ulusal tarihin önemini küçümsemek anlamına gelmediği unutulmamalıdır. Bu konu birçok Avrupa Konseyi konferansında tartışılmış ve iki kavram arasındaki fark şöyle açıklanmıştır:

‘Ulusal’ tarih bir milletin geçmişine ait delilleri değerlendirip çabır. ‘Ulusalci’ tarih, sıklıkla siyasi ve diplomatik başarılar ve askeri zaferlerle ilgilenir ve bunlarla övünür. Ulusal tarih değerleri incelemekle ilgiliyken, ulusalci tarih kaçınılmaz olarak bunları aşılama ile ilgilidir. Ulusalci tarih sebepleri incelemekten çok suçlama veya onaylama tavırları gösterir ve sadakat talep eder” (Slater, 1993:33, yazar tarafından Türkçeye çevrilmiştir).

Bu terimlerle bakıldığında Türkiye’deki tarih eğitiminin ‘ulusal’ olmaktan ziyade ‘ulusalci’ olduğu iddia edilmiştir (Özbaran, 1998b). Üçyiğit (1977) Türklerin dünya tarihindeki yerini abartan etnosantrik yaklaşıma sahip ders kitaplarını eleştirmiştir. Tunçay (1977) da tarih ders kitaplarının Türk

ulusu lehine abartılı ve dogmatik bilgilerle dolu olduğunu savunmuştur. Her iki yazar da bu yaklaşımın genç nesillerin eleştirel olmayı ve farklı konuları analiz etmeyi öğrenmesine her hangi bir katkısı olmayacağını düşünmektedir.

- Yerel tarih, ulusal tarih ve dünya tarihi arasında denge olmaması

Tarih dersleri genellikle ulusal tarih konularındadır. Ders kitapları daha çok Türk tarihiyle ilgili konularda olup dünya tarihi ve başka kültürler hakkında yeterli bilgiler yoktur. Bütün tarih ders kitaplarını inceleyen Millas (1998) ders kitaplarının ancak yüzde beşlik bir kısmının dünya ve Avrupa tarihi hakkında olduğunu bulmuştur. Geri kalan yüzde 95'lik kısım Türk tarihi hakkındadır. Kabapınar (1998a) bu oranı sırasıyla yüzde 10 ve yüzde 90 olduğunu söylemektedir. Ders kitaplarında Avrupa tarihiyle ilgili üniteler Osmanlı üniteleri arasına serpiştirilmiştir. Osmanlı tarihi Avrupa tarihinin bir parçası olarak ele alınmaz (Kaya vd., 2001).

Yerel tarih konuları da müfredatta ihmal edilen ve gerektiği gibi yer verilmeyen konulardandır (Aktekin, 2004). Bu konunun ihmal edilmesi öğrencilerin daha geniş çaplı tarihsel olaylarla kendi hayatları ve çevreleri arasında bağ kuramamalarına yol açmaktadır. Safran'ın (2002) yaptığı bir araştırma tarih öğretmenlerinin okulun bulunduğu tarihsel çevreden ve yerel tarih imkanlarından çok az faydalandıklarını göstermiştir.

- Çağdaş tarihin eksikliği

Tarih dersleri uzun yıllar boyunca İkinci Dünya Savaşı yıllarına kadar olan konularla ilgiliydi ve İkinci Dünya Savaşı sonrası konular derslerde ele alınmamaktaydı. Öğrenciler çağdaş siyasi, kültürel, ekonomik konularda yeterli bilgi sahibi olmamaktaydılar. 2008 yılında 12. sınıflarda okutulmak üzere Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ismiyle bir ders müfredata eklenmiştir. Ancak bu dersi sadece liselerin sosyal bilimler bölümü öğrencilerinin alacak olması önemli bir eksikliklerdir. Bu dersle ilgili ayrıntılı bir analiz bu kitabın dördüncü bölümünde bulunmaktadır.

- Siyasi ve askeri tarihe aşırı vurgu

Üçyiğit (1977) ders kitaplarının kültürel, ekonomik ve sosyal tarihten çok siyasi ve askeri tarihe odaklanmasından şikayetçi olmuştur. Yetkin (1998) araştırmasında incelediği

bir ders kitabının yaklaşık yüzde 14'ünün sorular, haritalar, resim ve tablolar ve okuma parçalarından oluştuğunu, yüzde 62'lik kısmının askeri ve siyasi tarihe ayrıldığını göstermiştir. Kültür, sanat, bilim, ekonomik hayat ve sosyal hayatla ilgili konular ise kitabın geri kalan kısmında ele alınmıştır. 1993 yılına kadar siyasi tarih Osmanlı tarihi konularının yüzde 80'inden fazlasını oluşturuyordu. 1993 yılından sonra sosyal ve ekonomik tarih konularına daha çok yer verilmeye başlandı. Yeni Tarih programlarında da bu dengeye dikkat edilmeye çalışılmıştır. Ancak bazı araştırmacılar sosyal ve ekonomik tarih konularının da karşılaştırmalı olarak ele alınmadığı için yetersiz olduğu kanaatindedirler (Kaya vd., 2001).

- Aynı konuların tekrarı

Türk eğitim sisteminde aynı konuların gerektiğçe daha ayrıntılandırılarak anlatıldığı sarmal öğretim yaklaşımı sıklıkla kullanılmaktadır. Benzer konular ilk, orta ve yüksek öğretimde daha ayrıntılı hâle getirilerek öğretilmektedir. Bu yaklaşıma tarih öğretiminde de rastlanılmaktadır ve öğretmenler aynı konuların farklı sınıf ve derslerde tekrarını büyük bir sorun olarak görmektedirler. Özellikle öğretmenlerin konuları bitirmek için zaman sıkıntısı çektiklerini söyledikleri bir sistemde aynı konuların tekrarından vazgeçilmesi başka konular için zaman kalmasına katkıda bulunacaktır.

- Detaylı bilgiler

Tarih kitaplarında çok detaylı ve gereksiz bilgiler olduğu yönünde eleştiriler yapılmıştır. Kabapınar (1998a) bir 9. sınıf Tarih kitabında 110 farklı devlet, hanlık ve bölge ismi saymış, ayrıca bir kitabın 50 sayfasında 57 tane savaş ismi tespit etmiştir.

Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili sorunlar:

- Pasif öğrenme ve farklı yöntemlerin kullanılmaması

Türkiye'de tarih öğretimi uzun yıllar öğrencilerin aktif olarak derse katılmasına müsait olmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Dersler boyunca öğrencilerin sadece öğretmeni dinlediği veya öğretmen tarafından söylenen şeyleri defterine geçirdiği bu yaklaşım pedagojik açıdan eleştirilmiştir. Kabapınar (1998) okullarda okutulan kitaplar üzerinde yaptığı incelemede kitapların öğrencileri mevcut bilgileri okuyup ezber-

lemeye yönelttiğini, araştırmayı teşvik eden yazılı ve görsel kaynakların yeterince kullanılmadığını belirtmiştir. Kaya ve diğerleri (2001:177) de 'kitapların temel amacının endokrinasyon olduğu için kitaplarda yaratıcılığa yer olmadığı' görüşündedirler. Safran'ın (2002) yaptığı bir araştırmada da öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri yeterince kullanmadıkları, birçok durumda geleneksel, düz anlatıma dayalı yöntemi tercih ettikleri görülmüştür.

- Ezbercilik

Ezbercilik Türkiye'de tarih eğitiminde önemli sorunlardan biri olarak görülmüştür. Üçyiğit (1977) ders kitapları ve eğitim sisteminin öğrencileri ezberciliğe ittiğini savunmuştur. Demircioğlu'na (1999) göre de tarih öğretmen adayları aktif öğrenme ve öğretme yöntemlerini yeterince öğrenmedikleri için geleneksel ezberci sistemi sürdürecektir şekilde yetişmektedirler. Kitaplardaki soruların büyük çoğunluğu ezbere dayalı bilgi sorularıdır. Kaynak kullanımına yönelen analiz sorularının sayısı sınırlıdır. Aynı şekilde öğretmenlerin sınavlarda sordukları sorular arasında da uygulama ve sentez düzeyinde sorulara rastlanmamaktadır (Safran, 2002).

Türkiye'de Tarih Eğitimi Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Tarih eğitiminin sorunlarını tartışmak üzere Felsefe Kurumu 1975 yılında bir seminer düzenlemişti. Birçok ünlü tarihçi ve akademisyenin katıldığı seminerde ilk ve orta öğretimdeki tarih eğitiminin değişik boyutları tartışılmıştır. Tarih Vakfı da son yıllarda tarih eğitimi alanında birçok sempozyum, seminer ve toplantılar düzenlemiştir. Bunlar arasında 'Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları', 'Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki Sorunu' ve 'Tarihçilikte ve Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme' sayılabilir. Tarih Vakfı ayrıca 2000 yılı Aralık ayında birçok öğretmen, akademisyen, ve Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerinin katıldığı Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması çalıştayı düzenlemiştir. Bu çalıştayda konuşmacılar tarih eğitimindeki uluslararası gelişmelere değinerek Türkiye'ye yönelik öneriler getirmişlerdir.

Literatürde tarih eğitimi geliştirmeye yönelik önerilere bakıldığında 1975 Felsefe Kurumu seminerlerinden beri benzer tavsiyelerde bulunulduğu görülür.

Bu da benzer sorunların uzun yıllar boyunca gündemde kaldığını gösterir. 1975 Felsefe Kurumu seminerleri esnasında Üçyigit (1977) öğrencilere farklı kültürlerle ve uluslara karşı hoşgörünün gereğinin öğretilmesi gerektiğini, tarih öğretmenlerinin de buna uygun olarak yetiştirilmesi gerektiğini önermişti. Üçyigit, yüksek kalitede öğretmen yetiştirilmesinin sorunları çözmeye katkıda bulunacağını söylemiştir. Demircioğlu (1999) da öğretmen eğitiminde yapılacak iyileştirmelerin tarih eğitiminin iyileşmesine katkıda bulunacağını savunmuştur.

Tunçay (1977) öğrencilerin eleştirel olmayı ve analitik düşünmeyi öğrenebilmeleri için tarih derslerinde öğrencilere alternatif görüşlerin bahsedilmesi gereğinden bahsetmiştir. ‘Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması’ çalıştayında Özalp (2000) ulusalcı tarih yerine ulusal tarih öğretilmesi gereğinden, yerel ve ulusal tarih ile dünya tarihi arasında denge kurulması gereğinden, sadece siyasi tarihe değil kültürel, sosyal ve ekonomik tarihe de yer verilmesi gereğinden bahsetmiştir. Ayrıca analitik düşünme becerisi, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilme, genç nesillerin dünya barışına katkıda bulunması için başka milletlere karşı önyarguların yok edilmesi gereğine de bu toplantıda değinilmiştir (Özalp, 2000). Aynı toplantıda Tekeli (2000) İngiltere’deki ‘yeni tarih’ yaklaşımının serüvenini izleyerek Türkiye’deki tarih eğitimiyle ilgili eleştiri ve önerilerde bulunmuştur. Tekeli, Türkiye’deki tarih öğretiminin durumunun İngiltere’deki eski geleneksel modellerle benzerlik gösterdiğini düşünmektedir. Bu gelenekte öğretmenin rolü aktif olarak ders anlatmaktır. Öğretmen tarihsel bilgileri anlatır, öğrencilerin yazması için önemli bilgileri tahtaya yazar veya ders kitabından okurdu. Öğrencilerin rolü pasifti, tahtadaki notları defterlerine geçerdiler veya ders kitaplarından konuları okurlardı (Sylvester, 1994). 1970’ler ve 1980’ler boyunca yapılan yoğun tartışmalar sonucu bu ‘büyük gelenek’ değişmeye başladı ve İngiliz okullarında ‘yeni tarih’ anlayışı yaygınlaşmaya başladı. ‘Yeni Tarih içerik üzerinde daha az vurgu yapar öğrenme süreci üzerinde daha çok durur (...) Yeni Tarih yaklaşımı Araştırma Metodu olarak bilinen metodu kullanır’ (Aldrich, 1984: 210).

İngiltere’de 1970’li yıllardan itibaren uygulamaya geçen ‘Yeni Tarih’ öğretimi yaklaşımı Türkçe literatürde olumlu örnek olarak en çok atıfta bulunulan modellerdendir (Kabapınar,

1998b; Demircioğlu, 1999; Köstüklü, 1997; Aslan, 2000; Aktekin, 2001, 2003 ve 2004; Tekeli, 2000; Dilek, 1999 ve 2001; Özbaran, 2002). Yeni Tarih yaklaşımı genellikle Türkiye'deki tarih eğitimiyle ilgili sorunların çözümünde olumlu bir tecrübe olarak değerlendirilmiştir. Tekeli 'yeni tarih' yaklaşımının Türkiye'ye nasıl yansıtılabileceğine değinirken bu konuda bazı kuşkularını da dile getirmiştir. Türkiye'de tarih eğitiminin temel amacının laik bir ulus devlet yaratmak olduğunu, bazı yetkililerin 'yeni tarih' yaklaşımının ulus devletin laik ve ulusalcı boyutunu zayıflatabileceğinden çekinebileceklerine değinmiştir. Tekeli'ye göre benzer kaygılar Türkiye'de eğitim sisteminin değişiminin önündeki engellerden biridir (Tekeli, 2000).

Kuşkusuz İngiltere örneği bu alanda tek değildir. Son yıllarda birçok ülke tarih program ve kitaplarını yenileyerek bu alanda bir çok yeniliğe imza atmıştır (Roberts, 2004). Tarih Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması çalıştayında tüm tarih ders kitaplarının ve okullardaki uygulamaların uluslararası gelişmeler ışığında yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine değinilmiştir. İnsan haklarına saygı, katılımcı demokrasi, çevreyi koruma, cinsiyet ve ırk ayrımcılığının azaltılması çağımızda yaygın olarak kabul edilen değerlerdir ve tüm uluslar bu değerlere saygı göstermelidir. Aynı zamanda öğrencilerin daha aktif olması ve derslere katılımının teşvik edilmesi, bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılması ve diğer uluslara karşı önyargısız ve hoşgörölü bir yaklaşımın teşvik edilmesi de bu alanda eğitimcilerin gündeminde olan konulardır (Tekeli 2000; Roberts, 2004).

Türkiye'de Tarih Eğitimi Alanında Son Gelişmeler

Bilindiği gibi ülkemizde 2004 yılında ilköğretim ders programları yenilenmiş ve buna paralel olarak yeni ders kitapları yazılmıştır. Aynı şekilde ortaöğretim ders programları da yeniden yazılmış ve geçen yıl itibariyle yeni tarih ders kitaplarının yazımı da tamamlanmıştır. Yenilenen programların temel yaklaşım ve açıklamalar kısımları okunduğunda ilgili literatürde tarih derslerine yönelik eleştiri ve çözüm önerilerinin yenilenen öğretim programlarında göz önüne alındığını görülmektedir. Programların genelinde geçmişte yapılan eleştirilere, sunulan çözüm önerilerine ve uluslararası gelişmelere atıfta bulunmaktadır. Yeni Sosyal Bilgiler dersi programla-

rında “tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerindeki değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtma” zorunluluğundan bahsedilmektedir (MEB, 2005: 45). Yeni hazırlanan öğretim programlarının “Türkiye’de ve dünyada yaşanan değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate alarak” hazırlandığı söylenmektedir (MEB, 2005: 45). MEB tarafından kabul edilen yeni Tarih dersi öğretim programlarında da benzer şekilde dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak “öğrenci merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmeye çalışıldığı” (MEB, 2007) belirtilmiştir. Ayrıca Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin amaçları arasında sayılan ‘Küreselleşen dünyada, siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olayların çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını, farklı bakış açılarıyla inceleyebilmek’ amacı da çağdaş gelişmelere uygun bir yaklaşımdır (MEB, 2008).

Programların detayı incelendiğinde yeni programlarda özellikle Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili önemli değişiklikler göze çarpmaktadır. Ülkemizde 1998 yılına kadar zorunlu eğitim 5 yıldır. 5 yıllık ilköğretimden sonra 3 yıl ortaokul 3 yıl lise eğitimi verilmekteydi. 1998 yılından itibaren zorunlu eğitim 8 yıla çıkarıldı. Bu değişiklikte birlikte daha önce ortaöğretimdeki milli tarih ve milli coğrafya dersleri yerine 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi kondu. Mevcut sistemde tarihle ilgili konular 4. sınıftan itibaren verilen Sosyal Bilgiler dersinin bir parçası hâline gelmiştir. 8. sınıfa kadar ayrı bir tarih dersi yoktur. 8. sınıfta ise Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi adıyla ayrı bir tarih dersi vardır. Zorunlu ilköğretimden sonra isteğe bağlı 4 yıllık bir ortaöğretim programı vardır ve tarih dersleri bu dört yıllık sürede öğretilmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi uzun yıllar boyunca tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinin bir toplamı olarak ele alınıyor ve tarih üniteleri de Sosyal Bilgiler dersleri içinde veriliyordu. Ancak

yeni Sosyal Bilgiler programında ‘tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi, hukuk vb. sosyal bilimler ve insan hakları ve vatandaşlık bilgisi konuları toplulaştırılmış olarak ele alınmaktadır’(MEB, 2005). Konular da eskiden olduğu gibi tarih ünitesi, coğrafya ünitesi, insan hakları ve vatandaşlık ünitesi diye ayrı ayrı değil çok yönlü olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla tarih konuları programda ele alınan kazanım, içerik ve öğrenme alanlarıyla ilişkili olduğu ölçüde ve diğer disiplinlerle birlikte ele alınmaktadır. Denilebilir ki yeni programlarda tarih eğitimini ilgilendiren en köklü değişiklikler Sosyal Bilgiler programında yapılanlardır. Tarih dersi programlarında bu şekilde köklü değişikliklere gidilebildiğini söylemek ise zordur.

Programlarda beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlar temel öğelerine yer verilmiştir. Programda ele alınan bazı beceri, değer ve kavramlara bakıldığında bunların daha önceki programlarla ilgili eksiklik olarak eleştirilen konularda olduğu görülür. Örneğin yeni Sosyal Bilgiler programında yer alan bazı beceriler şunlardır: Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim Becerisi, Araştırma Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Gözlem Becerisi, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Sosyal Katılım Becerisi, Empati Becerisi (MEB, 2005). Tarih programlarında da bu becerilere ilaveten tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2007).

Yeni programlarda yine daha önce eksikliği eleştirilen değişim ve süreklilik, kültürel farklılık, birinci elden kaynak gibi kavramlar ve özgürlük, bilimsellik, hoşgörü gibi değerlerin verilmesi gerektiğine de değinilmektedir. Yukarıdaki beceri, kavram ve değerlere değinen yeni programlar, öğrencinin eğitim sürecinde aktif olduğu, bilginin öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmasını savunan yapılandırmacı (*constructivist*) anlayışa dayanmaktadır. Bu yaklaşım karar verici olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde bilginin, bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesini sağlamayı hedeflemektedir.

Programlarda yapılan bu açıklamalar bugüne kadar yapılan eleştiri ve önerilerin dikkate alındığını göstermektedir. Mev-

cut programlar öğrenci merkezli bir eğitim yürütmek ve yeni programlarda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıkların kazandırılmasının çeşitli etkinliklerle gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Programın verdiği etkinlik örnekleri incelendiğinde mümkün olduğu kadar öğrencileri aktif hale getirmeye çabalayan örnekler yer verilmeye çalışıldığı göze çarpar. Kitaplara farklı kaynaklar kullanmayı gerektiren etkinlik ve sorular eklenmiş ve yapılandırmacı yaklaşım gereği öğrencinin analiz becerilerine önem verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca kitaplarda görsel malzeme kullanımının artırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Yeni programlarda MEB, öğretmenleri programdaki hedeflere uygun olmak şartıyla kendi etkinliklerini oluşturma ve uygulama konusunda serbest bırakmaktadır. Öğretmenler mevcut programlardaki etkinlikleri olduğu gibi veya değişiklikler yaparak uygulayabilir, yeni etkinlikler tasarlayabilir.

Yeni programla ilgili açıkladığımız bu gelişmeler olumlu ve ileri adımlar olmakla birlikte uygulamada hâlen çözülmemiş ve eleştirilen hususlar da yer almaya devam etmektedir. Programlardaki birçok amaç ve kazanım cümlesinin eski programlarda ifade edilen amaç ve hedef cümlelerinin yeni bir dil ve formatla yazıldığı yönünde eleştiriler yapılmaktadır. Tarih dersinin genel amaçlarına bakıldığında ise daha önceki programlarda ifade edilen genel amaçlarla büyük benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Ayrıca kazanım sayısının çok fazla olması öğretmenlerin eskiden beri şikayet ettikleri zaman sorununu devam edeceğini gösteriyor. Yapılan yeni bir çalışma öğretmenlerin Tarih derslerinde konu ve bilgi yükünün halen çok fazla olduğunu ve mevcut programla etkinlik temelli ders yapılamayacağını dile getirdiklerini göstermektedir (Ceylan, 2009). MEB tarafından hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler ve Tarih ders kitapları bu alanda ileri ülkelerin ders kitaplarıyla kıyaslandığında kitaplardaki gelişmelerin yetersiz olduğu ve yeni kitaplarda da eski kitaplardaki eksikliklerin bir kısmının halen var olduğu görülmektedir. Yeni ders kitaplarında da kısmen iyileşmeler gözükmeyle birlikte içerik olarak yoğun, baskı ve görşellik kalitesi uluslararası standartlara göre zayıf kitaplar olduğu görülür. Kitaplarda birçok görsel kaynak eskiden olduğu gibi yine kitaplara amaçsız bir şekilde dağıtılmış, sadece boşluk doldurmaya yarayan, yaratıcı etkinliklerle desteklenip ilgili konuyla bağlantılandırılmadığı izlenimi vermektedir.

Yeni Tarih dersleri öğretim programlarında açıklanan Tarih derslerinin genel amaçları, Türkiye’de tarih eğitiminde bugüne kadar süren yaklaşımlarda bir süreklilik olduğunu ve amaçlarda köklü bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Amaçlarda köklü bir değişikliğe gitmeyen Tarih dersi programlarında içerik alanında da büyük bir değişiklik olmadığını görmekteyiz. Ortaöğretim tarih derslerinde içerik olarak en büyük değişiklik 12. sınıflara konulan Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersidir. Ünite ve konu başlıklarına bakıldığında sadece 12. sınıf Sosyal Bilimler öğrencilerinin alacağı, programa yeni eklenen Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi hariç konuların yine milli tarih ağırlıklı olduğu Dünya tarihine yeterli yer ayrıldığı görülür. Ders kitaplarının içeriğine bakmak tarih eğitimiyle ilgili yapılan tartışmaların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Sonuç

Türkiye’de tarih eğitimiyle ilgili temel tartışmaları özetlediğimiz bu bölümde, bu alanda uzun yıllardır benzer sorunlar ve çözüm önerilerinin tartışıldığını gördük. En son 2007 yılından itibaren yenilenen tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında daha önce yapılan eleştiriler ve uluslararası gelişmeler ışığında değişiklikler yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak mevcut program ve ders kitaplarının incelenmesi bazı eski sorunların hâlen devam ettiğini göstermektedir. Milli tarih ağırlıklı, aşırı bilgi yüklü bir program hâlen yürürlüktedir. Etkinlik merkezli ve yapılandırmacı bir eğitime geçilmeye çalışılsa da mevcut ders kitapları ve program bu geçişi kolaylaştıracak yapıda değildir. Öğretmenlerin temel kaygısı hâlen eskiden olduğu gibi konuları yetiştirmek ve öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaktır (Ceylan, 2009). Bu kaygılar sınıf içinde tartışmaya dayalı, öğrencilerin analiz ve sentez becerilerini geliştirecek, farklı kaynaklara dayalı ders ve konu işleme şansını azaltmaktadır. Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersinin sadece 12. sınıflar Sosyal Bilimler öğrencileri tarafından alınacak olması da eski programlar zamanında yapılan, öğrencilerin günümüz dünyasındaki gelişmelerin tarihsel kökenlerinden haberi olmadığına dair eleştirilerin hâlen geçerli olduğunu göstermektedir.

Mevcut eksiklerine karşın yeni program ve ders kitaplarının hazırlanması kuşkusuz olumlu gelişmelerdir. Bu kitapta tarih

eđitimiyle ilgili diđer űlkelerdeki deneyimleri aktaran makaleler okunduđunda bu alanda deđiřim sűrecinin kolay olduđu, kűklű deđiřimlerin uzun yıllar aldıđu ve toplumdaki bir çok farklı kesimin ortak çabasını gerektirdiđu gűrűlűr. Bizimle benzer sorunları yařamıř űlkelerin ortak tecrűbelerinden de yararlanarak eđitimle ilgili her kesimin bu alanda yapacađu katkılar űlkemizde tarih eđitiminin niteliklerinin daha tatmin edici dűzeye gelmesine yardımcı olacaktır.



SEMİH AKTEKİN

Kaynakça

- Akar, İ. (1996). Cumhuriyet dűnemi eđitim politikalarının temel űzellikleri. *Yeni Tűrkiye*, 2(7), 211-218.
- Aktekin, S. (2001a). İngiliz tarih eğitiminde yerel tarihin yeri. F. Çelebi (Ed.), *Yerel tarihçilik, kent, sivil girişim* içinde (ss. 205-212). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Aktekin, S. (2003). İngiltere’de műzecilik, eđitim ve toplumsal katılım. *Toplumsal Tarih*, (111), 54-57.
- Aktekin, S. (2004). *The inclusion of local history in the secondary history national curriculum in Turkey: problems and potential* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Nottingham, School of Education, UK.
- Akyűz, Y. (1999). *Tűrk eđitim tarihi: bařlangıçtan 1999’a kadar*. İstanbul: Alfa Yay.
- Aldrich, R.E. (1984). New history: a historical perspective. Dickinson, A.K., Lee, P.J., & Rogers, P.J. (Ed.), *Learning history* içinde (ss. 210-224). London: Heinemann Educational Books.
- Aslan, E. (2000). Yerel tarihin tanımı, gelişimi ve değerı. *Tarih yazımında yeni yaklaşımlar kűreselleřme ve yerelleşme* içinde (ss. 195-204). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Behar, B.E. (1992). *İktidar ve tarih. Tűrkiye’de resmi tarih tezinin oluşumu*. İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Berkes, N. (1998). *The Development of secularism in Turkey*. London: Hurst&Company.
- Bourdillon, H. (Ed.). (1994). *Teaching history*. London and New York: Routledge.

- Campbell, P.R. (1998). The new history: the Annales school of history and modern historiography. W. Lamount (Ed.), *Historical controversies and historians* içinde (ss. 189-199). London: UCL Press.
- Ceylan, D. (2009). 9. sınıf yeni tarih öğretim programıyla ilgili öğretmen görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). KTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Copeaux, E. (1998). *Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine*. İstanbul: TVYY.
- Copeaux, E. (2003). Türkiye'de 1931-1993 arasında tarih ders kitapları. O. Köymen (Ed.), *Tarih eğitimine eleştirel yaklaşımlar* içinde (ss. 107-113). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çapa, M. (2004). Türkiye'de 1930 öncesi tarih öğretimi. *Toplumsal Tarih*, (129), 80-87.
- Demircioğlu, I.H. (1999). *Educating secondary school history teachers in Turkey and England: a comparative approach* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The University of Birmingham.
- Dilek, D. (1999). *History in the Turkish elementary school: perceptions and pedagogy* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Warwick, Institute of Education.
- Dilek, D. (2001). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (1998a). Kredili sistem ve lise tarih kitapları. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* içinde (ss. 221-236). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Kabapınar, Y. (1998b). *A comparison between Turkish and English history textbooks: design, construction and usability issues* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The University of Leeds, School of Education.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim.
- Kaya, H., Kahyaoglu, D., Çetiner, A., Ozturk, M., & Eren, N. (2001). National Report: Turkey. *Improvement of balkan history textbooks project reports* içinde (ss. 156-204). İstanbul: The Economic and Social History Foundation of Turkey.
- Kazamias, A.M. (1966). *Education and the quest for modernity in Turkey*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Köstüklü, N. (1997). İngiltere'de tarih öğretimi üzerine bazı düşünceler ve Türkiye'deki tarih öğretimiyle ilgili karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 1-22.
- Mardin, Ş. (1993). Religion and secularism in Turkey. A. Hourani, P.S. Khoury, & M.C. Wilson (Ed.), *The modern Middle East* içinde (ss. 347-374). London: Tauris.
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler 6.-7. sınıf programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Tarih dersi öğretim programı (9.sınıf)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.



- MEB. (2008). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB. (2008). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve dünya tarihi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2009). *Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millas, H. (1998). (Türkiye'de) etnosantrik tarihçiliğin pratik sonuçları. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* içinde (ss. 131-140). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Özalp, O. (2000). İlköğretim okulları ve liselerde tarih eğitimi. *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması* içinde (ss. 4-7). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Özbaran, S. (Ed.). (1998a). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Özbaran, S. (1998b). Türkiye'de tarih eğitimi ve ders kitapları üstüne düşünceler. A. Berktaş, & C. Tuncer (Ed.), *Tarih eğitimi ve tarihte öteki sorunu* içinde (ss. 61-69). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaran, S. (2002). Tarih öğretiminin güncel sorunları. *Toplumsal Tarih*, (100), 66-68.
- Parmaksızoğlu, İ. (1977). İlk ve orta öğretimde tarih. *Felsefe Kurumu Seminerleri* içinde (ss. 301-303). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Roberts, M. (Ed.). (2004). *After the wall. History teaching in Europe since 1989*. Hamburg: Körber- Stiftung.
- Safran, M. (2002). Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Türk Yurdu*, 22(175), 73-79.
- Sylvester, D. (1994). Change and continuity in history teaching 1900-93. H. Bourdillon (Ed.), *Teaching history* içinde (ss. 9-23). London and New York: Routledge.
- Tekeli, İ. (2000). İlköğretim okulları ve liselerde tarih eğitimi. *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması* içinde (ss. 8-40). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Tunçay, M. (1977). İlk ve orta öğretimde tarih. *Felsefe Kurumu Seminerleri* içinde (ss. 276-285). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Üçyiğit, E. (1977). Okullarımızda tarih eğitimi. *Felsefe Kurumu Seminerleri* içinde (ss. 267-275). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yavuz, M.H. (1993). Nationalism and Islam: Yusuf Akcura and Üç Tarz-ı Siyaset. *Journal of Islamic Studies*, 4(2), 175-207.
- Yetkin, S. (1998). Lise tarih kitaplarında İslam. S. Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* içinde (ss.175-203). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.



ÇOCUK EKSENİNDE BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR POLİTİKALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ



HAKAN SUNAY*
BERKAY AYVERDİ**

Ülkelerin spor faaliyetlerine bakış açısı, eğitim bütünlüğünü sarsmadan ülkeye faydalı ve sağlıklı birey yetiştirmektir. Ülkemizde de kişilerin özellikle beden ve ruhen sağlıklı bir birey olarak yetiştirildiği ve bu amaçla sportif faaliyetlere yönlendirildiği görülmektedir. Temel olan, ülkemiz için nitelikli insan gücü oluşturmaktır. Düzenli spor yapma alışkanlığı çocukluk yaşlarında kazanılır. Spor yapan çocuk daha sağlıklı, mutlu ve başarılı olur.

Giriş

Günümüzde toplumun fiziksel aktivite konusundaki bilgi düzeyinin yetersiz olması, fiziksel aktivitenin sağlık için önemini yeterince anlayamaması ve giderek daha hareketsiz bir yaşam tarzının benimsenmesinin toplumda obezite, kalp-damar hastalıkları, hipertansiyon, diyabet, osteoporoz gibi kronik hastalıkların görülme sıklığını arttıran

1013



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü.

** Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü.

önemli nedenlerden olduğu belirtilmektedir. Fiziksel hareketsizlik, dünya genelinde ölümlerin dördüncü önde gelen risk faktörü olarak belirlenmiştir (Çocuk ve Ergenlerde Fiziksel Aktivite, 2014; Warburton vd., 2006). Hareketsizlik nedeniyle kas aktivitesinin azalması sonucu kas-iskelet sisteminin kapasitesi azalmaktadır. Bu durumun hareketsizliğin daha da artmasına neden olurken, kardiyovasküler sistem ve diğer vücut sistemlerinin fonksiyonel kapasitesindeki azalmayı da tetiklediği belirtilmektedir. Sonuçta tüm vücutta kondisyon kaybı gerçekleşeceği ve beraberinde Tip 2 diyabet, kalp krizi, miyokard enfarktüsü, felç, kalp yetmezliği gibi kardiyovasküler hastalıklar, bazı kanser türleri ve obezite gibi hastalıkların oluşmasında hareketsizliğin risk faktörleri arasında olduğu önemle ifade edilmektedir (Gaetano, 2016; T.C. Sağlık Bakanlığı, 2014). Bu noktada, hareketsiz yaşam tarzı ve fiziksel aktivite yetersizliği, ülke içinde önemli bir halk sağlığı sorunu olarak belirtilmektedir (Çocuk ve ergenlerde fiziksel aktivite, 2014). Bu durum çocuklar ve ergenler için de benzerdir. Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırmalarına göre, 6-11 yaş grubu çocukların %58,4'ü düzenli olarak günde 30 dakika veya daha fazla sürekli egzersiz yapmamaktadır. Bu yaş grubunda televizyon, bilgisayar, internet, ev ödevi ve ders çalışma için hareketsiz geçirilen zaman ortalama 6 saattir. Yine Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırmaları yayımlanmamış ön raporuna göre: 12 yaş ve üzeri bireylerin %71,9'unun düzenli olarak egzersiz yapmadığı, beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılmadığı; %9,7'sinin haftada 1-2 kez, %10,8'inin ise her gün egzersiz yaptığı, beden eğitimi ve spor etkinliklerine katıldığı rapor edilmiştir. Öte yandan çocukların televizyon, bilgisayar ve internet başında geçirdikleri süreler ise; 2-5 yaş için 3-4 saat/gün, 6-11 yaş için ise 6 saat/gün olarak belirtilmektedir (Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması (TBSA), 2010).

Bu şartlarda çocukları fiziksel hareketsizliğin olumsuz etkilerinden korumak mümkün müdür?

Yaşamın her döneminde ortaya çıkan egzersiz, beden eğitimi ve spor yapma ihtiyacı çocuklar için değişik programlar ve yetişkinler için ağırlık ve kondisyon programları ile kendisini göstermektedir. Görünen o ki beden eğitimi ve spor alanındaki hedefler arasında yalnızca lise ve üniversite öğrencileri

için değil, farklı yaş grupları için düzenlenen ve yürütülen sportif etkinliklerin artması artık kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Öyle ki koşu, yüzme, halter ve bisiklet gibi spor branşlarındaki rekorların daha çok 20-30 yaşlar arasında kırıldığı görülmektedir. Bu dönemde yüksek performansın ön koşulu da çocukluktan itibaren spor aktivitelerine devam etmektir.

Öte yandan fiziksel olarak aktif bir dönem geçiren çocukların akademik başarılarının %6 oranında arttığı, aktif bir dönem geçirmeyen kontrol grubundaki çocukların akademik başarılarının ise %1 oranında gerilediği saptanmıştır (Çocuk ve ergenlerde fiziksel aktivite, 2014). Ülkemizde yapılan bir çalışmada da spor yapan 9-13 yaş arası çocukların benlik saygılarının spor yapmayanlara göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Bir başka çalışmada ise spor yapan 14-16 yaş grubundaki ergenlerin, spor yapmayanlara göre daha az kaygı belirtisi gösterdiği saptanmıştır.

2009 yılında İsveç'te yapılan bir çalışmada, 1950-1970 yılları arasında doğan 1,2 milyon erişkin erkeğin askerde fiziksel uygunluk testleriyle IQ test sonuçları karşılaştırılmış ve çalışmanın sonunda iyi fiziksel formda olan kişilerin daha yüksek IQ'ya sahip olduğu, mantık, matematik ve sözel zekâlarının arttığı, 18 yaşındayken daha fit olanların çoğunluğunun yükseköğretime devam ettiği ve daha nitelikli işlerde çalıştıkları belirlenmiştir. Bu itibarla çocukluk döneminde kazanılan ve yaşam boyu korunan fiziksel sağlığın bedeninin en üst kapasitede işlev görmesi için zorunlu görünmekte olduğu belirtilmektedir. Egzersiz eğitiminin çocuğun ailesi ve beden eğitimi öğretmeninin mesajlarını anlayacak kadar büyüdüğünde hemen başlaması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Günay vd, 2017: 108). Günümüz toplumunda obez çocuk oranının dikkat çekici oranlara ulaştığı belirtilmektedir. Televizyon seyretmede ve bilgisayar başında harcanan haftalık saatler ile çocuklardaki obezite oranları arasında ilişki bulunduğu rapor edilmektedir. Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması (TBSA), 2010 verilerine göre, hafta içi 12 yaş ve üzeri tüm bireylerin %44,2'si 2-4 saat, %16,2'si 4-6 saat ve %7,4'ü 6 saat ve üzerinde, hafta sonunda ise %38,3'ü 2-4 saat, %16,8'i 4-6 saat ve %8,1'i 6 saat ve üzerinde televizyon izlemekte olduğu belirtilmektedir (TBSA, 2010).

Öyleyse çocukların neden beden eğitimi ve spor aktiviteleriyle uğraşmalarına ihtiyaç duyulmaktadır?

Fiziksel aktivite genelinde düzenli ve planlı olarak gerçekleştirilen beden eğitimi ve spor aktiviteleri çocukların kassal kuvveti, esneklik, kassal dayanıklılık, vücut kompozisyonu ve kardiovasküler dayanıklılığını geliştireceği belirtilmektedir (Myers vd, 2002: 795). Fedewa ve arkadaşları 2011 yılında yayımlanan ve 1947-2009 yılları arasında 59 çalışmayı inceleyen derlemelerinde, fiziksel aktivitenin çocuk ve gençlerin başarılarında ve bilişsel işlevlerinde anlamlı ve olumlu artışlar sağladığı vurgulanmıştır. Özellikle de aerobik egzersizlerinin etkilerinin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Öte yandan enerji alımı-harcama karmaşık bir süreçtir. Bazal metabolizma, büyüme, gelişim, doku yenileme ve onarımı fiziksel aktivite genelinde egzersiz, beden eğitimi ve spor aktiviteleri için çok önemlidir. Enerjinin harcanması, enerji dengesi, büyüme ve gelişim için harcanan enerji miktarları ergenlik öncesi ve sonrası farklıdır. Egzersiz, beden eğitimi ve spor aktiviteleri ergenlik sonrası vücut kitlesinin stabilizesi ve enerji dengesinin sağlanması için kullanılırken aynı zamanda hem enerji harcanması hem de büyüme ile yağsız doku miktarını arttırmada etkili olmaktadır. Egzersiz, beden eğitimi ve spor aktivitelerinin ayrıca besleyici enerji, büyüme, gelişim, doku yenilenmesi ve enerji düzenlenmesinin tüm aşamalarında etkilidir.

Büyüme, doğuştan fiziksel olgunluğa kadar çocuğu dinamik olarak etkileyen genetik, beslenme, sosyal ve kültürel etmenler altında oluşan sürekli değişimleri kapsar. Gelişim ise, bireyin fonksiyonel değişimlerini ifade eder. Çocuğun yüksek düzeyde performans gösterebilmesi için yeteneğinin meydana çıkması ve gelişmesi gerekir. Gelişimin amacı da bireyin olgunluğa ulaşmasıdır. Bu noktada odak noktası olan husus, çocuğun sağlıklı olması durumudur. Sağlık, bireyin fiziksel, ruhsal, duygusal ve sosyal anlamda tam bir iyilik hâlinde olması olarak tanımlanmaktadır. Buna göre fiziksel aktivite genelinde, egzersiz, beden eğitimi ve spor aktivitelerinin sağlık üzerine etkileri 3 başlık altında incelenmektedir. Bunlar;

1. Bedensel sağlık üzerine etkileri
2. Ruhsal ve sosyal sağlık üzerine etkileri ve
3. Gelecekteki yaşantı üzerine etkileridir.



Anlaşılacağı üzere, egzersiz, beden eğitimi ve spor aktivitelerinin çocuğun genel sağlığı çerçevesinde büyüme ve gelişimine olan olumlu etkileri çok önemlidir. Örneğin, kemik ve mineral yoğunluğu çocukluk ve ergenlik döneminde en yüksek değerlere ulaşır. Bu nedenle egzersiz, beden eğitimi ve spor aktivitelerine düzenli olarak katılım bu dönemlerde çok önemlidir. Yine çocuklarda kuvvet artışının büyüme ile birlikte kas kitlesi artışına, düzenli olarak yapılan egzersiz, beden eğitimi ve spor aktivitelerine bağlı olduğu belirtilmektedir.

Cumhuriyet Dönemi Beden Eğitimi Spor Politikaları

Politika; bugünkü ve gelecekteki kararlara yön verebilmek için, birçok alternatif arasından seçilen belirli bir yol veya davranış tarzı, uzun bir plan, yöneticilere karar vermekte rehberlik eden ilkeler dizisi olarak tanımlanabilir (Şentuna, 2009). Spor politikası denince; sporun ele alınışı, ilke ve hedefleri, bu hedeflere ulaşma yol ve yöntemleri, altyapı, tesis, araç-gereç ve eğitim-öğretim anlayışı, ulusal ve uluslararası düzeyde spora bakış açısı, sporun örgütleniş ve uygulanış felsefesi akla gelmektedir (Ekici, 2002). Türkiye’de spor politikalarının amaçlarını; ulusal sporun örgütlenmesi, güçlendirilmesi ve sporcu gelişiminin yönlendirilmesi olarak sıralamak mümkündür (Gök & Sunay, 2010). Ülke spor politikalarını oluşturmada belirleyici olan yazılı belgelerde olan yaklaşımlar ile belirlenmektedir. Özellikle de sporun devlet tarafından yönlendirildiği durumlarda ülke spor yönetiminin belirleyici unsuru olan anayasa, kanunlar, kalkınma ve hükümet programlarında ya da özel belgelerde ortaya konulmaktadır. Türkiye, anayasasında spora yer veren az sayıda ülkeden biridir. Spor yapma hakkının anayasa ile korunmasının yanı sıra spor açık bir şekilde anayasada yer alarak devletin yükümlülüğünü de ortaya koymaktadır. Kaldı ki olimpik şartın 4. maddesinde “spor yapmak bir insan hakkıdır. Her bireyin ihtiyaçlarıyla doğru orantıda spor yapma olanağına sahip olması gerekir” biçiminde belirtilirken, bu madde ile bir devlet politikası olarak hükümet sporu yürütme yükümlülüğü getirmektedir (Sunay, 2022).

Günümüzde spora katılım, hükümet ve politika yapıcılar tarafından oldukça değerlidir. Politikalar ve programlar, toplumdaki herkesin katılımını teşvik eder. Pek çok ülkede spora



katılım, organizasyonel bir değer olarak adlandırılan gönüllü spor kulüplerinin himayesinde mümkündür. Ülkelerin bir katılım tabanı geliştirmeleri ve yetenekli genç oyuncuların gelişimini desteklemeleri beklenmektedir. Bunu genellikle liglerde ve turnuvalarda yarışan yetenekli spor takımlarına sponsor olarak yaparlar. Ulusal sporların yönetim organlarının; kulüplerin geniş kitlelere ulaşma hedeflerini karşılamaları ve dolayısıyla hem katılım hem de performans sporuna destek sağlamaları için geniş bir gruba hizmet etmesi beklenir (Spaaij, Knoppers ve Jeanes, 2020). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 59. maddesinde de "*Devlet, her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır, sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder. Devlet başarılı sporcuyla korur*" ifadesi yer almaktadır (Ülgen, 2011). Belirtildiği gibi Türkiye'de sporun geliştirilmesine yönelik yasal düzenleme bulunmakta olup, spor yapma hakkı, anayasa ile güvence altına alınmıştır. Bu bağlamda devletin görevi sadece sporcuyla korumak değil, kitlelerin bu hakka erişimini sağlamak olarak da görülmelidir. Bu özellikleriyle spor çok önemli bir kamu hizmeti alanı olarak görülmektedir. Bu nedenle devlet politikasında Gençlik ve Spor Bakanlığının görevleri arasında yer alan spor hizmet ve faaliyetlerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması ile uluslararası alanda sportif başarıların artırılmasını sağlamak, ülke kaynaklarını etkin kullanarak kaliteli, güvenli, konforlu yurtlar ile gençlik ve spor tesisleri yapmak olduğundan vatandaşların zihinsel ve fiziksel olarak sağlıklı bir bedene sahip olması için toplumun spor yapması için gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir (GSB, 2022a; GSB, 2022b). Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi'nde (UGSPB) çocuk ve gençlerin serbest zamanlarını etkin ve verimli kullanma amacı ile sportif etkinlikleri yapabileceği spor tesislerinin sayısını arttırmanın önemi, bununla birlikte ülkenin uluslararası düzenlenen spor organizasyonlarında kullanabileceği uluslararası standartlara sahip spor tesisine ve sporcu sayısına sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (UGSPB, 2022). Son zamanlarda spora yapılan yatırımlar ve tesisleşmedeki artış Türkiye'de sporun gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Böylece, halkın kültürlenerek daha bilinçli ve hedeflere yönelik spor kültürüne kavuşması, düzenli spor yapma alışkanlığının yaygınlaştırılması sağlanabilir. Bu da sporun yaygınlaşması ve gelişmesine önemli katkı yapabilecek merkezi yönetim, spor federasyonları, yerel yönetimler,

üniversiteler, spor kulüpleri gibi spor yönetiminde etkin tüm kurum ve kuruluş paydaşların işbirliği ve koordinasyonu ile oluşturulacak bir spor politikasıyla mümkün olabilir. Özellikle de Hükümetler'in programlarında spora yer vermeleri ile oluşturulan spor politikaları ve kalkınma planları sporun gelişimine yön vermesi açısından önemlidir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Atatürk, yeni ulusu inşa etme sürecine çocuk ve gençlerden başlamayı tercih etmiştir. Henüz kurulma aşamasından başlamak üzere, Cumhuriyet'in her döneminde beden eğitimi ve spora gerekli önemin verilmesi ve çocuklara spor alışkanlığının kazandırılması için pek çok girişimin bizzat içerisinde yer almıştır. Atatürk ülkenin savunmasını sağlamak için genç ve nitelikli bir ordunun varlığını sağlamak ve sürdürmek istemiş, bunun da spor yapan bir toplum ile olacağını belirtmiştir. Ayrıca savaştan ve hastalıktan henüz yeni çıkmış bir toplum için spor ve egzersiz en önemli aktivite olarak görülmüştür (Türkmen, 2018).

“Sporda muvaffak olmak için her türlü muavenetten ziyade, bütün milletçe sporun mahiyeti ve kıymeti anlaşılmalı olmak ve ona kalben muhabbet ve onu vatani vazife telakki eylemek lazımdır” diyen Büyük önder Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e göre spor, her şeyden önce bir “vatan vazifesi” olarak değerlendirilmiştir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında beden eğitimi ve spor politikalarının geliştirilmesi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Bu dönemde Türkiye diğer ülkeler ile temaslarda bulunmuş ve tarihin en başarılı spor sistemlerini üretmiş Almanya ve Sovyetler Birliği (Green ve Oakley, 2001) ile sportif temaslarda bulunarak destek almışlardır. Bu temaslarda Cumhuriyet tarihinin ilk sportif çatı örgütü olan TİCİ yöneticileri ve bu ülkelerin önde gelen spor insanları aracılığıyla olmuştur. Özellikle Almanya'dan Carl Diem, Dr. Goether, Herman Altröck gibi spor bilimciler, Türkiye'ye davet edilerek beden eğitimi ve spor politikalarının oluşturulması konusunda çalışmalar yapılması sağlanmıştır (Türkmen, 2020). Bu da çocukların spora katılımının sağlanması ve gelecekte sportif başarı sağlayacak çocukların keşfedilmesi, spora yönlendirilmesi ve uluslararası yarışmalara katılması açısından çok büyük önem taşımıştır.

Anlaşılabileceği üzere, bugüne kadar kurulan hükümet programları ve kalkınma planlarında spor başlığı ile ele alınan husus-

lar: Çocukların spor yapmalarına yönelik spor tesislerinin ve belediyeler marifetiyle çocuk bahçelerinin kurulması, spora önem verilmesi bağlamında sporun kitlelere yaygınlaştırılması, güreş, binicilik gibi milli spor branşlarının geliştirilmesi, okul içi ve dışı spor teşvik edilerek çocuk ve gençliğin spor yapma imkânlarının geliştirilmesi, spor akademileri gibi eğitim kurumlarının kurulması ile nitelikli spor eğitimcilerinin yetiştirilmesi, Dünya'nın ve Türkiye'nin gelişen ve değişen şartları dikkate alınarak, spor politikaların oluşturulması ile sporda yetenek seçimi ve spora yönlendirilmesi konuları ele alınıp belirlenmiştir.

Hükümet ve Kalkınma Planlarında spor başlığı ile ele alınan konular; çocuk ve gençlerin daha etkin, düzenli ve sağlıklı spor yapma ortamının sağlanmasına yöneliktir. Burada önemli olan, yukarıda özetlenen hususların etkin olarak uygulanmasıdır. Bu uygulamanın ise ülke ekonomisi ve toplumun spor kültürü ile ilgili olduğu değerlendirilmektedir. Öte yandan politikacıların, uyguladıkları politikaların halk tarafından benimsenmesinde spor, önemli bir unsurdur ve spor, her zaman politikacıların seçmenlere erişiminde önemli bir faktör olmuştur. Bu itibarla politikacılar, desteklerini daha çok toplumun önemli bir kesiminin ilgilendiği spor dallarına vermişlerdir. Bu spor dalı da kuşkusuz futboldur. Dolayısıyla söz konusu bu kitlenin desteğini alabilmek için futbol özelinde spora destek artmış, heyecanlarına ortak olunmuş, sporun içinde kalınmıştır. Böylece ulusal ya da uluslararası arenada kazanılmış başarılı sonuçlardan, politikacılarda siyasi başarı, elde etmeye çalışmışlardır. Özellikle de son zamanlarda Gençlik ve Spor Bakanlığı öncülüğünde çocuklara yönelik gerçekleştirilen yetenek seçimi ve spora yönlendirme projesi oldukça önemli bulunmaktadır.

Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminin Görünümü

Ülkelerin spor faaliyetlerine bakış açısı, eğitim bütünlüğünü sarsmadan ülkeye faydalı ve sağlıklı birey yetiştirmektir. Ülkemizde de kişilerin özellikle beden ve ruhen sağlıklı bir birey olarak yetiştirildiği ve bu amaçla sportif faaliyetlere yönlendirildiği görülmektedir. Temel olan, ülkemiz için nitelikli insan gücü oluşturmaktır. Özellikle gelişimsel dönem olarak hareketli bir evrenin içinde bulunan ve enerji yüklü çocuklar

ve gençlerin, yaşlarından dolayı olan enerjilerini tüketecek, streslerini giderecek faaliyetlerin başında ders içi ve ders dışında uğraşabilecekleri en önemli uğraş olarak beden eğitimi ve spor faaliyetleri karşlarına çıkmaktadır. Spor bu özelliği ile son 30 yıldır, kendini topluma kabul ettirerek, saygınlık açısından önemli bir yer edinmektedir (Saygılı, 2002).

Ülkelerin oluşturdukları spor politikası gereği öncelikli hedefler arasında her zaman her yaştaki vatandaşlarına spor imkânları sunarak, spor yapmalarını sağlamak olmaktadır. Nitekim bu husus ülkemizde Anayasa'nın 59. maddesi ile teminat altına alınmıştır. Kitle sporunda başlıca amaçlar; eğlenmek, dinlenmek, yeni dostlar edinmek, günlük yaşamın stresinden uzaklaşmak, dolayısıyla fiziksel ve ruhsal sağlığı korumak şeklinde olmasına karşın temelde sürdürülebilir bir sağlık düzeyi oluşturmak olduğu görülmektedir. Öyle ki günümüzde sağlıklı bir toplumun önemi giderek artmaktadır. Hareketsizliğe bağlı obezite, diyabet, kalp ve damar hastalıkları gibi ölümcül hastalıkların giderek artması, özellikle de Batılı toplumların gelecek yıllarda uğraşması gereken önemli sorunlardandır (Warburton vd., 2006). Onuncu Kalkınma Planı Spor Özel İhtisas Komisyonu Raporunda; ülkemizde kesin veriler olmasa da nüfusun yaklaşık %33 kadarının obez olduğu, bu sayının önümüzdeki 10 yılda daha da artacağı öngörülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Lechner (2009) spora katılımın iş gücünü arttırması ile sağlık ve yaşam memnuniyeti üzerindeki etkilerini incelemek üzere yaptığı analizde; ayda bir spora katılımın kişinin kazancı, sağlık durumu ve genel yaşam doyumu üzerinde olumlu etkileri olduğunu tespit etmiştir. Buna göre ülke yönetimlerince spora katılımın teşvik edilmesi son derece önemlidir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren beden eğitimi ve spora verilen önem, dönemin spor teşkilatlarının kurulması ve bu teşkilatlara yapılan maddi desteklerle belirlenmiştir. Türkiye'de spor faaliyetlerini düzenleyen ilk resmî kurum, 22 Mayıs 1922'de kurulan Türk İdman Cemiyetleri İttifakı (TİCİ) olmuştur. TİCİ, Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte tek yetkili kurum olarak sporu tüm yönleriyle ele almış ve onu devlet politikasına uygun şekilde koordine edip yürütmüştür. Kuşkusuz büyük bir kurtuluş savaşı vererek yeni bir devlet kurmuş olan Türkiye Cumhuriyeti kamuoyunun, ilk zamanlarda

sporda başarı beklmeleri mümkün görünmüyordu. Ancak genç Türkiye Cumhuriyeti'nde spora ilişkin hedefler yüksek olmuştur. Dönemin spor yönetimi TİCİ'nin kuruluş amaçları: başta sağlıklı bir kuşak yetiştirmek, bireyleri küçük yaştan itibaren teşkilatlanmaya ve birlikte hareket etmeye alıştırmak, sağlam ve becerikli kişiler yetiştirmek, spor etkinlikleri yolu ile gençlere memleketlerini sevdirmek, spor yarışmalarını düzenlemek, yönetmek, sporumuzu uluslararası temsil etmek, idman ve spor hareketlerinin sporcular tarafından bir menfaat ve para kazanmak vasıtası olarak kullanılmasına karşı mücadele etmek olmuştur. TİCİ'nin kuruluş amaçları, genç Cumhuriyetimizin kendi ideal yurttaşını yaratma isteğinin bir tezahürü olarak da okunabilir. Bir diğer deyişle, beden ve zihnen sağlıklı, güçlü, vatansever, milliyetçi, çalışkan ve modern yurttaşların yaratılmasında beden eğitimi ve spor önemli bir araç olarak görülmüştür. Bu doğrultuda, Cumhuriyet Dönemi'nde beden eğitimi ve spora yönelik uygulanmaya çalışılan projelerde dört temel amaç öne çıkmıştır. Bunlar, bozuk olan halk sağlığının düzeltilmesi, olası savaş ihtimaline karşı millî müdafaanın güçlendirilmesi için yurttaşların beden hazır tutulması, gençler arasında bozulmaya yüz tutan ahlaki değerlerin spor aracılığıyla geri kazandırılması ve sporun ulusal kimliğin inşa edilmesi ile propaganda amaçlı olarak kullanılmasıdır.

Bu amaçlar, kurumsal değişiklikler ve uluslararası konjoktüre göre değişiklik gösterse de her zaman gündemde olmuştur. Bu bilinçle, Cumhuriyet'in kuruluşunu takiben oluşturulan spor politikaları içinde okullarda beden eğitimi faaliyetleri önemli bir yere sahip olmaktadır. Nitekim çocukların düzenli olarak fiziksel aktivite ve sportif faaliyetlerle uğraşmalarının önemi tartışılmazdır. Yüzyıllık Cumhuriyetimiz içinde yer alan spor yönetimleri de her zaman bu bilinçle hareket etmeye çalışmaktadırlar. Ancak ne var ki günümüzde başta spora katılım olmak üzere sporun yaygınlaştırılması, okullardaki uygulamalar ile spor tesislerinin planlanması, kulüpleşme ve toplumda spor kültürünün oluşturulmasına yönelik çalışmaların istenen seviyeye ulaşmaması, Türk sporunun arzu edilen başarıları sağlayamamasının sporcu sayımızın düşük seviyelerde kalmasına neden olduğu değerlendirilebilir. Kuşkusuz bunun birden fazla nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerden

bazıları; sporun siyaset aracı olarak kullanılması, ülkemizin genel ekonomik seviyesi bağlamında spora ayrılan bütçenin yetersizliği, spor alanında eğitim almanın spor teşkilatı ve spor ortamlarında çalışmak için bir avantaj olmaması yani sporda liyakata önem verilmemesi ile eldeki insan kaynakları, tesis ve malzemenin yeterince etkin kullanılmaması olarak değerlendirilebilir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında spora katılım sağlanması oldukça düşük düzeyde kalmıştır. Cumhuriyet hükümetlerinin büyük bir bölümü programlarında, sporun yaygınlaştırılmasından çok sporcu yetiştirmenin önemi üzerinde durmuş, sporun ülke genelinde nasıl yaygınlaştırılacağı konusunda, yeterince proje geliştirilmediği belirlenmiştir. Ancak, çocuk ve gençlerin sporla ilgilenmesine önem veren büyük önder Gazi Mustafa Kemal Atatürk genç Cumhuriyet'in kısıtlı bütçesine rağmen Cumhuriyet'in ilk yıllarına rastlayan 1924 Paris Olimpiyat Oyunlarına 41, 1928 Amsterdam oyunlarına 40 ve 1936 Berlin Olimpiyat Oyunlarına ise 59 sporcuyla katılım sağlanmasına büyük önem vermiştir. Ekonomik güçlüklerle boğuşan devletin imkânlarını zorlayarak ülkede sporun gelişmesi için kaynak aktarması dönemin yöneticilerinin spora verdiği önemin bir sonucu olarak kendini göstermiştir.

Sonrasında sosyal, iktisadi, yapısal, üretim ve ekonomik olarak kalkınma sürecine giren genç Türkiye Cumhuriyeti'ni yöneten hükümetler, programlarında az da olsa sporun geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik hedeflere yer verilmiş, ancak ne yazık ki sporcu sayısının arttırılmasına yönelik çabalar yetersiz kalmıştır. Böylece Türkiye'de spor yapan lisanslı sporcu sayısı, her zaman Avrupa'nın oldukça gerisinde kaldığı belirlenmiştir. Öyle ki kayda değer sporcu sayılarının 2000'li yılları takiben gelişme göstermesi söz konusudur. Bu itibarla, sporcu istatistiklerinin genellikle 2000'li yıllardan itibaren alınması söz konusu olmuştur. Tablo 1'de yüz yıllık Cumhuriyetimizin son 20 senesine ilişkin 2002-2023 yıllarını kapsayan sporcu sayıları belirtilmiştir.



Tablo 1. 2002 – 2023 yıllarını kapsayan sporcu sayıları

Yıllar	Erkek sporcu sayısı	Kadın sporcu sayısı	Toplam	Bir önceki yıla göre artış oranı
2002	211.690	66.356	278.046 (*)	
2003	306.493	98.590	405.083	%45.7
2004	450.996	156.897	607.893	%33.4
2005	666.154	251.664	917.818	%51.0
2006	811.989	311.053	1.123.042	%18.3
2007	910.831	352.060	1.262.891	%12.5
2008	1.062.621	406.731	1.469.352	%14.1
2009	1.172.303	449.046	1.621.349	%9.4
2010	1.272.291	492.465	1.764.756	%8.1
2011	1.578.556	625.102	2.203.658	%9.4
2013	1.970.919	846.854	2.817.773	%12.8
2014	2.229.546	989.778	3.219.324 **	%14.0
2015	2.417.911	1.116.401	3.534.312	%10.8
2016	2.590.915	1.250.685	3.841.600	%8.9
2017	2.959.521	1.469.314	4.428.835	%10.8
2018	3.261.853	1.646.102	4.907.955	%10.6
2020	3.728.298	1.646.102	10.147.236 *** (Lisanslı) 5.934.979 (Faal)	%107.0
2023	Toplam içerisinde	Toplam içerisinde	13.312.842 **** (Lisanslı) 6.260.937 (Faal)	%31.3

(*). 10. Kalkınma Planı ÖİK Raporu, 2014

(**). <https://www.verikaynagi.com/grafik/kadin-ve-erkek-lisansli-sporcu-sayisi/>

(***). (Spor Genel Müdürlüğü sporcu istatistikleri,2019; www.tff.org., erişim:05.05.2020; Ak, 2017)

(****). <https://shgm.gsb.gov.tr/Sayfalar/175/105/Istatistikler>

1024



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2000’li yıllarda sporcu sayılarımızda bir gelişme görülmektedir. Söz konusu bu gelişme, bilim ve teknolojideki gelişmelerin doğal bir sonucu olabileceği gibi gelişmenin, doğal nüfus artışından da gerçekleşebilece-

ği değerlendirilmektedir. Ancak sporcu sayılarında gelişme denebilecek asıl yüzdelik artışın; 2018–2023 yılları arasında olduğu gözlenmektedir. Nitekim bu artışın son Hükümet programlarında gözlenen çocuk ve gençlerin sportif gelişimlerine yönelik politikaların varlığından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle de bununla ilgili spor kamuoyunda, Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından organize edilen çocuklara yönelik “sporda yetenek tarama ve yönlendirme” projesinin, kararlılıkla devam etmesinin etkili olabileceği kanaati yaygındır.

Spor, partiler üstü bir konumdadır ve tek politikası vardır ki o da topluma hizmettir. Çocukların gelişim çağında ihtiyaç duydukları en önemli şey harekettir. Yani, düzenli fiziksel aktivite ve sportif faaliyetlere katılımdır. Ülkemizde çocuk yaş grubunun toplam nüfusumuz içindeki oranı %30'lara ulaşmıştır. Gelişmiş tüm ülkeler genel nüfusları içinde azalan gençlik oranını yükseltmek amacıyla çalışmalar yaparken, ülkemiz bu büyük potansiyeli 2030'lu yıllara en güzel şekilde hazırlamak ve çocuklarımızın, gençlerimizin bu günlerini en iyi şekilde değerlendirmelerini sağlamayı temel hedef olarak belirlemek zorundadır. Türkiye’de toplumsal yaşantıda insanların sportif etkinlik ve hizmet beklentileri önemli ölçüde spordaki temel örgütlenme birimleri olan spor kulüplerinden karşılanmaktadır. Dolayısıyla çocuk yaş grubuna sportif hizmet sunacak spor kulüplerinin arttırılmasının spora katılım noktasında sporun yaygınlaştırılması açısından son derece önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Öte yandan, Tablo 1’de görüldüğü üzere lisanslı sporcu sayısı ile faal sporcu sayısı arasında sayısal olarak fark bulunmaktadır. Türkiye’de lisanslı sporcu sayısı; futbol, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenim gören lisanslı sporcular ve spor kart sahibi olan kişiler dâhil toplam 2023 yılı itibarıyla 13.312.842 olarak belirlenmiştir (<https://shgm.gsb.gov.tr/Sayfalar/175/105/Istatistikler>); Türkiye’de faal sporcu sayısı ise 6.260.937 olduğu saptanmıştır. Bu sayının genel nüfusa oranı yaklaşık %11’dir. Ancak bu oranın, geçmiş yıllara göre artış göstermesine karşın spor kamuoyunca yeterli olmadığı değerlendirilmektedir. Gençlik ve Spor Bakanlığı verilerinden derlenen bilgilere göre, lisanslı sporcu sayısında, Türkiye Futbol Federasyonu 596.765 sporcuyla başı çektiği belirlenmiş, bunu 323.096 ile satranç, 278.215 ile tekvando, 238.902 ile basketbol ve 186.684 ile voleybol branşları takip ettiği be-

lirlenmiştir. Öte yandan, Atletizm Federasyonunda 156.674, Karate Federasyonunda 140.167, Kick Boks Federasyonunda 105.401, Herkes İçin Spor Federasyonunda 103.781 ve Yüzme Federasyonunda ise 96.785 lisanslı sporcu bulunduğu saptanmıştır (Hürriyet, 2013).

Sporun gelişmesine ve yeni sporcuların yetiştirilmesine vesile olan önemli oluşumlardan biri de spor kulüpleridir.

Spor kulüpleri; “Belirli kurallara göre kurulan, üyelerinin her birinin yetki ve sorumlulukları belli olan, gerek amatör profesyonel spor branşları ile topluma hizmet veren; her yaş grubunun spor yapabileceği tesis, araç gereçlere sahip olan, diğer bir yönü ile de yüksek performans sporcularının yetiştirilmesini hedefleyen özel hukuk kuruluşlarıdır”. Spor kulüplerinin endüstriyelleşme ile ilk olarak İngiltere’de örgütlenmeye başladığı belirtilmektedir. İngiliz aristokratları, üyelerine sportif etkinlikler düzenlemek üzere oluşturulan gruplar, sanayileşme sürecinin sonucu artan boş zamanlarını değerlendirmek ve kendilerine spor organizasyonlar düzenlemeleri için “gönüllü birlik” olarak da ifade edilen spor kulüplerinin, kurulmasını sağlamışlardır. Türkiye’de Spor Kulüpleri **profesyonel** ve **amatör kulüpler** olarak gruplanmaktadır. Türkiye’de profesyonel tek spor branşı futboldur ve Türkiye Futbol Federasyonu (TFF) tarafından yönetilmektedir. Geriye kalan tüm spor branşları bağımsız olsun olmasın Gençlik ve Spor Bakanlığı tescilindeki federasyonlar tarafından yönetilmektedir. GSB tescilli bir spor kulübü amatör statüsünde bir kulüp olarak tanımlanmaktadır ve söz konusu spor branşlarının katıldıkları ligler amatördür.

Spor kulüplerinin temel amacı: Bünyesinde yer alan spor branşlarının gelişimini desteklemek, topluma yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak ve ilgili spor branşları için gerekli tesis, malzeme ve insan kaynaklarını sağlamak olarak ifade edilmektedir. Çocuk ve gençlerin insan kaynağı açısından önemi oldukça fazladır.

22.04. 2022 tarih ve 7405 sayılı Kanun’un yürürlüğe girmesinden önce, Spor Kulüpleri de aynı şekilde Dernekler Kanunu’na göre kurulmakla beraber, Spor Genel Müdürlüğü nezdinde tutulan spor kulüpleri siciline tescil edilmek suretiyle Spor Genel Müdürlüğü sistemine dâhil olmuşlardır.

7405 Sayılı Spor Kulüpleri ve Spor Federasyonları Kanunu'na göre:

Toplumsal yaşantıda insanların sportif etkinlik ve hizmet beklentileri önemli ölçüde spordaki temel örgütlenme birimleri olan spor kulüplerinden karşılanmaktadır.

Spor kulüpleri, insanların bir amaç ve hedef etrafında toplandığı, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikler taşıyan, insanların sosyalleşmesinde çok önemli bir yere sahip olan özellikler taşımaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre Türkiye'deki lisanslı sporcu sayısı ile spor kulüpleri sayısının yıl yıl arttığı, 2007'de 8.500 civarında olan spor kulübü sayısının 2016'da 13.441, 2018'de 15.828'e ve 2023'de de 20.762' ye ulaştığı görülmektedir (TÜİK, 2022; [www. https://shgm.gsb.gov.tr/Sayfalar/175/105/Istatistikler](https://shgm.gsb.gov.tr/Sayfalar/175/105/Istatistikler)). Bu sayı diğer Avrupa ülkeleri Fransa'da 164.137, İngiltere'de 151.000, Almanya'da 91.000, İtalya'da 64.000, Hollanda'da 27.000'dir (Hürriyet, 2017). Bu rakamlar 2017 yılı ile itibari ile Türkiye ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki mevcut kulüp sayısının Avrupa'daki ülkelerin kulüp sayılarına göre yetersiz olduğu söylenebilir. Ülkelerin spor yapma oranları ile spor kulüpleri sayılarını karşılaştırmak doğru bir yaklaşım olmayabilir. Ancak bir ülkenin spora olan ilgisi hakkında genel bir kanaat verebilir. Sporda tesisleşme anlamında alt yapısını tamamlamış ülkelerin sporda başarılı olma oranlarının ve ülke halkının sporcu olma ve spor yapma kültür seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu verilere bakıldığı zaman Türkiye'nin spor kulüpleri ile birlikte sporcu sayılarını artırma konusunda çaba göstermesi gerektiği düşünülebilir. Görüldüğü üzere Türkiye'de toplam 20.762 spor kulübü (okul, müessese, ihtisas, askeri) bulunmaktadır. Her ile ortalama düşen kulüp sayısı 232'dir. Bu ortalamanın altında kalan 54 ilde il başına düşen ortalama kulüp sayısı yaklaşık 95'dir. Türkiye ortalamasının hemen hemen yarısı kadar olan ortalama kulüp sayısının altında kalan illerdeki ortalama kulüp sayısı ise yaklaşık 6'dır. Bu verilerin, Türkiye'deki çocuk ve genç nüfus oranı dikkate alındığında yeterli olmadığı düşünülmektedir. Sporun zaman içerisinde endüstrileşmesi ile beraber spora yapılan yatırım her geçen gün artarak devam etmektedir. Bu yatırımlar içerisinde spor tesislerine aktarılan kaynak oldukça fazla olabilmektedir. Öyle ki günümüzde spor tesislerinin özellikle refah ve gelir düzeyi yüksek ülkelerde eğlence, alışveriş, çeşitli etkinlikleri izleyebilme gibi farklı

serbest zaman hizmetlerini de bünyesinde barındıran sosyal mekânlar hâline dönüştürüldüğü belirtilmektedir.

Günümüzde **spor tesisi** kavramı spor hizmeti üreten, bu amaç için belirlenmiş ve gereğince donatılmış her türlü spor alanını tanımlamak için kullanılmaktadır. Türkiye’de özellikle son yıllarda spor tesisleri için yatırım bütçesinden ayrılan kaynaklarda önemli artışlar olmuştur. Gerek Spor Hizmetleri Genel Müdürlüğü eliyle, gerekse üniversitelerde ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yapılan tesis sayısı bu kaynak artışına bağlı olarak artmıştır. 2021 yılı verilerine göre, Türkiye’de 81 ildeki elit spora ve sporcu yetiştirmeye yönelik toplam spor tesisi sayısı 3.903’e yükseldiği belirtilmiştir. Spor kulübü ve lisanslı sporcu sayısı dikkate alındığında bu tesislerin yetersiz olduğu söylenemez.

Öte yandan, Türkiye’de kamuya ait küçümsenmeyecek seviyede spor tesisi bulunmasına rağmen, bu tesislerde bakım onarım giderlerinin karşılanamaması, nitelikli teknik eleman ve yeterli personel bulundurulamaması nedeniyle işletme güclüğü çekilmekte olduğu belirtilmektedir. Spor tesislerine ilişkin bir diğer önemli sorun ilk ve orta dereceli okullarda yaşanmaktadır. Sporcu piramidinin tabanı tamamen okulların bünyesi içindedir. Ancak, sayıları 40 binin üzerinde olan ilk ve orta dereceli okulların sadece 4.092’sinde spor tesisi bulunmaktadır. Bir diğer nokta da; “Spor tesisleri yapılmadan önce seyir sporlarına dayalı tesisler mi yapılmalı, yoksa kitle sporuna dönük tesisler mi yapılmalıdır?” sorularına açık cevap aranması hususundadır. Aslında her iki görüşün de haklı olduğu kabul edilerek tesis politikalarını planlamak daha gerçekçi olacaktır.

Beden eğitimi ve spor öğretmeninin yetiştirilmesi ve gelişmeler:

Bedensel faaliyetlerin doğuşu ve ortaya çıkması insanlık tarihi kadar eskidir. İlk insanların yaşamak ve yaşamlarını devam ettirmek için doğayla girdikleri çaba sonucunda insanlar avlanmak, oyun oynamak, savaşmak ve buna benzer yüzlerce amaç için bedensel faaliyetlerde bulunmuşlar ve her ne kadar kurallı faaliyetler olarak düşünülme de spor olgusuyla iç içe yaşamışlardır. Günümüzde modern beden eğitimi ve spor anlayışı ise fiziksel, zihinsel, duygusal, toplumsal ve psiko-motor gelişim özelliklerini kazandırma ve insanların

yaşam kalitelerini arttırmaya yöneliktir. Bu bağlamda günümüzde beden eğitimi ve spor aktiviteleri; sağlık, boş zamanları değerlendirme, performans, kendine güven, kişiler arası ilişkiler ve aktif yaşam tarzlarının kazandırılması amaçlı yapılmaktadır (Ayyıldız vd., 2021; Gülü & Akalan, 2021; Lumpkin, 1990). Türkiye’de beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin öğretimine ilişkin hizmet öncesi eğitim veren kurumların ilk kuruluş çabaları Cumhuriyet öncesi döneme rastlamaktadır. Eğitim alanındaki ilk çabalar, Selim Sırrı Tarcan tarafından başlatılmıştır. Tarcan, bu amaçla ilk defa 1908 yılında İstanbul’da özel Terbiye-i Bedeniye Mektebini açmış ancak kendisinin yönetim tarafından ve bazı nedenlerle İsveç’e gönderilmesiyle okulu Nisan 1909 yılında tekrar kapatmak zorunda kalmıştır. Selim Sırrı Tarcan, 1923’de toplanan Heyet-i İlmiye’de yer alarak hükümet programında ilk defa 1 yıl süreli “Beden Eğitimi Öğretmeni Okulu” (Terbiye-i Bedeniye Darülmualimini) koydurmayı başarmıştır. 1926 yılında yine Selim Sırrı Tarcan’ın çabalarıyla İstanbul Çapa’da beden eğitimi öğretmeni yetiştiren ilk ciddi eğitim faaliyeti başlatılmıştır. Kurs veya okul olarak nitelendirilen bu faaliyetlerden mezun olan öğretmenler, Türk beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ilk temelleri atan insanlar olarak bilinmektedirler (Sunay vd., 2021)

1926 yılında Konya’da sadece edebiyat bölümü olarak açılan “Orta Muallim Mektebi” 1927-1928 öğretim yılında Ankara Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiştir. Öğretim süresi üç yıl olarak belirlenen Enstitü, 1936-1937 öğretim yılında iki yıla indirilmiştir. 1940-1941 yılından itibaren, eğitim-öğretim süresi yeniden üç yıla çıkarılmış ve öğretim programı yeniden düzenlenmiştir. 1945-1946 öğretim yılında bölüm yeniden iki yıla düşürülmüş, bir yıl aradan sonra yeniden üç yıla çıkarılmıştır. Bölüm, 1978-1979 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır. İsmi de Yüksek Öğretmen Okulu Beden Eğitimi Bölümü olarak değiştirilmiştir. (MEB, 26.02.1979 tarih ve 2022 sayılı Tebliğler Dergisi) Bölüm, 1982 yılından itibaren 2547 sayılı yasayla birlikte üniversiteler bünyesine alınmış, 1990 yılının başlarından itibaren de beden eğitimi ve spor öğretmenliği eğitimi rektörlüklere bağlı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları bünyesine alınmıştır. 2000’li yıllarda ise beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümleri Spor Bilimleri Fakültelerine geçirilmiştir.

Öğretim kurumlarında uygulanan Beden Eğitimi ve Spor derslerine ilişkin müfredat ve gelişmeler:

Beden eğitimi ve spor öğretmeninin yetiştirilmesine yönelik farklı kurumlar faaliyette bulunmuşlardır. Bunlar;

1. 1933-1957 yılları arasında Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsüne bağlı “Beden Terbiyesi” bölümü faaliyetleri
2. 26. Kasım 1957 tarih ve 236 sayılı talim terbiye kurulu kararı ve Milli Eğitim Bakanlığı onayı ile Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı 3 yıllık “Beden Eğitimi” bölümü faaliyetleri
3. 10.07.1978 tarih ve 244 sayılı kararı gereğince “Hızlandırılmış Programlar” çerçevesinde programların öğretim yılının başında, içinde ve sonunda, tatillerde akşam ve gece saatlerinde gerçekleştirilen bölüm faaliyetlerinin uygulanabilmesi için tedbirler geliştirilmiştir. Ancak önemli özellikler ve yeteneklerin oluşturulması gereken beden eğitimi öğretmenlerine verilen kısa ve ayrıntılardan arındırılan söz konusu hızlandırılmış eğitimin öğretmenlerin niteliğini olumsuz yönde etkilediğine ilişkin programlardan mezun beden eğitimi öğretmenlerinin görev yıllarında yapılan denetimler sonucu verilen olumsuz raporlara istinaden, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına alındıkları belirtilmiştir (MEB, 1976).
4. Milli Eğitim Bakanlığı Müdürler Kurulunun 04.08.1978 gün ve 37 sayılı kararı ile 1978-1979 öğretim yılından itibaren 4 yıllık Yüksek Öğretmen Okulu “Beden Eğitimi Bölümü” faaliyetleri
5. Yüksek Öğretmen Okulları, 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı kararla, Beden Eğitimi Bölümleri Eğitim Fakülteleri bünyesine dâhil edilmişlerdir.
6. 1990’lı yılların başından itibaren Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümleri Rektörlüklere bağlı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları (BESYO) bünyesi içerisinde faaliyetlerine devam etmektedirler.
7. 2010’lu yılların başından itibaren başlayan süreç içeri-

sinde yeni kurulan ya da beden eğitimi ve spor yüksekokullarının Spor Bilimleri Fakültelerine dönüşmesi ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinin Spor Bilimleri Fakülteleri bünyesinde faaliyetlerine devam etmektedirler.

Anlaşılabacağı üzere Cumhuriyet'in kuruluşunu takiben günümüze kadar beden eğitimi öğretmenin yetiştirilmesi süreci çeşitlilik göstermektedir. Farklı süreçlerde eğitilen beden eğitimi öğretmenlerin yetiştirme sürecinde farklı programlar uygulanmıştır. Programlarda beden eğitiminin teori ve uygulamasına yönelik derslerle *Anatomi, Fizyoloji, Psikoloji, Pedagoji, Teşkilat ve İdare, Antropometri, Saha ve Malzeme Bilgisi, Beden eğitimi öğretmenliği uygulaması, Spor Masajı, İlk Yardım, Genel Antrenman Bilgisi, Eğitsel Oyunlar ve Spor ve Oyun* gibi spor sağlık, hareket ve antrenman, pedagoji, spor yönetimi ve sporun sosyal boyutunu içeren derslere yer verildiği belirlenmiştir (Sunay vd., 2021).

Geçmişten günümüze programlarda yer alan derslerin içerikleri incelendiğinde ise derslerin hemen hepsinde, doğrudan ya da dolaylı olarak çocukların spor eğitim ve öğretimine yönelik uygulamaların ele alınması söz konusudur. Günümüz programlar içeriğinde beden eğitimi ve spor derslerinin daha detaylı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Öte yandan, her gün hareket etmenin kişinin fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve özellikle de orta şiddetli fiziksel aktivitenin, yaşam kalitesini iyileştirmeye yardımcı olabileceği ifade edilmektedir. Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi'ne göre sağlığın korunması ve geliştirilmesi amacıyla yetişkinler için haftada 150 dakikalık (haftanın 5 günü 30 dakikalık) orta şiddette* bir fiziksel aktivite yeterlidir. 1-4 yaş arası çocuklara, gün içinde farklı şiddetlerde toplam 180 dakikalık fiziksel aktivite; 5-18 yaş arasındaki çocuk ve ergenlere ise, günde 60 dakika, ortadan yükseğe doğru şiddeti değişen aktiviteler önerilmektedir.

* Orta Şiddetli Aktivite nedir? Nefes alınan ve kalp atım sayısının normalden daha fazla olduğu, kasların zorlanmaya başladığı, orta dereceli çaba gerektiren aktivitelerdir. Hızlı yürümek, düşük tempolu koşular, dans etmek, ip atlamak, yüzmek, masa tenisi oynamak, yavaş tempoda bisiklet sürmek vb. orta şiddetli aktivite örnekleridir. Yavaş yürüyüş, masa başı işler, ev işleri yapmak ise düşük şiddetli aktivite kapsamındadır.

Dünyada Beden Eğitimi ve Spor Öğretiminin Görünümü

Spor ve kalkınma ile ilgili erken uluslararası politikalar, Avrupa Konseyi'nin 1976'da kabul edilen ve her bireyin spora katılma hakkına sahip olacağını ilan eden Herkes İçin Spor politikasını formüle etmesiyle başlamış, 1978'de Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), özellikle kadınlar, gençler, yaşlılar ve engelliler de dâhil olmak üzere herkesin spora katılma hakkına sahip olduğunu belirten Uluslararası beden eğitimi ve spor şartını kabul etmiştir (Sport and Development, 2022). Okullarda beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin desteklenmesi ve spor etkinliklerinin yaşam boyu süren sosyal ve eğitimsel değerine yönelik farkındalığın arttırılmasına yönelik politikaların geliştirilmesi ve uygulanmasının gerekli olduğu belirtilmektedir. Pek çok ülkede, farkındalığın oluşturulmasına yönelik çocuk ve gençlerin fiziksel etkinliklere katılabileceklerine ilişkin fırsatlar yaratmanın gerekli olduğu rapor edilmiştir. Avrupa ülkeleri, beden eğitiminin okullardaki önemini kabul etmektedir. Ders, bütün Avrupa'da ilk ve alt ortaöğretim kademelerinde zorunlu olup, ana öğretim programının önemli bir parçasıdır. Ülkeler de aynı şekilde spor ve fiziksel etkinliklerin boş zamanı yararlı bir biçimde değerlendirme yolu olduğunun altını çizmişlerdir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013).

Avrupa Komisyonuna göre; çocukluk ve gençlik boyunca, okulda uygulanan beden eğitimi ve spor faaliyetleri, kişilerin yaşam boyu sağlıklı ve zinde olabilmelerine olanak sağlayan becerileri, öğrenme ve pratik etme imkânını sunabileceği belirtilmektedir. Bu etkinlikler; günlük koşu, yüzme, bisiklet sürme, tırmanma ve daha yapılandırılmış oyun ve sporları içerebilmektedir. Temel becerilerin erken dönemlerde elde edilmesi, çocuk ve genç bireylerin bu etkinliklerin değerini ilerleyen dönemlerdeki eğitimlerinde daha iyi anlamasına ya da yetişkinliklerinde iş ve boş zamanlarında bu etkinlikleri gerçekleştirmesine yardım edebileceği vurgulanmaktadır. Ancak beden eğitimi, sadece fiziksel becerilerle sınırlandırılmamaktadır. Beden eğitimi ve spor, rekreasyon boyutundan daha başka boyutları da bulunmaktadır. Beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılmak; "oyunun kuralları", "fair play", saygı, taktik ve bedensel farkındalık, pek çok oyunda kişisel etkileşim ve takım oyunuyla ilintili sosyal farkındalık kavramları-

na odaklanan bilgi ve iç görüyü geliştirmeye de (İnsanların davranışlarına yön veren motivasyonların keşfi) yardımcı olabilmektedir. Öte yandan beden eğitimi ve sporun sağlıklı kişisel gelişim ve sosyal katılım gibi amaçları gerçekleştirmesi, bu dersin okullarda öğretim programına dâhil edilmesinin önemini artırmıştır. Beden eğitimi ve sporun sosyal değeri, Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan çeşitli belgelerde de belirtilmiştir. Komisyonun yayınladığı Spora dair Beyaz Bülten’de (Avrupa Komisyonu, 2007a), beden eğitimi derslerinde ya da program dışı etkinliklerde spora harcanan zamanın eğitim ve sağlık açılarından önemli faydalar sağlayacağına değinilmiştir.

Dolayısıyla tam zamanlı genel eğitim boyunca zorunlu olan beden eğitiminin önemi, hemen hemen bütün Avrupa ülkelerinin eğitim programlarında vurgulanmıştır. Buna karşın beden eğitimine ayrılan öğretim süresi ise ülkeden ülkeye önemli ölçüde değişiklik göstermektedir. Belçika, İtalya ve Portekiz’de (1-4. yıllar) beden eğitime ayrılan sürenin sadece ilköğretim seviyesinde esnek olduğu belirtilmektedir. Bundan dolayı okullar kendi şartlarına göre bu öğretim süresini istedikleri şekilde derslere pay etme konusunda serbesttirler. Bu ülkelerde kesin olarak belirlenmiş öğretim süresi bulunmasa da ülkelerden bazıları öğretim programındaki fiziksel etkinliklere ayrılacak zamanla ilintili stratejiler ve öneriler geliştirmişlerdir. Bu ülkelerden Belçika (Almanca konuşan kısım ve Flaman bölgesi) ve Birleşik Krallık’ta (Galler) öğrencilerin haftada en az iki kere beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katıldıkları belirtilmektedir. Zorunlu eğitimde tüm zaman dilimine odaklanıldığında beden eğitimi ve spor faaliyetlerine ayrılan süre, bazı ülkelerde az değişiklik gösterirken, diğerlerinde bir seneden diğer seneye önemli farklılıklar görülmektedir (Avrupa Komisyonu, 2007b). Öyle ki, beden eğitimine ayrılan öğretim süresi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde karşılaştırıldığında, ülkeler arasındaki farklılıklar önemli hâle gelmektedir.

2011-2012’de ilköğretim kademesinde yıllık önerilen asgari öğretim süresinin ortalaması; İrlanda’da 37 saat iken, Fransa’da bu rakam 108’dir. Ortaöğretim kademesinde rakamlar İspanya, Malta ve Türkiye’de 24-35 saat arasında değişiklik gösterirken, Fransa ve Avusturya’da 102-108 saat arasındadır. Ortaöğretimde ülkelerin büyük bir çoğunluğunda beden

eğitimi için önerilen asgari öğretim süresi tüm öğretim süresinin yaklaşık %6-8'ini oluşturmaktadır. Fransa beden eğitimine ayrılan toplam öğretim süresinin %14'üyle öne çıkar-ken, İspanya, Malta ve Türkiye'de oran sadece %3-4'tür. Bazı ülkelerde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde beden eğitimine ayrılan pay arasındaki fark oldukça büyüktür. Örneğin, Hırvatistan ve Türkiye'de ortaöğretimde beden eğitimine ayrılan sürenin neredeyse iki katı kadar bir süre ilköğretimde beden eğitimine ayrılmaktadır. Bunun tam aksine, Belçika (Fransız kesimi), Fransa ve Kıbrıs'ta ilköğretimden ziyade ortaöğretimde beden eğitimine daha fazla önem verilmektedir. Her iki seviyede de ağırlığın birbirine benzer olduğu ülkeler Avusturya (toplam öğretim süresini %11'i), Norveç (%9), Finlandiya (%8) ve İrlanda'dır (%5'den daha az). Beden eğitimine ayrılan payın diğer derslere olan oranı göz önünde bulundurulduğunda beden eğitimine verilen önemin diğer derslere göre daha az olduğu söylenilebilir (EACEA/Eurydice, 2012b). Farklılık özellikle ilköğretimde daha çarpıcıdır. Bu kademedede beden eğitimine ayrılan süre dil öğretimine ayrılan payın sadece üçte biri, matematiğe ayrılan sürenin ise yaklaşık yarısı kadardır. Öte yandan, Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) Şubat 2013'te kamuoyuyla paylaşılan ve Eylül 2014'te yürürlüğe girecek olan program, tüm çocukların yüzmeyi öğrenmesi beklentisiyle beden eğitiminin zorunlu ders olarak okutulmasını sürdürmektedir. Programda yarışmalar konusu üzerinde de durulmaktadır. Portekiz ve Finlandiya'da planlanan düzenlemeler öğretim programı içinde beden eğitimi dersine daha fazla dikkat çekmektedir. Portekiz, zorunlu beden eğitimi dersini tüm ilköğretime yaymayı planlarken, Finlandiya'da zorunlu eğitim boyunca beden eğitimine ayrılan zamanı artırmayı düşünmektedir. Portekiz'de ilköğretimde (1-4.sınıf) beden eğitimi dersinde takip edilecek zorunlu bir program mevcut değildir ancak "Açıklamalar" kısmına fiziksel etkinlikler yazılmakta olduğu belirtilmektedir. Beden eğitimi dersinin tüm ilköğretime yayılmasını planlayan pilot bir çalışma yapılmaktadır. Amaç, hareketsiz yaşamı azaltıp sağlıklı yaşam alışkanlıklarını artırmaktır. Finlandiya'daki yeni bir hükümet programı beden eğitimi dersinin öğretimini iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim Bakanlığı, 2016/17 öğretim yılından geçerli olmak üzere tüm zorunlu öğretim boyunca ders için ayrılan zamanı artırma önerisinde bulun-

muştur. Bu süre, yılda ortalama 57'den 63 saate çıkarılacaktır. Yunanistan ve Macaristan'daki müfredat düzenlemeleri yalnızca beden eğitimi ders saatini artırmayı değil, aynı zamanda okullarda uygulanan geleneksel sporları yeni etkinliklerle tamamlayarak içeriği geliştirmeyi ve çeşitlendirmeyi hedeflemektedir. Yunanistan'da ilköğretimin ilk 4 yılında beden eğitimine ayrılan haftalık öğretim zamanı tüm pilot okullarda iki katına çıkarıldığı belirtilmektedir. Macaristan'da 2012/13 öğretim yılından itibaren uygulamada olan yeni düzenlemeler beden eğitimi ders saatlerini artırmış ve haftada 5 saate çıkarmıştır. Alt ortaöğretimde ise (Öğretim daha konu odaklı olmasına rağmen ilk kademede başlayan temel programların devamı niteliğindedir. Bu seviyenin bitmesi zorunlu eğitimin bitmesi ile aynı ana denk gelir) bu süre iki katıdır. Ayrıca, ders için daha esnek saatler olması, okulların dans, yüzme, ata binme gibi alternatif etkinliklere yer vermelerine imkân sağlamaktadır. Haftada 5 saatten ikisinin ise okul sporları kulüplerinde bu tür etkinlikler için kullanıldığı belirtilmektedir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013).

Avusturya'da da, 8 yılda beden eğitiminde ulaşılabilecek standartları gösteren ana hatlar uygulamaktadır. Bu standartlar arasında kişisel, sosyal ve spor becerileri yer almaktadır. Bunlar, öğrenci performansı yetersiz görüldüğünde eksiklerin tespitine imkân sağlamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2011).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), üye ülkelerde gelecek 30 yıl içinde yaklaşık 90 milyon kişinin obezite sorunu yüzünden hayatını kaybedeceği uyarısında bulunmaktadır. Türkiye, Suudi Arabistan ve ABD'nin ardından üye ülkelerde obezite yaygınlığında 3. sırada gösterilmektedir. Öte yandan, Meksika, obezite yüzünden gayri safi milli yurt içi hasılası en fazla düşen ülke konumunda olduğu bildirilmekte olup, Meksika'yı bu sıralamada Brezilya izlemektedir. Türkiye bu klasmanda 4. sıradadır. ABD'nin ise obezite yüzünden en fazla sağlık harcaması yapan ülke konumunda olduğu bildirilmektedir. Sonuçta OECD ülkeleri, sağlık bütçelerinin yüzde 8,4'ünü obezite ile mücadeleye ayırdıklarını, bu oranın karşılığı olarak da yılda 311 milyar dolar harcadığını ifade etmektedirler. Bu durum, hareketsizliği risk faktörleri arasında olduğu önemle ifa-

de edilmektedir. Günümüzde hareketsiz şehir yaşantısının sağlık sorunlarından birisi olduğu ve bunun için de düzenli egzersiz programları ve sportif etkinliklere katılmanın her yaş grubu için ihmal edilmemesi gerektiğinin önemi artık anlaşılmaktadır. Anlaşılacağı üzere hareketsizlik, olası halk sağlığı sorunlarının yanı sıra ülke ekonomisi için de bir tehdit oluşturmaktadır.

Çocukluk ve gençlik boyunca, okulda beden eğitimi ve spor ders ve faaliyetleri, kişilerin yaşam boyu sağlıklı ve zinde olabilmelerine olanak sağlayan becerileri öğrenme ve pratik etme imkânını sunar. Bu faaliyetler günlük koşu, yüzme, bisiklet sürme, tırmanma ve daha yapılandırılmış oyun ve sporları içerebilmektedir. Temel becerilerin erken dönemlerde elde edilmesi, genç bireylerin bu etkinliklerin değerini ilerleyen dönemlerdeki eğitimlerinde daha iyi anlamasına ya da yetişkinliklerinde iş ve boş zamanlarında bu etkinlikleri gerçekleştirmesine yardım edebilmektedir. Fakat beden eğitimi ve spor faaliyetleri, sadece fiziksel becerilerle sınırlandırılmaz ve beden eğitiminin boş zamanın değerlendirilmesi boyutundan daha başka boyutları da vardır. Fiziksel etkinliklere katılmak; “oyunun kuralları”, “fair play”, saygı, taktik ve bedensel farkındalık, pek çok oyunda kişisel etkileşim ve takım oyunuyla ilintili sosyal farkındalık kavramlarına odaklanan bilgi ve iç görüyü geliştirmeye yardımcı olduğu belirtilmektedir. Beden eğitimi ve sporun ötesine uzanan sağlıklı ruh ve beden yapısı, sağlıklı kişisel gelişim ile sosyal katılım gibi amaçlar, bu ders ve faaliyetlerin okullarda öğretim programına dâhil edilmesinin önemini artırmıştır. Bu husus, çok sayıda bilimsel çalışmalarla da belirlenerek raporlaştırılmıştır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2013). Beden eğitimi ve sporun sosyal değeri Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan çeşitli belgelerde de belirtilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2007a). Öte yandan günümüz toplumunda obez çocuk oranı dikkat çekici oranlara ulaştığı belirtilmektedir. Televizyon seyretmede ve bilgisayar başında harcanan haftalık saatler ile çocuklardaki obezite oranları arasında ilişki bulunduğu rapor edilmektedir (Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması (TBSA), 2010).

Bu itibarla, çocukluk döneminde kazanılan ve yaşam boyu korunan fiziksel sağlığın bedenin en üst kapasitede işlev görmesi için zorunlu görünmekte olduğu belirtilmektedir. Egzersiz eğitimi, çocuğun ailesi ve beden eğitimi öğretmeni-

nin mesajlarını anlayacak kadar büyüdüğünde hemen başlaması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Günay vd., 2017). Kaldı ki olimpiik şartın 4. maddesinde “*Spor yapmak bir insan hakkıdır. Her bireyin ihtiyaçlarıyla doğru orantıda spor yapma olanağına sahip olması gerekir*” biçiminde belirtilirken, bu madde ile bir devlet politikası olarak hükümetlere sporu yürütme yükümlülüğü getirmektedir (Sunay, 2022). Günümüzde spora katılım, Hükümetler ve politika yapıcılar tarafından oldukça değerlidir. Politikalar ve programlar, toplumdaki herkesin katılımını teşvik eder. Pek çok ülkede spora katılım, organizasyonel bir değer olarak adlandırılan gönüllü spor kulüplerinin himayesinde mümkündür. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 59. maddesinde de “*Devlet, her yaştaki Türk vatandaşlarının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alır, sporun kitlelere yayılmasını teşvik eder. Devlet başarılı sporcuyla korur.*” ifadesi yer almaktadır. Türkiye, anayasasında spora yer veren az sayıda ülkelerden biridir. Anayasa’da belirtildiği gibi Türkiye’de sporun geliştirilmesine yönelik yasal düzenleme bulunmakta olup, spor yapma hakkı, anayasa ile güvence altına alınmıştır. Bu bağlamda devletin görevi sadece sporcuyla korumak değil, kitlelerin bu hakka erişimini sağlamak olarak da görülmelidir. Bu özellikleriyle spor çok önemli bir kamu hizmeti alanı olarak görülmektedir. Öyle ki spor yapma hakkı, anayasa ile korunmasının yanı sıra spor açık bir şekilde anayasada yer alarak devletin yükümlülüğünü de ortaya koymaktadır. Özellikle de hükümet programlarında spora yer vermeleri ile oluşturulan spor politikaları ve Kalkınma Planları, sporun gelişimine yön vermesi açısından önemlidir.

Cumhuriyet’in kurulmasından günümüze kadar 66 hükümet görev yapmıştır. Gerçekleşen 66 hükümet programında yer alan çocukların beden eğitimi ve spor faaliyetleri ile fiziksel gelişimlerine yönelik doğrudan etki yapabilecek maddelere kısmen rastlanmaktadır. Ancak çocukların fiziksel gelişimlerine yönelik fiziksel aktivite ve spor yapmalarını etkileyebilecek; *spor tesislerinin yapılması, okul sporuna verilen önem, sporda yetenek seçimi ve yönlendirme, spordaki uluslararası gelişmelerin izlenmesi, spor yönetimdeki olumlu gelişmeler, spor yöneticiliği eğitimi almış olan personelin Türk Spor Teşkilatında değerlendirilmesi, spor mevzuatındaki olumlu değişiklikler, antrenör ve beden eğitimi öğretmeni gibi eğitici kadroların yetiştirilmesi, kulüpleşme, kitle sporuna verilen önem ve özellikle*

de amatör sporun yeniden yapılanarak desteklenmesi çocuk ve gençlerin spor yapmalarına olanak sağlanması noktasında önemli gelişmeler olup, bu hususların Cumhuriyet hükümet programlarında yer aldığı gözlenmiştir. Özellikle de 66. hükümet döneminde gerçekleştirilen ve devamında 67. hükümet programında da yer alan çocuklara yönelik “sporda yetenek seçimi ve devamında spora yönlendirilmesine yönelik proje uygulaması” dikkat çekmektedir.

1963 yılından itibaren her beş yılda bir gerçekleştirilen, beş yıllık planlı kalkınma dönemlerinde ise çocukların beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılmasının çocukların gelişim özelliklerinin gelişmesine olumlu katkı sunacağı ile ilgili hususlara yer verildiği gözlenmektedir. Bunlardan; 2. Beş Yıllık Kalkınma Planında “Türkiye’de sporun bir eğitim aracı olarak görüldüğü”, 3. Beş Yıllık Kalkınma Planında “Sporun yaygınlaştırılması, sporun günlük yaşamın bir parçası hâline getirilmesi, okullarda beden eğitimi ders saatlerinin artırılması spor konusunda yetenekli elemanların yetiştirilmesi gerektiği”, 4. Beş Yıllık Kalkınma Planında “Sporun kitlelere yayılması ve her yaştaki insanın spor yapmasının sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınmasının önemli olduğu”, 7. Beş Yıllık Kalkınma Planında “Nüfusumuzun büyük bir kısmını oluşturan gençlik kesimine yönelik hizmetlerdeki iyileşmeye rağmen, yine de yetersizliğin devam ettiği, spora ayrılan kaynağın artırılması gerektiği” ve 10. Kalkınma Planında ise “Erken çocukluk eğitiminden başlamak üzere tüm eğitim kademelerinde spor eğitiminin içerik ve uygulama olarak iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir”. 11. Kalkınma Planında ise “Erken yaşlardan itibaren spor eğitimi verilerek; örgün eğitimde beden eğitimi ve spor derslerinin niteliğinin artırılacağı; mahallinde spor imkânları geliştirilerek her yaşta vatandaşların sportif faaliyetlere düzenli katılımın teşvik edileceği” ve “İlköğretim çağındaki öğrencilere yönelik yetenek taraması ile öğrencilerin, sportif anlamda başarılı olabileceği branşlara yönlendirileceği, elit sporcu yetiştirilmesinin sağlanacağı ve yaşam boyu aktif spor katılımı teşvik edilerek branş yönlendirmesinin yapılacağı” politika olarak belirtilmiştir.

Anlaşılabileceği üzere günümüze kadar kurulan Hükümetlerin programları ile beş yıllık kalkınma planlarında beden eğitimi ve spor faaliyetlerine ilişkin hususlara kısmen de olsa yer verildiği değerlendirilmektedir. Ancak beden eğitimi ve spor faaliyetlerinin çocuk ve gençlerin yaygın olarak yararlanabi-

leceği konuma getirilmesi de oldukça önemlidir. Kuşkusuz bu durum sadece kanun ve yönetmeliklerle olamamaktadır. Ülkemizdeki spor kültürü, ailelerin çocuklarının spor faaliyetlerine katılımlarına ilişkin bakış açıları, spor tesislerinin planlanması ve işletilmesi, sporun ekonomik boyutu, toplumsal destek ve devlet desteği ile sporun eğitimsel boyutu gibi faktörler, çocukların beden eğitimi ve spor faaliyetlerine katılımları açısından oldukça önemli olmaktadır. Yani, fiziksel aktivite, egzersiz, beden eğitimi ve spor gibi kavramların sahip olduğu etkinliklerin öneminin ancak programlı olarak gerçekleştirilecek toplumsal eğitimle şekilleneceği değerlendirilmektedir. Bu husus, aynı zamanda toplum sağlığı için de önemlidir. Düzenli olarak gerçekleşen fiziksel ve sportif aktiviteler; çocuğun okul başarısına, gelecekte iş ve meslek yaşamındaki gelişimini ve performansı ile genel sağlığına yaptığı olumlu etkiyle aynı zamanda ülke ekonomisine ve çalışma verimine de katkı sağlayabilecektir. Bu görüş ve düşünceler doğrultusunda Türkiye’de çocukların düzenli egzersiz programlarıyla spor etkinliklerinden daha etkin olarak yararlanabilmeleriyle ilgili beden eğitimi ve spor politikasına yönelik şu öneriler verilebilir:

1. Çocukların yoğun olarak zaman geçirdikleri okul ortamında fiziksel ve sportif aktivitelerin çeşitlendirilmesi sağlanmalı ve bu konuda eğitim almış olan beden eğitimi öğretmenlerinden aktif yararlanılmalıdır.
2. İlkokulun ilk dört yılı spora yönelme açısından oldukça önemlidir. Bu itibarla 6-9 yaş grubunu fiziksel ve sportif açıdan yönlendirebilecek beden eğitimi öğretmenlerinin bu kademedeki istihdamı gereklidir.
3. Okul spor tesislerinin çocukların fiziksel ve sportif hareket ihtiyaçlarının karşılanmasına uygun dizayn edilmesi sağlanmalıdır.
4. Spor kulüplerinin kurulmaları teşvik edilmeli ve özellikle semt kulüplerinin okullarla iletişim hâlinde olmalarına olanak sağlanmalıdır.
5. Aile çocuğun spora yönelmesinde önemli bir etkidir. Bunu belirleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu itibarla okul, aile, spor kulübü, bakanlıklar (MEB-GSB ve Sağlık Bakanlığı) yerel yönetimler ve üniversite işbirliği ile başta aileler olmak üzere sporun çocuk gelişimi ve ve-

rimliliği üzerine olan etkilerine ilişkin seminerlerle toplumsal farkındalık oluşturulması sağlanmalıdır.

6. Erken yaşlarda düzenli olarak gerçekleştirilen spor eğitimi, çocuklarda spora olan ilginin arttırılması açısından oldukça önemlidir. Ancak genel eğitimin de sporla birlikte devam edebilmesi sağlanmalıdır. Kaldı ki ailelerin de kaygıları bu yöndedir. Bu hususta verilecek güvenceyle aile ve spor yapan çocuklar bilgilendirilmelidir.
7. Erken yaşta spora başlayan çocukların fiziksel ve ruhsal durumları oldukça önemlidir. Antrenörlerin, aileden sonra çocuk üzerindeki etkileri fazladır. Erken yaşlarda spora başlayan çocuklara karşı gösterilen olumsuz tutum ve davranışlar, çocukları spordan uzaklaştırabilir. Dolayısıyla bu hassas dönemlerde antrenörlerin sabırlı ve anlayışlı olmaları, çocuklarla çalışmayı sevmeleri önem taşımaktadır. Yine bu dönemlerde spor psikologlarının antrenörlerle yoğun iletişim içerisinde olmaları sağlanmalıdır.
8. Spor Kulüplerinin özellikle yaz-kış ve tüm yıl boyunca açacakları spor okulları, çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla spor kulüplerinin spor okulları açmaları teşvik edilmelidir.
9. Her gün hareket etmenin kişinin fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve özellikle de orta şiddetli fiziksel aktivitenin, yaşam kalitesini iyileştirmeye yardımcı olabileceği ifade edilmektedir. Buna göre uzman eğitimcilerden yardım alarak; 1-4 yaş arası çocuklara, gün içinde farklı şiddetlerde toplam 180 dakikalık fiziksel aktivite; 5-18 yaş arasındaki çocuk ve ergenlere ise, günde 60 dakika, ortadan yükseğe doğru şiddeti değişen aktiviteler önerilmektedir.

Sonuç olarak; çocukların spor yapmalarına imkân sağlanmalıdır. Spor kitlelere yaygınlaştırılarak amatörlük teşvik edilmelidir. Bu husus, aynı zamanda toplum sağlığı için de önemlidir. Sağlıklı bir toplumun iş verimliliğini sağladığı gibi ekonomik gelişime de olumlu katkıları olacaktır. Bu görev, devletin yanı sıra aileden başlayarak eğitim kurumları ve tüm topluma aittir. Öyle ki söz konusu görev, zaman zaman yerine de getirilmiştir. Bunun Türk spor tarihinde örnekleri çoktur.

Ancak önemli olan, spordaki başarı ve gelişmelerin sürdürülebilir olmasının sağlanmasıdır.

Sporu her şeyden önce bir vatan vazifesi olarak gören, büyük önder Gazi Mustafa Kemal Atatürk: “*Türk sosyal bünyesinde spor hareketlerini düzenlemekle görevli olanlar, Türk çocuklarının spor hayatını yüceltmeyi düşünürken sadece gösteriş için herhangi bir yarışmada kazanmak azmiyle spor çizmezler. Esas olan bütün yaştaki Türkler için Beden Eğitimi sağlamaktır*”. diyerek sporun yaygınlaştırılmasının önemini değerlendirmektedir.

Bu itibarla; Çocuklar bir ülkenin geleceğidir bilinciyle, haydi çocuklar spora...



HAKAN SUNAY



BERKAY AYVERDİ

Kaynakça

- Ak, A. (2017). *Türk sporunda sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Akça, Y., Şahan, G., & Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *International Journal of Cultural and Social Studies*, (3), 394-403.
- Avrupa Komisyonu. (2007a). *Spor üzerine beyaz kitap*. COM (2007) [pdf] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0391:FIN:EN:PDF> [Erişim 12 Mart 2013].
- Avrupa Komisyonu. (2007b). *Hayat boyu öğrenme için önemli yeterlilikler avrupa ölçüt çerçevesi*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf [Erişim 12 Mart 2013].
- Avrupa Komisyonu. (2011). *Komisyonun Avrupa Parlamentosuna İletişim, Konsey, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi ve Böl-*

geler Komitesi, sporda Avrupa boyutunu geliştirmek. COM(2011) [pdf] <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0012:FIN:EN:PDF>

Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice. (2013). Avrupa'daki okullarda beden eğitimi ve spor Eurydice raporu. Lüksemburg: AB Yayın Ofisi. ISBN 978-92-9201-522-0

Ayyıldız, E., Yüksel, Ü., Canlı, U., Taşkın, C., & Sunay, H. (2021). Ebeveynlerin ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumlarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 51-64.

Çocuk ve Ergenlerde Fiziksel Aktivite. (2014). Türkiye Fiziksel Aktivite Rehberi, T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu Obezite, Diyabet ve Metabolik Hastalıklar Daire Başkanlığı tarafından hazırlanmış ve bastırılmıştır. Elif N. Özmert (Ed.). Ankara: Kuban Matbaacılık ve Yayıncılık.

EACEA / Eurydice. (2012b). Avrupa'da 2012 yılında eğitim sisteminin temel verileri. Brüksel: Eurydice.

Ekici, S. (2002). *Türkiye'de spor federasyonlarını oluşturan fahri (gö-nüllü) çalışanların spor politikalarının oluşumu ve uygulamalarına yaklaşımları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gaetano, A. (2016). Relationship between physical inactivity and effects on individual health status. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, (16 Supplement issue 2), Art 170, 1069-1074.

Gök, Y., & Sunay, H. (2010). Türkiye ve Fransa'da uygulanan spor yönetiminin kamu yönetimi açısından karşılaştırılması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VIII(1), 7-16.

GSB. (2022a). Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1)Tarihi:3/6/2011 <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=4.5.638&Mevzuatlliski=0&sourceXmlSearch=> Erişim Tarihi: 07.07.2023.

GSB. (2022b). Gençlik ve Spor Hizmetleri Kanunu. Kanun Numarası:3289, Kabul Tarihi: 21/5/1986 <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=1.5.3289&Mevzuatlliski=0&sourceXmlSearch=> Erişim Tarihi: 07.07.2023.

Gülü, M., & Akalan, C. (2021). A New peak-power estimation equations in 12 to 14 years-old soccer players. *Medicine*, 100(39), 211.

Günay, M., Tamer, K., Cicioğlu, İ., & şıktar, E. (2017). *Spor fizyolojisi ve performans ölçüm testleri* (4.bs.) Ankara: Gazi Kitabevi.

Green, M., & Oakley, B. (2001). Elite sport development systems and playing to win: uniformity and diversity in international approaches. *Leisure studies*, 20(4), 247-267.

Hürriyet Gazetesi. (2013). <https://www.hurriyet.com.tr/lisansli-sporcu-sayisindaki-artist-devam-ediyor-24926513>. Erişim:05.05.2020

Hürriyet Gazetesi. (2017). Spor kulübü sayımız Avrupa'nın çok gerisinde. <https://www.dogrulukpayi.com/iddiakontrolu/omer-fethi-gurer/turkiye-deki-spor-kulubu-sayisi-13-bini-gecmesine-rag->

men-gelismis-ulkelerlekiyaslandiginda-bu-rakam-cok-dusuk.
Erişim Tarihi: 02.12.2022.

Kalkınma Bakanlığı. (2013). 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı Spor Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara.

Lechner, M. (2009). Long-run labour market and health effects of individual sports activities. *Journal of Health Economics*, (28), 839-854.

Lumpkin, A. (1990). *Physical education and sport a contemporary introduction*. Missouri: Timor Mirror / Mosby College Publishing.

Myers J, Prakash M, Froelicher V, Do D, Partington S., & Atwood J. E. (2002). Exercise capacity and mortality among men referred for exercise testing. *J Med*, (346), 793-801.

Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (1976). Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri Müfredat Programları. Ankara: Yaykur Yayını.

On birinci Kalkınma Planı (2019-2023). (2019). 100. Yıl Türkiye Planı, On birinci kalkınma planı, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, TBMM Karar No:1225.

Saygılı, S. (2002). *Strese son*. İstanbul: Elit Yayınları.

Spaaij, R., Knoppers, A., & Jeanes, R. (2020). We want more diversity but...: Resisting diversity in recreational sports clubs. *Sport Management Review*, 23(3), 363-37

Sport and Development. (2022). Policy development. <https://www.sportanddev.org/en/learn-more/disability/policy-practice-and-future-priorities/policy-development>

Sunay, H., Bal, E., & Malkoç, H.N. (2021). Cumhuriyet döneminde beden eğitimi ve spor öğretmeninin yetiştirilmesi. H. Sunay (Ed.), *Spor yönetim bilimlerinde güncel konular* içinde. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sunay, H. (2022). Spor ve yönetim. S. B. Çavuşoğlu (Ed.), *Spor nasıl markalaşır?* içinde. Ankara: Nobel Yayınları.

Şentuna, M. (2009). *Türkiye'deki gençlik ve spor ile ilgili kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarının gençlik politikalarının değerlendirilmesi ve bir model örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2014). Türkiye fiziksel aktivite rehberi. Türkiye Halk Sağlığı Kurumu. <https://www.eczacibasiliac.com.tr/tedavi-amlanlarimiz/kas-ve-iskelet-sistemi/hareketsizlik-ve-sagliga-etkileri>

TÜİK. (2022). Eğitim, kültür, spor ve turizm spor istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=egitim-kultur-spor-ve-turizm-105&dil=1> Erişim Tarihi: 02.10.2022.

Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması (TBSA). (2010). Beslenme durumu ve alışkanlıklarının değerlendirilmesi sonuç raporu. Ankara: Sağlık Bakanlığı. http://www.sagem.gov.tr/TBSA_Beslenme_Yayini.pdf

Türkmen, M. (2018). *Beden terbiyesi: erken dönem Türk spor politikalarının sosyo-politik temelleri*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.

- Türkmen, M. (2020). *Erken Cumhuriyette beden eğitimi ve spor politikaları üzerindeki Alman ve Sovyet etkisi*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- UGSPB. (2022). Ulusal gençlik ve spor politikası belgesi. https://gsb.gov.tr/dosyalar/mevzuatlar/ulusal_genclik_ve_spor_politikasi.pdf
Erişim Tarihi: 07.07.2023
- Yıldırım, Y., & Kaplan, G. (2020). Kalkınma planlarında sporun yeri. M. Özdemir, & M. İlkım (Ed.), *Sporda yeni akademik çalışmalar-6 içinde* (ss.19-32). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Warburton, D.E.R., Nicol, C.W., & Bredin S.D. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *CMAJ*, 174(6), 801–80.



CUMHURİYET'TEN GÜNÜMÜZE DERS KİTAPLARINDA KÖY ÇOCUKLARI



HAMİDE KILIÇ*

Kışın bütün çocuklar okula gelirler. Bahar gelince okul kapanır. Biz çarıkları çeker, öküz, at gütmeye gideriz. Kıra ekmek götürürüz. Çift sürenlere yardım ederiz. Yazın sıcakları basınca köylüler yaylaya göçer. Yaylanın pınarı kar suyu gibi soğuk akar. Ovada ekin tarlalarımız vardır. Orada ekin yolarım, kağrı çekerim, döven sürerim. Bostan beklerim, kuzu güderim. Her işi bilirim. Ben köylü çocuğuyum.

Giriş

Günümüz dünyasında ders materyalleri denildiğinde aklımıza dijital uygulamalardan oyunlara, videolardan farklı ses kliplerine kadar çeşitli birçok ürün gelebilmektedir. Ancak bundan 20 yıl öncesine kadar ülkemizde ve dünyada ders materyali denilince akla gelen ilk şey ders kitaplarıydı. Ders kitapları dünya genelinde hâlâ önemini koruyan bir mahiyette olmasına rağmen dijital dünyada yaşanan gelişmeler ders materyallerindeki çeşitliliğin artmasına da imkân sağlamıştır. Bu gelişmelere rağmen hâlâ dünyanın birçok yerinde çoğu insan için ders kitapları yaşamlarında karşılaştıkları ilk hatta ne acı ki tek kitaptır (The Economist, Ekim 2012). Ders kitapları çoğu zaman okula

1045



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.

giderken okul çantalarında yerini alan, okulun ilk günlerinde heyecanla kapladığımız, içerikleri yönünden muhatabı tarafından eleştirilmeyen hatta verdiği bilgilerin kesin bilgi gözüyle bakıldığı bir yapıya sahiptir.

Ders kitabı, herhangi bir eğitim ve öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış, Talim Terbiye Kurulunca örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması uygun görülen basılı veya dijital ortamdaki kitap ve ekleri veya model prototipidir (MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği 2021). Ders kitapları bir ülkenin meşru bilgilerini ortaya koyan temel araçlardır (Apple, 2014:49-50). Bir ders kitabında yer alan ve almayan her içerik ve görsel o devletin var olan değerleri çerçevesinde oluşturulur. Bu bakımdan da ders kitapları devletin resmî söylemidir (Çayır, 2014). Eğitimin en önemli girdileridir, mevcut metinler bir ulusal kültürün temel fikirlerini yansıtır (Pingel, 2016:7).

Öncelikle ders kitapları yazarın yaratıcılığını ortaya koyduğu bir ürün değildir. İktidarın oluşturduğu öğretim programı çerçevesinde belirli standartlar bağlamında sınırlı bir alanda oluşturulan bir öğretim materyalidir (Gündüz, 2023:38). Ders kitapları resmî ideolojinin yansıdığı temel kaynaklardan biridir ve resmî ideoloji *“devlet aygıtını elinde tutan elitlerin veya seçkinlerin kendilerini meşrulaştırmak, varlıklarını sürdürmek, kendilerine yönelik itaati sağlamak için ürettikleri, çoğunlukla gevşek, pragmatik, irrasyonel, eklektik ve sistematik nitelikli değerler bütünü”*dür (Alkan, 2008:12). Ders kitapları incelendiğinde, kullanılan dil, içeriğe dahil edilen/edilmeyen konular bağlamında belli ifadeler ve söylemlerle iktidarın yaratmak istediği insan modelinin ortaya çıkarılmasına olanak sağlar. Ders kitabında var olan söylemler dolaylı ya da direkt olarak okura seslenir. Ders kitabı yazarı muhatabının öğrenci yani çocuk olduğunu bilir. Kitapla etkileşimde olunan çocuktan, verilen direktifler doğrultusunda belirli tutum ve davranışlar geliştirmesi istenir. Bir dönemin ders kitapları ele alındığında bu dönemin eğilimleri ve çocuklara yüklenen görevler ve sorumluluklar da ortaya çıkarılabilir (Kılıç, 2021:4).

Cumhuriyet’in kurucu kadrosu yıllardır unutulmuş bir halka inanarak yola çıkmıştı. Osmanlı Devleti’nden bir enkaz alan yeni Türkiye savaşın bitmesiyle birlikte yanmış yakılmış köy-

ler, tarumar edilmiş tarım arazileri ile karşı karşıya kalmıştı. Fakirlik, yokluk, kıtlık, açlık, evsizlik... Ülkenin yaklaşık %76'sı köyde yaşayan köylü halktı ki yıllarca savaşa asker göndermiş, işgale uğramış, yakılmış, yıkılmış bir durumdaydı. Bu tarihlerde ülkede 40000 iskân mıntıkası ve köy bulunmaktaydı. Bu köylerden 34000 köy Cumhuriyet'in eğitim olanaklarından yoksundu. Ülke nüfusunun yaklaşık 11 milyon kadar bir kısmının köylü olduğu düşünüldüğünde okuma çağındaki şehir çocuklarının 1/14'ü okula giderken köylerde her 39 çocuktan 1'i okula gidebiliyordu (Çetin, 1997:50). Köy çocuğunun dezavantajlı durumunun net olarak görülebildiği bu bilgileri daha net ifade etmek gerekirse 1927-1928'de 4688 adet köy ilkokulu; toplamda 241889 öğrenci bulunmaktadır, bu sayı 186848 erkek öğrenci ve 55.041 kız öğrencinin toplamından oluşmaktadır. 12275 öğretmen mevcuttur. Yıllar geçerken köy ve köylü ekseninde yapılan faaliyetler köy kalkınmasının sağlanmasını amaçlamaktaydı.

Cumhuriyet Dönemi köy olgusu ile ilgili bilgilerimiz her ne kadar sınırlı olsa da Cumhuriyet kadrosunun köy ve köylüyü kalkındırma çalışmalarına önem verdiğini dönem faaliyetlerinden görebiliyoruz. Öyle ki Büyük Millet Meclisinin 1 numaralı kanunu Ağnam Resmi Kanunu olup bu tarihte bu verginin 8 kat arttırılmasını bekleyen halka bunu dört kat arttırarak sınır koymuştur (Dik, 2016: 704). Peşinden yine ülkenin ekonomi politikalarının belirlendiği İzmir İktisat Kongresi'nde köy ve köylü ile ilgili kararların alınması, Köy Kanunu, 1925 yılında Aşar vergisinin kaldırılması köylü üzerindeki yükün kaldırılması ve köy kalkınmasının sağlanmasına ortam hazırlanması niteliğindedir. Atatürk'ün TBMM'nin birinci dönem üçüncü toplanma yılını açılış konuşmasındaki "*Türkiye'nin gerçek sahibi ve efendisi, hakiki üretici olan köylüdür.*" sözleri dönemin sloganı niteliğindedir.

Bu çalışmada Cumhuriyet'ten günümüze okutulan ilkokul ders kitaplarında köy çocuğunun izleri aranmıştır. Köy denilince imgelediğimiz temiz doğa, ağaçlar, oksijen, mutlu insanlar ya da çocuk ve tabiat gibi kavramlar ders kitabında ne şekilde sunulmuştur? Ders kitaplarında köy temsilleri nasıldır? Bu ders kitaplarında sunulan köy çocuklarının özellikleri, kişilikleri ve sunulma boyutları nasıldır? Köy, köylü, köylü çocuk kavramlarının ders kitaplarındaki sunumu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Çalışmada ilkokul ders kitapla-



rı taranarak köy ve köy çocuğu ile ilgili metinler üzerinden betimlemeler yapılarak köy-köylü ve köy çocuğu tipolojileri sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmada örnekler kronolojik sırada verilerek okuyucunun da (varsa) değişimi takip edebilmesi düşünülmüştür.

Cumhuriyet'in Köy Kurgusu: Köy Kanunu

Bağımsızlık savaşının ardından yeni Türkiye'nin uygulayacağı politikaları belirlemek amacıyla İzmir İktisat Kongresi (17 Şubat- 4 Mart 1923) düzenlenmiştir. Kongrede ele alınan konulardan biri de köy meselesidir. Bu kongrede köy ve köylülere yönelik olarak reji meselesi, tarımsal eğitime ve öğretime gereken önemin verilmesi, köylerde güvenliğin arttırılması, ulaşım ve yol sorunlarının çözümü, Ziraat Bankası ve itibar-ı ziraiye ile ilgili kararlar alınmıştır (Çetin, 1997:23). Lozan görüşmelerine ara verilen bir tarihte bu kongrenin toplanması ve konuların önemi Cumhuriyet'in kurucu kadrosunun yeni Türkiye için atacağı adımların net göstergesidir.

Cumhuriyet'in kurulduğu tarihlerde, yeni Türkiye'nin kalkınmasını sağlayacak nüfusun büyük bir kısmı köyde yaşamaktaydı. Yeni Türkiye, Cumhuriyet değerleri ile yeni bir millet inşası sürecine girmişti. Ülke nüfusunun yaklaşık %76'sının köyde yaşadığı bir realitede köylü halkının olmadığı hiçbir örgütlenmenin verimli ve faydalı olması mümkün değildi. Ülkede köy kalkınmasını sağlamak ve Cumhuriyet'in getirdiği değerlerin ülke çapında yayılması amacıyla atılan adımlardan birisi Köy Kanunu'dur (18.03.1924). Cumhuriyet'in ilanından kısa bir süre sonra hazırlanmış olan Köy Kanunu yapılırken ülkenin çeşitli bölgelerinde farklı iklim ve coğrafi şartlarda, zengin-yoksul, kalabalık-tenha, dağınık-toplu tüm köyler dikkate alınmıştır. Bununla ilgili Karesi Mebusu Vehbi Bey 4.3.1340 (1924) tarihli Büyük Millet Meclisi konuşmasında şöyle söylüyor (TBMMC, D.2,İ.1,C.67:86):

“Köy denilince Sivas'ın beş haneli köyü, Ankara'nın çökük damlı harabe yerleri göz önüne gelmesin. Bu umumi bir kanundur. İzmir'in, Karesi'nin, sahilinde cennet gibi ve buranın kasabalardan daha mamur köyleri de bu kanuna tabi olacaktır. Binaenaleyh bu kanunla öyle bir şey yaptık ki vücuda göre elbise olur.”

1048



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Köyün tanımı, imarı, sınırları, yolların yapımı, evlerin planı, sağlık, eğitim gibi çeşitli konulardan oluşan Köy Kanunu 97

maddeden ve 10 bölümden oluşmaktaydı. Köy Kanunu'nun maddeleri incelendiğinde unutulmuş Türk köylüsünün kurucu kadro ile çağdaş uygarlık düzeyine çıkarma isteği dikkat çeker. Kanun uygulandığında Cumhuriyet'in modern köy modeli ortaya çıkmaktadır (Çetin, 1997:25). Köye tüzel bir kişilik veren yeni Türkiye'nin Köy Kanunu'nun temel amacı köylünün topyekûn kalkınması sağlamak, köy yaşamını, köy ve devlet arasındaki işleyişi düzenlemek, köylü ve devlet ilişkisinin yurttaşlık bilinci ekseninde belirlemektir (İstanbul Vilayeti Köy Bürosu Neşriyatı, 1939). Köy Kanunu, Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde oldukça önemli rol oynamış hatta Yurt Bilgisi ders kitaplarında da içerik olarak yer almıştır. Örneğin Mithat Sadullah tarafından 4. sınıflar için yazılmış olan Yeni Yurt Bilgisi ders kitabında Cumhuriyet'in köylüye önem verdiği bu amaçla da Köy Kanunu'nu yaptığı ifade edilmiş; köyde tüm işleyişin bu kanuna göre yapılacağı ve köylü çocuğunun da okulda bu kanunu okuyacağı belirtilmiştir (Mithat Sadullah, 1929:65):

“Cumhuriyet Hükümetimiz, köylere çok ehemmiyet vermektedir. Köylülerin güzel idare olunması için şimdi bir Köy Kanunu yapılmıştır. Bu Köy Kanunundan bir tanesi her köyün camisinde veya mektebinde, bir tanesi de köy odasında bulunacaktır. Köy muhtarları, köy ağaları bu kanunu belleyeceklerdir. Köy mekteplerinde bu kanun, çocuklara okutulacaktır.”

Köydeki tüm düzenin Köy Kanunu ekseninde kurulduğunun vurgulandığı metinlerde köyün en yetkili kişisi olan muhtarın da bu kanuna bağlı olduğu ifade edilir. Köy Kanunu ile Osmanlı'daki “köy ağası”nın yerine “köy muhtarı” “ağalar derneği”nin yerini “ihtiyar meclisi” almış ve yeni Cumhuriyet köy modelini ve temsilcilerini belirlemiştir (Yurt Bilgisi, 1935:39):

“Köy başlı başına bir topluluktur. Onun da kendine göre görülecek birçok işleri vardır. Bu işleri yapmak için köyde «Muhtar» seçilir. Köylünün köy için yapacağı işlerle muhtarın vazifesini Köy Kanunu gösterir. Muhtarın Köy Kanununa göre verdiği emirleri köylülerin dinlemesi lazımdır; çünkü muhtar bir devlet adamı sayılır.”



nemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel tarafından da istenmiştir (Tebliğler Dergisi 13 Şubat 1939). Tarık Emin Rona tarafından 4. sınıflar için yazılmış olan Yurt Bilgisi Dersleri ders kitabında da köy işleri ve Köy Kanunu tanıtılmıştır. Buna göre köy tüm köylünün ortak malıdır. Köydeki yaşamı düzenleyen Köy Kanunu'na uymak tüm köylünün de görevidir. Köylüler Köy Kanunu'nun kendilerine yüklediği görevleri seveerek yaparlar (1940:34):

“Köy işleri ve Köy Kanunu;

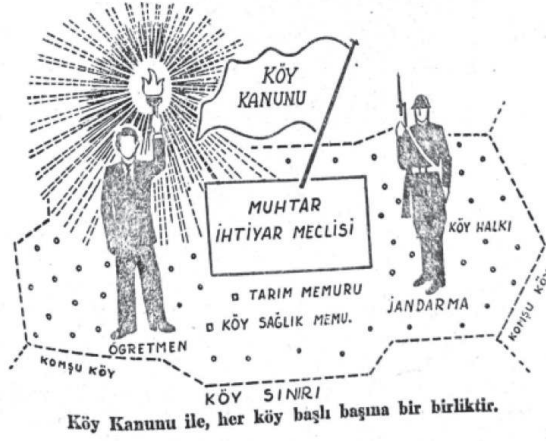
Evimiz nasıl bütün ailenin malı ise, köy de bütün köylünün malıdır. Evimizdeki, okulumuzdaki çeşitli işleri elbirliğiyle yaparak bunların düzgün yürütülmesine çalışırız değil mi? Köyde de bütün köylünün iyiliği, ilerlemesi ve rahatı için yapılması gereken birçok işler vardır. Bütün köye fayda verecek bu işleri başarabilmekte, bütün köylünün el ele verip birbirine yardım edebilmesine bağlıdır.

Bundan başka köyde okul, misafır odası, okuma odası, otlak, koru, çeşmeler, kuyular gibi bütün köylünün ortak olarak faydalandığı bir çok şeyler vardır. Bu ortak malların nasıl bakılacağı, köylünün bunlardan ne yolda faydalanacağı, bunlara gereken paraların nereden toplanacağı ve bu ortak işlerin nasıl yapılacağı Köy Kanununda yazılıdır.

Köylüler kanununun gösterdiği yolda, üzerlerine düşen bütün ödevleri seveerek yaparlar.”

Köy Kanunu 1956 yılı Yurttaşlık Bilgisi kitabında dahi yerini alır. Metinde Cumhuriyet'in köylüye önem verdiği için Köy Kanununu hazırladığı belirtilir. Aslında Köy Kanunu 600 yıl boyunca padişahlık yönetimiyle yaşamış bir milletin yaşamını yeniden düzenleyen ve bir anlamda da Cumhuriyet yönetimini köyde temsil eden yasadır (Tülin, 1956: 29):

“Cumhuriyetimiz Türk köyüne çok önem verdi. Her köyün haklarını daha iyi koruyabilmek için ayrı bir yasa yaptı. Buna (Köy Kanunu) denir. Bu yasa köylümüzün yüzünü güldürdü. Yurdumuzun dört bucağına serpilmiş kırk bine yakın köy bu yasaya dayanarak kendi kendilerini idare ederler, haklarını, topraklarını korurlar. Hatta kasabadaki mahkemeye inmeden küçük alacak davalarını bile kendi aralarında çözerler. Köy Kanunu köye can vermiştir.”



Görsel 1: İlkokullar İçin Yurttaşlık Bilgisi, 1956: 45

İlkokul Ders Kitaplarında Köy

1927 nüfus sayımına göre Türkiye’de o tarihlerde 63 il, 328 ilçe ve 39 bin 901 köy bulunmaktadır ve nüfusu 13.648.270’dir. Ülke nüfusunun %24,2’si şehirlerde, %76’sı kırsalda yaşamaktadır ve nüfusun büyük bölümü tarım ve hayvancılık yapmaktadır (TÜİK, 2012:7). 1934-35 istatistiklerine göre şehirlerimizde ilkokul sayımız 1178, köylerde çoğu bir-üç sınıflı resmi okullar da 5051’dir. Şehirlerde bu okullarda 6820 öğretmenle 280.182 öğrenci; köylerde ise 6960 öğretmen 347.071 öğrenci bulunmaktadır (Kültür Bakanlığı Dergisi, 1937: 2). Böyle bir realitenin varlığı, köy ve köylünün kalkınması yönünde politikanın izlenmesini zorunlu kılmıştır. Eğitim alanında da köy ve köylü halkının kalkınması bağlamında bir yol izlenmiştir. Kültür Bakanlığı Dergisi’nin 1937 tarihli 20. sayısı Türk köyleri ve köylü çocuğunun özellikleri şu şekilde verilmiştir (1937:8-9):

“Dünyanın her tarafında olduğu gibi bizde de köylü, sert ve oldukça muhafazakâr tabiatlıdır. Umumiyetle yurduna bağlıdır. Ruhi hayatı itibarile kendi içine kapanmış bir haldedir. Bütün ömrünü tabiat ve onun hadiseleri içinde işle, meşguliyetle geçirir. Tabiate ait bilgi ve müşahedeleri zengin ve kuvvetlidir. Sosyal, kültürel hayatı bakımından çok eski devirlerin tesirlerinden tamamen kurtulamamıştır. Kendine zarar verici her nevi hadise ve tesirle tek başına mücadele ederek bunlara mukavemet etmeğe çalışır. Modern hayatın bilhassa tekniğin, kökünden deşişen

iş şekillerinin ve müesseselerinin, ezici cereyanları karşısında gün geçtikçe mukavemet kudreti azalmaktadır. Köylüye mahsus şahsiyet ve renkler kaybolmaktadır. Kendisini takiben gelen neslin de çoğu tıpkı kendisi gibi terbiye görmektedir.

Köy çocuğunun hayatı, etrafı çevrilmiş dar bir muhit içinde geçer. O, bu muhit içinde, önce saptanmış kendi amaçlarına doğru oldukça emin adımlarla ilerler, fakat bu muhitin dışına çıkınca korunulmayacak olursa, şaşkın ve ümitsiz bir şekilde kalır.

Köy çocuğunu birinci derecede ve devamlı bir surette aile ve muhiti terbiye eder. Köyde çocuk, hayvan, tarla, sapan gibi bir iş elemanıdır. Onun için çocuklar küçük yaştan itibaren fasılasız denilecek bir şekilde iş başındadırlar. Köy hususiyetleri ve ihtiyaçları onların bu şekilde terbiye görmeleri adeta emreder.

Bu realiteler karşısında bugünkü köy okulu; tedris edilen maddeler, tedris şekilleri, tahsil müddeti bakımlarından henüz bizim köylerimizin ihtiyaçlarına ve hususiyetlerine göre organize edilmemiştir. Bu itibarla okul, köylü çocuğuna işine yarayacak beceriler ve bilgileri tam olarak vermemektedir. Bu hata hiç şüphesiz programların karakterinden, öğretmenlerimizi yetiştirme tarzından, köy terbiyesinde takip edilen metodların ve amaçların isabetsizliğinden ileri gelmektedir. Onun için köy okulu mevzu etrafında; uzun müddet realiteye müstenit, ileri pedagojik mütearifelere uygun, ulusal kıymetleri yaratacak ve besleyecek mahiyette, tecrübelerle dayanan bir mesaiye lüzum olduğu anlaşılmaktadır. Sadece nazari ve iskolastik pedagojiden çıkarılacak temelsiz, mugalatalı hükümlerle bu büyük işi halletmeğe imkan yoktur.”

Cumhuriyet'in ilk dönemlerindeki ders kitaplarında ülke nüfusunun büyük bir kısmının köylü nüfusu olduğu vurgusuna yer verilir. Bu durumdan hareketle ders kitaplarında mevcut realite çerçevesinde bir içerik üretimi mümkündür. 1935 Yurt Bilgisi 5. sınıf ders kitabında köyün tanımı yapıldıktan sonra dönemin numune köylerinden Ahimesut (Etimesut/Etimesgut) köyü görseli ile desteklenmektedir. Bu görsel dönemin birçok Yurt Bilgisi ders kitabında da yer bulur. “*Türk ulusunun en çoğu köylerde yaşar, çiftçilikle uğraşır.*” (Cumhuriyet Çocuklarına Yeni Coğrafya Dersleri, 1942:75). 1943 tarihli 4. sınıf Coğrafya ders kitabında da ülke nüfusunun büyük bir çoğunluğunun köyde yaşadığını göstermek bağlamında köy sayıları tablo şeklinde verilmiştir.



Ankara yakınında "Etimesut,, köyü

Görsel 2: Yurt Bilgisi 5. Sınıf Ders Kitabı, 1935: 38.

III. Nüfuslarına göre köylerimizin sayıları :

0 — 50 nüfuslu köyler	966
51 — 100 nüfuslu köyler	2 903
101 — 150 nüfuslu köyler	3 935
151 — 200 nüfuslu köyler	4 270
201 — 250 nüfuslu köyler	4 092
251 — 300 nüfuslu köyler	3 359
301 — 400 nüfuslu köyler	5 292
401 — 500 nüfuslu köyler	3 293
501 den fazla nüfuslu köyler	6 766
Yurdumuzdaki köylerin hepsi	<hr/> 34 876

Görsel 3: İlkokullar için Coğrafya 4, 1943:46.

Ders kitaplarında sunulan köy Köy Kanunu'nu temel alan kurgusal bir köydür. Bu köyde tüm köylü belirli bir düzen içinde Köy Kanunu'nun şekillendirdiği bir dokuda oluşturulmuştur. Bu kurgusal köyde dayanışma ve huzur içinde yaşayan insanlar vardır. Köy bir üretim merkezidir. Burada tüm köylüler tarım ve hayvancılıkla uğraşır. Köyde mevcut bazı yapılar vardır. Bunlar köy okulu, köy misafirhanesi ve köy okuma odasıdır. "Köyde Yaşayış" başlığı altında 1941 tarihli 4. sınıf Yurt Bilgisi Dersleri ders kitabında yaklaşık yirmi sayfa boyunca bu kurgusal köy yapısı anlatılmaktadır. "Köyümüz" adlı metinde köyünü anlatan çocuk, köyünün bir aile gibi olduğunu ve köy halkının elbirliği ile çalıştığını ifade eder; köylerindeki okul, misafirhane ve okuma odasını tanıttikten sonra köy halkının devletle el ele vererek köyün yolunu yaptığını, köyde

var olan bataklığı köylünün çalışarak bitirdiğini anlatır. Me-
tin sonunda ise köy çocuklarının kuvvetli ve gürbüz Türk ev-
latları oldukları belirtilir (18-20):

*“Gözümüzün önünde uzanan şu uçsuz bucaksız köy toprakları
üzerinde bizim gibi daha birçok aile ocağı var. Bahçeler, çitler,
tarlalarla birbirinden ayrılan bu aile ocakları gene birbirine ya-
kın olarak kurulmuşlar. Herkes kendi ocağında, kendi tarlasında
alışarak işini görür, ekinini üretir, davarlarını besler.*

*Köyümüzün tarlaları tâ karşıdaki sırtlara kadar uzanır. Değir-
men yolunun sağındaki yeşil çayırlarda köy sürüleri otlar. İçinde
eşit çeşit kuşların cıvıldaştığı bu zümrüt ağalık, köyümüzün
korusudur. Yaz akşamları bütün köy delikanlıları koru yanın-
daki su başında toplanarak türküler söyler, oyunlar oynarız. Biz
bütün köy halkı, bir aile ocağı gibiyiz. Burada herkes birbirini
tanır, sever, birbirine yardım eder. Bilseniz bu köyde ne rahat ne
gamsız yaşıyoruz.*

*Karşıda; etrafı ağalarla, bahçesi çiçeklerle donanmış taş yapı,
köyümüzün okuludur. Ona bütün köylü elbirliğiyle baktığımız
için tâ uzaklardan bile göze çarpıyor, değil mi?*

*Okulun karşısındaki kutu gibi ev de köyümüzün misafirhanesi-
dir. Köye gelen misafir, hepimizin konuğudur. Onu, orada ağır-
larız.*

*Bir de okuma odamız var. Köy gençleri, okuma odasındaki kitap
ve gazeteleri bol bol okuyarak yurt işlerini anlamağa çalışır.*

*Bakın: Batıya doğru giden şu düzgün yol, komşu köye varır. Do-
đuya yönelen yol da kasabaya ulaşır. Bu yolları, hükümetle el ele
vererek biz yaptık. şimdi bu yollardan ürünlerimizi kolayca ka-
sabaya taşıyor, pazarda satarak bol bol para kazanıyoruz.*

*Geçen yıl baharda deremiz taşarak tarlalarımızı basmıştı. Gene
bütün köylü elbirliğiyle dere kenarlarına bentler yaptık. Bu yıl
su bize hiçbir zarar veremedi. Açtığımız su yollarıyla sebze bah-
elerimizi suluyoruz. Verimli topraklarımız suya da kavuşunca
sebzelerimiz ne bereketli oldu görmeniz! Eskiden köyümüzde sıt-
ma hastalığı çok vardı. Bu yüzden her yıl birçok delikanlı ölüyor-
du. Öğretmenimiz: «şu bataklığı kurutmazsak, burada üreyen
sıtma sineklerinden daha çok zarar görürüz...» demişti. Köyün
kurtulması için hepimiz; arabalarla toprak ve kum taşıyarak
az zamanda bataklığı ortadan kaldırdık. O günden beri bir kişi
bile hastalanmadı. Bakınız, şu evler arasında bir tek çöp, bir tek*

pislik var mı? Pis yerlerde üreyen mikropların bizi hasta ettiğini bildiğimiz için, köyümüzü kendi evimiz gibi temiz tutarız.

İşte bunun için bütün köy delikanlıları, çocukları aslan gibi kuvvetli ve gürbüz birer Türk evlâdıyız!”

İlkokullar İçin Yurttaşlık Bilgisi ders kitabında da günlük köy yaşamı anlatılmaktadır. Köyde keskin bir iş bölümü varmış gibi görünse de bazı işlerde kadın ve erkek yan yanadır. Yemek işleri kadınlara verilmiş iken tarla işleri kadın ve erkek tarafından yapılmakta, köy çocukları ise tarlada çalışanlara yemek götürmektedirler (1958:28-29):

“Köyde yaşayış:

Köylüler sabahleyin erken kalkarlar. Şafak sökünce horozlar keskin sesleriyle köy halkını uyandırırılar. Daha sonra güneş doğar, inekler, öküzler böğürmeye, kuzular, koyunlar melemeye başlarlar. Kadınlar inekleri sağar. Arlık bütün köy uyanmış, herkes o günkü işine başlamış tır. Erkekler, kadınlar tarlalara, bahçelere giderler. Sığırtmaç inekleri, öküzleri ve mandaları toplar, sürüyü köyün merasına götürür. Çobanlar da koyun sürülerini kırlara otlağa götürürler. Evde kalan kadınlar yemek hazırlar. Kuşluk zamani çocuklar bu yiyecekleri tarlada çalışanlara götürürler.

Köyde kalan kadınlar harman zamanlarında bulgur kaynatır, tarhana yaparlar. Köylüler ekmeklerini kendileri yaparlar. Köyde her evin bir küçük fırını vardır. Ekmek yapılacağı gün hamur yoğurulur ve fırın yakılır. Günlük işlerini bitiren kadınlar, naneler akşama doğru evlerinin gölgesinde toplanırlar, konuşarak yün eğirirler.

Akşam olunca tarlalarda çalışanlar ve sürüler köye dönmeye başlar. Çoban köpeklerinin havlamaları, çingirak sesleri, koyun ve kuzuların melemesi, ineklerin böğürmesi birbirine karışır. Köylüler şadırvan veya çeşme başlarında ellerini yüzlerini yıkarlar, köyün meydanında veya kahvenin önünde toplanırlar. O günkü işlerinden yarın yapacakları işlerden konuşurlar. O gün kasabaya gidip gelen varsa onun şehirden getirdiği yeni havadisleri dinlerler. Akşam yemeğinden sonra yarınki işler için hazırlık yapar, erkenden yatarlar. Türk köylüleri erken yatarlar, erken kalkarlar. Köylülerimizin çoğunun sıhhatli ve kuvvetli olması bundandır. Türk köylüsü çalışkandır.”



değınilerek 40-50 yıl 6nce n6fusun k6ylerde kalabalık olduğundan da bahsedilir. K6ydeki değişimlerin sıralandığı metinde artık işlerin modern aletlerle yapıldığı k6yde yaşayışın değiştiği, k6yden şehirlerle gerek farklı işler gerekse 6ęrenim için gidildiği ifade edilmektedir (Sosyal Bilgiler 4, 1983: 17-18):

“K6ylerde Yaşayış: K6yde aileler, yaklaşık olarak 40-50 yıl 6ncesine kadar kalabalıktı. Babalar, oğullar, torunlar, gelinler hatta kimi damatlar hep aynı evde yaşardı. Her ana ve baba ile çocuklarının ayrı odaları bulunurdu. Hen6z evlenmemiş olan erkekler ayrı odalarda, kızlar ayrı odalarda yatardı. Yemekler aynı mutfakta ve aynı tencerelerde pişirilir, b6t6n aile aynı yemekleri yerdi. Çok kalabalık ailelerde, her 6g6nde birkaç sofraya kurulup kaldırılırdı. Babalar, oğullar, yetişkin torunlarla kadınlar ve kızların çoğu tarla, bağ ya da bahçede hep birlikte çalışırdı. Yalnız, ev işlerini yapacak olanlarla k66k çocuklar işe gitmezdi. Elbette çalışamayacak yaşta olanlar da evde kalır, k66klere g6zc6l6k yapardı. Kimi ailede, bu kadar çok insan da işlere yetmezdi. Bu y6zden, s6rekli ya da geçici işçiler alıştırılırdı.

Kimi ailelerde, y6n ya da pamuk eğirilip b6k6lerek iplik yapılırdı. Bunlardan el tezgahlarında t6rl6 kumaşlar, halı ve kilim dokunurdu. Giysiler evde ve çok kez elde dikilirdi. Zanaat adamları, k6ylere uğrar, birkaç g6n ya da birkaç hafta k6yde kalır, t6rl6 işler yapardı.

Son 30-40 yılda, k6yde çalışma şekli az çok değişmiştir. Tırpan, orak, d6ven, kağnı gibi tarım araçları, yıllar geçtikçe azalmıştır; kimi k6ylerde hiç kalmamıştır. Bunların yerini, trakt6rler, r6morklar, biçer d6ęerler, tohum makineleri almıştır. Makineler, birçok insanın yapacağı işleri, daha kısa zamanda ve daha iyi olarak yapıyor. İplik yapımında kullanılan araçlar ve dokuma tezgahları, bug6n artık çok azalmıştır. K6y halkı, pazarda en çok aranan şeyleri 6retiyor. Onları satarak, eline geçen para ile, gerekenleri satın alıyor. Kimi k6ylerde s6thaneler kurulmuştur. İsteyenler, hayvanlarından aldıkları s6t6 oraya vererek yoğurt, yağ, peynir yaptırıyor. K6ylere elektrik girdikçe, arkasından elektrikle işleyen makineler geliyor. Artık, ifti ailesinin, eskiden olduğu gibi, kalabalık olması gerekmiyor. Bu durumda, gençlerin çoğu, k6yden ayrılıyor; şehirlerdeki atelyelere ve fabrikalara işçi ya da usta olarak giriyor: Bir b6l6m6 de orta ve y6ksek 6ęrenim yaparak t6rl6 meslekler ediniyor. Bununla birlikte çalışma ve yaşamanın hen6z çok az değiştiği k6ylerimiz de vardır. B6yle k6ylerde, eskisi gibi kalabalık (b6y6k) aileler bulunur.”

Aynı ders kitabında köyün özellikleri sıralanırken köyün güzel olması ve bu amaçla da köylünün birlikte çalışması gerekliliğinden bahsedilmektedir (Sosyal Bilgiler 4, 1983: 21):

“Köyümüz güzel ve sevimli olmalıdır. Bunun için evler badanalandır; sokaklar ve köyün çevresi ağaçlanır, köyün alanı park haline getirilir. Küçük ve güzel bir park, köy halkı için iyi bir dinlenme, konuşup anlaşma yeridir. Yukarıda sıralanan işler, bütün köy halkını ilgilendirir. Köyün başka sorunları da olabilir. Ortak işlerin bir elden yürütülüp yönetilmesi, herkesin yararına. Köyde dirlik ve düzenin sağlanması, komşular arasında çıkabilecek küçük anlaşmazlıkların giderilmesi, yeni bir okulun yapılması ya da okulun onarılması, köyü anayola bağlayan yolun bakımı, bir köprüünün yenilenmesi, köy odasının bakımı ve onarımı gibi işler, köyün ortak sorunlarıdır.”

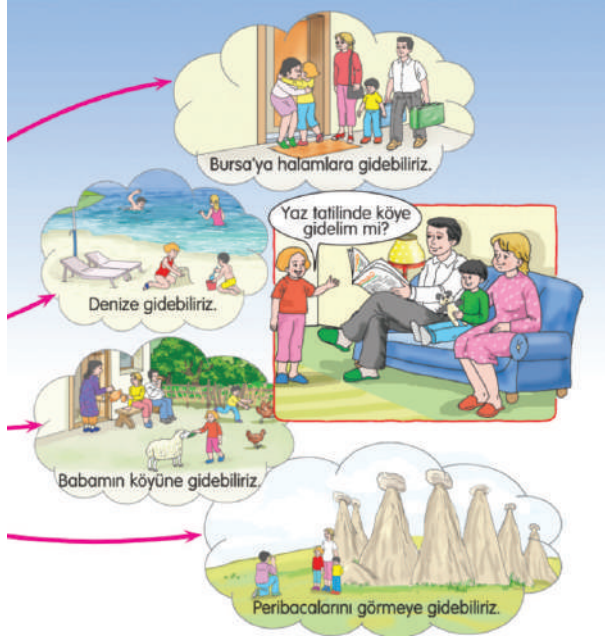
1993 Sosyal Bilgiler ders kitabında köy, en küçük yerleşim birimi olarak tanımlanır. Köyle ilgili temel bilgilerin verildiği içerikte “Nüfusu 2000’den az yerleşim yerine köy denilir.” ifadesi kullanılmış ve köyde yaşayan insanların tarım ve hayvancılık yaptığı ifade edilmiştir (Sosyal Bilgiler 4. Sınıf, 1993:50).



Resim 26- Köyler en küçük yerleşim birimidir.

Görsel 4: Sosyal Bilgiler 4. Sınıf, 1993:50

Aradan geçen 23 yılın sonunda ise köy, artık yaz tatillerinde çocukların gidecekleri mekân haline gelir. Ders kitabında verilen içerikte kız çocuğu yaz tatilinde babasının köyüne gitmeyi önermektedir (Hayat Bilgisi 2, 2. Kitap, 2016:89):



Görsel 5: Hayat Bilgisi 2, 2. Kitap, 2016:89

Köy Çocuğunun Cumhuriyet'le Temel Bağı: Köy Okulu

Köy çocuğu sadece üreten toplumun üyesi değildir o aynı zamanda Cumhuriyet'in onun için açtığı köy okuluna devam eden bir öğrencidir. 1933 tarihli Yurt Bilgisi 5. sınıf ders kitabında medenileşmenin bir adresi olarak gösterilen okul için "Çoğumuz rençper olduğu için ziraat bilgilerini öğrenmeğe çalışmalyız. Artık babalarımızdan gördüğümüz gibi gidemeyiz. Dünyada başka milletlerin ziraat yolunda ne büyük işler yaptıklarını görüyoruz; biz onlardan geri kalmamalyız." (57) denilerek; okul, gelişimin ve değişimin adresi olarak işaret edilmiştir. Burada köylü çocuğun okumasına vurgu yapılmış ve modern yöntemlerle tarım metotlarının öğrenilmesi istenmiştir. 4. sınıf Tarih ders kitabında da ülkenin her yerinde artık köy okullarının olduğu ve Türk yavrularının okuma yazmayı kolaylıkla öğrendiği vurgulanmaktadır (Tarih 4.Sınıf, 1938:20):

"Bugün en uzak köylerde bile Türk yavruları okulsuz kalmıyor. Önümüzdeki kitabın yazılarını ne kolay okuyoruz. Türk yavrularını okuyup yazmağı öğrenmekte hiçbir güçlük çekmiyorlar."

Köy çocukları arasından başarılı olanlar eğitmen olarak yetiştirilir. Eğitmenler köylüye Cumhuriyet rejiminin verdiği en önemli armağanlarıdır. Aşağıdaki ifadelerde Cumhuriyet yüceltilmektedir (Rona, 1940: 47):

“Cumhuriyet Hükümeti, askerliğini yapan köy çocuklarının akıllı ve çalışkan olanlarını ayırıp eğitmen kurslarını da okutur. Onlara genel bilgilerden başka, köy ve çiftçilik için gereken birçok bilgiler öğretir. Bu kursları bitirdikten sonra köylerindeki okullara gönderilen bu eğitmenler orda öğretmenlik yaparak köy yavrularını yetiştirir, onlara çiftçiliğin en faydalı ve verimli yollarını öğretirler. Eğitmen kurslarında her yıl yetişen binlerce eğitmen, Cumhuriyet Hükümetimizin köylüye en değerli bir armağandır.”

Köy okulu, köy çocuklarının okuma yazma öğrendikleri, hayat ve tarım hakkında bilgi aldıkları yerdir. Gündüzleri çocukların gittiği okula akşamları yetişkinler gitmektedir (Tülin, 1956-37):

“Köy okulu, köy çocuklarının, köy halkının yükselmesini, okur yazar yurttaşlar yetişmesini sağlar. Okulda çocuklara hayat ve tarımda lazım olan bilgiler verilir. Cumhuriyetin iyilikleri öğretilir. Eskiden köylünün okumasına hiç önem verilmezdi. Bugün kırk bini geçen köylerimizin çoğunda okul bulunmaktadır. Gündüzleri çocuklar, geceleri de tarladan dönen yaşlılar öğretmenin etrafında toplanarak bilgilerini yükseltirler. Eskiden köylerde okul olmadığından okur yazar insan az bulunurdu.”

Yurttaşlık Bilgisi ders kitabında ise Türk köylüsünün okumayı sevdiği, köy çocuklarının da seve seve okula gittikleri ifade edilmektedir. Köylü çocuklar okulda sadece okuma yazmayı değil aynı zamanda hesap yapmayı da öğrenmektedirler. Köy çocuğu ve Türk çocuğu ifadelerinin içiçe geçtiği metinde Türk çocuğunun nerede olursa olsun okuması gerektiği vurgulanmaktadır (1958, 30):

“Köyün okulu:

Köyün erkek ve kız çocukları köy okulunda okurlar. Türk köylüsü okumayı sever. Çocuklarının cahil kalmasını istemez. Birçok köylerimizde çok eskiden köylülerimiz, camiın yanında bir de okul yaparlardı. Bu okulların çoğu bir odadan ibaret ve küçüktür. Şimdi köylülerimiz bunların yerine büyük ve güzel okul binaları yaptılar. Okul yapamıyan köylere Cumhuriyet Hükümeti

ti yardım etmektedir. Köylerimizin çoğunda okul ve öğretmen vardır. Köylü çocuklar bu okullara seve seve gidiyorlar. Çünkü orada okumayı, yazmayı ve hesap yapmayı öğreniyorlar. Köy çocukları okumaya heveslidir. Her Türk çocuğu 7 yaşına girdiği zaman ilkokula gider. Köyde, kasabada, nerede olursa olsun her Türk çocuğunun ilkokulda okuması lazımdır. Okulu ve öğretmeni olduğu halde okumayan çocukların babalarına hükümet ceza verir.”

1991 tarihli Hayat Bilgisi ders kitabında köy okullarında hizmetli olmadığı için bu görevleri öğrencilerin yaptığı ifade edilir (Hayat Bilgisi 3, 1991:97): *“Köy okullarında hizmetli yoktur. Onların yapacağı işi öğrenciler yapar. Okulun bakım ve onarımını köylüler yapar. Okulu korumaya, güzelleştirmeye çalışırlar.”*



Görsel 6: Köy Okulu, Hayat Bilgisi 3, 1991:97

2016 Hayat Bilgisi 3 ders kitabında ise *“Her Şeye Rağmen”* başlıklı metinde köy çocuğu okula gelirken okul yolunda yaşadıkları zorlukları, öğretmenin de okul yolunda onlarla yürüdüğünü, okulu çok sevdiğini ve örnek aldığı kişinin Atatürk olduğunu öğreniyoruz (s.28-29):

“Öğretmenimizin evi, bizim evimiz gibi köyün merkezinde bulunan okulumuzdan biraz uzakta. Okula yetişebilmek için sabahları tüm arkadaşlarımızdan önce kalkıp okula yürüyoruz. Yağmurlu havalarda okul ve evimiz arasındaki çamurlu yolda rahat yürüebilmek için öğretmenimizle aynı model naylon çizmelerimiz bile var. Okula gelir gelmez çamurlu naylon çizmelerimizi çıkarıp bahçedeki çeşmede yıkıyoruz. Yerine çantamızda getirdiğimiz ayakkabılarımızı giyiyoruz. Ders başladığında kardeşimle ben, yeni bilgiler öğrenmeye başlayınca yorgunluğumuzu da yolda yaşadığımız zorlukları da unutuveriyoruz.

Okulum sadece yeni bilgiler öğrendiğim bir yer değil. Arkadaşlarım ile bir araya gelip çalıştığım, eğlendiğim; sevincimi, üzüntümü bazen de kızgınlıklarımı paylaştığım yer. Öğretmenimizin bir derste söylediği sözler hiç aklımdan çıkmıyor.

Yaşadığım zorluklara rağmen okulumu çok seviyorum. Herhangi bir zorlukla karşılaşınca Atatürk'ü örnek alıyorum. Zorluklar karşısında yılmıyorum, zorlukları aşacak önlemler geliştiriyorum”

Aynı ders kitabında bir köy çocuğu olan Cengiz il genelinde yapılan deneme sınavında başarılı olur ve ödülünü yaşadığı ilin valisi verir (Hayat Bilgisi 3, 2. Kitap, 2016:64): “Cengiz çok başarılı bir öğrenciydi. Yapılan deneme sınavında il genelinde tüm okullardaki öğrenciler arasında en yüksek puanı almıştı. Ödülünü vermek için köydeki okullarına Vali gelmişti. Vali, Cengiz’i çok sevmiş, evinde misafir etmek için ailesinden izin almıştı.”



Görsel 7: Her Seve Rağmen Hayat Bilgisi 3 1. Kitap, 2016:27



Köy İşlerinin Gizli Çalışanı Köy Çocuğundan Mimar Olmak İsteyen Köy Çocuğuna

Köy çocuğu büyümüş de küçülmüş, sorumluluk sahibi, çalışkandır. 1929 tarihli 4. sınıf Yurt Bilgisi ders kitabında da köy-

lü çocukların 4-5 yaşından itibaren köy işleri yapmaya başladığı anlatılmaktadır (Mithat Sadullah, 1929: 67):

“Köylü çocuklar da dört beş yaşına gelince tavuklara bakmak, koyunları, inekleri otlatmak, küçük testiler ve bakraçlarla çeşmeden su getirmek gibi hafif işler görmeğe başlarlar. Köylülerin tarlaları bazan evlerinden yarım saat, bir saat uzaktır. Kadınlar, hazırladıkları öğle yemeğini ya kendileri tarlaya kadar götürürler yahut küçük çocuklarla gönderirler.”

Aynı içerik 1934 tarihli Yeni Yurt Bilgisi 3. sınıf ders kitabında öğretmenin verdiği ev ödevinde çocuklardan köylerini tanıtmaları şeklinde verilmiştir (12). Ders kitabında köy çocuklarının dört beş yaşından itibaren köy işlerinde ailelerine yardımcı olmaya başladıkları anlatılır. Bu çocuklar yedi yaşına gelince de okula gitmektedirler. Tüm köylüler gibi köy çocukları da çalışmakta hatta kendi oyuncaklarını dahi kendileri yapmaktadırlar:

“Biz köy çocukları daha dört beş yaşındayken iş görmeye alışırız. Tavuklara bakarız; koyunları, inekleri otlatırız. Küçük testiler, bakraçlarla çeşmeden su getiririz. Öğleyin annelerimizin hazırladıkları yemekleri, tarlalarda çalışan babalarımıza, ağabeylerimize götürürüz. Yedi yaşına gelince mektebe gireriz. Her akşam mektepten gelince gene annelerimize babalarımıza yardım ederiz. Köy yurdu baştan başa çalışkanlık yuvasıdır. Köy halkı da kadınları ve çocuklar ile beraber, bu yuvanın iyi kalpli, çalışkan insanlardır.”(Mithat Sadullah, 1934:14-15); “Fakat biz köy çocukları, hep oyuncaklarımızı kendimiz ağaç dallarından yaparız. Hem köyde yalnız büyükler çalışmaz, çocuklar da iş görür. Sen yaşta olanlar evde annelerine yardım ederler, büyükler de tarlalarda babalar ile iş görürler. Kimimiz inekleri sağırız; sütlerinden yağ, yoğurt, kaymak yaparız; kimimiz koyunların yünlerini kırparız. Çalışmayan kimse yok; hava temiz, yiyecek olduktan sonra neye çalışılmasın?” (Mithat Sadullah, 1934:20).

Köy çocuklarının günlük yaşamlarını anlatan başka bir içerik ise Kültür Bakanlığı Dergisi'nde köy okulları için hazırlanmış müfredatla ve ders kitaplarının içeriklerinden alıntılarda yer almıştır. Bu içeriklerden biri 3 yıllık köy okullarının 1.sınıfları için oluşturulmuş bir okuma parçasıdır. Metinde köy çocuğu bir yandan köy işlerini yaptıklarını diğer yandan okula gittiklerini söyler. Bu köy çocuğu her işi bilmektedir çünkü köylü çocuğudur (1937:73):

“Ben Köy Çocuğum

Köyümüz Çökelez dağının böğrindedir. Evlerimizin üst yanında çam koruğu var. Kardeşim koruluktan odun getirir. Sığırlarımız, davarlarımız köyün meydanında toplanır. Sonra çobanlar onları otlağa götürürler. Otlığın yolunda olukpınar var. Onun suyu ayna gibidir. Bağlarımız, bahçelerimiz çoktur. Dağdan gelen dere hem değirmeni döndürür hem bahçeleri sular. Kışın bütün çocuklar okula gelirler. Bahar gelince okul kapanır. Biz çarıkları çeker, öküz, at gütmeye gideriz. Kıra ekmek götürürüz. Çift sürenlere yardım ederiz. Yazın sıcakları basınca köylüler yaylaya geçer. Yaylanın pınarı kar suyu gibi soğuk akar. Ovada ekin tarlalarımız vardır. Orada ekin yolarım, kağrı çekerim, döven sürerim. Bostan beklerim, kuzu güderim.. Her işi bilirim. Ben köylü çocuğuyum.”

Köy çocuğu aynı zamanda cesur ve güçlüdür. Bu nedenle de Türk köylüsü Türk ordusunun da temelidir. Köy çocuğunun köy kadınları ile vermiş olduğu mücadele de 1938 tarihli Tarih ders kitabında da yer almıştır.



Ulusal Savuş yıllarında Türk köylü kadınları ve çocukları diğman karşındaki evdeya aralarında cepnane taşıyorlar

Görsel 8: Tarih 4.Sınıf Ders Kitabı, 1938:40

Köy çocuklarının bu güçlü yapısı Yurt Bilgisi Dersleri ders kitabında da yer alır. Gürbüz köy delikanlıları sadece köy işleri için değil aynı zamanda savunma için de gereklidir (Rona, 1940: 22): “Milletimizin en büyük kısmını meydana getiren gürbüz köy delikanlıları, çelik Türk ordusunun en sağlam bir temelidir. Yüce Türk ordusuna her yıl yüzbinlerce Mehmetçik katılıyor. Topraklarımızda, yurt için aslanlar gibi döğüşerek can veren binlerce köy çocuğu yatıyor. Yurt korumasında severek öne atılan bu

yılmaz Türk çocukları, ordumuzun en büyük kuvvet kaynağıdır.” Aynı kahramanlık vurguları 1958 Yurttaşlık Bilgisinde de yer almaktadır (Yurttaşlık Bilgisi, 1958:75): “Ocakbaşı sohbetlerinde Dedelerden ve Emmilerden Savaş destanları, av hikayeleri dinliyerek büyüyen köy çocukları, köy delikanlıları arasından yarının kahramanları yetişir.”



Ulusal Savaşta bir Türk köylü kadını ve çocukları kağnıları ile cephedeki askerlerimize silah ve cepane götürüyorlar.

Görsel 9: Tarih 4.Sınıf Ders Kitabı, 1938:40

Köy çocuklarına bakış 1948 tarihli 4. sınıf Yurt Bilgisi Dersleri ders kitabında yine köy işleri ile ilgilidir. İlk defa erkek ve kız çocuklarının görevlerinin ayrı ayrı açıklandığı ders kitabında köylü erkek çocuklarının hayvanları baktıkları; kız çocuklarının ise annelerine evde ve diğer işlerde yardım ettikleri ifade edilmektedir. Çocuklar evin süsü olarak tanımlanmıştır ve üretken köy hayatında beş altı yaşından itibaren görevlerini yerine getirmektedirler (Ermat ve Ermat, 1948:20- 21):

“Anneler, köyde asma çardaklarının altında bulgurun taşıma ayıklar, nineler çıkırıkta iplik bükerek, genç kızlar, tezgâhta bez dokurlar. Köyün erkek çocukları, su başında tayın yelesini ve ayaklarını yıkarlar. Küçükleri de kuzuları otlatırlar... Köyde çocuklar, baba ve annelerinin yardımcılarıdır. Erkek çocuklar henüz beş altı yaşında iken iş görmeye başlarlar. Köy çocukları köy evinin süsüdür. Köy evlerini cınlatan, neşelendiren bu gülbüz yavrulardır. Büyük yaşta olanlar daha güç işlerle uğraşır; tarlada,

harmanda çalışırlar, analarına, babalarına yiyecek götürürler. Sap taşımaya yardım ederler. Döven sürerler. Yaz gecelerinde sapların içine gömülerek harmanı bekler hayvanları sulamaya götürürler.

Kız çocuklar da anneleri gibi süt sağırlar. Tarlada çalışan ana ve babalarına aş pişirirler. Evde kalan küçük kardeşlerine bakarlar, onları uyutur, yedirirler. Dikiş dikerler, çorap örerler.”

1958 tarihli Yurttaşlık Bilgisi ders kitabında köy çocuğu çalışkan, konuksever ve asil bir milletin evladı olarak nitelendirilir (19):

“Ay yıldızlı bayrağımın dalgalandığı kaleler bana sesleniyor: Sen büyük medeniyetler kurmuş, kahraman bir milletin evladısın, diyor. Tarlalarda şarkı söyleyerek ekin biçen genç kızlar, yanık benizli delikanlılar, harmanında çalışan geniş omuzlu, sağlam yapılı köylü dayı bana sesleniyor: Sen, çalışkan, konuksever ve asil bir milletin evladısın, diyor.”

2016 yılında kökenleri köye bağlı olan şehirli çocuk Ekin, ebeveynlerinin köyündeki heyelan sorununu ağaçlandırma yoluyla çözebileceğini düşünmektedir. Dedesinin köylüler tarafından çok sevildiğini bilen şehirli Ekin en kısa zamanda dedesi ile konuşmayı planlamaktadır (Hayat Bilgisi 3, 2016:127):



Görsel 10:
Hayat Bilgisi 3,
2016:127

Aynı ders kitabında başka bir köy çocuğu ise kendine meslek olarak mimar olmak istediğini ve mimar olunca köyüne köprü yapmak istediğini belirtir (Hayat Bilgisi 3, 2. Kitap, 2016:60)



Görsel 11: Hayat Bilgisi 3, 2. Kitap, 2016:60

Sonuç Yerine

Ders kitapları dönemin yaratılmak istenen insan tipolojisini ortaya koyar. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ders kitaplarında ayrıntılı bir köy yaşamı ve köy bilgisi içerikleri yoğun bir şekilde verilmektedir. Bu dönemin ders kitaplarındaki içeriklerde Köy Kanunu da önemli bir yer kaplamaktadır. Bu ders kitapları ülke nüfusunun %76'sının köylü nüfusu olmasından hareketle köy içeriklerine yoğunlaşmıştır. Kurgusal da olsa tasvir edilen köy Yakup Kadri'nin Yaban romanında anlattığı Ahmet Celal'in köyü değildir. Ahmet Celal'in tasvir ettiği köyde çocuklar çocuk değildir, kadın ve erkeklerin gözünde yılgınlık vardır. Anadolu halkı uzun süredir verdiği savaşlardan dolayı yokluk, cehalet ve pislik içindedir. Bunun yanı sıra Yaban romanında Ahmet Celal yoksulluk nedeniyle köylülerin en güzel peynirleri, yiyecekleri, kendilerinin yemeyip -hatta açlıktan kıvrılarak- bunları sattıkları ve bunlardan mahrum kaldıklarını vurgular. Ahmet Celal, çocukları cücelere benzetir ve bu çocukların çocukluklarını yaşamadıklarını söyler. Bilindiği üzere 1. Dünya Savaşı'nın bitiminden Sakarya Savaşı'nın kazanıldığı döneme kadar bir süreci anlatan Yaban romanı Porsuk Çayı kıyısında bir Anadolu köyünde geçmektedir. Romanın giriş bölümünde, Sakarya Savaşı'ndan sonra Batı Cephesi Kumandanlığının gönderdiği Tetkik-i Mezalim Heyetinin köyü teftişleri sırasında bir taşın altında yanmış bir defter bulunur ve bu defterin kime ait olduğu sorulduğunda köylüler 1. Dünya Savaşı sırasında köylerine gelip yerleşen birine ait olduğunu söylerler. Ancak Ahmet Celal hakkında hiçbir şey bilmediklerinden "o da sizin gibi bir yabandı." diyerek bir benzetmede bulunurlar.

Taranan ders kitaplarında ise sunulan köy, Cumhuriyet'le refaha ulaşmış, günlük yaşamın huzur ve dayanışma içinde

sürdüğü, herkesin belirlenen görevleri yerine getirdiği, köylünün yetişemediği yerde devletin yardım elini uzattığı bir yapıya ulaşmıştır. Bu dönemin ders kitaplarında köy çocuğu çalışkan, sorumluluk sahibi, bilinçli, güçlü kuvvetli, yaşadığı toplumun aktif üyelerindedir. Bu köy çocuğu okula gider, okuma yazma bilen, hesap yapan, Köy Kanunu hakkında bilgisi olan, okul dışında doğayla iç içe, aile büyükleri ile çalışkan, ona biçilen her görevi yerine getirir. 4-5 yaşından itibaren sorumluluk yüklenen bu köy çocuğu 7 yaşından itibaren okuluna gitmektedir. Okul ile ilgili bölümlerde köy çocuğu aynı zamanda metinlerde Türk çocuğu olarak vurgulanır. Bu durum vatan savunması ile ilgili konularda da yer bulur.

Köy çocuğunun yaşamında önemli bir yer kaplayan köy okulu ile ilgili verilerde 1960 başlarına kadar tüm köy çocuklarının seve seve okula gittiği yönündedir. Köy çocuğu ile ilgili başka bir duygu ders kitaplarında yer almaz. Köy okulu ile ilgili olumsuz bir yapı bu döneme kadarki kitaplarda yer almamaktadır. Dönem boyunca yaşanan değişimler ders kitaplarına da açıkça yansır. Köy ile ilgili ayrıntılı bilgilerin varlığının sürmesine rağmen köy çocuğu metinlerde silinmeye başlar. 1990 yıllarının başında köy çocuğu bu defa köy okulunu anlatırken ortaya çıkar. Ancak burada köy okulunda var olan bir olumsuzluk örnek olarak verilmiştir. Köy okulunda hizmetliler olmadığından hizmetlilerin işlerini öğrencilerin yaptığı belirtilir. Aslında köy çocuğu yine güçlü, çalışkan ve sorumluluk sahibidir ve bir yetişkin gibi davranır. Köy okulunun zorlukları 2016 yılının ders kitabında da yerini bulur. Bu defa yollar yürüyerek okuluna ulaşan köy çocuğu tüm yorgunluğuna rağmen yılmaz, okumayı çok sever çünkü örnek aldığı Atatürk'tür. Köy çocuğu artık üstün başarı da elde etmektedir. İl birincisi olan Cengiz'e ödülünü yaşadığı kentin valisi verir. Aynı zamanda köy çocuğu artık mimar olmayı hedefler, köyüne hizmet etmeye devam eder. Yeni dönem köy çocuğu ulaşmak istediği her şeye ulaşabilmektedir. Üstün başarılı ve takdir gören köy çocuğu köyü için hayal kurabilen çözüm üretebilen küçük bir yetişkindir.

Köy ile ilgili değişim 1983 Sosyal Bilgiler ders kitabıyla görülmeye başlanır. Ders kitabında artık köylerde kalabalık bir nüfusun olmadığı ifade edilir. Ayrıca modern tarımın uygulandığı köylerin olduğu ve buna bağlı olarak da köyden şehre göçün başladığı da ifade edilmektedir. Bu durum 1990 baş-

larındaki ders kitaplarında belirginleşir. 1993 Sosyal Bilgiler ders kitabında köy için, en küçük yerleşim birimi tanımı yapılır ve bu tanım dönemin tüm Sosyal Bilgiler ders kitaplarında aynı şekilde devam eder. Günümüze yaklaştığında ise artık köy, ebeveynleri köy çocuğu olan ya da kökeni köy olan şehirli çocukların yaz tatilini geçirmek istedikleri mekânlar haline gelir. Çalışmada sunulan örneklerden yola çıkıldığından 1983 örneğindeki göç ile şehre okumak ya da çalışmak için gelen genç şehirde yaşam kurmuş ve 2016 örneklerinde yer alan kökeni köye dayanan çocukların ebeveynleri olmuştur. Sunulan bu örnekler bu bağlamda düşünüldüğünde Türk toplumunda yaşanan köylü ve şehirli dönüşümü de takip edilebilmektedir. Ders kitaplarının içerikleri nüfusun yapısının şehirli lehine değişmesiyle köy ekseninden uzaklaşmıştır. Bu durum Ahmet Kutsi Tecer'in 1927 yılında yazdığı şu dizeleri akla getirmektedir:

*Orda bir köy var, uzakta
O köy bizim köyümüzdür.
Gezmesek de tozmasak da
O köy bizim köyümüzdür.*

Ders kitaplarından hareketle köy çocuğuna yüklenen misyonun aslında değişmediği, köy çocuğunun sorumluluk sahibi, güçlü ve cesur yanının ders kitaplarında mevcudiyetini koruduğu, tüm zorluklara rağmen Cumhuriyet'in ilk yıllarında olduğu gibi günümüzde de çeşitli zorluklara göğüs gerdiği ve başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Köy çocuğu her zamanki gibi zeki, çalışkan, cesur, güçlü ve başarılıdır. Yaşadığı tabiat koşulları onu güçlendirmekte, tüm zorluklara karşın yılmayan bir yapı sahibi olmasını sağlamaktadır. Akbulut ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada da sosyo-ekonomik olarak daha altta yer alan çevrelerde okuyan öğrencilerin eğitim yoluyla hayatta istediklerini elde edebilecekleri algısının öne çıktığı vurgulanmıştır. Köy çocuğunun modeli Atatürk'tür ki bu çocuk hem doğada hem de okulda mücadelesine devam eder. Köy çocuğu şehir çocuğundan dezavantajlı gösterilse de devletin sunduğu imkanlar çerçevesinde başarıya ulaşabilmekte hatta devlet yetkilileri tarafından ödüllendirilmektedir. Köy çocuğu şehirdeki akranları gibi değişik meslekler düşünebilmekte ve köyünün ihtiyaçlarına yönelik çözümler üretmek için gönüllüdür.



HAMİDE KILIÇ

Kaynakça

- Akbulut, S., Özdemir, E. E., & Çivğın, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin kitap ve okumak kavramları üzerine metaforik algıları. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 30-43.
- Alkan, Mehmet Ö. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşme ve eğitim. *Türkiye Araştırmaları Dergisi (TALİD)*, 6(12), 9-84.
- Apple, M.W. (2014). *Official knowledge, democratic education in a conservative age*. NewYork: Routledge.
- Çayır, K. (2014). *"Biz" kimiz? ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Çetin, T. (1997). *Cumhuriyet döneminde Türkiye'de köylü politikası (1923-1950) (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Darkot, B., & Alagöz, C. (1942-1943). *Cumhuriyet çocuklarına yeni coğrafya dersleri sınıf 4 (19.bs.)*. İstanbul: Kanaat Kitabevi.
- Devrimci, A., Işın, F., & Arslanerer, A. (1956). *İlkokul coğrafya sınıf 4*. İstanbul: Dizerkonca Matbaası.
- Dik, E. (2016). Türkiye'de erken Cumhuriyet döneminde (1923-1950) köy sorunu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(3), 693-729.
- Ermat, B., & Ermat, K. (1948). *Yurt bilgisi dersleri IV. sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gündüz, M. (2023). *Türkiye'de ders kitapları tarihi*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Başkanlığı.
- İlkokul Kitapları (1938). *Tarih IV. sınıf*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- İstanbul Vilayeti Köy Bürosu Neşriyatı. (1939). *Köy Kanunu*. İstanbul: Zerafet Basımevi.
- Kapulu, S., & Bayram, Ö. (2016). *İlkokul hayat bilgisi 3, 1.Kitap*. Ankara: Sevgi Yayınları.
- Kapulu, S., & Bayram, Ö. (2016). *İlkokul hayat bilgisi 3, 2.Kitap*. Ankara: Sevgi Yayınları.
- Kapulu, S., & Bayram, Ö. (2016). *İlkokul hayat bilgisi 3, 3.Kitap*. Ankara: Sevgi Yayınları.
- Karabıyık, E. Ü. (1991). *Hayat bilgisi 3*. Ankara: Üner Yayınları.
- Karabıyık, E. Ü. (1993). *Sosyal bilgiler ders kitabı, İlkokul 4*. Ankara: Üner Yayınları.

- Karabiyik, E. Ü. (2016). *İlköğretim hayat bilgisi 2, ders ve öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Evren Yayınları.
- Kılıç, H. (2021). *Yurt bilgisi ders kitaplarında çocuk kimliğinin temsili (1923-1950)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kurtuluş, F., & Kurtuluş, O. (1958). *İlkokullar için yurttaşlık bilgisi, sınıf 4*. İstanbul: Kanaat Yayınları L.Ş.
- Kültür Bakanlığı Dergisi. (1937). 20.
- Maarif Vekaleti. (1933). *Yurt bilgisi 5.sınıf*. İstanbul: Türk Kitapçılığı Limited Şirketi.
- Maarif Vekaleti. (1935). *Yurt bilgisi 5.sınıf*. İstanbul: Türk Kitapçılığı Limited Şirketi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2021). *Resmî Gazete*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014-1.htm>. Erişim Tarihi: 12.08.2023.
- Mithat Sadullah. (1929). *Yeni yurt bilgisi, İlk mekteplerin dördüncü sınıflarına mahsus*. İstanbul: Milliyet Matbaası.
- Mithat Sadullah. (1934). *Yeni yurt bilgisi 3.sınıf, köy mektepleri için*. İstanbul.
- Pingel, F. (2016). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Rona, T.E. (1940). *Yurtbilgisi dersleri ilkokul IV.sınıf*. İstanbul Maarif Matbaası.
- Sanır, F., Asal, F., & Günden, H. (1943). *İlkokullar için coğrafya 4*. İstanbul: Maarif Vekaleti.
- Sanır, F., Asal, T., & Akşit, N. (1983). *İlkokul sosyal bilgiler 4*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tebliğler Dergisi. (1 Şubat 1939).
- The Economist. (2012). *Tablet teachers*. <https://www.economist.com/business/2012/12/08/tablet-teachers>. Erişim tarihi: 10.08.2023.
- TÜİK. (2012). *İstatistik göstergeler (1923-2011)*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Tülin, H. (1956). *Yurttaşlık bilgisi 5.sınıf*. İstanbul: Kanaat Yayınları.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Cerideleri*. (1924). Devre 2.



ÇOCUKLAR VE FELSEFE YA DA FELSEFE VE ÇOCUKLAR



BETÜL ÇOTUKSÖKEN*

Ülkemizde çocuk-felsefe ilişkisinin kuram-eylem birlikteliği çerçevesinde ele alınması son derece önemlidir ve değerlidir. Geldiğimiz noktada bu ilişkinin, doğrudan düşünme-okuma-anlama-konuşma-yazma edimlerine yönelik çalışmaların yanı sıra ve sayıca daha çok olmak üzere kurmaca metinler topluluğu olan edebiyat aracılığıyla somutlaştırılması ya da somutlaşması dikkate değer bir başka noktadır.

“Çocuk” ve “felsefe” kavramlarının bir aradalığının tarihi çok da eskiye gitmiyor. Çocuklarımızın yaşamının ilk on sekiz yılı, uluslararası ya da ulusalüstü belgelere göre her ne kadar “çocuk” kavramıyla çerçeveslendiriliyorsa da, çocuklarımızın genellikle bilgiyle, özellikle de felsefe bilgisiyle olan bağının yine felsefece, felsefe açısından büyüteç altına alınması, Cumhuriyetimizin ilk yüzyılının son çeyreğinin biraz öncelerinde, başka bir deyişle, Türkiye ölçeğinde 90’lı yılların başlarında belirginlik kazanıyor. Bu iki kavramın birlikte varoluşu ya da yan yana duruşu, bulunuşu elbette çok önceki yıllara dayanıyor; okullarımızda felsefe derslerinin müfredatta yerini almasıyla bu tarih boyutu başlıyor, ancak bu ikilinin, “çocuk ve felsefe”

1071



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Felsefe Bölümü.

ya da “felsefe ve çocuk” ikilisinin ilişkisi üzerinde düşünmenin tarihi oldukça yeni. O zaman da felsefece şöyle bir belirleme yapabiliriz: Bir şeylerin varolması, herhangi bir varolanın öteki varolanlarla kurduğu ilişki ya da bizzat öznelerce kurulan ilişki ya da ilişkiler ve ardından bu ilişkilere dikkat etme, hatta bunun da ötesinde, kurulan ilişkiler üzerinde özenli bir biçimde düşünme, aslında kurulan ilişkilerin belli bir gereksinimden doğduğunu fark etme, bu yeni durumun bilincinde olma, genellikle daha sonradan kendini gösteriyor.

“Felsefenin gör dediği”nin aydınlatıcılığında yöneldiğimizde, çocuk-felsefe ilişkisi, neredeyse çocuğun olup bitenler karşısındaki meraklı duruşu çerçevesinde kendiliğinden ya da tam bir doğallık içinde var; “eğitim-öğretim okul (temel eğitim: ilkokul-ortaokul; ortaöğretim: lise eğitimi)” çerçevesinde de özellikle lisede de iyi ki var; ancak bu dersin eğitim-öğretimin tümüyle olan ilişkisi ne denli bilinçli olarak ele alınıyor sorusu hâlâ gündemdeki yerini koruyor. Dünyanın belli kesimlerindeki okul eğitiminde olduğu gibi, felsefenin de ders olarak ortaöğretimde yerini alması gerekir anlayışıyla genellikle konuya yaklaşıldığı görülüyor. Söz konusu dersin çeşitli içeriklerle ve üstelik çoğun hiç de özgün olmayan anlayışlarla kotarılmış ders kitaplarında sanki biraz da iğreti bir biçimde bir araya getirilmiş bilgilerin, bilgi kırıntılarının eşliğinde, okullarımızda yer aldığına tanık oluyoruz. Öyle ki, itiraf edelim, çoğun anlaşılması güç, ortaöğretim ders çizelgesinde ya da müfredatında, öğretim programında¹ neden yer aldığı konusunda çoğunlukla okulun öznelerinin, öğretmeninin, öğrencisinin, yöneticisinin, anne-babaların tam bir açıklıkla düşünemediği bir şekilde “felsefe” dersi varlığını sürdürüyor.² Yıllarca süren müfredat tartışmaları ve bu bağlamda yapılan değişiklikler, neredeyse kimseyi memnun etmiyor. Konuya ilişkin görüşler gittikçe keskinleşiyor.³

On sekiz yaş sınırına kadar “felsefe” olarak adlandırılan bu düşünme-bilme-yaşama yoluyla çocuklarımızın karşılaşması, eğer şansı varsa, lise öğrenimi gördüyse, ancak mümkün olabiliyor. Felsefe dersiyle karşılaşma, tanışma olanağını elde edenler de ders, eğer kendilerine iyi-doğru-güzel-anlaşılır bir biçimde sunulmuyorsa, dersin tadına varamadan, okuldan mezun olup gidiyorlar ya da okulu çoğun yarıda da bırakabiliyorlar. Özellikle Cumhuriyet yıllarının hemen hemen ilk üç çeyreğinde okul eğitiminde çoğunlukla eleyici bir anlayışın



egemen olduğu da dikkate alınır, ailelerin de genellikle ve üstelik farkına pek de varılmayan cinsiyetçiliğe dayalı ele-yici tavrının, daha çok erkek çocuklarının “tahsil” görmesi-ne verilen önemin, bu bağlamdaki geleneksel duruşların, kız çocuklarının, hatta dahası, karşılaşılan zorluklardan dolayı, erkek çocuklarının da okuldan kopmasına, diğer bir anlatım-la, okulun terk edilmesine yol açtığı ileri sürülebilir. Konuya ilişkin tüm istatistikler bu bağlamda da incelendiğinde, halen yaşayan nüfusun kaçta kaçının ortaöğretimdeki “felsefe” eği-timinden pay aldığı görülebilir. Elbette niceliksel belirleme-ler, nitelik hakkında da bize bilgi vermiyor.

“Felsefi düşünme”yle ve “felsefeye bilme”yle olan ilişki okul-la, “okullulaşma”yla doğrudan bağlantılı birçok bilgi dalında olduğu gibi ve bu Cumhuriyet yıllarının öncesinde de böyle, Cumhuriyet yıllarının ilk üç çeyreğinde de çoğun böyle. Ancak bir bakıma tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye’de de Cumhuri-yet öncesi ve Cumhuriyet yıllarının ilk yüz yılının ilk yarısında geleneksel cinsiyetçi tutumlardan, edinilmiş ve henüz farkına varılmayan birtakım toplumsal alışkanlıklardan dolayı, kız çocuklarının okullulaşmasının, ilköğretim sonrasında çoğun büyük kentlerde hemen hemen yalnızca kız okullarıyla sınırlı kalmasının ve mevcut erkek okullarına kız çocuklarının alın-masının Cumhuriyet’in ilanının neredeyse ilk yarısından son-ra olmasının da gözden kaçırılmaması gerekiyor.⁴ Cumhuri-yet tüm yurttaşların okul eğitiminden pay almasında büyük atılımlar içinde, ancak topluma yerleşmiş olan alışkanlıklar kolaylıkla terk edilemiyor ve lise öğrenimi de o yıllarda zo-runlu kılınmadığı için, çocuklarımızın büyük bir bölümü “fel-sefeye düşünme” ve “felsefeye bilme”yle karşılaşmıyorlar, tanışmıyorlar.

Düşünen, konuşan ve yazan varlıklar, özneler olarak, her bi-rimiz, her şeyden önce ve özellikle bir yandan gereksinimleri-miz doğrultusunda ve gereksinimlerimizle bağlantılı olarak, hatta kimi zaman, onlara ilişkin öncelermelerden de daha ağırlıklı olmak üzere, değerlerimizle, değer verdiklerimizle bağlantılı olarak varolanlara yöneliriz; onlarla bağ kurmaya çalışırız. Davranışlardan, eylemlerden, ilişkilerden oluşan in-san dünyasının ana çerçevesi budur; insan olarak gereksinim-lerimizle, onları çerçeveleyen değerler arasında varlığımızı sürdürürüz.⁵ Kendimizin kurguladığı, kurduğu ya da çoğun toplumsal-tarihsel-kültürel olanın her birimize yansıttığı,

kimi zaman da dayattığı çerçevelerde yönelimlerimizi “sanki” seçeriz, “sanki” karar veririz. Burada dikkati çekmek istediğimiz özellikle şu: Her birimiz elbette neredeyse tam bir süreklilik içinde doğrudan ya da dolaylı yönelimlerin, duyumsamaların, algılamaların eşliğinde, bir halk deyimiyle “iyi-kötü” ya da “şöyle-böyle” düşünen-konuşan, zaman zaman da yazan varlıklar olarak; bilen-eyleyen özneler olarak, insan-bilgi ilişkisi üzerinde, bu bağlamda “yaşadıklarımız” üzerinde “özenli” ve “eleştirel” bir duruşla düşünmüyoruz. Bu ilişkiler üzerinde düşünenler, özetle insan-bilgi/bilgi olmayan ilişkisi üzerinde düşünenler, filozoflardır ve bu düşünmenin sonucunda ortaya çıkan bilgi de genel olarak felsefe bilgisi, daha ayrıntılı bir biçimde dile getirdiğimizde ise örneğin, “varlık felsefesinin bilgisi”, “insan felsefesinin bilgisi”, “bilgi felsefesinin bilgisi”, “ahlak felsefesinin ya da etiğin bilgisi”dir. Elbette diğer felsefe disiplinlerini de işin içine katabiliriz, örneğin, “eğitim felsefesinin bilgisi” gibi, “hukuk felsefesinin bilgisi” vb. gibi.

Çok çeşitli zihinsel edimlerle kendini gösteren temel “düşünme” edimi ve düşünmeyle birlikte giden zihinsel çabalar, etkinlikler, faaliyetler biraz önce de belirttiğimiz gibi, gereksinimler ve değerler arasındaki “sanki” ya da olabilirse “gerçekten” seçme edimiyle, tercihte bulunma edimiyle ve ardından da karar verme edimiyle bağlantılıdır ve her birimiz bu yalın çerçeve içinde işte şu beş sözcük ya da terimle belirtebileceğimiz kavramsal yapılar içinde ve onlar arasında yer alırız. Antropontolojinin (insan-varlıkbilgisinin)⁶ öne çıkardığı bu terimler ve kavramlar şunlardır: “Durum”-“duruş”-“karşılaşma”-“karşılama”-“karşılaştırma”; “gereksinimleri ve değerleri” arasında olan her özne ya da her varolan-düşünen-anlam veren-iletişim kuran-konuşan-yazabilen ya da yazan olarak her özne, kendisinin ve/veya kendisi gibi olanların, başkalarının oluşturduğu anlam-iletişim dünyasında varlığını sürdürür. İşte bu nedenledir ki, burada serimlemeye çalıştığımız insan-bilgi/bilgi olmayan ilişkisini anlamada bize yardımcı olacağını düşündüğümüz insan felsefesinin ve onun özgün bir biçimi olarak ortaya çıkan insan-varlıkbilgisinin ya da antropontolojinin ışığında baktığımızda, çocuk-felsefe ilişkisinden ne anlıyoruz?

Bu ilişkiden ne anladığımıza geçmeden önce daha cesur bir biçimde soralım: Bu ilişkinin farkında mıydık? Hatta okulda, lisede bu dersi veren felsefe öğretmenleri olarak farkında



mıydık, halen de farkında mıyız? 20. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren bu derslere lise yıllarında yer verildi; söz konusu dersler öğretim programlarında zorunlu, seçmeli olarak yer aldı ve yer almaya devam ediyor. Yakınlarda yayımlanan bir başka yazımın, “İlk ve ortaöğretimdeki felsefe çalışmaları ya da Millî Eğitim Bakanlığı çerçevesindeki felsefe çalışmaları” altbaşlığında da üzerinde durduğum gibi, şu andaki durum şöyle özetlenebilir: “19.11.1997 tarihinde alınan bir kararla ve liselerin dört yıla çıkarılmasıyla birlikte, ne türden olursa olsun tüm liselerde felsefe dersinin 11. sınıfta zorunlu ders olarak okutulmasına karar verilmiştir. Bu, gerçekten son derece önemli bir karardır. Ayrıca 2018-2019 eğitim-öğretim yılından başlamak üzere, 10. sınıflarda da sistematik felsefe içerikli bir felsefe dersinin daha müfredatta yer alması kararlaştırılmıştır. Lise müfredatına Türkiye’nin Cumhuriyet Dönemi filozoflarının da alınması, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. İşte bu son dersle birlikte Cumhuriyet Dönemi filozofları da müfredata girmiştir. Özellikle 70’li yıllarda kurumsallaşan ve çok etkin bir biçimde ortaöğretimde yer alan Türk-İslam düşüncesinin yansımaları, son yıllarda yapılan düzenlemelerle olabildiğince dengelenmiştir. Ayrıca yine son yıllarda bu düzeye ilişkin olarak yazılan ders kitaplarında Türk filozoflarının kaynaklarda yer alması, örnek metinlerde bu filozoflara da yer verilmesi sevindiricidir. Ancak bu türden çalışmaların bir yandan daha bilinçli olarak, öte yandan da tam bir sürdürülebilirlik içinde yapılması beklenmektedir. Başka bir deyişle, Millî Eğitim Bakanlığı ve okul kitabı yazarları, daha özgürleştirici, sorgulayıcı, eleştirel ve özenli bir kavrayış içinde konulara yaklaşmalıdırlar. Bu bağlamda belki de en canalıcı konu öğretmen yetiştirme konusudur. Felsefe dersleri iyi yetişmiş, hatta lisansüstü düzeyde eğitim almış felsefe öğretmenlerince verilmelidir (9). (...)

Bu başlık altındaki dikkate değer bir başka gelişme de temel eğitim düzeyinde söz konusu olmuştur. Bu yeni ve yenilikçi gelişmede Türkiye Felsefe Kurumunun temellerini 90’lı yıllarda attığı ‘Çocuklar için Felsefe’ başlığının katkısı tartışılmaz önemdedir. 1974’te kurulan, 1979’da uluslararası düzeydeki felsefe çalışmalarına katılma hakkını elde eden kurum, her zaman olduğu gibi, felsefe dünyasındaki gelişmeleri etkin olarak izlemekte; hatta dünya çapında yapılan çalışmaların düzenleyicisi olmaktadır. İşte ‘Çocuklar için Felsefe’ başlığını



gündemine alan ve bu çerçevede kurumsal adımlar atan Türkiye Felsefe Kurumu, 'Çocuklar için Felsefe Birimi'ni kurarak (1992), bu bağlamdaki çalışmaların kurum çatısı altında hatta bu çatının da sınırlarını aşarak, ülke çapında öne çıkmasında büyük pay sahibi olmuştur (10). Yaşanan bu gelişmelerle, on yılı aşan bir birikimle, 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığıyla yapılan işbirliği içinde düzenlenen 'Türkiye'de Felsefe Öğretimi Sempozyumu'nun (29 Haziran-1 Temmuz 2004, Ankara) sonucunda Bakanlıkça alınan bir kararla, o yıllardaki kurumsal düzenlemede, sekiz yıllık kesintisiz temel eğitim-öğretimin ikinci kademesine, 6-8. sınıflara haftada bir saat olmak üzere seçmeli ders olarak 'Düşünme Eğitimi' dersi konmuştur. Ancak bu ders zorunlu olmadığı için, dersin çocuklara olan katkısı yeterli olmamıştır. Bu ders kimi özel okullarda okutulmaktadır. Ayrıca, felsefe öğretmeni yeterliliklerine gereğince sahip olamayanların da bu dersi veriyor olması, derse olan ilgiyi azaltmıştır. Ancak ders yurtdışındaki yaygın adıyla 'Philosophy for Children' (P4C) başlığı altında ilgi çekmeyi sürdürmektedir ve öğretmen eğitiminde de yer almaktadır. Biraz önce de belirtildiği gibi, bu ders resmi müfredatta verimli bir şekilde değerlendirilememiştir (11).

Yine Türkiye Felsefe Kurumunun öncülüğünde 29-30 Eylül 2011 günlerinde 'İlköğretimde Felsefe Eğitimi' başlıklı toplantı düzenlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ve UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ile işbirliği içinde yapılan toplantıya tüm taraflar çağrılmış ve toplantıda sunulan bildiriler Türkiye Felsefe Kurumunca kitaplaştırılmıştır (12). Tüm bu çalışmaların görünürlüğüyle, ülkemizde çocuklar için felsefe ya da çocuklarla felsefe konusu yerleşiklik kazanmış, konuya ilişkin yetişime olan talebin artmasını sağlamıştır. Bu konuda yapılan uygulamalar, yayın yaşamını da etkilemiştir. Ayrıca bu gereksinimin ve talebin farkına varan üniversiteler de felsefe bölümlerindeki öğretim programlarında 'Çocuklar için Felsefe' dersine yer vermişler, konuya ilişkin yüksek lisans ve doktora tezlerinin yazılmasını sağlamışlardır (13). (...)

Lise öğrencilerine yönelik olarak 90'lı yıllarda başlayan Felsefe Olimpiyatı yine Türkiye Felsefe Kurumunun öncülüğünde, Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde yurt çapında toplam on üç merkezde düzenlenmekte; birinci ve ikinci olan öğren-

ciler yurtdışına, uluslararası felsefe olimpiyatına katılmak üzere gönderilmektedir (14). Ayrıca başta İstanbul'da etkin bir biçimde çalışmalar yürüten Liselerarası Felsefe Kulüpleri Platformu başka illerdeki çalışmalar için de örnek oluşturmuştur ve bu bağlamdaki etkinlikler yaygın olarak sürmektedir.”⁷

Burada paylaşılan ve özet niteliğini taşıyan bu aktarımdan sonra çocuk-felsefe ilişkisinin bilinçli bir biçimde ortaya çıkmasını sağlayan kurumlar, dünyadaki gelişmeleri de yakından izleyen bir sivil toplum kuruluşu olan Türkiye Felsefe Kurumu ve özellikle işbirliği yaptığı Maltepe Üniversitesi olmuştur. Bu bağlamda ve ayrıca özellikle Cumhuriyet bağlamında, kişi-kurum ilişkisi son derece önemlidir. Kimi kişiler çocuk-felsefe ilişkisinin ne denli önemli olduğunu, felsefi düşünmeye ve felsefeye bilmeye dayalı olduğunu yakından görmüşlerdir. Çocuk-felsefe ilişkisindeki çocuğun tam bir doğallık içindeki sorgulayıcı duruşuna çekilen dikkat⁸ ve bu dikkat çekişi özenli düşünmeyle karşılayan felsefe araştırmacıları, filozoflar ve felsefe öğretmenleri alana tüm varlıklarıyla destek vermişlerdir.

Günümüzde artık şunu çok iyi fark ediyoruz: Felsefe bir düşünme yolu, bir bilme yolu ve bir yaşama yoludur. Aslında bu baştan beri böyledi. Anadolu'da yeşeren felsefeye düşünme ve felsefeye bilme ise özellikle bir yaşama yolu olarak kendini gösteriyordu. Sinoplu Diogenes'i ve onun yolundan gittiğini “Sinoplugil” nitelemesiyle yazıya döken Nermi Uygur'un unutmayalım.⁹ Gerçekten de felsefe aynı zamanda bir yaşama yolu olarak her zaman gündemdeki yerini alıyordu. Ancak bu üçüncü boyutun da doğrudan bilme konusu yapılması, bu bağlamdaki ustalıkların ortaya çıkarılması gerekiyordu. O zaman da şöyle bir yol izlendi: Felsefenin kuramsal yanı, onun başlı başına bir *theoria* olması, ama aynı zamanda bir *praxis* olarak bize, her birimize kılavuzluk etmesi. Bu ikinci başlık Cumhuriyetimizin ilk yüzyılının son çeyreğinde kurumsallaştı ve “Uygulamalı Felsefe” üst başlığının daha somut bir görünümü olarak, “Felsefi Danışmanlık” adı altında ilk kez Maltepe Üniversitesinde 2012 yılında kurumsal olarak yerini aldı.¹⁰ Bu çerçevede yapılan hazırlık çalışmalarında Üniversitenin Felsefe Bölümü ve Felsefe Anabilim Dalı Başkanı olarak ben ve tüm çalışma arkadaşlarım, meslektaşlarım ortak olarak hazırladığımız dosyada şu görüşlere özetle yer verdik:

“Çağımız hızla değişmekte, sürekli olarak yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmakta ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda, yaşama dünyası yeniden yapılanmaktadır. Hızlı değişim, zaman zaman ortaya çıkan ihtiyaçların felsefi arka planının görülememesine ve pratik faydanın felsefe kültürüyle olan bağının yeterince anlaşılmasına ve değerlendirilememesine yol açmaktadır. Buradan hareketle değişimi sadece izlemek yerine, değişimin önderi olmak da yine aklın doğru kullanımıyla olanaklıdır. Başka bir anlatımla, insan-insan, insan-toplum ve insan-kamu ilişkilerinde, kısacası insan-dünya-bilgi ilişkisinde ortaya çıkabilecek yeni durumlar, ancak ve ancak doğru yol göstericilerin kuramsal çözümlenmeleri eşliğinde daha iyi anlaşılabilir. Bu nedenle her zaman yol gösterici olan, kılavuzluk edebilen felsefi düşünme ve felsefe yapma etkinliği, tam da bu noktada kaçınılmaz biçimde önem kazanır. Böylece felsefe eğitimi, topluma, kamu yaşamına, özetle insanlığa, ‘insanca bir dünya’yı oluşturmak ve sürdürmek üzere hizmet verecek kişilerin yetiştirilmesinin itici gücü olabilir.”¹¹

Uygulamalı Felsefenin ve onun bir alt başlığı olan Felsefi Danışmanlık kapsamında konumlanması gereken “Çocuklar için Felsefe” ya da “Çocuklarla Felsefe” izleğinin Cumhuriyet’in ilk yüzyılının son çeyreğinde çok hızlı bir biçimde ivmelenmesi söz konusudur. Bu bağlamda şu kısa bilgileri de yine Özne’de yer aldığı biçimiyle şöyle paylaşabiliriz: “Çocuklar için felsefe çalışmalarının ivmelenmesi: (...) Bu dersin felsefe bölümlerinde yer almasının öncülüğü Maltepe Üniversitesine aittir. 2004 yılında kurulan Maltepe Üniversitesi Felsefe Bölümü, ilk kez uygulamaya konulacak öğretim programında ‘Çocuklar için Felsefe’ dersine yer vermiş ve konunun uygulamalı olarak yapılmasını sağlamıştır. ‘Düşünme Eğitimi’, ‘Eleştirel Düşünme’ dersleri de yine bu dersin kapsamında değerlendirilebilir. Çocuklar için Felsefe konusu öyle bir noktaya gelmiştir ki artık, öğretmen eğitiminde de yer almaktadır. Okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar çok değişik sunumlarla, Çocuklar için Felsefe konusu görünürlük kazanmıştır. Bu durum, çocuk ve ilk gençlik edebiyatına ilişkin yazarlık çabalarını da etkilemiş, böylece, özellikle felsefe eğitiminde son derece önemli bir yeri olan felsefe-edebiyat ilişkisi bağlamındaki eğitim çalışmalarına yeni bir boyut katmıştır. Çok sayıda yazar, çok sayıda yayınevi çocuklar için felsefe konusunda ürün vermeye başlamışlardır. Bu türden bir ortamın yaratılmasında,

geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde filozofların, felsefecilerin büyük payı olduğunu ileri sürebiliriz.”¹²

Çocuk-felsefe ilişkisi filozoflarca çok farklı yollardan kurulmaktadır. Burada özgün bir örnek olarak, bu ilişkiyi antropontolojik bakış açısıyla nasıl kurduğumuzu göstermeye çalışalım: Yukarıda da dikkati çektiğimiz gibi, antropontoloji ya da insan-varlıkbilgisinin beş temel kavramı vardır. Bu kavramlar, felsefenin günlük dil eşliğinde yapılabilirliğinin de göstergesi olarak, günlük dilde, bireysel olarak, kişisel olarak ürettiğimiz, yarattığımız dilimizde, daha doğru bir adlandırmayla, söylemimizde sıklıkla kullandığımız, işlevsel kıldığımız sözcüklerdir. Bu sözcükler, antropontolojinin temel terimleridir/kavramlarıdır: Durum-duruş-karşılaşma-karşılaşma-karşılaştırma. İşte çocuklar ve/veya yetişkinler, doğal-toplumsal-tarihsel-kültürel özneler olarak, karşılaştıkları dışdünya durumlarıyla, varolanı karşılamalarında destekleyici olan kavramlarıyla, başka bir deyişle düşünme dünyasının bu öğeleriyle ve bu öğelerin dildeki yansımaları olan sözcüklerle düşünürler, davranırlar, eylemde bulunurlar, ilişki kurarlar ya da ilişkiler ortamında etkin ve/veya edilgin olarak yer alırlar. Öyleyse, antropontolojik yaklaşım, her bir insanın birey/kışı/yurttaş/ağdaş¹³ olarak neredeyse doğallıkla yaptıklarına ışık tutarak, dışdünya-düşünme-dil/söylem ilişkisini büyüteç altına alır; her birimizi özne olarak kuşatan çerçeveler arasındaki ilişkileri incelememiz, bu çerçeveler arasındaki ilişkiler üzerinde özenle durmamız konusunda bizi uyarır; bize ışık tutar. Daha açık bir anlatımla, karşılaştığımız durumlara anlam vermemizi sağlayan kavramlarla, onların dildeki/söylemdeki karşılıkları üzerinde dururuz felsefe düşünmede (düşünceler), felsefe bilmede (bilgiler) ve felsefe yaşamada (ilkeler). Bu bakımdan felsefenin aslında, insan dünyasının en temel yapıtaşı olan anlam araştırması olduğunu da ileri sürebiliriz.

Tam da bu noktada elbette tümüyle felsefe eğitimi olmamakla birlikte, eğitimin “felsefi nitelikli bir eğitim olması”nın önemi üzerinde özellikle durabiliriz. İşte “felsefi nitelikli eğitim” ya da “felsefi temelleri olan eğitim”, çocukların çok erken yaşlardan itibaren, karşılaştıklarıyla, karşılaştıklarına anlam veren çerçeveler, başka bir deyişle, kavramlar arasındaki ilişkiyi, yine karşılaştıkları, iletişim kurmaya çalıştıkları ya da kurdukları öteki öznelerin bu ilişkileri nasıl kurduklarını, varolanı nasıl anlamlandırdıklarını, ne türden olursa olsun,

düşünme edimlerini hangi kavramlarla işlevsel kıldıklarını anlamalarında yardımcı olacaktır. Burada asıl sorunun, dış-dünyada doğrudan, tekil-somut ya da duyulur-algılanır-somut-nesne türünden bir karşılığı olmayan, ancak insan davranışlarında-eylemlerinde-ilişkilerinde görünürlük kazanan kavramların eşliğinde ortaya çıkan durumlarda ve karşılaşmalarda yaşandığını belirtmek gereklidir. Örneğin; erdem, değer, adalet, eşitlik, özgürlük, sorumluluk, yükümlülük, demokrasi, cumhuriyet vb. kavramları, sözcükleri/terimleri anlamlandırmada yaşanan sorunlar, bu konulardaki bitmez tükenmez tartışmaların kaynağında neyin olduğunu, ancak felsefe baktığımızda anlayabiliyoruz; birçoklarının yanında işte felsefenin gösterdiklerinden biri de budur. O zaman da çok erken yaşlardan itibaren, çocukları, felsefenin gördükleriyle buluşturmak gerekiyor; aslında yaşama dünyasıyla buluşturmak gerekiyor; çocuklarımıza, yaşama dünyasının işleyişini, dinamiklerini daha yakından görmelerini sağlayacak bir “görme”yi eğitim yoluyla kazandırmak büyük önem taşıyor.

Çocukları felsefeyle buluşturmak demek, onlara ezbere dayalı bir biçimde felsefe tarihini aktarmak değildir kesinlikle. Filozof metinleri de ancak filozofların dışdünya-düşünme-dil arasındaki ilişkileri ya da insan-dünya-bilgi arasındaki ilişkileri nasıl gördüklerini anlama örnekleri olarak elbette değerlendirilebilir.¹⁴ Temelde bir tür düşünme ve yine bir tür bilme eğitimi olarak belirlediğimiz felsefe eğitimi çocuklarımıza somut olarak ne sağlayacaktır?

“4.1. Soru sorma

4.2. Soru sormayı hep etkin kılma, sürdürme; bir başka deyişle sorgulama

4.3. Gerekçeleştirme

4.4. Düşünme nesnesine odaklanma

4.5. Tartışma

4.6. Eleştirme

4.7. Benzerlikleri ortaya koyma, saptama

4.8. Benzerleri bir araya getirme

4.9. Farklılıklara dikkati çekme, saptama

4.10. Farklı olanları duruma göre değerlendirme

4.11. Önemliyle önemsizi ayırt etme

- 4.12. Öncelikleri saptama
- 4.13. Anlamaya çalışma
- 4.14. Anlamlandırmaya çalışma
- 4.15. Değerlendirme
- 4.16. Yargıda bulunma
- 4.17. Yargısını tartışmaya, eleştiriye açacak biçimde açıklama.”¹⁵

Sonuç olarak, ülkemizde çocuk-felsefe ilişkisinin kuram-eylem birlikteliği çerçevesinde ele alınması son derece önemlidir ve değerlidir. Geldiğimiz noktada bu ilişkinin, doğrudan düşünme-okuma-anlama-konuşma-yazma edimlerine yönelik çalışmaların yanı sıra ve sayıca daha çok olmak üzere kurmaca metinler topluluğu olan edebiyat aracılığıyla somutlaştırılması ya da somutlaşması dikkate değer bir başka noktadır.

Bundan sonrasında artık özenle üzerinde durmamız gereken bir diğer nokta da yapılan çalışmaların niteliğine ilişkindir. Çocuklar için ya da çocuklarla felsefe çalışması yapan ya da yapacak olanların, bu alana ilişkin yetkilendirilmelerinin üzerinde ayrıntılı olarak durulmalıdır. Özellikle üniversitelerin felsefe bölümleri bu konuyu gündemlerine almalı, konu sadece eğitim fakültelerine bırakılmamalıdır. Üniversitemizin felsefe bölümleri bu konuyu en iyi şekilde ele alacak güçtedir. Buradaki kuram-eylem bağlamı belki de en iyi biçimde, felsefe bölümleriyle, eğitim fakültelerinin özenli bir işbirliğiyle daha iyi bir duruma getirilebilir ve çocuklarımız çok erken yaşlardan başlayarak, felsefe düşünmenin, felsefe bilmenin, felsefe yaşamının eşliğinde farkına varacakları ya da üretecekleri, yaratacakları düşüncelerle (düşünme boyutu), bilgilerle (bilme boyutu), ilkelerle (yaşama boyutu), *2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*'nde de¹⁶ üzerinde durulduğu gibi, insanın-bilginin-yaşama dünyasının bütünlüğünü daha iyi bir biçimde görebilirler ve anlayabilirler. Böyle bir anlayış da, yaşama dünyamızdaki sorunları saptamada, adını koymada, çözümlemede, çözüme kavuşturmada yol gösterici olacaktır ve bu görme biçimiyle yetişmelerine katkıda bulunulan çocuklarımız yaşamlarının daha sonraki yıllarında daha bilinçli birey-kişi-yurttaş ve ağdaş olabileceklerdir.¹⁷



BETÜL ÇOTUKSÖKEN

Dipnotlar

- 1 Ortaöğretim Haftalık Ders Çizelgelerindeki “Felsefe” dersi ve yine bu dersle daha yakından bağı olan dersler için ve ayrıca İlköğretim (İlkokul-Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgeleri kapsamında da “Düşünme Eğitimi” ve bağlantılı diğer dersler için, yeni uygulama (2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren başlayacak uygulama) için, ek olarak da bu derslerle bağlantılı öğretmen yeterlilikleri için bkz.

https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2023/2789_Agustos_2023_ek-2.pdf

Zorunlu ve Seçmeli dersler kapsamında ve üst başlık olarak felsefeyle yakından bağı olan dersler konusu ayrıntılı olarak ele alınmalıdır. Üst başlık olarak Felsefenin, bir bakıma özellikle de alt başlık olarak Etik ya da Ahlak Felsefesinin konularından biri olan “Değer” konusunun seçenekli olarak nereye ya da nerelere yerleştirilmesi gerektiği üzerinde ayrıntılı olarak düşünülmelidir.

- 2 Sınav odaklı duruşlarda sayısala tanınan öncelik, hatta daha keskin bir saptamayla ve deyişle, “sayısal tapınması”, sözelin-söze dayalı birikimin kişilerin yaşamında ne denli önemli olduğunun, başka bir anlatımla, iletişimin, kendini doğru bir biçimde ifade edebilmenin ne denli önemli olduğunu âdeta perdeliyor. Üstelik felsefenin ve bağlantılı olduğu başlıkların sözelin ve hatta sayısalın temel kurucu ögesi ya da öğeleri olduğu gözden kaçırılıyor. Daha somut bir anlatımla moda deyişle “yeni nesil sorular”ın felsefece düşünmeyle ne denli içten bağlantılı olduğu gerçekten hâlâ görül(e)miyor. İşte bu yeni durumun farkına varanlar “Çocuklar için Felsefe” konusunda oldukça duyarlı davranıyorlar. Ancak tüm eğitim-öğretim başlıklarında olduğu gibi, bu defa da, “Felsefe” ve/veya “Düşünme Eğitimi” ya da “Çocuklar için Felsefe”, “Çocuklarla Felsefe” başlıkları altında yapılan çalışmaların niteliği konusu gündeme geliyor.
- 3 60’lı yıllardan beri, konuya ilişkin çok sayıda yazının, gerek akademik çevrelerde gerekse de basında yer aldığını biliyoruz. Bu konuda çok geniş bir alanyazınının (literatürün) oluştuğunun da farkındayız. Özetle belirtmek gerekirse, konu, birçok eğitim konusunda da olduğu gibi, ağırlıklı olarak ideolojik boyutlara taşındığı; çocuklarımızı okulda nelerle, hangi konularla, nasıl ve hangi hedef ve amaçlar için karşılaştıracığımızı bilimsel ve felsefi olarak bir türlü bakamadığımız ve sonuçta da karar veremediğimiz için,

tartışmalar öteden beri gittikçe de verimsizleşerek sürüyor. Ancak her şeye karşın, konuyu, tüm tarafları da öne çıkararak kapsamlı bir biçimde ele alan çabaları da göz ardı etmemek gerekiyor. Bu yazıda söz konusu sağlıklı, ussal çabalara yer yer değinilecektir.

- 4 Bu konu ayrıca tartışılmalıdır.
- 5 İşte bu temel nedenle de, 1. dipnotta dikkati çektiğimiz konu, “Değerler Eğitimi” son derece önemlidir ve bu bağlamda tek bir perspektifle yetinilmemelidir; “Değer” konusunda “felsefenin gör dedikleri”nin eşliğinde yapılacak çalışmalar özellikle dikkate alınmalıdır.
- 6 Ayrıntılı bilgi için bkz. Betül Çotuksöken, Antropontoloji ya da İnsan-Varlıkbilgisi, Felsefenin Gör Dediği I (ilk basım: 2018), İstanbul: Alfa Yayınları, 2023; Antropontolojinin Işığında Etik ya da Ahlak Felsefesi, Felsefenin Gör Dediği II, İstanbul: Notos Kitap Yayınevi, 2021; Yeni Başlayanlar için Felsefeye Kısa Bir Giriş, İstanbul: Pa-patya Bilim-Toroslu Kitaplığı, 2023.
- 7 Betül Çotuksöken, “Cumhuriyetin Birinci Yüzyılının Son Çeyreğininde Felsefe Eğitiminde Neler Oldu?”, Cumhuriyetin 100. Yılına..., Özne. Felsefe Bilim ve Sanat Yazıları, Genel Yayın Yönetmeni: Mustafa Günay, Sayı Editörleri: Prof. Dr. Hatice Nur Beyaz Erki-zan-Doç. Dr. Mustafa Günay, 38. Kitap, Bahar 2023, Konya-İs-tanbul: Çizgi Kitabevi, 2023, ss. 148-150. Bu alıntıda yer alan dipnotları da konunun daha iyi anlaşılabilmesi bakımından şöyle sıralayabiliriz (Özgün metindeki dipnotların numaraları bu metinde ayrıç içinde gösterilmiştir):

(9) Millî Eğitim Bakanlığı Cumhuriyetin ilk yüzyılının son çeyreğinde doğrudan felsefe alanında öğretmen eğitimleri de düzenlemiştir. Bilindiği gibi, öğretmen eğitimleri üçüncü çeyrekte Teo Grünberg ve Hüseyin Batuhan’ın çabalarıyla, yoğun olarak Modern Mantık alanında verilmiştir. Bu son çeyrekte ise, felsefe öğretmenlerine felsefe alanında doğrudan eğitimler verilmiştir. Maltepe Üniversitesi ayrıca 2001 yılında “Felsefe Öğretmenleri için Felsefe Eğitimi”-ni düzenlemiştir.

(10) Bu çalışmalarda Nuran Direk, F. Gülşen Öz, Sona Küçükyan, Gülfer Birsin ve birçok yetkin felsefe öğretmenin, ayrıca “Felsefi Danışmanlık” alanında çalışan birçok kişinin katkıları çok büyüktür. Çocuklar için felsefe eğitimi çalışmaları özellikle Maltepe Üniversitesi’nde lisansüstü düzeyde de sürdürülmektedir.

(11) Düşünme Eğitimi dersine ilişkin olmak üzere kimi çalış-taylar, seminerler düzenlenmiştir: Düşünme Eğitimi Çalıştayı I (21.06.2006, Maltepe Üniversitesi), Düşünme Eğitimi Çalıştayı II (28.06.2007, Maltepe Üniversitesi); Eğitim Reformu Girişimi (ERG) de Düşünme Eğitimi konusundaki çalışmalara destek vermiştir. Bkz.: Aytaç Demirci, Bir Ortak Akıl Deneyimi Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2023.

(12) Betül Çotuksöken-Harun Tepe (Yay. Haz.), Çocuklar için Felse-fe Eğitimi, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 2013.

(13) Ayrıntılı bilgi için bkz.: <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/dusunme-egitimi-yeniden-40243698>

(Erişim tarihi: 09.05.2023)

(14) F. Gülşen Öz, Gençlerin Felsefe Yapması İçin açılmış Bir Yol: Felsefe Olimpiyatları. Açıklamalar, Uygulamalar, Öneriler, Ankara: Karina Yayınevi, 2022.

- 8 Nermi Uygur'un Felsefenin Çağrısı başlıklı kitabı başta olmak üzere, tüm yapıtları bu gözle bir kez daha okunmalıdır. Güven Turan'ın editörlüğünü yaptığı, Yapı Kredi Yayınlarının Doğan Kardeş dizisinde yayımlanan kitap da dikkatli gözlerden kaçmamalıdır: Nermi Uygur, Denemeci, Hazırlayan: Güven Turan, Doğan Kardeş Dizisi, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2011.
- 9 Ayrıntılı bilgi için bkz. Betül Çotuksöken, "Sinoplugiller' ve Nermi Uygur", Felsefe: Özne-Söylem, İstanbul: İnkılâp Kitabevi, ss. 78-91.
- 10 Bu yenilik, felsefe araştırmaları boyutunda da çok yakın bir tarihte 2023'te hayata geçirildi. Ayrıntılı bilgi için bkz. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/subjects>
- 11 Felsefi Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı için hazırlanan dosyada yer alan bilgiler. Ayrıca bkz. <https://www.maltepe.edu.tr/enstitu/tr/program-hakkinda-115> Felsefi Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programında ve Felsefe Bölümü Lisans Öğretim Programında yer alan dersler için bkz. <https://www.maltepe.edu.tr/enstitu/tr/dersler-115> <https://www.maltepe.edu.tr/itb/tr/felsefe-bolumunun-tarihcesi>
- 12 Betül Çotuksöken, "Cumhuriyetin Birinci Yüzyılının Son Çeyreğinde Felsefe Eğitiminde Neler Oldu?", Cumhuriyetin 100. Yılına..., Özne. Felsefe Bilim ve Sanat Yazıları, Genel Yayın Yönetmeni: Mustafa Günay, Sayı Editörleri: Prof. Dr. Hatice Nur Beyaz Erkan-Doç. Dr. Mustafa Günay, 38. Kitap, Bahar 2023, Konya-İstanbul: Çizgi Kitabevi, 2023, s. 161.
- 13 "Ağdaş" sözcüğü ya da terimi son yıllarda sıklıkla kullanılan İngilizcedeki "netizen"ın Türkçedeki karşılığıdır.
- 14 Ayrıntılı bilgi için bkz. Betül Çotuksöken, Felsefi Söylem Nedir? (İlk basım: 1991), İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 2017; Yeni Başlayanlar için Felsefeye Kısa Bir Giriş, İstanbul: Papatya Bilim-Toroslu Kitaplığı, 2023.
- 15 Betül Çotuksöken, "Düşünme Eğitimi Üzerine", Gençliğin İzdüşümü. Nilüfer Tapan Armağan Kitabı, Yayına Hazırlayan: Nilüfer Kuruyazıcı, İstanbul: Multilingual Yayınları, 2008, s. 331.
- 16 <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr>
- 17 Çocuklar için Felsefe çalışmalarını sürdürülebilirlik içinde yapanlar arasında şu adları, kurumları ve girişimleri de kısaca sayabiliriz: Nuran Direk (Türkiye Felsefe Kurumu Çocuklar için Felsefe Birimi Başkanı olarak, konuya ilişkin kitapları, uluslararası düzeyde katkıları, seminerleri, çalıştayları ve konferanslarıyla çocuklar için

felsefe konusuna çok büyük katkılarda bulunmaktadır.), Gülşen Öz (Türkiye Felsefe Kurumu Çocuklar için Felsefe Biriminde yaptığı çalışmalar ve yayımladığı kapsamlı kitapla katkısı büyük olmuştur. Bkz. Bu yazıda 7. dipnot), Dr. Özge Özdemir (Verdiği eğitimlerle, özgün bakış açısıyla konuyu ele almaktadır: <https://www.bumed.org.tr/>), Prof. Dr. Kurtul Gülenç-Doç. Dr. Nihal Petek Boyacı (Çeviriler ve özgün yazılarla konuyu işlemektedirler), Dr. Nimet Küçük (Konuya ilişkin ulusal ve uluslararası düzeyde yaptığı çalışmalarıyla, Sokratik yöneme ilişkin katkılarıyla öne çıkmaktadır.), Metin Bayrak (Eğitim çalışmalarıyla, <https://www.opusnoesis.com.tr/>), Günışığı Kitaplığı (Çıtır Çıtır Felsefe dizisiyle ve düzenlediği toplantılarla katkı vermektedir.), Metis Yayınları (Küçük Filozoflar dizisiyle konuyu ele almaktadır.), Metin Hakyeri (Bulut Yayınları, Adım Adım Felsefe dizisiyle katkı sağlamaktadır.), Aslı Eti (Kurmaca metinlerden oluşan kitaplarıyla, Kırmızı Kedi Yayınları, Bilgelik Okulu dizisiyle katkı olmaktadır.), Deniz Alter (Kitaplarıyla çocuklar için felsefeye katkı vermektedir.), Maltepe Üniversitesinde yapılan çalışmalar (Felsefi Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı, Çocuklar için Felsefe dersi, yapılan tezler ve mezuniyet projeleri, MaltepeSEM'de Betül Çotuksöken'in koordinatörlüğünde yürütülen eğitici eğitimleri bu kapsamda sayılabilir.) Elbette burada sıralananların dışında da çok sayıda çalışmanın olduğunu anımsatmakta yarar vardır.



ÇOCUK VE FELSEFE EĞİTİMİNİN DÜNÜ, BUGÜNÜ, GELECEĞİ



MEHMET ALİ DOMBAYCI*

İnsanın erken dönemi olarak adlandırılabilen olan çocuğun, dış dünya ile bağımlı dil ve düşünme aracılığı ile kurması, bu kuruluşu hem analitik ve hem de kurgusal olarak gerçekleştirmesi, aynı zamanda da bilişsel ve duyuşsal süreçleriyle yürütmesi ancak felsefe eğitimi ile gerçekleştirilebilir.

Giriş

Kimi canlıların dünyaya gelmeden önce gebelik döneminde geçirdiği gün sayıları aşağı yukarı şu şekildedir: asya fili; 616, siyah gergedan; 450, deve; 390, evcil at; 335, inek; 285, insan; 270, şempanze; 240, boz ayı; 215, evcil keçi; 150, aslan; 108, su samuru; 75, ev kedisi; 64, dağ gelinciği; 41 ise sıçan; 22. Tüm bu canlılar içinde dünyaya eksik gelen tek varlık insandır. İnsan dışındaki neredeyse tüm canlılar dünyaya tam fonksiyonlu olarak gelmektedir. İnsanın ise tam fonksiyonlu dünyaya gelmesi için gebelik döneminin neredeyse 36 ay yani yaklaşık 1100 gün olması gerekir. Belki de dünyaya gelişindeki anlam, bu eksikliği yaşayarak tamamlama görevindedir. Buna imkân veren yapıyı Takiyettin Mengüşoğlu, Kant'ın "olanak" ve Max Scheller'in "plastisite" kavramlarından yola çıkarak temellendirmiştir. Olanaklar çekirdek, nüve halindeki yapıları

1086



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Eğitimi.

yani potansiyelleri ifade ederken, plastisite ise onun eğilip bükülebilme kapasitesini yani form alabilmesini ifade eder.

Olanak ve plastisitenin en güçlü ve en ham hali çocukta görülür. Bu yazıda çocuk teriminin etimolojisi, anlamı, tarihi ya da dönüşümü gibi konulara girilmeyecektir. Ancak yine de “çocuk ve çocukluk terimlerinin doğal bir gerçeklik mi yoksa tarihin bize sunduğu toplumsal-kültürel bir yaratı mı olduğu” sorusu üzerinde durmanın gerekli olduğunu hatırlatmakta fayda vardır. Mustafa Ruhi Şirin, bu soruyu “çocuğun” insanlıkla yaşıt olduğu ancak “çocukluğun” modern zamanda ortaya çıkan bir kavram olduğu şeklinde cevaplamaktadır. Bu da elimizdeki kavramın, kültür, dil, ekonomi, politika vb. kavramlarla ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Genelde felsefe, özelde ise eğitim felsefesi ve felsefe eğitimi hem bu olanakların hem de plastisitenin tartışılması için paha biçilmez bir zemindir. Çünkü hem olanakların hem de plastisitenin insan bakımından en büyük taşıyıcıları düşünce ve dildir. İnsan, düşünme ve dil felsefenin diğer problemlerine göre doğaları itibariyle farklı konulardır. Bu fark problem olarak ele alınan kavramın hem özne hem de nesne olmasından ileri gelmektedir. İnsanın, insan olarak insan kavramını sorgulaması, insanın dil kullanarak dili sorgulaması, insanın düşünerek düşünme eylemini sorgulaması gerçekten büyük zorluktur. Genel olarak felsefenin iki temel işlevinin olduğu söylenebilir. Bunlardan birisi analitik işlevi, diğeri ise kurgusal işlevidir. İlki daha çok araçsal gibi durmakla birlikte ikincisi ise daha çok amaçsaldır. Bir başka bakımdan değerlendirildiğinde ise analitik işlev genel olarak insanın bilişsel süreçleri ile, kurgusal işlev ise daha çok duyuşsal süreçler ile ortaya konulur. Bilişsel tavır bilginin edinilmesi ve işlenmesinde, duyuşsal tavır ise duygulanım ve değerler sisteminde kendisini gösterir.

Tüm bu işlev ve süreçlerin çocukluk döneminde geliştirilmesi ve sürdürülebilir kılınması eğitim sisteminin günümüzde en büyük gereksinimidir. Bu gereksinime bağlı olarak dünya çapında özellikle duyuşsal davranış eğitimine yönelimin arttığı söylenebilir. Yedi özgür sanattan geleceğin eğitimi için yedi bilgiye, temalı çalışma bu duruma örnek gösterilebilir. Yedi özgür sanat ya da hürlerin yedi sanatı olarak ifade edi-



len Antik Çağ ve Orta Çağ boyunca eğitime yön vermiş yedi bilim ve sanat alanı iki bölümden oluşur. İlki gramer, mantık ve retorikten oluşan trivium adı verilen üçlü grup; ikincisi aritmetik, geometri, müzik ve astronomiden oluşan quadrium adı verilen dördümlü gruptur. Görüldüğü gibi tüm bu alanlar bilişsel temelli alanlardır. Bunun yanında Unesco'nun Edgar Morin'den talebi üzerine kaleme alınan eser ise "Geleceğin Eğitimi için Gerekli Yedi Bilgi" olup şu şekilde sıralanmaktadır; bilmenin körlükleri: hata ve yanılısma, akla uygun bir bilginin ilkeleri, insanlık durumunu öğretmek, dünyalı kimliğini öğretmek, belirsizlikleri göğüslemek, anlamayı öğretmek, insan türünün etiği. Yüz yıllar içinde hürlerin yedi sanatından geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgiye dönüşen eğitimin merkez konuları eğitimin temel ihtiyaçlarının bilişsel süreçlerden duyuşsal süreçlere doğru kaydığını göstermektedir.

Tüm bu parametreler bir arada değerlendirildiğinde insanın erken dönemi olarak adlandırılabilir olan çocuğun, dış dünya ile bağımlı dil ve düşünme aracılığı ile kurması, bu kuruluşu hem analitik ve hem de kurgusal olarak gerçekleştirmesi, aynı zamanda da bilişsel ve duyuşsal süreçleriyle yürütmesi ancak felsefe eğitimi ile gerçekleştirilebilir. Sayılan bu parametreler ile pek çok bilim ya da bilim olmayan disiplin ilgilenirse de sadece felsefenin bunları kendisine hem amaç hem de araç bakımından konu ettiği söylenebilir, diğerleri ise bunlara araçsal yaklaşırlar.

Çocuklar İçin Felsefe ve Düşünme Eğitimi

Bu ve benzer gerekçeler ile felsefe eğitiminin erken yaşta başlaması konusunda pek çok haklı gerekçe bulunmaktadır. Bu gerekçeler çocuk ile felsefe arasındaki ilişkiyi çocuk felsefesi, çocukluk felsefesi, çocuklar için felsefe, çocuklarla felsefe vb. isim, program, model ve benzeriyle kurmaya çalışmaktadır. Temelde benzer amaçları olsa da aralarında nüans olduğu söylenebilir. Bunlar arasında en çok bilinen ve zikredilen Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy For Children, P4C) olmuştur. Bu yazı çocuk ve felsefe eğitimi, çocuklar için felsefe ve düşünme eğitimi sınırında ele alan bir deneme, değerlendirme yazısıdır.

Çocuklar için felsefe, 1960'lı yıllardan itibaren Matthew Lipman'ın, Dewey okumaları sonrası etkilendiği, daha sonra da üzerine kendi fikirlerini ekleyerek inşa ettiği bir modeldir. Lipman'ın (2003) temel gerekçesi ise üniversitede hocalık yaptığı dönemlerdeki talebelerinin düşünme kapasitesi bakımından zayıflığı olmuştur. O, bu zayıflığın belli bir gelişim döneminden sonra giderilmesinin imkânsız olmadığını ancak zor olduğunu, kolaylaştırıcı bir yöntemin ise felsefeyi çocukluk dönemiyle birleştirmek olduğunu düşünmüştür. Temelde bu gerekçeler ile başlayan çocuklar için felsefe yıllar içinde bir müfredata dönüşmüştür. Bu müfredatın ilk eseri 11 ve 12. yaş düzeyleri için Harry Stottlemeier'in Keşfi (*Harry*) olmuştur. Daha sonra bu eser çeşitli deneysel yöntemler ile test edilmiştir. İlerleyen yıllarda şimdiki adı Montclair State University olan Montclair State College'da "Üniversite Öncesi Felsefe" konferansları düzenlenmiş ve akabinde Çocuklar İçin Felsefenin Gelişimi Enstitüsü (IAPC - Institute for The Advancement of Philosophy for Children) kurulmuştur. Enstitünün kuruluşu pek çok yayının ortaya konmasına fırsat sağlamıştır. Temelde felsefi sorgulama ve mantığı merkeze alan Harry Stottlemeier'in keşfini, 5-6 yaşlarını kapsayan Lisa adlı eser felsefeye giriş ve dil felsefesini, 6-8 yaşlarını kapsayan Elfie adlı eser birlikte düşünmeyi, 7-8 yaşlarını kapsayan Rebeca adlı eser dil felsefesini, 9-10 yaşlarını kapsayan Thinking Stroyes-1 (Düşünme Hikayeleri-1) adlı eser etik ve sosyal bilimleri, 11-12 yaşlarını kapsayan Lisa adlı eser etiği, 11-12 yaşlarını kapsayan Kio ve Gus adlı eser doğa hakkında akıl yürütmeyi, 12-14 yaşlarını kapsayan Suki adlı eser mantık ve estetiği, 15-18 yaşlarını kapsayan Golden City (Altın Şehir) adlı eser metafizik ve gneseolojiyi, yine 15-18 yaşlarını kapsayan Mark adlı eser ise siyaset ve sosyal bilimleri konu alarak takip etmiştir. Bu çalışmaları sayısız konferans, hizmet içi eğitim, deneysel araştırma vb. takip etmiştir. Bu çalışmaların tamamı bugün kırkı aşkın ülkede uygulanmaktadır.

Lipman ve sonrası pek çok çocuklar için felsefe modeli geliştirilmiştir. Bu alandaki önemli isimlerden bazıları M. Lipman, Ann Margeret Sharp, Maughn Rollins Gregory, Gareth B. Matthews, Cathrine McCall, Laurance Splitter, Ekkehard Martens, Karlfriedrich Herb, Leonard Nelson olarak sıralanabilir. Bununla birlikte bu uzmanların önceliğinde pek çok

akademik birim de kurulmuştur. Bunların da en önemlileri şu şekilde sıralanabilir; “Çocuklar İçin Felsefenin Gelişimi İçin Enstitü / Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)”, “Eğitimde Felsefi Sorgulama ve Düşüncenin İlerlemesi Derneği / Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE)”, “Çocuklarla Felsefi Sorgulama Uluslararası Konseyi / International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC)”, “Çocuklar İçin Felsefe Merkezi /University of Washington’s Center for Philosophy for Children (NWCPC)”, “Felsefe Öğrenme ve Öğretme Organizasyonu / Philosophy Learning and Teaching Organization (PLATO)”, “Felsefi Soruşturma İçin Merkez / A Center for Philosophical Enquiry (CPE)”, “Felsefi Sorgulama Topluluğu / Community of Philosophical Inquiry (CoPI)”, “Avustralya Enstitüsü için Çocuklarla Felsefe/ Australian Institute for Philosophy for Children (AIPC)”. Bunların yanında çocuklar için felsefe dışında pek çok düşünme modeli de vardır. Bunlardan bazılarıysa; Edward De Bono tarafından geliştirilen CORT (Cognitive Research Trust) Yanal Düşünme (Lateral Thinking), Stanley Pogrow tarafından geliştirilen H.O.T.S. (Higher-Order Thinking Skills) (Üst Düzey Düşünme Becerileri), Reuven Feurestein ve meslektaşları tarafından geliştirilen Instrumental Enrichment (I.E.) (Araçsal Zenginleşme), Robert Marzano tarafından geliştirilen Tactics for Thinking (Düşünme Taktikleri), Guilford’un kübik “zihnin yapısı”na dayalı olarak Mary Meeker tarafından geliştirilen Structure of The Intellect (SOI) (Zihnin Yapısı), Peter Edwards ve Ervin Sparapani tarafından geliştirilen The Thinking/Learning (T/L) System (Düşünme/Öğrenme Sistemi), Sam Micklus ve Ted Gourley tarafından geliştirilen Odyssey of The Mind (Zihnin Serüveni), Lake ve Needham tarafından geliştirilen Top Ten Thinking Tactic (TTTT) (En İyi On Düşünme Taktiği), Roger Sutcliffe’nin ana fikrini oluşturduğu 4Cs (Critical-Eleştirel, Creative-Yaratıcı, Caring-Özenli, ve İşbirlikli-Collobrative) modelidir.

Türkiye’de ise bu çalışmalar Türkiye Felsefe Kurumu öncülüğünde 1990’lı yıllarda başlamıştır. 1992 yılında bünyesine Çocuklar İçin Felsefe Birimini katan TFK, 1997 yılında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna (SHÇEK) bağlı yuvalardan çocuklar için felsefe ile ilgili etkinlikler gerçekle-

tirmiştir. Bu etkinliklerde Lipman'ın Pixie adlı öyküsünden kısaltılıp Türkçe'ye Nuran Direk tarafından uyarlanan Zeyno adlı eser kullanılmıştır. Sonrasında 2002 yılında yine Nuran Direk, Antoine de Saint-Exupery'nin "Küçük Prens" adlı eserinden hareketle Lipman metodolojisi bağlamında "Küçük Prens Üzerine Düşünmek" adlı eseri kaleme almıştır. Çocuklar için felsefenin Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ve ortak okullarda müstakil bir ders olarak okutulma imkânı ilk kez 2004 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile TFK'nın işbirliği ile gerçekleştirilen "Türkiye'de Felsefe Eğitimi Sempozyumu"nda gündeme gelmiştir. Akabinde çeşitli gerekçelerle ismi Düşünme Eğitimi dersi olarak belirlenen ancak metodolojisi Lipman'ın Çocuklar İçin Felsefe pedagojisine dayanan ders Mehmet Ali Dombaycı, Mehmet Ülger, Banu Özdemir, Aylin Arıboyun, Toper Akbaba Serap Yalçın Güler'den oluşan komisyon tarafından geliştirilerek "İlköğretim Seçmeli Düşünme Eğitimi Dersi (6, 7 ve 8. sınıf) Öğretim Programı" olarak kabul edilmiştir. 2008 yılında ise Dr. Mehmet Ali Dombaycı, Mehmet Ülger, Hamza Gürbüz, Aylin Arıboyun tarafından kaleme alınan "İlköğretim Düşünme Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı", MEB tarafından yayımlanmıştır. Bu ilk çalışmalardan sonra Türkiye'deki çocuklar için felsefe ile ilgili çalışmalar akademik bakıştan uzaklaşmış, daha çok ücretli ve popüler sertifika programlarına dönüşmüştür. 4+4+4 düzenlemesi ile Düşünme Eğitimi dersi sadece 7- 8. sınıflarda seçmeli olarak haftada 2 saat olmak üzere okutulmakta olup, öğretim programı da güncellenerek ilk hâlimden oldukça farklılaşmıştır. Bu dönüşüm üzerine akademik zeminde ciddi bir değerlendirmenin yapılması gerekmektedir ancak bu değerlendirme başka bir yazının konusu olacaktır.

Çocuklar için felsefenin belki de en büyük amacı, pedagojik köklerini Charles Sanders Peirce ve John Dewey gibi düşünürlerde bulduğumuz refleksif düşünmenin geliştirilmesidir. Refleksif düşünme, İngilizce "reflective thinking" karşılığı olarak kullanılan terim grubudur. Reflective, tekrar anlamına gelen re- prefix eki ve bükülmek anlamına gelen flectere (flex=esnek ile akraba) kelimelerinden oluşmaktadır. Buradan hareketle tekrar ve yeniden hatta kendi üstüne bükülen anlamı taşımaktadır. Literatürde reflective için yansıtıcı ya da teemmüllü gibi kelimeler kullanılsa da bu kelime-



lerin anlamı tam olarak ifade etmediği düşünülmektedir. Bu nedenle orijinal hâli ile kullanılması daha uygundur. O hâlde, çocuklar için felsefe ile ilgili çalışmalar yapan, yapmaya niyeti olan tüm uzman ve uzman adaylarının aynı refleksif düşünmeyi yaptıkları iş içinde de kullanmaları uygun olur. Bunun yolu iki tür sorunun sorulmasından geçer. İlki herhangi bir modeli olduğu şekliyle uygulandığında sorulacak sorular, ikincisi ise herhangi bir modele eleştirel bakıp onu kendi koşullarımıza uyarladığımızda sorulacak sorulardır. İlk tür sorular için Lipman'ın modeli üzerinden şu örnekler verilebilir: Benim ele aldığım çocuklar için felsefe çalışması literatürde hangi çocuklar için felsefe modeli ile uyumludur? Kullandığım materyaller özgün müdür ya da benzer materyaller akademik olarak temele aldığım model bakımından uygun mudur? Örnek verecek olursak, Lipman uygulamalarında bilerek ve isteyerek amacına uygun ve kendisi (ya da birlikte çalıştığı kişilerle) kurgusal öyküler kullanmıştır. Hazır öyküleri tercih etmemiştir. Her öykünün içine geliştirmek istediği becerileri adeta nakış nakış işlemiştir. O halde Lipman'ın pedagojisine göre hazır öykü ya da bunlardan farklılandırılmış materyal ya da etkinlik kullanımının akademik temeli nedir? Lipman'ın modeli bir felsefi ve pedagojik bir model olup programlıdır. Programlı eğitimin amacı vardır. Dolayısıyla her etkinlik bir bilgiyi, beceriyi, değeri ya da tutumu geliştirmek üzere kuruludur. Bu açıdan bakıldığında, her uzmanın ya da eserin herhangi bir etkinliğin sonunda çocuklar için felsefe pedagojisine göre çocukta neyin geliştiğini, cevaplamak zorundadır. İkinci türden sorulara ise şu örnekler verilebilir: Ele aldığım model, dil, kültür, coğrafya vb. bakımından gözden geçirilmeli midir? İçinde yaşadığım toplumun sorgulama alışkanlıklarını (olumlu-olumsuz) dikkate alıyor mu? Kullandığım materyal toplumsal yaşantı ile tutarlı ya da çelişik mi? Eğer çeviri ya da uyarlama materyaller kullanıyorsam bunların çeşitli değişkenlere göre inceledim mi? Ele aldığım model içinde bulunduğum eğitim sistemi ile bütünleşik mi? Kullandığım materyaller ve yaptığım etkinlikler modelin hangi becerilerini geliştirmeye yönelik? Bu ve buna benzer soruları çoğaltmak mümkündür. Bu sorular düşün ve bugünün değerlendirmesini yapmaya imkân sunacağı gibi yarının yol haritasını da bize sunacaktır.

Bu ve buna benzer soru ve gerekçelerle değerlendirilmiş olan çocuklar için felsefe programı sorgulanarak “Dört Katlı Düşünme Modeli (DKDM)”, Bacanlı, Dombaycı, Demir ve Tarhan tarafından 2011 yılında hazırlanmış ve daha sonra Bacanlı ve Dombaycı tarafından geliştirilmiştir. DKDM çocuklar için felsefeden ve diğer düşünme modellerinden temel kimi yönleriyle ayrılmaktadır. DKDM felsefe, psikoloji, sosyoloji ve pedagoji temelli bir modeldir. DKDM’de tüm düşünme türlerinin birbiri ile doğrudan ve dolaylı ilişkisi bulunmaktadır. Temelli nedeniyle ölçme ve değerlendirilmesi daha kolaydır. Belli bir branşın öğretmenleri tarafından değil tüm öğretmenler tarafından kullanılabilir. Analitik ve kurgusal işlevi mevcuttur. Bilişsel ve duyuşsal ile yakınsak ve ıraksak koordinatlar üzerine kuruludur. Daha önce de ifade edildiği gibi bilişsel düşünme, bilgi edinme süreçleri ile ilgili olup, duyuşsal düşünme ise duygulanım süreçleri ile ilgilidir. Yakınsak düşünme; mantığı ve bilgiyi kullanarak olası sonuçların miktarını düşünme, belli ve neredeyse tek bir sonuca ulaşılan düşünme biçimi iken ıraksak düşünme; bir soruna birden fazla çözüm öngörmek, özgün ve benzersiz fikirler sunmakla ilişkilidir. Bu koordinatlar dört tür düşünmeyi ortaya çıkartmaktadır. Bilişsel ve yakınsak düşünme türü “eleştirel düşünmedir”, bilişsel ve ıraksak düşünme türü “yaratıcı düşünmedir”, duyuşsal ve yakınsak düşünme türü “özenli düşünmedir”, duyuşsal ve ıraksak düşünme türü ise “umutlu düşünmedir”. Bu dört tür düşünmenin önem ve öncelik bakımından salt birbirine göre bir sıralaması yoktur. Bu yapının en özgün yanı umutlu olup, diğer yanları ise eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmenin alt boyutlarının geliştirilmesidir. Bu yönüyle Lipman’da eksik kalan somut insan bütünlüğü, umut boyutu eklenerek tamamlanmaya çalışılmıştır. Çünkü insanın dünyada varoluşunun temeli umuttur. İnsan, umudu sayesinde dünyada kalır ve yaşamını sürdürmeye çaba gösterir. DKDM’nin bunlar dışındaki özgün yanı ise düşünmenin standart bir eylem olmadığı, üzerine düşünülen kavram, problem, olay vb. göre değişebileceğidir. DKDM dört düşünme türü ve ortaya koyduğu koordinat sistemi ile neredeyse adı geçen dört düşünme türü dışındaki tüm düşünme türlerini kapsamaktadır. Diğer bir ifade ile DKDM’nin koordinat sistemi içine giremeyecek bir düşünme türü yoktur.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME	
4 TEMEL BOYUT	4 ALT BOYUT
Ölçüt Belirleyicilik	Standart ölçütler belirlemek
	Kendi ölçütlerini belirlemek
	Ölçütlerini neye göre belirlediğini açıklamak
	Ölçüte dayanmayan durumları tespit etmek
Bağlama Duyarlılık	Belirli bir konuyu ele alırken onun içerisindeki koşulları göz önünde bulundurmak
	Problemler/durumlar ile ilişkili düşünceler arasında bağlantı kurmak
	Problemler/durumlar arası benzerlikleri belirleterek karşılaştırmalar yapmak
	Problemler/durumlar arası farklılıkları belirleterek karşılaştırmalar yapmak
Kendini Düzelticilik	Problem/konu/düşüncelere şüphe ile yaklaşmak
	Kendi görüşündeki/düşüncesindeki eksiklikleri fark etmek
	Başkalarının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri fark etmek
	Kendisinin/başkasının görüşlerindeki/düşüncelerindeki eksiklikleri düzeltmek
Yargıya Varcılık	Eldeki/verilen bilgilerden çıkarım yapmak
	Sonuçlarında/tanımlarında akılcı olmak
	Ulaştığı sonuçları ya da tanımları gerekçeleri ile temellendirmek
	Durumları değerlendirerek karar vermek

YARATICI DÜŞÜNME	
4 TEMEL BOYUT	4 ALT BOYUT
Meydan Okuyuculuk	Şaşırtıcı fikirler sunmak
	Düşüncelerinde hayal gücünü kullanmak
	Düşüncelerinde kuralları/ölçütleri esnetmek
	Herkesin verebileceği cevapların aksine bir bakış ile konuyu/düşünceyi/problemi ele almak
Doğurtuculuk	Yeni fikirler sunmak
	Özgün fikirler ortaya koymak
	İlk verilen ile bağlantılı fikirler ortaya koymak
	Başlangıçta verilen fikirlerden farklı noktalara gitmek
Genişleyicilik	Çeşitli durum ya da problemlere uygulayarak düşüncelerini genişletmek
	Konu/problem/düşünceyi zenginleştirici fikirler ortaya koymak
	Bir konuyu/düşünceyi/problemi farklı şekillerde ele almak
	Görüşlerinde analogi veya metaforlardan yararlanmak
Yarar Sağlayıcılık	Amaca yönelik problem çözmek
	Çözümlerinde/görüşlerinde yarar sağlamak
	Yenilik getirmek
	Uygun veya makul çözümler sunmak

ÖZENLİ DÜŞÜNME	
4 TEMEL BOYUT	4 ALT BOYUT
Duygusal ve Empatiklik	Duygularının farkına varmak
	Başkalarının duygularının farkına varmak
	Başkalarının duygularını önemsemek
	Tavır veya eylemlerinin sonucunda karşdakini nasıl etkilebileceğini düşünmek
Kural Koyuculuk	Kuralların/ilkelerin kendisi için niçin gerekli olduğunu açıklayabilmek
	Kuralların/ilkelerin toplum için niçin gerekli olduğunu açıklayabilmek
	Kendi bireysel çevresi için kurallar koyabilmek
	Evrensel düzeydeki ilkeler adına kurallar koyabilmek
Aktiflik	Toplum kurallarına uymada zihinsel aktiflik
	Konu ile ilgili sorumluluklarının bilincinde olmak
	Kuralları göz ardı etmemek
	Konuya ilişkin etik sorgulama yapmak
Takdir Edicilik (Kadirşinaslık)	Kendi görüşlerini önemsemek
	Nesne, insan, konu, canlı gibi unsurlardan herhangi birine değer vermek
	İnsanların konu ile ilgili görüşlerine değer vermek
	Görüşlerinden ötürü başka insanları kutlamak

UMUTLU DÜŞÜNME	
4 TEMEL BOYUT	4 ALT BOYUT
Amaçlılık	Amacın ne olduğunu kavramak
	Amaç belirlemenin önemini fark etmek
	Yakın/ orta/ uzak amaç belirlemek
	Amaçlarına bağlılık göstermek
Yol Buluculuk	Hedefe varmak için atılması gereken adımları belirlemek
	Hedefe varmak için kullanılması gereken araçları belirlemek
	İçindeki enerjisi sürekli sürdürmek
	Belirlemiş olduğu rotaya ulaşma konusunda çıkan engellere karşı alternatif çözüm yolları sunmak
Kolaylaştırıcılık	Olay, problem veya duruma ilişkin bir çözümün olduğunu bilerek olumlu beklentiye sahip olmak
	Olay, problem veya duruma ilişkin motivasyonu sürdürmek
	İç kolaylaştırıcıları bilmek
	Dış kolaylaştırıcıları bilmek
Eyleycilik	Rahatsız olduğu duruma karşı harekete geçmek
	Ortaya koyduğu çözümle, ilgili sorunların çözüleceği öngörüsüne sahip olmak
	Çözüm ya da isteğe ilişkin kendi geleceğine yönelik atılabilecek eylem önerileri sunmak
	Çözüm ya da isteğe ilişkin evrensel düzeye yönelik atılabilecek eylem önerileri sunmak

1095



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

DKDM'nin dört düşünme türünün her birinin dört alt boyutu vardır. Daha ayrıntılı bir çalışma için de onların da dörder alt boyutu hazırlanmıştır. Bunlar aşağıdaki tabloda görülebileceği gibi ayrıntıları ilgili yayınlardan da takip edilebilir.

Sonuç

DKDM bu anlamda çocuğun varlık bütünlüğünü korumaya ve geliştirmeye çalışan bir düşünme eğitimi modelidir. Lipman'ın çocuklar için felsefe modelinden hareketle, ona ilişkin eleştiriler sonucunda ortaya çıkmıştır. Elbette üzerinde uzlaşmış, denenmiş, uygulanmış, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış modeller ile çalışmak önemlidir. Ancak yukarıda sorulan kimi sorular akabinde her toplumun kendi koşullarına uygun şekilde bir model geliştirmesi de ayrı bir zaruriyettir. Bu anlamda gelişme aşaması devam eden bu model, bir anlamda özgün bir girişim bir diğer ifade ile kalkışmadır. Çocuk ve felsefe konusunda dün ve bugünden hareketle geleceğe dönük olarak üzerinde durulması gereken ise ihtiyaç analizine dayalı özgün modellerdir. Nasıl ki her ev sahibi evinin içini kendisi dizayn ediyorsa, bizler de kendi toplumumuzun düşünme geleneğini kendi ihtiyaçlarımıza göre düzenlemeliyiz. Bu bakımdan çocuk ve edebiyat, çocuk ve sağlık, çocuk ve kültür, çocuk ve bilişim, çocuk ve işgücü, çocuk ve yoksulluk, çocuk ve şiddet, çocuk ve aile, çocuk ve mimari, çocuk ve sanat vb. ifadesini bu eserde de bulan çeşitli alanlarda çalışma yapanların çocuk ve düşünme konusuna ilgi duymaları ve özgün modellere destek vermeleri en büyük beklenti olacaktır. Tüm bu alanlardan gelen destek içeriği zenginleştirebileceği gibi yerel evrensel dengesini de kuracaktır.



MEHMET ALİ DOMBAYCI

Kaynakça

- Bacanlı, H. (2012). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (146), 29-36.
- Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., Demir, M., & Tarhan, S. (2011). Quadruple thinking: creative thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (12), 536-544.
- Çakır Kaytancı, M., & Dombaycı, M. A. (2020). Sorgulama topluluğunun felsefi ve kavramsal temelleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 21-34.
- Demir, M., Bacanlı, H., Tarhan, S., & Dombaycı, M. A. (2011). Quadruple Thinking: Critical Thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (12), 426-435.
- Dombaycı, M. A. (2012). Dört katlı düşünme modelinin kavramsal temelleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (146), 37-42.
- Dombaycı, M. A. (2014). Models of thinking education and quadruple thinking. *IJONTE - International Journal on New Trends in Education an Their Implications*, 5(4), 12-28.
- Dombaycı, M. A., Demir, M., Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2011). Quadruple thinking: caring thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (12), 552-561.
- Dombaycı, M. A., Ülger, M., Gürbüz, H., & Arıboyun, A. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi öğretmen kılavuz kitabı 6-8* (4.bs.). MEB Devlet Kitapları.
- Kızıltan, Ö. (2021). *Dört katlı düşünme modelinin etkinlik temelli değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University.
- Mengüşoğlu, T. (2017). *İnsan felsefesi*. Ankara: Doğu Batı.
- Morin, E. (2010). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Şirin, M. R. (2022). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Uçan At.
- Tarhan, S., Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., & Demir, M. (2011). Quadruple thinking: hopeful thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (12), 568-576.



100. YILDA TÜRKİYE'DE FELSEFE VE ÇOCUK



AHMET DAĞ*

Çocuk ve felsefe birbirine yakışacak en güzel iki kelimedir. Çocuk düşünmeyi felsefe de düşüneni sever. Felsefenin çocuk için mahsuru yoktur önemli olan felsefenin çocukla nasıl ve hangi zeminlerde buluşacağıdır. Çocuğun hem zihni hem de ahlaki gelişimine katkıda bulunacak felsefe eğitimi vermek mümkündür. Kendi düşünce ve yazın dünyamızdan metinler seviyeleştirilerek çocuklarla buluşturulabilir. İthal metinlere, söylemlere ve drama örneklerine ihtiyaç duymadan bize özgü “Çocuklar için Felsefe” programı inşa etmeliyiz. Nitekim yazın dünyamızda bunun kaynakları var.

“Tüm çocuklar filozoftur. Ama çok azı öyle kalır.”

Brigitte Labbe

Giriş

Felsefe ve çocuk her ikisi de insanlık tarihi için önemlidir. Felsefe insanın doğada varlığının devam etmesini sağlayan, onu diğer varlıklardan ayıran düşünme ile ilişkiliyken çocuk ise millet ve toplumların dolayısıyla insanlığın geleceğidir. İnsanın varlığını koruması veya türünü devam

1098



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

ettirmesi bilgi edinme ve düşünme becerisiyle ilişkilidir. İkisinin buluşmasının gerekli olup olmadığı tartışılmaktadır. J. Derrida, Habermas ve G. Agamben gibi isimler de çocuklar için felsefenin gerekli olup olmadığını tartışmışlardır. Ben, felsefenin çocuk için önemli ve gerekli bir bilgi-düşünme alanı olduğunu düşünüyorum. Düşünme, insana en çok yakışan edimdir. Felsefe de bir düşünme etkinliği olarak insanın pa-yına düşmesi gereken önemli bir yetidir. Bu yetinin en güçlü kuvve olarak bulunduğu varlık ise çocuktur. Türkiye’de felsefenin akademik bir disiplin olarak algılanması çocuk ile felsefenin yan yana gelmesini zorlaştıran tutumlardan biridir. Zira felsefenin atası veya dedesi diyebileceğimiz Sokrates’in felsefeyi gerek alımlaması gerekse aktarması biçimi itibarıyla felsefeye böyle bir misyon yüklediği görülür.

Felsefe konusu başta insan olmak üzere hayatta var olanların üzerinde düşünme becerisi olduğu gibi insanın soyut düşünme melekesi olmasından dolayı aşkın olanı da mevzu edinir. Felsefe bilgi, varlık ve değer düzlemlerine sahip olduğu için varoluşu yani insanın olmasını/kemalatını sağlayan bir bilgidir. Felsefe; olmayı yani sabırlılığı, “ötekini” anlamayı, doğruluğu ve dürüstlüğü, adil olmayı sağlar. Doğada var olanın mahiyetini anlayarak doğada olanlarla -yalnızca insanla değil hayvan ve bitkilerle hatta nesnelere- dost olmayı sağlama yetisine sahiptir. Çocuklar, dostluk kurmada zorluk yaşamazlar zira hesabi değillerdir ve ön yargıları yoktur. Çocuklarda olan bu “oluş” kuvvesini güçlendirebilecek bir düşünme sanatı olan felsefe, çocuğun yalnızca kendini geliştirmesini değil doğada olanlarla birlikte yaşamasını sağlayabilecek bir yetiye sahiptir. Her iki güzellik olan çocuk ve felsefenin yan yana gelmesi iyilikleri ve güzellikleri sağlayabilir.

Masal ve hikâyeler bizim kültürümüzde önemli anlatımlardır. İnşa süreçleri tecrübemizden beslendiği için toplumların yaşantısının bir yansımasıdır. Aynı zamanda çocuklarımızı besleyen önemli anlatılardır. Zira çocuklar için önemli araç olarak görülen dramadan önce şahitliğimizdir. Tarihsel olarak çocuklarımızın bellekleri drama veya tiyatrodan önce masal ve hikâyelere aşınadır. Masallar zihnin tasavvur gücünün ne kadar güçlü olduğunun hikâyeler de yaşanmışlığın/tecrübenin derinliğinin ve dinamiğinin bir göstergesidir. Tiyatroda “mış” gibiliğin örtüsü varken hikâyede sahil hayatin karşılıkları

vardır. Kadim masal ve hikâyelerimizde iyinin kötüyeye, doğruluğun eğriliğe, dürüstlüğün yalancılığa, erdemliliğın erdem-sizliğe, adil olmanın adaletsizliğe, merhametin merhamet-sizliğe, iyi yöneticinin kötü yöneticiliğe üstünlüğü anlatılır. Masal ve hikâye örgüsünde yalnızca somut düşünmeyi değil soyut düşünceyi zenginleştiren içerik de söz konusudur. Yine masal ve hikâyeler monolojik değil diyalojiktir. Dolayısıyla çocukların mülâhaza, muhasebe, mukayese ve muhakeme gücünü artıran bir yapıya sahiptir. “Güçlü”, “Başarılı”, “Zeki” çocuk amaçlarına endeksli P4C gibi programlar soru sorma ve tartışma odaklı “hazır cevap”, az dinleyen fakat kendisinin sürekli dinlenilmesini isteyen, sürekli savunmada veya saldırıda kalan nesiller inşa etmeye yol açabilir. Oysa masallar ve hikâyeler dinlemeyi, düşünmeyi ve mütalaa edebilmeyi, tasavvur gücünü artırıcı içeriğe sahiptir. Başta Dede Korkut olmak üzere hem kadim masal ve hikâyelerimiz hem de kendi kültürümüze ve köklerimize bağlı kalarak ürettiğimiz ve üreteceğimiz hikâyelerimiz ve masallarımızdan çocuğun dünyasına uygun felsefe etkinlikleri çıkarabiliriz. Zira kadim kültürümüze ait metinler din, insan, hayat, doğa, eşya ve değere ilişkin bir tasavvuru ortaya koyar ve çocuklar bu tasavvura sahip olarak yetişebilir. Batılı metinler, drama ve etkinliklerden beslenen çocuk dünyasının bu topraklara aidiyet duyması ve ilişki kurması çok mümkün değildir. Yerli ve sahih kaynaklardan beslenmeyip kopyalanan etkinlikler ve metinler, çocuğun hem bu topraklarda yaşama sevinci edinmesini hem de ülkesi için değer üretmesini engeller. “Başarı”, “Kariyer”, “Zenginlik” ve “Güç” yerine “Mütevazılık”, “Kanaat”, Yardımseverlik”, “Merhamet” gibi asil erdemler ve davranışların daha kıymetli olduğu bilinci ve bilgisi verilmelidir. Nitekim hem tecrübemizde hem de nazariyemizde (metinlerimizde) mevcuttur. Bize ait çocuk felsefesi bizim kadim birikimimizden elde edebileceğimiz bir neticedir.

Çocukluk Filozofluktur ve Felsefe Çocuğun İşidir

Aristoteles ve Platon gibi felsefenin dedeleri, felsefenin hayretle/merakla başladığını söylerler. Felsefede var olan üç esas; hayret, soru sormak ve şüphe duymaktır. Aynı zamanda eşyanın mahiyetini anlama çabası olan felsefe, insan fitratına en uygun olan kıymetli insan meşgalesidir. Çünkü insanların



fitratında merak etmek, şüphe duymak ve soru sormak gibi hasletler vardır. Bunun en büyük örneği, bebeklerin hâl ve tavrıdır. Bebekler; etrafındaki eşyalara hayret, şüphe ve anlama/sorgulama çabası içerisinde yaklaşırlar. Hayret edilecek durumlar karşısında onların çıkardıkları sesler, -bebeklerin dolayısıyla çocukların- doğuştan felsefi bir deneyime sahip olduklarını gösterir. Hayrete şayan olan şeylerin karşısında bebeklerin çıkardıkları sesler ve tuhaf bakışlar, onlardaki hayret ve anlama çabasının birer göstergeleridir. Olan bitenlerin belirlenmiş biçimde olmadığını farklı saikleri olduğuna dair bir yaklaşımları yani mantıksal neden arama çabaları vardır. Çünkü onlarda ayırt etmek, anlamak, bilinmeyeni kavramak çabası -belki Descartesçi veya Kantçı anlamda- doğuştan kategorik olarak vardır.

Baktığıyla ve gördüğüyle yetinmeyen bebek, anlam vermek istediği nesneyi eline alır, bununla da yetinmeyip -dönemi veya yaşı itibarıyla- nesnelere anlama çabasını o yaşlarda anlamayı sağlayacak önemli bir uzvu olan ağızıyla giderme çabası içindedir. Nesnenin mahiyetini yani neliğini anlamak isteyen bebek, hoşuna gidenlere yanaşır gitmeyenlerden uzaklaşır. Bütün bu çocukça çabalar ve yaklaşımlar için hayret, şüphe ve sorgulamanın çeşitli evreleridir diyebiliriz. Bu çağlarda bebeğin algılama dünyasını genişletmek çocuğun zihin gelişiminde önemli bir faktördür. Çocukların dar bir mekânda yetişmesi onun zihin melekesi için olumsuz bir durumdur. Çocuğun hayret duygusu doğa ortamında gelişir. Çocuğun doğa ortamında büyümesi sadece fizik dünyaya ait değil inanç, değer ve metafizik dünyaya dair algı ve düşün dünyasını zenginleştirir. Nitekim bu bağlamda Cumhuriyet tarihinin önemli felsefecilerinden biri olan Ş. Teoman Durallı, “Hayatında bir fidanın olgunlaşmasını izlememiş, bir kuzunun doğumuna şahit olmamış çocuklara Allah’ı anlatmaya çalışıyoruz.” diyerek çocuğun doğayla birlikte yaşamasının önemli olduğunu dile getirmiştir.

Şaşırmak ve hayret duygusu bebeklikten sonra da çocuklukta da bitmez. Sürekli hayret etme, anlama, kıyaslama, soru sorma, şüphe duyma ve sorgulama çabası devam eder. Etrafındakilere çocuk kadar duyarlı olan kulak, göz, zihin ve duyu organı (el, ayak) sahibi başka bir varlık yoktur. Çocuk, işittiği



sesin ne olduğunu ve nereden geldiğini merak eder. Gördüğü şeyin neliğini anlama çabası içerisinde bulunan çocuklar gördükleri ve duyduklarını yorumlamaya çalışırlar. Hayret etme, anlama ve soru üretme -hem zihinsel hem de bedensel olarak- hasletleri yetişkinlerden daha yüksek hasletler olarak çocuklarda bulunur. Zira onlar yetişkinlerinin zihninin düşünemediği soruları sorarlar ve yetişkinlerin köteklemesine ve kösteklemesine rağmen soru sormaktan da vazgeçmezler. Onlar, bıktırana kadar soru sorarlar büyüklerine. Çabuk bıkan yetişkinler ise çoğu zaman onların sorularını dinliyormuş gibi yaparlar veya geçiştirirler. Oysa bu durum, onların zihni yetilerini engelleyen hoş olmayan bir tutumdur.

Çocukların hayretleri; sormaya, sorgulamaya ve anlamaya yol açar. Hayretlerini gidermek için soru üstüne soru sorarlar. Felsefe yapmaktan hoşlanan çocuklara karşın yetişkinlerin tavrı ve tutumu ise felsefeden anlamayan bir hâl hatta felsefe düşmanlığı düzlemine dahi girebilir. Çocuğun soruları ve sorgulamaları durdurulmak istenir. Çocuk, düşünce üzerine düşünce üreten yani soru üzerine soru soran bir varlıkken yetişkinin ise düşünce üzerine düşünce üretmekten ve soru sormayı bırakın cevap vermekten de uzak bir varlık durumuna düşmesi söz konusu olabilir. Aslında felsefeye yabancı olan hayret eden, soran ve sorgulayan çocuk değil bunları çok anlamlı bulmayıp “çocukça” bulan yetişkinlerdir.

Çocuklardaki enerji ve isteğin nedeni, onlar için her şeyin farklı ve yeni olması iken yetişkinlerdeki bezmişliğin nedeni, mevcut her şeyin sıradan ve eskimiş olmasıdır. Yetişkin için keşfedilecek hiçbir şey kalmamışken çocuk için ise dünya; yenilikler ve çeşitlilikler taşıyan muazzam bir keşif alanıdır. Çocukların keşif sürecinde yani felsefi serüveninde karşılaştığı engellerle -özellikle sorgulamalarının engellenmesiyle veya düşünme kabiliyetlerinin malumatla zayıflatılmasıyla- onların keşfetme merakları da felsefi düşünceleri de sonlandırılır. Sisteme uygun hâle getirilmek istenen çocuk, soru sorma ve sorgulama gibi önemli hasletlerden koparılır, kalıplaşmış sorulara cevap verme sürecine hatta daha kötüsü test sorularını cevaplama sürecine itilir. Aynı kalıp cevaplara alışmış zihin, artık düşünme üzerine düşünme ve soru üzerine soru sormayı bırakır. Verilen şıkların içine mahkûm edilir. Zihni 4 şıktan

birine cevap vermeye koşullanmış esir bir zihin olarak varlık bulur. Nitekim bu bağlamda Erol Güngör ile Fransız Sosyolog Rustow arasında şöyle bir konuşma geçtiği aktarılır;

“Erol, etrafta 7-8 yaşlarında gözlerinden zekâ fışkıran çocuklar görüyorum. Bu zeki çocukları okullarınıza alıp nasıl aptal hâle getirdiğinizin sırrını bir türlü çözemiyorum. Sahi, bu çocukları okullarınızda nasıl aptal hâle getiriyorsunuz?”

Çocuk, kendini ve etrafındakilerini hayretle, şüpheyile ve kendine has sorularla anlama neticesinde hakikati bulmaya meyilliyken onun bu özgün meyli yalnızca test sorularını çözmeye doğru sevk edilmektedir ve zihni kalıplaştırılmaktadır. Oysa çocuğun kendini, doğayı, eşyayı ve insan dostunu anlamak sürecinden koparılması gerekir. İnsanın doğru-yanlış, doğruluk-yanlışlık, kurallar-yükümlülükler, güzel-çirkin, güzellik-çirkinlik, iyi-kötü, iyilik-kötülük gibi mevzular üzerinde mantıksal ve etik düşünme biçimini kazandığı yıllar çocukluk yıllarıdır. Eğer bu dönemde çocukların epistemolojik/bilgi ve aksiyolojik/değer alımlama biçimleri geliştirilmeyip malumat yığınlarıyla beslenirse onlara özgün düşünebilme yani muhakeme, mülahaza, mukayese gibi tefekkür ve tezekkür edimlerini yapabilme niteliği kazandırılmaz. Hayret, soru sormak/sorgulama ve şüphe yetileri durdurulması neticesinde okuma yeteneği de edindirilemez. Çünkü okumak denilen mühim eylem, bu özelliklerle doğrudan ilişkilidir.

Okumak deyince çocuklara felsefe eğitimi verdiğim zamanlardaki bir hatıratımı nakledeyim. Bu çocuklardan biri olan 6. sınıfta okuyan Ege adlı bir öğrencime felsefenin çocukluk çağı olarak gördüğüm Platon’un çocuklar için uygun gördüğüm kitaplarını önermiştim. Ege, kitapçıya gittiğinde kitapları almak istediğinde kitapçı “Hocan yanlış vermiş, bunlar sana uygun değil.” deyip kitapları satmamış. Ege, kitapları satın alamadığını söylediğinde “Ege kitapçıya söyle Hoca işini yapıyormuş, sen de işini yapıp kitaplarını satacaktımışsın.” dedim ve Ege ertesi hafta kitapları alıp gelmişti. İkinci hatıra olarak; Platon kitaplarını okuttuğum için bir öğrenci velisi “Hocam sizin okuttuğunuz kitapları biz Hukuk Fakültesinde öğrenci iken okuyorduk, erken değil mi?” diye itiraz ettiğinde ben de ona “Çocuğunuzun bu yaşta okuması onun başarısı, sizin



o kadar geç zamanda okumanız ise sizin ayıbınız.” demiştim. Evet, ilk iştirildiğinde çocukların Platon okuması tuhaf ve zor gelebilir. Oysa Platon’un çoğu metinlerinde konuşan veya konuşturulan Sokrates’tir. Sokrates de çocukların küçükken edinmesi ve kişiliğinde içselleştirmesi gereken erdemler olan iyilik-doğruluk, adalet, cesaret, korkaklık, yalan ve kötülüğün erdemsizliği, bilgi edinme ve düşünme yetisini geliştirme gibi mevzuları konu edinir. Nitekim Derrida, felsefenin çocukları çocukluktan çıkarabilecek ya da onlara çocukluğunu unutturacak veya onları içindeki çocuk adına konuşturacak ve güven veren bir meşgale olduğunu söyler. Yalnızca Platon gibi Batılı filozoflar değil Mevlana, Yunus Emre gibi ilim adamlarının ve düşünürlerin metinleri de çocukların istifade edebileceği metinlerdir. Önemli olan bu metinlerin çocukların bir usta ile okumasını yapma ortamının olmasıdır.

Türkiye’de Çocuk ve Felsefe Düzlemine Bakış

Çocuk ile felsefe kavramları, bizde son zamanlarda mevzu olsa da “Çocuklar İçin Felsefe” terimi Mathew Lipman tarafından felsefi diyalog yoluyla çocuklarda eleştirel düşüncüyü geliştirme amacıyla 1970’lerde kullanılmıştır. Felsefeyi öğrenmekle felsefi düşünmek veya felsefi kavrayış farklı şeylerdir. Lipman, bu terime yani “Çocuklar İçin Felsefe” çocukların “kavramlaştırma yapabilmesi”, “müzakere edebilmesi”, “sorgulayabilmesi” gibi meselelere farklı açıdan bakabilmesini sağlayıcı bir içerik kazandırmıştır. Çocukların erken yaşlarda düşünce sanatı olan felsefe ile karşılaşılması verimlilik ve düşünce dünyasını doğru biçimde inşa etme açısından çok önemlidir. “Çocuklar İçin Felsefe” vb. benzeri başlıklarla verilen derslerde “anlama, sorgulama, muhakeme, çıkarım ve kavramlar arasında ilişkiler kurma yetisi” gibi düşünme becerilerini inşa etme amacı vardır.

Çocukların eleştirel düşünme yetenekleri; felsefi araştırma ve sorgulamayla geliştirilebilir. Çocuklar karakteristik olarak meraklı, analitik düşünme, açık düşünüş ve konuşma yetilerine sahiptir. Ülkemizde her ne kadar masal ve hikâyelerde yukarıda bahsi olunan anlatılar söz konusu olsa da “Çocuklar İçin Felsefe” içeriğinde olan çalışmalar, geç diyebileceğimiz tarihlerde başlamıştır. 1993 yılında kurulan “Türkiye Felsefe



Kurumu Çocuklar İçin Felsefe Birimi Başkanı” da olan Nuran Direk, ilk olarak 1992 yılında çocuklar için felsefe alanında çalışmalar başlatmıştır. İlk 2006 yılında “Filozof Çocuk” adlı kitabını yayımlamıştır. Daha sonra 2013 yılında Prof. Dr. Betül Çötüksöken ve Prof. Dr. Harun Tepe tarafından “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi” adlı kitap, 2016 yılında Özlem Yarkın tarafından 15 kitaptan oluşan “Çocuklar İçin Felsefe” seti, Özkan Öze tarafından 2018 yılında Çaylak ile Filozof seti, 2021 yılında Mevlüt Uyanık editörlüğünde “Çocuklar İçin Felsefe” kitabı yayımlanmıştır. Sonrasında yazılmış çok sayıda Türkçe telif eser mevcuttur.

“Çocuklar İçin Felsefe” bağlamında onlarca kitap Türkçeye tercüme edilmiştir. Bu kitaplardan en çok okunanlar ise 2000 yılında Brigitte Labbe ve Dupont-Beurier tarafından yazılan ve ilk olarak 2006 yılında Türkçeye çevrilen 33 kitaptan oluşan “Çıtır Çıtır Felsefe” adlı kitaplardır. Öncelikle Fransız ve Batılı kültürel kodlara sahip olan bu kitap seti, kültürel mirasımızla örtüşmeyen bir içeriğe sahiptir. Bu kitapta kültür ve geleneğimize aykırı olan onlarca tema ile karşılaşabiliriz. Nitekim çocuğa karşı cinsel istismar anlatısı içerdiği için medyaya da konu olmuştur. D. E. White’in “Çocuklar İçin Felsefe” kitabı 2009 yılında, 2017 yılında R.P. Droit’in “Çocuklarla Felsefe Sohbetleri” adlı kitabı, Peter Worley’in “Felsefe Makinesi: Bir Yol Haritası: Çocuklar için Felsefe (P4C) Nasıl Yapılır?” adlı kitabı 2019, Luca Mori’nin “Çocuklarla Felsefe Oyunları” kitabı 2021, Emiliano di Marco’nun 7 kitaptan oluşan “Küçük Filozoflar İçin Hikâyeler” adlı kitaplar ise 2022, G.B. Matthews’in “Felsefe ve Çocuk” kitabı 2023, Alex Wolff’un “Düşün Bakalım! Çocuklar İçin Felsefe” kitabı 2023 yılında çevrilmiştir. Daha onlarca tercüme eser zikredebiliriz. Türkiye’de Çocuk ve Edebiyat alanında onlarca kitap varken Çocuk ve Felsefe bağlamında yayımlananlar yeterli değildir.

Okul öncesi çocukların yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan “Çocuklarla Felsefe” dersi düşünceleri; anlayabilmek, söylenilenin analizi, deneyimlenmemiş düşüncelerin ve önyargıların farkındalığını meydana getirerek yalnızca sınıfta değil ailede aile fertleri ve toplumda diğer insanların inancı ve düşüncelerini anlama yeteneği kazandırmayı sağlar. “Çocuklarla Felsefe” dersinin amacı; düşünceleri daha iyi ifade ede-



bilme, farklı bakış açıları geliştirme, farklı sorular sorabilme ve sorulara farklı cevap verebilme, çok boyutlu düşünme ve sorgulama yeteneklerini geliştirme, empati ve iletişim becerisini geliştirme, matematiksel düşünme ve dil becerilerini geliştirmedir.

Çocukların küçük yaşlarda bilgi ve düşünce ile karşılaşması çok önemlidir. Zira çocukların zihinlerinin taze olması, hafızanın ve algılamının güçlü olması için önemlidir. Bu önemin farkında olduğu için olmalı Osmanlı'da eğitim yaşı veya fikri terbiye için 4 yıl 4 ay 4 gün uygun görülmüştür. Ananevi bir anlayış içinde ev veya mahallede (Sıbyan veya Mahalle Mektepleri) terbiye edilen çocukların kurumsal eğitim alması Tanzimat'la birlikte başlamıştır. Anaokulu eğitimi ise hem Batılılaşmanın hem de kentleşmenin bir tezahürü olarak 1900'lü yılların başında olmuştur.

Osmanlı'da çocukların felsefi düşünme biçimi masal, hikâye ve menkıbe üzerinden inşa olunurdu. Modernleşmenin ihlas ettiği çekirdek ailenin olmadığı zamanlarda aile dairesi dışına itilmeyen nine ve dedenin anlatımları ve terbiyeleri çocuğun hem düşünme biçimini zenginleştirir hem de kökleriyle ilişki kurmasını sağlayarak edep ve terbiye edinmesine katkı sunar. Nitekim bu sağlıklı durumu, aynı zamanda bir seyyah olan Fransız Doktor A. Brayer şöyle ifade eder;

“Genç annenin en küçük yavrusunu zarif bir mahcubiyet içinde okşadığı ve daha büyük çocuklarına bakmak vazifesini de kendi annesine bıraktığı görülür. Bu çocuklar arasında gürültülü oyunlardan, hızlı koşmacalardan, çığıllıklardan, itişip kakışmalardan ve hele küfürler, tokat ve yumruk darbelerinden eser bile görülemez. Bunlar İslâm terbiyesiyle ıslah edilmiş oldukları için, o kadar sakın sakın eğlenirler ki, sesleri bile güç duyulur. Büyükan-neleri kendi zamanına ait menkıbeleri anlatır; hayat tecrübele-rini öğretir ve atasözleriyle bitirdiği kıssaları hafıften nida gibi dinlenir.”

Osmanlı düşünce hayatında çocuk, her daim önemli olmuştur. Çocuğa verilen önem ve ona dair olan dikkat ve rikkat en sorunlu dönemlerde dahi devam etmiştir denilebilir. “Yıkılış” veya “çöküş” olarak da nitelendirilen dönemlerde çocukları konu alan çok sayıda metin/yazın üretildiği görülür. İlk ço-

cuk dergisi olan “Mümeyyiz” 1869 yılında yayımlanmıştır. Sonrasında Etfal (1875), Çocuk Bahçesi (1904), Talebe (1911) ve Çocuk Dünyası (1913) dergileri yayımlanmıştır. Osmanlı'nın en zorlu dönemlerinde yani 19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyılın başında Doktor Mehmet Rüştü Bey'in “Nuhbetü'l-Etfal-1859”, İbrahim Ethem'in “Çocuklara Hayat Bilgisi (Terbiyetü'l-Etfal Risalesi)-1868”, Ahmet Mithat Efendi'nin “Kıssadan Hisse-1871”, A. Cevdet Paşa'nın “Çocuklara Muhtasar İlmihal ve Faydalı Mâlûmatlar-1892”, Ali Nazıma'nın “Çocuklarla Kırk Sohbet-1890” ve “Okuma Hazinesi: Hazine-i Kıraat yahut Çocuklara İki Yüz Hikâye-1912”, Ahmet Cevat'ın “Çocuklara Hikâye Anlatmak Sanatı-1910” adlı kitapları yayımlanmıştır. Bu kitaplar, içerik olarak çocukların düşünce ve hayal dünyasını zenginleştirici olan kitaplardır.

1970'li yıllara kadar Cumhuriyet Dönemi'nde çocuk yazını için nicelik ve nitelik olarak çok yetersiz hatta yok denilebilir. 1979 yılının “Uluslararası Çocuk Yılı” olarak kabul edilmesi Türkiye'de de çocuk kitaplarının kemiyet açısından artışı sağlamıştır. 1980 sonrası ticarileşme kaygısıyla birlikte içerik yani nitelik sorunu yaşamıştır. Çocuk yazın dünyasına çeviri eserlerin dâhil olmasıyla keşmekeşlik söz konusu olmuştur. Bir kitap fuarında dahi çocuk bağlamında yazılmış binlerce kitap ve yayın olduğu görülür. Bu keşmekeşlikten 2010 yılı sonraları “Çocuk” bağlamında yazılan felsefe çalışmaları da nasibini almıştır. “Çocuklar İçin Felsefe” bağlamında yazılmış tercüme eserlerden mülhem yazılan telif eserler benzetim veya klonlama durumu yaşamıştır.

Düşünme insanın kendine has dinamiklerine bağlı kalarak yapmış olduğu zihinsel bir işlemdir. Ülkemizde çocuklar için felsefe programları daha çok klonlama, devşirme veya taklit etme üzerine inşa olmuş durumda. Oysa düşünme, söz konusu toplumun veya milletin kendi kültürel kodlarıyla inşa etmiş olduğu bir yetidir. Bizim düşünme veya düşündürme eğitimi-mizde çocuklarla muhabbet-diyalog yani onları konuşturma ve yazılı metinleri dillendirerek dinletme önemli bir usuldür. Yıllardır çocukların düşünme eğitiminde karşılıklı muhabbet yerine öğreticinin tek kişilik konuşması-monolog tercih edilmektedir. Bu tercih, çocuklarda özgün düşünce üretme, kendi başına karar verme ve verdiği kararı yürütmeye dolayısıyla



toplumsalın işleyişinde sorunların meydana gelmesine yol açıyor. Hikâyeler, özlü sözler ve nasihatnameler yaşanmışlıkları yani tecrübeyi içerdiği için hayata dokunan yönleri vardır. Çocukların dünyası için en uygun metinlerin tercih edilerek bu metinlerin drama hâline getirilmesi, bu metinlerin üzerinde konuşarak düşünme ve irade oluşumunu meydana getirmede katkı sağlayabilir. Nitekim yaklaşık 5 yıl çocuklara verdiğim felsefe eğitiminde felsefenin çocukların düşünme dünyasının ve şahsiyetinin gelişiminde önemli etkilerini gördüğümü söyleyebilirim.

“Felsefe ve Çocuk” düzleminin piyasa hâline getirilmesi hem felsefenin hem de çocuğun sorun yaşamasına yol açmaktadır. Özellikle Çocuklar İçin Felsefe anlamına gelen P4C (Philosophy 4-for Children) kişisel gelişim programı gibi iş görmektedir. Kaldı ki düzenlenen -neredeyse hepsi ücretli- sertifika programlarında felsefe ve çocuğun ne kadar merkezde olduğu tartışmalıdır. Ayrıca bu programlarda ve bu kapsamda yayımlanan metinlerde örf, adet, gelenek, yerel kimlik ve kültür dışarıda tutularak çocukları dünyevileştirme tavrı bariz göze çarpar. Bu tavır kültürel ve ideolojik düzlemedir.

P4C, yerleşik fikirler veya kabullerden daha çok öğrencilerin kendi deneyimleri ve kendi düşünme becerilerinden hareketle fikir üretmeyi ve eylemde bulunmayı teşvik etmeyi amaçlar. Küreselleşmenin ve dijitalleşmenin ürettiği homojen bir kimliğin olması gerçekliği belirlenmiş veya kalıpları olan bu homojen kimliğin doğru bir kimlik olduğunu göstermez. Nihayetinde küreselleşme ve dijitalleşmenin “cinsiyetsiz”, “seküler”, dinî ve etnik kimliklerin eritildiği ve yerel-ulusal kimliklerin buharlaştırıldığı bir kimlik türü dayattığı aşıkardır. Küreselleşmenin daha da hızlandığı, teknolojinin üstel biçimde geliştiği ve enformasyonun arttığı/dataizm 21. yüzyılda bu dayatma daha da artacak görünüyor.

P4C, küreselleşmenin ve enformasyonun arttığı bir düzlemde adeta klonlanarak çocuk ve felsefe bağlamında ülkemizde de yaygınlaşmaktadır. Bu durum, Batılı kültürün yekpare yapısını hem muhafaza eden hem de dayatan “modernleşmenin” dikte edilmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla Batılılaşma çabasının farklı boyut hâlini almasıdır. “Çocuklar İçin Felsefe-P4C”nin hem önemli bir yenilik hem de ihtiyaç olduğu

gerçeği görmezden gelinemez. Zira sanallaşmanın veya dijitalleşmenin meydana getirdiği düzlem gerçek-hakiki olan ile yalan-yapay olanın arasını ayırıştırmayı zorlaştırmıştır. Bu zorlukla en çok çocuklar karşılaşmaktadır. P4C'yi kendi dinamiklerimizle yoğurup sürece dâhil etmeyip klonlama mantığıyla hareket edilirse gelecek nesillerde ciddi sorunlar yaşayabiliriz. Zira her yazın, kendi kültür ve medeniyet hayatının bir yansımasıdır.

Düşünme veya felsefe eğitimi sadece çocukları zeki kılmak amacıyla olmamalı aynı zamanda akıllı kılma amacıyla olmalıdır. Zira zeki olmak ile akıllı olmak farklıdır. Zeki olmak, kontrolsüz biçimde düşünme kabiliyetine sahip olmak iken akıllı olmak ise irade ve düşünme yetisini birbiriyle doğru biçimde ilişkilendirmektir. Nitekim düşünme ve davranışta yanlış yapana “zekisiz veya zekâsız” demeyip akılsız deriz. Zira düşünmek veya akletmek aynı zamanda ahlaki tutum ve davranışları yükseltmeye imkân tanıyan bir yetidir. İnsanın en önemli hasleti olan akıl sahibi olmak onun en önemli hasleti olan ahlaklı olmayı da sağlar. Düşünme eğitimi, sonuçları itibarıyla sadece başarı ve kariyer sağlayan bir etkinlik olmayıp aynı zamanda bir insanın ahlaki olarak olgunlaşmasına katkı sunmalıdır. Hem akıllı hem de ahlaklı olmak güven toplumun tesisini sağlar. Nitekim kadim geçmişimizde bu iki düzlemi yani akıl ve iradeyi birleştirmemiz büyük devletleri ve medeniyetleri kurmamıza imkân sağlamıştır.

Malezya'da Rosnani Hashim, P4C usulünü İslam'ı ve geleneği eksen olarak uyarlayıp “Hikmah Pedagogy-HP” olarak adlandırmıştır. Yine İran'da İran hikâyeleri ve romanları dikkate alınarak P4C'ye uyarlanmaya çalışılmaktadır. Türkiye'de bu tür çabaların kuramsal olarak değil hızlı biçimde bireysel düzlemde el yordamıyla ve piyasacı/kazanççı bir mantıkla yapıldığı görülür. Oysa kadim yazın dünyamız felsefe ve çocuk bağlamında bize özgü metinler üretmemize önemli kaynaklık edecek bir zenginliğe sahiptir. Sofistik bir alan olan bilgiyle ilişkisi kanı/doxa olan Felsefe geleneğinden daha çok eşyanın hakikatini bilme çabası olan Hikmet geleneğine tabi olan Türk-İslam düşünce geleneğini içselleştirerek çocuklarımız için bir düşünme eğitimi olan felsefe-hikmet geleneğini inşa edebiliriz. Başta Kur'an'ı Kerim ve Hadisler olmak üzere Dede



Korkut Masalları, Kutadgu Bilig, Yunus Emre Divanı, Mesnevi, Divanlar, Süleyman Çelebi'nin Mevlid'i ve daha onlarca eser kaynaklık edebilecek durumdadır.

Sonuç

Felsefenin yetişkinler için dahi bir sorun olarak görüldüğü ülkemizde çocukların felsefeye yaklaşması veya yanıştırılmasının hiç kolay olmadığını düşünüyorum. Toplumumuzda felsefenin insanı “tuhaflaştıracağına”, inanç kaybına yol açacağına, muhalifleştirici veya asileştirici olduğuna veya hatta hiçbir faydasının olmadığına dair yaygın bir kanı var. Söz konusu bu kanının çocuklar için hangi safhada olduğu tahmin edilebilir. Felsefeye kıymet verişimizde farklılık olduğu takdirde yani kıymet vermeye başladığımızda çocuk ile felsefe arasındaki bağı sahil biçimde görmemiz mümkündür.

Çocuk, ağaç veya meyve olma potansiyeli taşıyan tohum gibidir. Her çocuk, filozof olmaya namzet olabilir. Bunların içinde yetileri geliştirilmiş ve hayretleri artırılmış çocuk veya çocukların filozof olmasının önünde hiçbir engel yoktur. En büyük engel, çocukların düşün dünyasında belirleyici olan eğitim sisteminin başta sınav ve puan sarmalındaki gerçekleridir (!)... Hayatta insan haysiyetine en yaraşır meşgalelerden biri felsefedir. Hayatı kavrama ve düşünme sanatı olan felsefe, insanı, doğayı ve yaratıcıyı dolayısıyla hayatı anlama kılavuzudur. Bir bilgi alanı olan felsefe, tabi ki bir kişisel gelişim alanı değildir. Türkiye’de uygulanan P4C programları, felsefenin hakikatini yok edecek kişisel gelişim programları hâlini almış hatta kazanç/rant elde edilecek bir saha durumuna düşmektedir.

P4C, çocuklar üzerinde yapılmak istenen kültürel-ideolojik dönüştürmenin araçsal bir alanı olarak istismar edilmesine yol açmaktadır. Oysa felsefenin “eleştirel düşünme”, “sorgulama” ve “hakikate” ulaşma gibi sahil gayeleri vardır. Felsefenin çocukları bu sahil gayelere ulaştırma gibi yetisi göz ardı edilmektedir. Türkiye’de felsefenin önemli bir alanı olan metafiziğe karşıt olma ve onu kasıtlı biçimde dışarıda bırakma ısrarı, çocuk ve felsefe bağlamı için ciddi bir eksikliklerdir. Zira felsefe, insanla başlar ve ruha sahil olan insan sadece fiziki



değil aynı zamanda metafiziksel bir varlıktır. Felsefe, hakikat yolculuğudur çocuk ise hakiki bir hakikat yolcusudur. Yol ile yolcuyu hakiki bir zeminde birbirine kavuşturursak 21. yuzyılda ułkumuzde sahih bir duzlem inřa ederek kadim kooklerimize uygun ve ona yaraşır nesiller inřa edebiliriz. Yazarın dediği gibi *“Tum çocuklar filozoftur. Ama çok azı öyle kalır”*. Bize duşen çocukların filozof yanını öldürmek değil onların bu mühim yanlarını büyütmektir.



AHMET DAĞ

1111



100. yıl

ÇOCUK YILLIğI

ZENGİN MEKTEP

AHMET HAŞİM

Servet ve ihtişam, bir terbiye müessesesi için büyük bir kusurdur. Çocuğunu zengin bir mektepte okutan bir baba ile hasbıhal neticesinde bunu anladım. Bu zat diyordu ki:

- Altı ay geçmeden çocuğumun ruhu çirkin bir istihale geçirmeğe başladı. Ona zengin çocukların şımarıklığı ve insafsızlığı geldi. Evlat ile aile, sanki aynı ictimaî sınıfa mensup değildik. Hafta başları eve hevessiz gelmeğe, soframızı intizamsız, eşyamızı çirkin, yemeklerimizi fena, konuşmamızı cazibesiz, emektar hizmetçimizi pis ve beceriksiz bulmağa başladığını lisan-ı halinden anlıyordum. Fakat gittikçe sesi yükseldi, tenkitlerini, tezyiflerini açıklan açığa ifade etmeğe başlayınca anladım ki, zengin mektebin şaşaaı mutavassıt aile çocuğunun masum gözlerini kamaştırmış ve ona hayatın tabii şeraiti hakkında tehlikeli ve yanlış fikirler vermiş.

Kaybedecek zaman yoktu. Çocuğumu yangından kurtarır gibi zengin mektebin tehlikeli havasından çıkardım.

Geçenlerde Almanya'dan avdet eden Selim Sırrı Bey, söz arasında şu şikâyetini naklettiğim pederin endişesini haklı gösteren bir fıkra anlattı:

- Bir gün Alman maarif erkânından bir zatla mektepleri dolaşıyorduk. Önünden geçtiğimiz mutantan bir orta mektep binasını göstererek dedi ki:
- Bu güzel binalar bilseniz terbiye nokta-ı nazarından ne kadar zararlıdır. Böyle çerçeveler içinde büyüyen çocuklar ailelerinden hoşlanmaz olur!”

Çocuğu aileden soğulan mektep, acaba memlekete kuvvetli vatandaş yetiştirebilir mi?

1112



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

İkdam, nr.11413, 31 Kânun-ı sâni 1929
Ahmet Haşim Bütün Eserleri (1991),
İstanbul: Dergâh Yayınları, s. 200,201.

ÇOCUKLARI SEVMİYORUZ

PEYAMİ SAFA

Bundan yüz elli sene evvel, Rousseau gibi büyük bir terbiyeciyeye çocuk hakkında ne düşündüğünü sormuş olsaydınız şu cevabı alırdınız:

- Çocukları tanımıyoruz. Onları yetiştirmek için kullandığımız usuller yanlıştır. Tabiat, çocukların büyük olmadan evvel çocuk olmalarını istiyor. Biz de onların çocuk olmadan evvel büyük olmalarına çalışıyoruz. Bu tabiat nizamını altüst etmeye kalkarsak öyle turfanda meyvalar yetiştirmiş oluruz ki, bunların ne olgunluğu, ne de lezzeti kalır; hepsi çarçabuk bozular, çürür gider. Çocukluğun kendine has görme, duyma, düşünme tarzı vardır.

Bugünün Montessori, Dewey... gibi büyük terbiyecilerine sorarsanız, tıpkısı tıpkısına yukarıki cevabı alırsınız.

Yüz elli seneden beri her büyük terbiyecinin tekrarladığı bu hakikat, iyice anlaşıldığını gösteren fiili neticeleri verememiştir. Çünkü hâlâ okul dediğimiz ve içine bütün dünyanın çocuklarını doldurup boşaltan acayip müessese, küçüklerin değil, büyüklerin bile dayanamayacağı aptallaştırıcı öğretim usûllerini tatbike devam ediyor. Yaşı otuzunu geçmiş bir adamdan rica ederim: Bir an tasavvur etsin ki, her gün sabahları kalabalık bir odaya giriyor; akşama kadar, birer çeyrek fasıla ile, az kımıldayarak, dört beş konferans dinliyor. Bu konferansların her biri başka bir mevzudadır ve çoğu, dinleyen adamın ne mizacıyla, ne hususî hayatıyla, ne mesleğiyle, ne de istikbaliyle alakalıdır. Mesela bir kuyumcu, gününün birkaç saatini şu bilgileri dinlemek ve bellemele geçiriyor: Amerika kıt'asındaki Amazon nehri hangi mevsimlerde alçalıp yükselir? Bundan iki bin iki yüz yirmi sene evvel Şi Hvangti hangi ayda Çin imparatoru olmuştur? Firdev-





sî'nin Şehnâmesinde kaç mısra vardır? Sicilya'daki kükürt nasıl istihsal edilir?

Yaşı otuzu geçkin bir adam, günde beş saat, bu konferansları bir ay dinlese, hiç şüphe yok serseme döner; hâlbuki biz çocuklarımıza on altı sene bunları dinletiyoruz. Yalnız dinletmekle kalmıyor, öğretmeye kalkıyoruz; yalnız öğretmeye kalkmakla da kalmıyor, sık sık imtihana çekiyoruz; imtihana çekmekle de kalmıyor, öğrendiğini hatırlayamazsa döndürüyoruz; yalnız döndürmekle de kalmıyor, iki sene sınıfı geçemezse okuldan kovuyoruz; yalnız kovmakla kalmıyor, onu başka mektebe de almıyoruz, ilk önce haysiyetini, sonra cesaretini kırıyor ve nihayet istikbalini mahvediyoruz.

Ben tarihin, coğrafyanın, kimyanın, edebiyatın veya herhangi bir dersin lüzumsuz olduğunu söylemek istemiyorum. Bütün bu

bilgilerin çocuk zekâsına yarayan ve yaramayan tarafları vardır ki, dünyanın bütün programlarında ikinciler (yaramayanlar) galiptir. Hangimiz, kimyager değilsek, bugün lisede okuduğumuz kimya formüllerini hatırlarız? Bunların bilgi değil fikir terbiyesi vermek için öğretildiğini söylemek adettir. Mesela tarih muhakeme kabiliyetini terbiye edermiş. Tarihin mahdut bazı unsurları için bu faraziye doğru olsa bile geri tarafı için hakikat bunun tam tersinedir: Alaka yerine nefret verdiği için ve muhakemeyi işleteceği yerde hafızaya yük olduğu için, zihin açacağı yerde sersemletir.

Fakat öğretim programlarının kötülüğü yalnız vermeye çalıştığı bilgilerin çokluğunda, çeşitliliğinde ve lüzumsuzluğunda değildir. Daha beteri var: Bunlar çocuğa her gün tıka basa, üst üste, merakının ve tecessüsünün ne istediği hiç hesaba katılmadan, zorla öğretilmektedir. Vücut için iştah ne ise zekâ için de merak odur. Şu farkla: Vücudun iştah saatlerini tanzim etmek mümkündür, muayyen zamanlarda yemek yeriz; fakat zekânın tecessüs anlarını ne tayin, ne de tanzim etmek kabildir. Yarın saat kaçta canımızın ekmeğe isteyeceğini bugün aşağı yukarı biliriz; fakat yarın kaçta ve neyi merak edeceğimizi ve öğrenmek isteyeceğimizi bugünden değil, yarım saat evvel bile tayin etmekten aciz

kaldığımız çoktur. Bu merak doğmadan her gün beş saat ders okumak, susamadan her gün beş bardak su içmekten daha zararlı ve ıstıraplı olmaz mı?

Bunun için Avrupa'nın ve Amerika'nın bazı yeni okullarında sınıflar ve ders saatleri kaldırılmıştır. Geriye ne kalır denecek. Geriye kalan şey, sınıf yerine, çocuğu sersemleşmiş bir kafa ile ders dinlemekten kurtarıp çalışmağa sevk eden laboratuvarıdır, kitap odasıdır, bahçedir, tarladır, atölyedir. Ders yerine çocuğun merak ettiği, anlamak istediği mevzuları bizzat etüd etmesini kolaylaştıran, ona arayıp bulma, öğrenme, yaratma yollarını gösteren bir hocanın rehberliği kaim olmuştur. Çocuk bu iş ve etüd odalarına muayyen saatte ve zorla sokulmaz. Kendisi oraya seve seve, oyuna koşar gibi girer. Çünkü merak ettiği mevzularda çalışacak, zekâsını iştahını doyuracaktır.

Bu yeni okullar henüz azdır, fakat gittikçe çoğalıyor ve yarın dünyayı kaplayacaktır. O zamana kadar bugünün ana babaları ve öğretmenleri, hiç olmazsa çocuğun tecessüsüyle ders arasındaki münasebeti canlı bulundurmaya, çocuğun merak duymadığı yerde onu zorlamadan hemen alâka hissedeceği bahse atlamağa çalışabilirler. Müfredat programlarının kalıplarına saplanmak, an'anevî mektebin sersemletici öğretim usulünü yıkmaya doğru atılacak ilk adımdır.

Yeni Mecmua, 14 Mart 1941.

1115



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUK ÜZERİNDE DİKKATLER

AHMET HAMDİ TANPINAR

Pedagoji kongresinin toplantısında bana söz vermek lütfunda bulundunuz. Size bunun için teşekkür ederken aynı cömertliği, beni dinlerken de göstermenizi rica ederim.

Hakikaten size sözlerimle hiçbir mühim yardım edebileceğimi tahmin etmiyorum. Eski bir hoca olmakla beraber asıl mesleğinizin sırrıyla pek az münasebetim olduğunu baştan itiraf edeyim.

Pedagoji, insanoğlunun tabiata tasarrufunda, hayata, nebata, çocuğa, eşyaya gösterdiği alaka ve dikkati kendisine çevirmesidir. Bu itibarla, medeniyetleri ve kültürleri doğuran büyük dikkatler silsilesinin, bir bakıma, sadece en mühimi olmakla kalmaz, en tabiisidir de. Onun içindir ki, terbiye ve yetiştirme, her cemiyetin her devrin en başta gelen meselesi olmuştur.

İnsanoğlu tecrübelerini zaman içinde nesilden nesle taşıyan mahluktur. Tabiatın her yarattığını cihazlandığı güdüler, istihalar ve reflekslerin dışında yalnız insan vardır ki, bir evvelkinin tecrübesini devam ettirir; öbür yaratıkların hepsi tabiatın mahsulüdür. Hepsinde bir fabrikasyonun bütün hususiyetlerini görebilirsiniz. Onlar uzviyetlerinin ve bu uzviyetten gelen kabiliyetlerin mahsulüdür. Bunların içinde derecelerine göre muayyen bir terbiyeyi kabul edenler bulunabilir. Fakat bu terbiye cinsin içinde küçük, büyük, bazen çok ehemmiyetli fakat daima alakalıya mahsus zaferler idrak etmekle kalıyor. Ne falan cambazhanenin sayı sayan atı, ne Hollywood'un o sevimli, çok anlayışlı, hepimizle dost hayvanları marifetlerini kendiliğinden çocukları-

1116



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

na nakledemezler. Her defasında insanın en¹ yeniden işe girmesi lazımdır.

İnsanın dışında terakki varsa eğer, ancak ferdi olarak vardır ve tek şartı da insana yaklaşmaktır. İşte insanı bir tabiat fabrikasyonu olmaktan çıkaran bu hususi imtiyazdır. İnsanoğlu burada tabiatın kanunlarını aşar. O, tecrübesini kendisinden sonrakine nakleden varlıktır. Ve bu tecrübe sade nakledilmekle kalmaz, nesiller silsilesinde değişir, büyür, çoğalır, ilerler. Onun içindir ki:

İnsan zekâsı, âdeta insan nev·inin yanı başında veya insan tabiatının üstünde üreyen ayrı bir neve benzer. Tabiatın çocuğu sıfatıyla insana yabancı, hayvan hürriyetlerinin hemen hepsine karşı koyan, hatta insanla daimî mücadele dışına çıkmak ihtirasında yeni bir cins. İlk kelimenin konuşulduğu, en basit şekilde olsa bile, ilk aletin icat edildiği andan itibaren mevcut bir cins.

Acayp bir cins ki, fertlerinin hem nesilleri ürer, hem de kendileri oldukları gibi kalırlar. Eflâatun öleli iki bin beş yüz sene oluyor, Eflâatun'un zekâsı hem Aristo'da² ve ondan sonra gelenlerin hepsinde yaratıcı olarak yaşıyor, hem de hürmet ettiğimiz en yaşlı muasırımız sıfatıyla aramızda bulunuyor.

İşte tabiat kanunlarına karşı bu zaferdir ki insanı vücuda getirir. Zekâsının yani hafızasının, dikkatini şaşkırtıcı logaritması ile insanoğlu, yaratılışının dışında hiç durmadan kendisine yeni şartlar yaratır. Hürriyetler ve hürriyetsizlikler icat eder. Reel ve irreal âlemler kurar. Tabiatla mevcut olan ve olmayan uygunlukları arar, bulur. Hülâsa, gidiş gelişlerle de olsa, terakkiyi yaratır. Meşgul olduğunuz bilgi ve tecrübe manzumesi işte bu zaferin en sağlam yardımcısıdır. Söylemeye hacet yoktur ki, insan cemiyetleri mevcut olduğu andan itibaren pedagoji mevcuttur. Onun metotlarını vücuda getirir. Sizler zaruri şekilde müphem olan bir kabiliyetler ve imkânlar bütününün elle tutulur realiteler olması işini, bu güç işi üstüne alan insanlarsınız... Bilmem çocuktan bahsettiğimi söylemeye lüzum var mı? O, sizin iptidai maddeniz, muammanız ve muadelenizdir. Hatta metodunuzun tarihi düşünülürse, keşfinizdir.

Filhakika, geçmiş asırlar çocukta yalnız kendisinin küçüğünü ve ona yarın büyüyecek olan bir nüshası, numunesi olarak baktı.



1 Bu kelime metinde “ve” şeklinde verilmiştir. Doğrusu “en” olabilir.

2 “Aristo'da” yerine “Aristo” (M. S.)

Onun birtakım meydana gelme şartlarının bütünü olduğunu, bir taraftan çok umumi kanunlara, bir taraftan çok şahsi yaratılış hususiyetlerine dayandığını görmedi. Büyüme ve teşekkül dediğimiz şeyi sadece neticesiyle ölçtü. Gayesine varmak sabırsızlığında onun birtakım merhaleleri bulunduğunu fark etmedi. Çiftçi çocuğunda, yalnız yarın sapanını ve tarlasını, işçi, aletini; hükümdar, tahtını bırakacağı mirasçısını gördü. Hâlbuki çocuk kendi başına bir âlemde. Yaşayan ve mevcut olan bir şeydi. Çocukluk, insan ömrünün, bugünkü vasatı haddiyle söyleyelim, türlü merhaleleriyle dörtte birini alıyordu. Bence modern asırların en büyük keşfi budur. Bu keşfin tarihi Rabelais'den Freud'a kadar uzanır ve hiç şüphesiz, modern insanlık tarihinin en büyük isimlerini içine alır. Yaşadığımız devirde bütün fert talihinin, insan ömrünün eşiği addedilebilecek birkaç senede bir sistem şeklinde hazırlandığını iddia eden nazariyelerden burada bahsedecek değilim.³ Sadece çocuğu bulduğumuzu, onun artık tecessüslerimizin ve endişelerimizin büyük merkezlerinden biri olduğunu söylemek istiyorum.⁴

Bu keşfin ne kadar ciddi olduğunu, çocuğu nasıl kendimizden ayırdığımızı göstermek için çocuk elbiselerine dikkat etmek kifayet eder. Yüz sene evveline kadar çocuk, büyüğün elbisesinin kendi nispetlerine indirilmişini giyinirdi. Velázquez'in tablolarındaki prensler ve prensesler anne ve babaları gibi giyinirler, O kadar ki, onlara insanın küçüğünden ziyade, küçültülmüş insan diyebiliriz. Hiçbir şey, bu iki giyinmenin farkı kadar mühim değildir. Bugün çocuk kıyafeti bütün bir fantezidir. Bu fantezinin, bu hususi dikkatin sayesinde çocuk kendi hayatı içinde olduğu kadar bizim hayatımızda da eskisinden daha rahat ve mesut şekilde yerleşmiştir. Çocuk bu dikkatle bizim için bir kaygı olmaktan çıkmış, bir lezzet olmuştur. Hakikat şu ki, çocuk elbisesi, oyuncacı ve kitabıyla beraber, muasır yaratmanın büyük bir kısmını alıyor. Burada bu mevzuu biraz genişletmek ve bu keşfin çocuğun etrafında yapılan büyük bir istismarı da doğurduğunu ilave etmek, hatta bu çetin konunun üzerinde biraz olsun durmak icap edecek; yolumuzu uzatsa bile.



3 "... bir sistem şeklinde hazırlandığını iddia eden nazariyelerden burada bahsedecek değilim." yerine "... bir sistem şeklinde hazırlandığını iddia eden nazariyelerden biri olduğunu söylemek istiyorum." (M. S.)

4 Bu cümle, Mücevherlerin Sırrı'nda eksiktir.

Asrımız çocuğu keşfetti, demiştim. Fakat bu keşif etrafında teşekkül eden hususi menfaatler çocuğun çocukluğu üzerinde fazla durdular, diyeceğim. *Ici Paris*'nin karikatürünü hatırlatayım. Arabadaki çocuğa adam eğilir ve onunla bildiğimiz o acayip ve çok defa hayvanlara da kullandığımız dille konuşmaya başlar: Mini mini yavrum, nasılsın bakayım, der. Çocuk "Ne oluyorsun yahu? Benimle adamakıllı konuşamaz mısın?" diye cevap verir.

Bu karikatürü, çocuk edebiyatı diye elde dolaşan eserlerin çoğuna, çocuk mecmuaları diye çıkarılan şeylere daima tatbik edebiliriz. Elbette bu cins eserlerin çoğunun bilhassa o yaşlarda gözleri bozacak kadar kötü kâğıdının, harf inceliğinin, bir nevi içtimai cürüm olduğunu ve muhtevasının budalalığının çok defa ondan aşığı kalmadığını siz de kabul edersiniz. Vakıa şudur: Çocuk, zamanımızda kendi etrafında teşekkül eden bir endüstrinin geniş kütlesi olmuştur. Ve bu edebiyatın şüphesiz en kötü tarafı da seneden seneye hadleri atlayan, gömlek değiştiren bir varlığı muayyen bir sınırdan âdeten zorla muhafaza etmeye, bir kelime ile çocuğu mutlak şekilde çocuk bırakmaya çalışmasıdır. Bence bundan büyük zulüm olamaz. Çocuk olgun insandan ayrı bir varlıktır, ama ona erişmek isteyen bir varlıktır. Ne eski masalların ne *Robenson Crusoe*'nin ne de *Gulliver Seyahatleri*'nin sade çocuk için yazılmadığını hatırlatayım. Masallar mitoloji bakiyeleridir. Swift'in *Gulliver*'i, asrının İngiltere'sine en geniş hücumdur. *Robenson Crusoe*'nin başında kitabın "kraliyet gemicilerine faydası olması için" yazıldığı aşıkâr şekilde kayıtlıdır.

Müsaadenizle bu üçünden başka çocuk edebiyatı tanımadığımı yahut bu kısa listeye ancak Omiros, Molière, La Fontaine ve benzerlerini ilave edebileceğimi arz edeyim. Bütün bu bildiğiniz şeyleri tekrardan kastım, zamanımızda bir parça da öbür kutba geçildiğini, geçmiş asırların tam aksine olarak çoğunun fantezisine fazla müdahale edildiğini söylemek istememdir. Çocuk bizden yardım ister. Hâlbuki biz ona hiç olmazsa bazı sahalarda kendi fantezimizi kabul ettirmeye çalışıyoruz. Ve onun asıl yaratıcılığını bozuyoruz yahut önlüyoruz.

Kim ne derse desin, ben ilk oyuncağın çocuk tarafından icat edildiğine inananlardanım. Bu demektir ki çocuğun yaratıcı olduğuna inanıyorum. Çocuk muhayyilesi kendiliğinden mevcut bir kuvvettir. Bunu asrımızın resmine getirdiği renk ve hayal çok iyi anlatır.



Her sene İstanbul'da yurdun en uzak yerlerinden gelen mektep sergilerini görüyorum. Ve hepsinden biraz daha şaşırılmış çıkıyorum. Bu hayrete sebep çocuk muhayyilesinin kendisidir. Doğrusunu isterseniz, realite ile her türlü evvelden öğretilmiş şeylerin dışında bu temas, bu taze ve primitif bakış, bu büyümek hevesi ve iştihası, bir şeyler yapmak arzusu ve elindeki işe kendisini bütünüyle vermek kabiliyeti hayret edilmeyecek şey değildir. Bu sergilerde en ziyade dikkatimi çeken şeylerden biri de, çocuğun büyüklerin dünyasına karışmak için gösterdiği arzu oldu. Uzviyeti gibi, muhayyilesi de büyümenin peşinde Filhakika bu sergilerin hepsinde Matisse'in, Gauguin'in, Van Gogh'un veya onların tesirlerini gördüm. Fakat çocuklar içip yapılmış resimlerin taklit edildiğine pek az tesadüf ettim. Hayır, çocuk bizden kendi fantezisini susturmamızı değil, kendisini anlamamızı, işini kolaylaştırmamızı istiyor.

Büyüdükçe, erginlik yaşlarına girdikçe bu kendisini anlamamıza olan ihtiyacı artıyor. Dünyada hiçbir sır ve muamma kalmadığı gün dahi mevcut olacak bir muamma vardır. O da adolescent dediğimiz mahluktur. Hâlbuki dünyada bütün anlaşmazlıklar ortadan kalksa bile saltanatı yine devam edecek olan bir anlaşmazlık vardır: Nesillerin arasındaki anlaşmazlık. Yazık ki, çocuğa ve genç adama çok defa bu anlaşmazlığın arasından cevap veriyor, onun sert çehresiyle konuşuyoruz. Türlü kompleksin imkânsız derecede büyük bir mutlak ihtiyacıyla, değerler susuzluğuyla ve bir yığın yıkıcı şüphe ile beraber yürüdüğü bu yaşlarda gençle konuşmak, ona eğilmek, onu dinlemek, onu anlamak, işte olgun insana düşen en güç vazife. Tezada bakın ki ona öğreteceğimiz şeyler o kadar fazladır ve hayat tecrübemiz o kadar çoktur ki, ya onu hiç dinlemeyiz, yahut ancak bedbaht eden bir dille konuşuruz. Hâlbuki asıl onu konuşturmamız ve onu tanıyarak cevaplandırmamız lazımdır. Çünkü asıl çocukluk yaşlarının⁵ mesut rüyasından, o göz kamaştırıcı âlemden çıkmış, realitenin eşliğinde genç adam olmaya hazırlanan bu biçare ve anlaşılma mahluk yaşıyla bütün insan kaderinin muamması içindedir. Her şey, kendi vücudunda⁶ başlayarak etrafındaki her şey değişmiştir. Dünyası bu birdenbire gelen değişmenin verdiği bir nispetsizlik, bir muvazenesizlikten ibarettir. Hiçbir fırtına bir gemiyi bu kadar sarsamaz. Sualler içinde boğulmuştur.

5 "yaşlarının" yerine "yaşlarında" (M. S.)

6 "vücudunda" yerine "vücudundan" (M. S.)

Tecessüsün ve dikkatin marazi bir şekil aldığı, her işitilen sözün derin izler bıraktığı, bugün inkâr edilen yola yarın dönüldüğü, her adımın bir altı yol ağzında insanı türlü rüzgârlar elinde tek başına bıraktığı bu yaşları hangimiz hatırlamayız? Ve hangimiz bu yaşlarda bizimle konuşan, bizi dinleyen, elimizden tutan, bizi biz olmaya götüren hülâsa yalan ve sahte ile o kadar korkunç şekilde karşılaştığımız bir devrede karşımıza yalansız bir çehre ile çıkan hocaları hatırlamayız. Şayet böyle birine rastlamamışsak, muhakkak onun acısını duyarız.

Yahya Kemal “İnsanın ufku insandır” der. Çocuğun ufku çok defa hakiki hocadır.

Fakat sizin problemleriniz bir değil ki... Herkese, bütüne ait bu meselelerin yanı başında hususi yaradılışların ve içtimai şartların meselesi, onların yanı başında bütün bir kimsesiz çocuklar dünyası, köy ve şehir farkının bizdeki korkunç realitesinden gelen meseleler ve nihayet hepsinin üzerinde geçirdiğimiz medeniyet değişmesi buhranında yüklendiğimiz⁷ güç vazifede hayatın size yeter derecede yardım etmemesinden gelen çetin meseleler ve dar durum var.

Biz sadece bir medeniyetten çıkıp öbürüne girmekle kalmadık. Haddizatında korkunç derecede güç olan bu değişme, seçip girdiğimiz Garp medeniyetinin de kendi içinden bildiğimiz sebeplerle değiştiği bir devre tesadüf etti. Tekniğin değişmesi, iki cihan harbinin getirdiği krizler, kürenin birleşmesi, medeni âlemin birliğini kaybetmesi, bir yığın ideoloji buhranı doğurdu. Kriz devirleri insandaki değer bütünlüğünü altüst eder. Cemiyetlere mutlakını kurmak imkânını ortadan kaldırır, insan çıplak kalır.

Ahlakın dinî otoriteden serbest kaldığı ve insanın sadece kendi içinde duyacağı sorumluluk duygusu ile ve onun kudreti nispetinde bütünlüğünü bulabileceği bir devirde mektebe ve hocaya düşen yapıcılık işi tahminimizden çok ağırdır. Bütün bunları hatırlarken bir tek tesellim var. İkinci Mahmud devrinden beri Türk cemiyetinin münevveri tarafından kurulmuş olmasıdır. Hiçbir cemiyette münevver tek başına bu kadar büyük bir işi yüklenmiş değildir. Başka yerlerde ve şartlarda hayatı sadece takip eden münevver, bizde daima önde yürümüştür. Ve şüphe edilmez ki bu çetin yolda en büyük işi yeni yetişen hocalar yapmıştır. İnsan sorumluluk duygusudur, demiştim. Sözlerimi bitirirken türlü



7 “yüklediğimiz” yerine “yüklediğiniz” (M. S.)

meziyet ve faziletleriniz arasında size asıl başarınızı sağlayan bu büyük ve asil duyguyu her birinizin şahsında ve bütününüzde saygıyla selamlarım.

**Pedagoji Hareketleri (NW. Eğitim
Kongresi Raporları), 1956, İstanbul:
Pedagoji Cemiyeti Yayınları, s. 9-15.**

1122



100. yıl

ÇOCUK YILLIğI

İLK ÖĞRETİM

NURETTİN TOPÇU

İlim ve ahlâk hayatı, millî eğitim çalışmalarının mahsulüdür. Millî eğitimin saha ve istikameti, herhangi bir idare mekanizması tarafından düzenlenmez; millet üniversiteleri tarafından düzenlenir; devlet eliyle gerçekleştirilir. Üniversite beyin olarak bütün eğitim işlerini ele alırken ilk mektepten işe başlar. İlk mekteplerin kitaplarıyla müfredatı, çocuğa toprak sevgisini ve tarihinin bütün mefâhiriyle her sahadaki oluşunun sevgi ve acılarını duyurmalıdır. Tarih şuuru eksik bırakılarak yetiştirilen çocuk gerçek vatandaş olamayacaktır. Bizim Malazgirt'ten bugüne kadar dokuzyüz yıllık tarihimizin hayat damarları, çocukluk çağımızdan başlayarak varlığımıza bağlanmalıdır; öyle ki her Anadolu çocuğu bütün ömrünce dokuzyüz yıl kendinde yaşatabilsin.

İlkokullarımızın Avrupa tekniği içinde, renksiz, hüviyetsiz, ateşsiz, sevgisiz ve realitesiz kitapları, insan değil, sadece tabiata bağlı canlı varlıklar yetiştirmeye kifayettir. Yanyana getirilse Avrupalıların sömürgelerindeki nesillere okutulan kitaplardan farksız olduğu görülür. Onların da korkuya bağlı meddahlık sayfaları, onların da tabiat hâdiselerini aşk ve iman yerine geçiren iptidâillikleri var. İstiklâl Marşı'mız olmasaydı, son nesillerin ilkokul kitaplarına ruh yerine mutlak boşluk ve hüsrana kalırdı. Eğer millet eğitiminin kökleri olan ilk mektebi bugünkü karanlığından kurtarmak istiyorsak Mehmet Âkif'in yedi cildlik *Safahât*'ını sayfa sayfa nesirleştirip, bazılarını nazmiyle aynen, ilkokulun beş yıllık okuma kitaplarına aktarmak icabedecektir ve zannediyorum ki bugün iki kıtanın taklidi yüzünden hayatımızda açılan boşluk, bir Âkif'in ruhu ile tamamen dolacaktır. Yoksa, Âkif, sade merasimlerdeki gırtlak idmanlarına eseriyle sermaye olsun diye yer-



yüzüne gelmedi. Ancak, bunu yapacak vasıta, milletin tarih ve toprağına her bakımdan yabancı tufeylilerin barınağı haline gelmiş kozmopolit üniversiteler olamaz. Millet üniversiteleri, millet çocuklarının eline geçmedikçe, millî eğitimden bahsedilemez. Zira, abes olur, yalan olur, iftira olur.

İlk hız, temel hayat çocuğa ilkökulda verilir. Çocuğa insanlık duyguları da millet hayatının hâdiseleri arasında öğretilir. Çeyrek asırdanberi çocuklarımıza öğretilen müşahade metodları, bu nesilleri, ancak yemini ve yerini iyi seçmesini bilen hayvan seviyesinden yukarı yükseltmedi. Çünkü, bu metodu körükörüne tatbik edenler, müşahadenin, ancak aklın idaresi altında yapıldığı takdirde faydalı olabileceğini ve aynı zamanda insanın tabiat içinde sık sık kendine dönmeğe muhtaç olduğunu bilmediler, anlamadılar. Bunun neticesi olarak, işte etrafımızdaki şaşkın ve dümensiz nesil meydana geldi. İlim ve irfan iddiasıyla milyonlarca insanın emeğini sömüren eğitim çalışmalarımız, yetmiş yıllık ömrünün sonuna kadar, kendi açtığı kapıyı kapamak lâzım olduğunu bilen insan yetiştiremiyor da yüz milyon liraya üniversite binası yaptırıyor: Duvarlarının etrafı çepçevre dilencilerle çevrilsin diye!.. Bize, kendi varlığına aydınlık olabilecek müesseseler lâzım. İlkokulda çocuğa, adım adım tarihinin sevgisi aşılırken ve kendi varlığı, tarihinin hâdiseleri arasında kendine tanıtılırken, ona insanlık dersi de tertemiz örneklerle, sevgi ve merhamet metodlarıyla aşılır. Biz çocuğa sadece maddî tabiatı tanıtmakla, bütün âlemi öğrettiğimizi sanıyoruz. Meyvaların ve oyunların adını, şehirlerle kıtaların adını, hayvanları ve nakil araçlarını öğrenmekle hayat anlaşılır zannettik. Halbuki, dünyamız herşeyden önce, hareketlerin dünyasıdır. Fransız çocuğu, Lafontaine'in masallarında hayatın ilk hikmetlerini buluyor. Bizim zengin halkıyatımızın mekteplerden içeri giremediğini düşünmek insana yeis vericidir.

Çocuğa yemişlerle hayvanların adları ezberletilip kendileri gösterilmekle, hayat tanıtılmış olmaz; sade bir takım şekiller ezberletilmiş olur. Hem onları, çocuk yaşarken tanıyacaktır. Mektep bu hayata mânasını vermelidir. Aklın idaresi altında çalışan bir müşahade terbiyesi çocuğu şu yolda yetiştirecektir.

Meselâ, çocuğa “hayatın kıymeti”nin ne demek olduğu anlatılır. Ama çocuk, bu terkipçi ifadelerden önce bir şey anlamaz. Bunu anlatmak için o sokağa çıkarılır. Hayatın kıymetini bilmeyenler, dilenciler, kahvede oturanlar, sinemalardan baca dumanları gibi



püs-küren halk ona gösterilir. “Bak, işte bunlar hep vakitlerini ve hayatlarını telef etmeye çalışanlardır” denir. O zaman çocuğa en çok zevk aldığı bir hareketin egzersizleri yaptırılır. En sonra, ahlâkın emri ona sunulur: “Bu insanlar gibi olma!” denir. O vakit çocuk bu sözü benimser, hissine mal eder.

Ona insanın yeryüzünde en kıymetli varlık olduğu mu anlatılacak? Önce insana has olan vasıflar sayılır. Sonra İstanbul sokaklarındaki nakil vasıtalarının insanlara, ancak birer sinek kadar değer veren gidişleri bizzat gösterilir ve: “İşte bu hal, insan kıymeti bilmeyenlerin eseridir.” denir. Bir asabiyetle cana kıyan katiller ve tramvay basamaklarına yüklenen serseri çocuklar, kaldırımın sırtını yatak yapan hastalar, cemiyetin her tarafı gezdirilerek ona gösterilir; “İşte bu gördüğün, insana kıymet vermesini bilmeyen bir cemiyetin hayatıdır” denir.

İzzeti nefis anlatıldıktan sonra, dilenciler, rozetçiler ve her köşede pazarlık yapan satıcılar gösterilerek, “bunlar, yaradılışın sade insana bağışladığı izzeti nefsi tatmadan ölmeğe mahkûm bedbahtlardır” denir.

Hakikat sevgisi hakkında iki üç cümle söylenir söylenmez hemen arkasından kumarla piyango ve talih hesaplarıyla yaşayanların hali uzun uzadıya anlatılır, âkibetleri tanıtılır ve “bunlar, hakikattan zerre kadar hisse almasını bilmeyenlerdir” denir. Çocuk, böyle düşündürülür. Böylelikle o hem eşyayı tanır, hem kendi ahlâkını yapar. Mektepteki merasim ve tatsız eğlencelerin kucağından kurtarılarak hayat ve realite duygusu ile yetiştirilmiş olur.

İlk öğretim, müşahede terbiyesini böylece aklın hizmetine teslim ederse, daha sonra, üzerine ilimle ahlâkın muazzam binaları kurulabilecek insan ruhundan ibaret sağlam temeli koymuş sayılır. Millet yolunda mücahedeye azmetmiş olan fedakâr zümre, parlak seçim nutuklarını bir tarafa bırakıp, herşeyden önce ilk öğretim dâvasını ele almak ve ilkokul kitaplarının, şimdikilerden tamamen aksi istikamet ve ruhta hazırlanmasını gaye edilmelidir.

**Türkiye'nin Maarif Davası (Kasım 1997),
İstanbul: Dergâh Yayınları, s. 105-108.**

1125



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

KIRK DAKİKA KORİDORU

HÜSEYİN AKIN

Aile bize okulun önemini anlatmaya çalışır ki okul hepimize ailenin gerekliliğini hakkıyla kavrayabilsin. Okul sınıf adı verilen odalardan oluşur; içinde eğitim alan öğrencilere ev sıcaklığını her an hatırlatsın diye. “Sınıfta pencere de neyin nesi?” diye merak edenler olabilir, hemen söyleyelim: Eğitimin hayattan kopuk olmadığına en somut göstergesidir pencereler.

Öğrenci bakışlarını her ne kadar pür dikkat tahtaya yöneltse de pencereleri dikiz aynası veya kelebek camı gibi kullanmadan geçmez. Pencereden ders esnasında görünen dünya ile öğretmenin tahtada anlattığı dünya arasındaki mesafeyi göz ucuyla takip eder öğrenci. Öğretmen bulunduğu yerden gözleriyle bir sınıfa dolduran öğrencilerin müşterek fotoğrafını çeker. Bu hepsinin tek bir karede eşitliği simgelediğinin resmidir. Bir tür aile fotoğrafıdır bu.

Geç de gelse sabahleyin sınıf kapısından içeriyle mahcup bir süzülüşle giren çocuk, olmadığı zaman o fotoğrafın eksik kalan parçası gibidir. İdareden alınan “Geç Kâğıdı” öğrencinin geciktirilişinin ifşası değil, geçebilirliğinin onayıdır. Zaten idare dediğimiz birim de öğreninceye kadar öğrenci hatalarını tolere edildiği yerdir.

Şu ifadeye bakın ne kadar sıcak ve anlamlı: Okul Aile Birliği! Okulla aile arasında eğitime dair iş birliğinin tabelasıdır bu. Makbuz kesme merci değil! Okul aileye, aile okula çimento vazifesi görürse “birlik” tesis olur. Kırk dakikalık ders öğrenci zihninin vakte ait dolanım ve salınım alanıdır. Öğretmenin zihni de bu “kırk dakika koridoru”nda tur atar.



Hiç de az bir şey değildir bu vakit. Anneler babalar evde çocuklarına herhangi bir terbiyevi konuda kırk dakikalık bir zaman ayırebiliyorlar mı acaba? Hiç sanmıyorum. Üstelik bir öğrenci günde en az altı yedi kez bu “kırk dakika sahası”nı öğretmenleriyle birlikte dolaşıp turluyor. Anneler kızlarının aklına nereye kadar refakat edebiliyorlar acaba? Babalar oğullarının duygularına tercüman olabilecek vakti bulabiliyorlar mı?

Sınıfın kapısı ders esnasında kapalıdır; öğrencilere hayat boyu yeni yeni kapılar açmak için. Bir parantezi kapatır gibi kapatır sınıfın kapısını öğretmen. İstenmedik bir konuyu ya da yorgun bir göz kapağını kapatır gibi. Tahta karadır; Kâbe örtüsü gibi, hakikate ve istikamete işaret eder. Tahta yeşildir; sınıfı bir ilim ve irfan bahçesine dönüştürmeye çağrı olsun diye. Şimdilerde daha çok akıllıdır tahta, asıl marifetin akılda değil akli kullanmada olduğunu hatırlatmak için.

Akıl bilgiyi kancasına takan bir olta gibidir. Marifet oltadaki bilgiyi zayi etmeden ve kendine de zarar vermeden alabilmektedir. Tahtadaki konunun ismi ne olursa olsun bütün konular insanın kendisi ile arasındaki sorunları çözmek için ortaya atılmış arabolucu ifadelerdir.

Sınav diye bir şey vardır, bu “Kırk Dakika Koridoru”nda hayatı hakıyla yaşama provasını doğru oynayıp oynamadığımızı anlamak içindir. Her imtihanın neticesinde alınan not aslında adına kader denen akıbetimize düştüğümüz nottur. Kalmak yoktur, herkes bir şekilde geçer; fakat geçip gittiği yer farklıdır. Kimi kısa vadeli mutluluğu, kimi uzun vadeli mutsuzluğu seçer. Uzun vadeli mutluluk vaat eden bir yaşam koçu çıkmadı şu dünyada. Bilgelerin ve hakikat ehlinin söylediği şey üzerinde bir teşehhüt miktarı durmak lazım: “Sonsuz, ebedi mutluluk”.

“Öğretmenim, bana kaybetsem de kazansam da mutlu olacağım adresi hiç olmazsa haritada gösterir misin?”, “Şeker dedim, ama hiç şeker yemedim; yemediğim şekeri bana yemişim gibi anlatır mısın?”, “Elime bilgi adlı bir ip tutuşturdu, ama bu ipi nereye bağlayacağımı söylemedin, ipi bağlayacağım ucu, ipucu neresi gösterir misin?” ...Bunlar öğrencilerin defterlerinden ya da yazılı kâğıtlarından değil, yüzlerinden okunan ifadelerdir. Başarı denilen şey bir öğrencinin yüzünü temize geçmesini sağlayamaz. Huzur bilgisi, mutluluk kültürü ve iç barış eğitimi gibi dersler olması gerekiyor.



Veli toplantısı ismini de değiştirmekte fayda var; öğrencilerin notlarına dair “veri toplantısı” demek daha isabetli olur. Öğrenci velileri adlarının çağrıştırdıkları “dost” sıcaklığını dışarıda bırakıp öğrencilerin rakamsal hâsıllarını en yüksek rayiçten toplayıp gitmeye odaklanmışlardır. Veliler öğretmenlere çocukları ile ilgili mizaçlarına yönelik zor durumları ve kör noktaları bildirip bilgilendirebilirler. Veli toplantıları öğretmenin velilere not dökümünden ibaret değildir, velilerin de öğretmenlere çocukları ile ilgili ev hallerinin ve ev dışı durumların notlarını sunmaları gerekir. Notlar zaten öğrencilere dönem içinde çeşitli şekillerde fazlasıyla duyurulmaktadır. Bunun için üstelik e-okul diye bir şey vardır.

Bu kadar veri akışına rağmen öyleyse ne diye hâlâ karne diye bir şey var diyebilirsiniz. Sayın ki o da bir amel defteridir. Karne yerine ne verilebilir öğrencilere? Pekâlâ, daha çok terbiye verilebilir, yaşadıkları ortam ve zamanla ilgili güven verilebilir. Diyelim ki bunları da verecek imkânımız yok, yaşadıkları talihsizlikler karşısında onlara moral verebilir o da olmazsa şayet “gelecek siz gençlerin olacak ve biz de yanınızda olacağız” deyip söz verebiliriz!

Kırk Dakika Koridoru
-Bir Öğretmenin Kırk Yıllık Yürüyüşü- (2020),
İstanbul: Şule Yayınları, s. 211-214.



TÜRK PEDAGOJİSİNDE EMİLE FİĞÜRÜ

KUDRET AYKIRI*

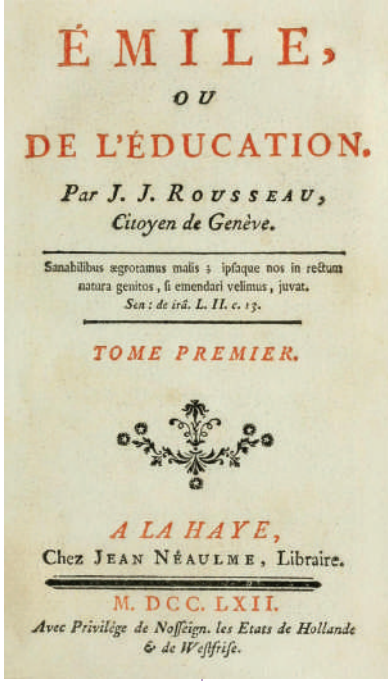
Rousseau'nun Emile romanı kendi kişisel gözlemleriyle çocuk eğitiminde daha iyiyi önerme çabası içerir. Belki de onun genel eğitim hayalini yansıtır. Nihayetinde kitabın içindeki inceleme notlarından herkese pay düşer. Bu kitabın Türk pedagojisine etkisinde de çocuklar için “Yapılabileni yapın” uyarısı çıkar.

Jean-Jacques Rousseau'nun ismi, Cumhuriyet fikrine esin olduğu için bizatihi Türkiye'yi kuran kadrolar için en çok anılan isimdir. Neredeyse tüm eserleri Osmanlı Devleti'nin son yıllarında tercüme edilerek erken tarihlerde Türkiye'ye giren Rousseau'nun Emile romanı ise konusu itibarıyla en fazla eğitimcileri etkiler.

Besteci/müzik teorisyeni, modern otobiyografinin öncüsü, romancı ve botanikçi “de” olan Jean-Jacques Rousseau -ilgili alandaki eserleriyle (Ek 1)- hem felsefeye ve ahlak psikolojisine katkıları hem de sonraki düşünürler üzerindeki etkisi nedeniyle felsefe tarihinde en önemli isimlerden biridir (Bertram, 2012). Rousseau, 1712-1778 yılları arasında, 1789 Fransız Devrimi/İhtilali öncesi dönemde, Fransa'da yaşamıştır. Bu bağlamda; Rousseau, Montesquieu ve Voltaire ile birlikte Fransız Devriminin/İhtilalinin önemli fikir kaynaklarından biri olarak görülür; başka

* Dr. Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.





bir ifade ile aydınlanma düşüncesinin öncülerindendir (Gündüz, 2007:158).

Rousseau'nun en temel kaygısı birliktelik içindeki bireyin özgürlüğünü nasıl koruyacağıdır. Temel olarak iki yol önerir: Birincisi, özgür ve eşit vatandaşların kendilerinin egemen olduğu bir toplulukta bir arada yaşamalarına izin veren ve teşvik eden kurumları inşa etmeyi amaçlayan siyasi yol; ikincisi, özerkliği besleyen ve en yıkıcı kişisel çıkar biçimlerinin oluşumunu önleyen bir çocuk gelişimi/eğitimi amaçlayan pedagojik yol (Bertram, 2012). Birinci yol kapsamında Toplum Sözleşmesi [Toplum Sözleşmesi, Siyasi Hukukun İlkeleri (Du Contrat Social, Principes du droit politique)]; ikinci yol kapsamında ise Emile [Emile ya da Eğitim Üzerine (Émile ou De l'éducation)] isimli eserleri ön plana çıkar. Aynı yıl (1762) basılan bu iki önemli eser temelde bir amaç hizmet ettiği için olacak ki Rousseau'nun Fransız Devrimi'ne/İhtilali'ne ve Türk tarihindeki önemli değişimlere etkileri analiz edilir-

ken genellikle her ikisine de atıfta bulunulur. Başka bir ifade ile Emile'in etkilerine ilişkin analizler yaparken bu analizleri Toplum Sözleşmesi'nden ayırmak zordur.

Emile, Fransa'da yaşayan, soylu bir aileden gelen kendisi ile aynı ismi taşıyan romanda yer alan erkek çocuk karakteridir. Bu roman beş bölümden oluşmaktadır ve her bir bölüm Emile'in belirli yaş aralıklarını/gelişim dönemlerini konu almaktadır. Bu bölümlerde Emile'in yaş aralıkları şu şekildedir (Demircioğlu, 2015:154-155):

- Birinci bölüm: 0-2 yaş (Bebeklik, ilk çocukluk dönemi)
- İkinci bölüm: 2-12 yaş (Kuşkan çocuk dönemi)
- Üçüncü bölüm: 12-15 yaş (Yeniyetmelik, ilk gençlik dönemi)
- Dördüncü bölüm: 15-20 yaş (Buluğ dönemi)
- Beşinci bölüm: 20-25 yaş (Evlilik-üsluluk, genç adam dönemi)

Her bir bölümde ilgili yaş aralıklarına göre eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin bilgiler verilmektedir. Ancak Emile'in pedagojiyi etkilemesi her bir yaş için özel durumdan dolayı değil genel

1130



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

açından yeni bir eğitim felsefesi ortaya koymuş olmasından dolayıdır. Kabasakal-Badamchi (2017:110-117) genel pedagojik açıdan Emile’de ortaya koyulan eğitimi beş prensip altında inceler. Bu prensipler şu şekildedir:

- **Doğacılık:** Eğitim her yaşta çocuğun doğasına uygun olmalıdır. Doğa-toplum karşıtlığında doğa toplumdaki önce gelir. Çünkü doğa basitliği, sadeliği ve şeffaflığı; toplum karmaşıklığı, gösterişi ve ahlaki yozlaşmayı temsil eder. Başka bir ifade ile Emile çocukluğunda toplumdaki uzak kendi doğasına ve doğaya uygun yetiş(tiril)melidir. Rousseau bu temel görüşünü “bahçedeki bir ağaç gibi yetiştirilmeli” (Rousseau, 2015:5) ifadesi ile yine doğaya ilişkin bir kavramla metaforlaştırır.
- **Deneyimlemenin önemi:** En iyi ve gerçekçi eğitim çocuğun kendi deneyimleri yolu ile öğrenmesidir. Hatta Rousseau deneyimi o kadar önemser ki; -görme, dokunma ve işitme duyularına atıfta bulunarak- deneyimlerin yaşanması gerektiğini, gerekirse tümevarımla bu deneyimlerin düşünülmesi gerektiğini vurgular ve bu tür deneyimlerin düz anlam yolu ile aktarılması yerine hiç bilinmemesini tercih eder (Rousseau, 2015:130).
- **Hümanizm:** Rousseau Emile isimli kitabına Seneca’nın “iyiliğe yönelik varlıklar doğduğumuz için” (Rousseau, 2015) sözlerine atıfta bulunarak başlar. Yani Rousseau’nun bu eserde savunduğu temel tezlerden biri; insanın doğuştan iyi ve iyiye eğilimli olduğudur. Rousseau’ya göre insanın empati ve acıma duyguları geliştirilirse insan bu iyi oluşunu korur. Bu bağlamda tüm insanların eşit olduğu fikri çocuğa aşılmalıdır. Bu da çocuğun insanları sevmesinin öğretilmesinden geçer. Bu insan sevgisi de adalet değeri ile bağlantılıdır. Adalet değeri de bir başka değer olan özsaygıya bağlıdır. Çocuğun özsaygısı oluşmalıdır. Çocuk bu saygıyı diğer insanlara adaletli bir şekilde (başka bir ifade ile sadece yakınlarına değil) yönlendirmelidir. Başkalarının mutluluğunu öncelemelidir.
- **Ölçülülük:** Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ölçülü olmalıdır. Başka bir ifade ile ne aşırı katı/ilgisiz ne de aşırı hoşgörülü/ilgili olmalıdır. Çocuk hem acıyı hem sevinci deneyimlemelidir. Çünkü doğada her ikisi de vardır. Rousse-

au Emile isimli eserinde bu durumu “Aşırı katılık ve aşırı hoşgörü vardır ki ikisinden de kaçınılması gerekir.” (Rousseau, 2015:81) ifadeleri ile açıkça vurgulaması bu duruma ne kadar önem verdiğini gösterir. Ölçülülük ilkesine uygun olan başka bir durum ise; Emile’in tutum ve davranışları ve bu bağlamda eğitimi yaşına uygun/yaşı ile tutarlı olmasıdır.

- **Özerklik:** Birey, kendi akli ile karar verme becerisini kazanan şekilde eğitilmelidir. Rousseau öğretmeni olduğu Emile’den bu konuda şu cümleyi duyacağına emindir: “Beni aklıma boyun eğen kendimin efendisi olmaya zorlayın.” (Rousseau, 2015:463). Emile aklını kullanarak doğada bu özerkliği kazanır ise toplumda karşılaşacağı olumsuz durumlardan bu şekilde kurtulabilir. Başka bir ifade ile rehberi sadece akli olmalıdır.

Türk pedagojisi açısından Rousseau ve Emile

Ünlü Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Toplum Sözleşmesi (1762) kitabıyla politik açıdan, Emile ya da Eğitime İlişkin (1763) kitabıyla eğitim bilimleri açısından, Tanzimat Dönemi’nden Cumhuriyet’in ilk yıllarına kadar sınırlı da olsa pek çok Türk aydınını etkilemiştir (Ata, 2003). Bu aydınlar arasında Ziya Paşa, Namık Kemal, Ali Suavi, Ahmet Hamdi Tanpınar, Hilmi Ziya Ülken, Şerif Mardin, Mizancı Murad, Raif Necdet Kestenli, Emin Ali Çavlı, Ahmet Refik Altınay, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Hakkı Tonguç, Milaslı God Franko, Abdullah Cevdet sayılabilir (Gündüz, 2007:164-172). İlgili çalışma alanları ve Emile’e ilişkin görüşleri incelendiğinde ise şu isimler ön plana çıkmaktadır: Ziya Paşa, Selim Sabit Efendi, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İhsan Sungu, Hilmi Ziya Ülken. Bu isimlerin Rousseau ve Emile’e ilişkin görüşleri başlıklar altında sunulmuştur.

Ziya Paşa açısından Emile:

1825-1880 yıllarında yaşamış ve Tanzimat Dönemi ve sonrasında Türk Pedagojisini etkilemiş olan Ziya Paşa’nın önemli etkilerinden biri de Emile’i Türkçeye çevirmiş olmasıdır. Ziya paşaya göre bu çeviri yapmasının nedeni; bu eserin var olan eğitim yöntemlerini değiştirmiş, 80-100 yıldır süren Avrupa’nın ilerlemesine sağlamış ve Osmanlı Devleti’nde çocuk eğitimine ilişkin kitap ihtiyacına katkı sunacak olmasıdır (Akyüz, 2014:198).

Ziya Paşa, 1870 yılında çeviriyi tamamlamış olmasına rağmen bu çeviri bölüm Mecmua-ı Ebuziya'nın değişik sayılarında yayımlanmış, ancak tamamının yayımlanması mümkün olmamıştır (Ata, 2003a). Ayrıca; Ziya Paşa çevirisinin giriş kısmında Rousseau gibi öğretmeni olmadığı için üzüldüğünü ifade etmiştir (Ata, 2003a). Bu durum onun Rousseau'ya verdiği önemin derecesini gösterir niteliktedir.

Selim Sabit Efendi açısından Emile:

1829-1911 yıllarında yaşamış ve Tanzimat Dönemi ve sonrasında Türk Pedagojisini etkilemiş olan Selim Sabit Efendi'nin Emile ile ilgili en çarpıcı görüşü şu şekildedir: “ (...) Eser, sansür izin verse Türkiye öğretmenlerinin zihninde büyük bir uyanıklık yapacaktı” (İnançalp, 1925'den akt. Ata, 2003) ifadelerinde görüldüğü üzere Selim Sabit Efendi Emile isimli eseri öğretmen dönüşümünde çok etkili olacağı şeklinde yorumlamıştır. Ayrıca; Akyüz (2014:205) Selim Sabit Efendi'nin Rousseau'nun Emile'de öne sürdüğü ilkökul öğretmenlerinin kadın olması görüşünü benimsemiş olduğunu vurgulamıştır. Selim Sabit Efendi'ye göre erkekler zorunlu olmadıkça sıbyan mekteplerine öğretmen olarak atanmamalıdır; sıbyan mekteplerinin öğretmenleri kadın olmalıdır.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu açısından Emile:

Baltacıoğlu (1886-1978) Darülmüallimin, Darülmüallimat ve Darülfünunda pedagoji dersleri vermiş, yükseköğretim müdürlüklerinde bulunmuş ve Darülfünun rektörlüğü yapmış bir eğitimcidir. Onun pedagoji açısından asıl önemi; birkaç çeviri ile başlayan Türkiye'de eğitim felsefesi çalışmalarına ilk olarak kendi eğitim felsefesini yaparak yön vermiş olmasıdır (Kaynaradağ, 1996). Türk pedagojisindeki Emile'in etkisine ilişkin önemi ise; bu eseri çevirmiş olması ve Rousseau'nun eğitim felsefesine ilişkin görüşlerini inceleyip kitap (Jean Jacques Rousseau'nun Terbiye Felsefesi) yazmış olmasıdır.

Baltacıoğlu 51 kez okuduğunu vurguladığı Emile eseriyile lise döneminde tanışmıştır ve bu eserin kendisinde bir ruh değişimi yaşattığını ifade etmiştir (Baltacıoğlu, 1998'den akt. Ata, 2003a). Bu ruh değişiminin kendisi üzerindeki etkisi şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

Rousseau'nun bu kuvvetli etkisi nereden geliyordu? Çok açık ki ben Rousseau'nun kuvvetlice etkisi altında kalmak için hazırlanmıştım. Kapalı bir ev hayatı, toplumdan uzak kalma, doğa ile yakın ilişkiler, romantik zevkler, bütün bunlar Rousseau'nun etkisine hazırlıyordum. Ben de onun gibi toplumun bütün yanlarını yüzüne vurmak, onun yerine samimiyet-gerçek âlemini koymak istiyordum. Rousseau'nun tabiat âlemi dediği şey de bir bakıma bu bütün görgülerim, bütün tecrübelerim insanların yanlışlarını, eğriliklerini ve çirkinliklerini göstermişti. Yalan bilmeyen tek gerçek tabiat idi. Hayatımda ilk defa bir kitabın bir ihtilal kuvveti olabileceğine inanmıştım. Benim için bu kitap Emile idi. Çünkü Emile bütün hayatımın gerçeği idi. Emile'i birçok kez okudum, her defasında büyük ve tükenmez bir ilham kaynağı olduğunu gördüm. Bütün ömrümde kitap okuyacağım fakat Emile'in üzerimde yaptığı türden bir sarsıntı, belki bir daha yinelenmeyecek. Buna benzer bir değişim geçirmek için Durkheim ve Bergson'u tanımak gerekecektir. Aradan 10 yıl geçiyor, Rousseau'nun üzerine tekrar geliyorum. Onu anlamak için yüzlerce kitap okuyorum, yüzlerce fiş yapıyorum. Anlıyorum da. O zaman görüyorum ki, bu Rousseau sadece duygu ve ilham kaynağından ibaret kalmıyor. Birçok yazarın ve feylesofun kanaatine rağmen bu adam bir sistem sahibidir (Baltacıoğlu, 1998, 61).

Baltacıoğlu'na göre Rousseau gibi bir dehayı yetiştirmek her milletin, her yüzyılın işi değildir; ondan sonra gelenler onun ne sezgisini ne de tütleme gücünü taşımıştır (Baltacıoğlu, 1964'ten akt. Demir ve Duruhan, 2019). Ayrıca; ona göre çocuğu çocuk olarak ele alan eğitim tarzının öncüsü Rousseau'dur ve Rousseau pedagojide devrim yaratmıştır. Çünkü Rousseau beden eğitimine önem vermiştir; çocuğun iç doğasına uygun eğitim verilmesi savunmuştur; çocuğun ruhunu ve yeteneklerini araştırmanın gerekliliğinden bahsetmiştir; sezgiye, kendi kendinelik ilkesine, çocuğun ilgisine ve zanaat/elişlerine önem vermiştir (Baltacıoğlu 1942'den akt. Kanad, 1963).

Tozlu'ya göre (1989'dan akt. Gündüz, 2007:170) Rousseau Baltacıoğlu'nun etkilendiği Batılı düşünürlerin başında gelir ve eğitim düşüncesinin ilk dönemlerinde etkisi görülür. Baltacıoğlu'nun düşün hayatının ilk dönemlerinde eğitime ilişkin düşüncesi serbest bir eğitim sistemidir. Eğitimin amacının metafizik durumlar üzerinden belirlenmeyeceğini, ancak toplumdan/hayatın içinden belirlenebileceğini vurgular. Bu bağlamda eğitimin



amacının üretici bireyler yetiştirmek olduğunu savunur. Ancak sonraki yıllardaki görüşlerinde doğasına uygun birey yetiştirmek görüşünü bilimsel olmadığını vurgulayarak eleştirir. Çünkü doğa ile kastedilen açık değildir ve topluma da karşıt bir durumdur. Başka bir ifade ile Baltacıoğlu sonraki yıllarda Rousseau'nun çocuğun doğasının tanınması görüşünü almıştır ancak yetenek, istek ve hedefler ile denge kurulması gerektiğini savunmuştur.

İhsan Sungu açısından Emile:

İhsan Sungu (1883-1946) Tatbikat Mektebi Müdürlüğü ve Millî Eğitim Bakanı Müsteşarlığı yapmış, çağdaş Batılı eğitimcilerin çalışmalarını takip etmiş ve bazılarının çevirilerini yapmış, çağdaş anlamda Türk pedagojisini kuran ilk eğitimcilerden biridir (Ata, 2003b). Sungu 1940'da Ziya Paşa'nın Emile çevirisini orijinali olan Fransızca dili ile karşılaştırmasını yaptığı bir yazı yayımlamıştır (Ata, 2003a). Daha sonra Muallimler Birliği'ne Emile kitabının Türkçeye çevrilmesini önermiştir (Öymen 1948'den akt. Ata 2003a; 2003b). Sungu modern okulların temellerinin Emile eserinde yer aldığını savunmuştur (Ata, 2003b). Sungu'dan sonra Emile, özellikle kız meslek liselerinde çok etkili olmuştur (Ata, 2003a).

Hilmi Ziya Ülken açısından Emile:

Hilmi Ziya Ülken (1901-1974), 1921 yılında mülkiyeden (siyasal bilgiler fakültesinden) mezun olmuş; daha sonra İstanbul Edebiyat Fakültesi felsefe bölümünden ahlak, sosyoloji, felsefe tarihi sertifikaları almıştır (Kocadaş, 2008:80). 1936 yılında Türk Tefekkür Tarihi alanında doçent 1940 yılında felsefe tarihi profesörü olan Ülken'e 1942 yılında sosyoloji kürsüsü profesörlüğü verilmiştir. Bu bilgiler şu açılardan önemlidir: Birincisi; Ülken Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ilk dönemlerine şahitlik etmiş bir filozof ve sosyologdur. Başka bir ifade ile cumhuriyetin erken dönemlerinden itibaren Türk düşüncesini etkilemiştir. İkincisi; Ülken'in çalışma alanları (felsefe, ahlak, eğitim vb.) Rousseau ile ortaklık göstermektedir. Bu çalışma alanlarıyla ilişkili olarak Ülken'in Türk Tefekkür Tarihi, Ahlak, Eğitim Felsefesi, vb. eserleri vardır. Ülken, ayrıca; Ali Rıza Ülgener ve Selahattin Güzey ile birlikte Emile'in çevirisini (Emile Yahut Terbiye Meselesi) yapmıştır. Bu bağlamda onun Rousseau'ya ve Emile'e ilişkin düşünceleri Türk Pedagojisi için önemlidir.

Ülken'in Rousseau'ya ilişkin eğitim felsefesi bağlamında görüşlerini "Eğitim Felsefesi" isimli eserinde (Ülken, 2013) görmek mümkündür. Ülken'e göre Rousseau felsefeden önce pedagojide devrim yapmıştır. Ayrıca; Rousseau sadece pedagojinin değil irade felsefesine ilişkin öncül çalışmaları olan Kant'ı çok etkilediği için irade felsefesinin de öncüsüdür. Öncü olduğu diğer bir alan ise -Pastozzi ile birlikte- okulu hayatla/gerçek yaşamla ilişkilendirmesidir. Ülken Rousseau'yu "pedagojinin büyük ustası/büyük pedagoğ" olarak nitelendirir. Çünkü ona göre Rousseau dönemindeki pedagojiye ilişkin hâkim görüşe tam tepki veren ilk aydındır. Rousseau insanın kötüyeye eğilimli olması düşüncesine karşı iyi eğilimli olma düşüncesini, aşırı akılcılığa karşı duyguculuğu, yapay toplumculuğa karşı bireyciliği, baskıya karşı özgürlüğü, yapay zihin öğretimine karşı doğal bir eğitimi savunmuştur.

Ülken'in Rousseau'ya ilişkin eleştirileri de olmuştur. Bunlardan birincisi; Emile isimli eserin içinde çelişkiler barındırmasıdır. İkincisi; Rousseau mevcut skolastik okul sistemini eleştirmişti ancak onun yerine konacak yeni okulun hangi sisteme göre kurulacağını göstermemiştir. Üçüncüsü; Rousseau'nun doğaya dönüş fikri genellikle yanlıştır. Bu noktada Ülken; bu fikrin yanlışı olduğunu düşünse de Rousseau'nun eğitimin okuldan değil doğuştan başladığı düşüncesini doğru bulur. Ayrıca; Ülken'e göre Rousseau yanlışı kelimeler kullanmıştır ancak istediği yapay/kötü toplumdaki kaçılma ve doğal/iyi topluma döneme mesajını doğru bulmuştur. Ülken'in en önemli eleştirisi, Rousseau'nun felsefi eğilimlerden -analitik ya da eleştirel eğilime göre değil- normatif eğilime göre hareket ettiği üzerine olmuştur. Çünkü Ülken'e göre Rousseau çocuğu doğasına uygun yapay olandan uzak yetiştirmek isterken; kitaba, ezbere ve disiplinli okula saldırdıkça skolastik eğitim yerine bu kez yeni dünya eğitiminin hükmünü kabul etmiştir. Başka bir ifade ile Rousseau aslında okula değil skolastiğe ve dogmatikliğe hücum etmiştir. Böylece; Fransız Devriminde vücut bulacak yeni bir eğitimin bayrağını açmıştır. Bu bayrak, geleneğin değil hürriyet ve demokrasinin bayrağıdır. Rousseau bütün değerleri bunun altında toplayarak yeni bir hükmün altına almıştır.

Diğer aydınlar açısından Emile:

Emile'in Türk pedagojisini etkilemesinde uğraş ve eserleri ile katkı veren diğer aydınlar şunlardır (Ata, 2003):

- 1910’lu yıllarda avukat *Gad Frango* “Rousseau’nun Terbiye Nazariyeleri” isimli bir eser yayımlamıştır.
- 1931 yılında *Ali Rıza Ülgener* Emile’in ilk dört kitabını/bölümünü çevirmiştir.
- *Selahattin Güzey*, *Ali Rıza Ülgener* ve –daha önce de bahsedildiği üzere- *Hilmi Ziya Ülken* ile birlikte Emile’in tüm bölümlerinin çevirisini yapmıştır.
- *Nafi Atuf Kansu* ve *Halil Fikret Kanad* gibi eğitimciler de Rousseau’nun eğitime ilişkin görüşlerini Türkiye’ye tanıtan isimlerdendir.

Sonuç

Rousseau ve bu bağlamda Emile dünya genelinde eğitim anlayış ve ilkelerini yeniden düşünmeye sevk eden bir pedagojik etki bırakırken Türk pedagojisini de etkilemiştir. Türk pedagojisinde önemli isimler ondan oldukça etkilendiğini açıkça ifade etmiştir. Elbette hem döneminde hem sonrasında Rousseau’ya karşı çıkanlar olduğu gibi Türkiye’de de görüşlerini eleştirenler olmuştur. Hâlihazırda Rousseau Emile isimli eserinin önsözünde düşüncesini özgürce açıklarken bunun kendisini otorite olarak kabul ettirmesini istemediğini ve eleştirilmek istendiğini belirtmiştir (Rousseau, 2015:3). Hatta kendisi de önceki görüşlerini eleştirmiş ve başlangıç çalışmaları ile son çalışmaları arasında düşünsel açıdan farklılıklar olduğu görülmüştür. Yine Baltacıoğlu örneğinde olduğu Türk pedagojisinde de ondan etkilenenler bir süre sonra onu tümüyle kabul etmek yerine çeşitli eleştiriler sunmuş ve onun görüşlerinin bazılarını benimseyip başka düşünceler ile sentezlemişlerdir.



KUDRET AYKIRI

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi* (26. bs.). Pegem Akademi.
- Ata, B. (2003a). Rousseau, Emile ve tarih öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, (159).
- Ata, B. (2003b). Mülkiyeli bir eğitim bilimci: İhsan Sungu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Bertram, C. (2012). Jean Jacques Rousseau. E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* içinde. <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/rousseau/>
- Demir, O., & Duruhan, K. (2019). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun özgün eğitim sistemi ve bu sistemin zamanın çağdaş eğitim yaklaşımları ile karşılaştırılması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(1), 1-25.
- Demircioğlu, A. (2015). İlköğretim yaşları bağlamında Rousseau ve Ülken'in eğitim anlayışlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 151-160.
- Doğan, İ. (1991). Çocuk eğitiminde ilk "pedagojik" gelişme: Emile. *Türk Aile Ansiklopedisi 1* içinde (ss. 256-260). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Gündüz, M. (2007). İhtilalin pedagojik zemini 'Emile' ve J. J. Rousseau'nun Osmanlı aydınlarına etkileri. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 3(11), 157-174.
- Kabasakal-Badamchi, D. (2017). Jean-Jacques Rousseau'nun eğitim anlayışının temelleri: birey Emile mi, vatandaş Emile mi? *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 7(1), 107-127.
- Kaynaradağ, A. (1996). Ülkemizdeki eğitim biliminin ve eğitim felsefesinin gelişme sürecine bir bakış: felsefe açısından eğitim ve Türkiye'de eğitim. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kocadaş, B. (2008). Türkiye'de toplumbilimin öncülerinden: Hilmi Ziya Ülken. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 80-95.
- Rousseau, J. J. (2015). *Emile ya da eğitim üzerine* (Y. Avunç, Çev.). Türkiye İşbankası Kültür Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1941). *İçtimaî doktrinler tarihi*. Yenidevir Basımevi.
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim felsefesi*. Doğu Batı Yayınları.

Ek 1. Rousseau'nun başlıca eserleri

- 1751, Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev; İlk Söylem
- 1753-61, Dillerin Kökeni Üzerine Deneme
- 1755, İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı Ve Temelleri Hakkında Nutuk
- 1755, Ekonomi Politik



- 1758, D'Alembert'e Mektup
- 1761, Julie ya da Yeni Heloise
- 1762, Emile veya Eğitim Üzerine
- 1762, Toplum Sözleşmesi
- 1764, Dağdan Yazılmış Mektuplar
- 1764-5, Anayasa Projeleri: Bütün Yapıtları -1 / Korsika Anayasası Projesi - Polonya Hükümeti ve Reform Tasarısı Üzerine Düşünceler
- 1764-6, İtirafklar
- 1772-6, Diyaloglar: Jean-Jacques Rousseau'nun Yargıcı
- 1776-8, Yalnız Gezenin Düşleri

1139



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

SÖMÜRGEÇİLİK VE KÜLTÜR TEMELLİ EĞİTİM

İSMAİL AYDOĞAN*

Size göre Cumhuriyetimizin ilk yüzyılından ikinci yüzyılına devredilen eğitim mirası yeterli midir?

Esas sorun Cumhuriyet'in ilk yüzyılından ikinci yüzyıla devredilen eğitim mirasının yeterli olup olmaması değil, devredilen eğitimin devredilip devredilmemesine karar vermek öncelikli sorun olmalıdır. Zira mevcut eğitimi Yüzyıl öncsinden değil, Batılılaşma serencamının başladığı 1718'den itibaren başlatmak en doğrusu. Batılılaşmayla kendi kültür bakış açısını terk edip batıcı bir bakış açısıyla hayata, insana, hayvana ve bitkiye bakmayı tercih etmiş bir toplumun eğitime dair özgün bir mirasının olduğu söylenemez.

Bizim eğitim düşüncesi tarihimiz bu anlamda köksüzdür. Eğitime dair düşüncelerimizin geldiği bir kök yok. Bu nedenle "Niçin eğitim yapıyoruz?," "Eğitimde amacımız nedir?," "nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz" gibi soruların bizim pedagoji tarihimizde bir karşılığı yok. Dolayısıyla köksüz, gövdesiz, dalsız, yapraksız bir meyve yetiştirmeye gayret ediyoruz. Böyle olunca geriye pratik hayatın gerekliliklerine sahip olmak kalıyor. Buna beceri kazandırma eğitimi diyoruz. Bu beceriyle hayatı idame ettirecek bir kazanç elde etme hedefleniyor. Bu görev üniversiteye, kısmen de meslek liselerine düşüyor. İlkokul, ortaokul ve mesleki olmayan liseler, bu nedenle, işlevsiz hâle geliyor. Bunların en fazla üniversiteye giden yolun taşları mesabesinde olduklarını düşünebiliriz.



* Prof. Dr., Kırkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

Eđitim dűşüncesinin köksüzlüğünün bizi getirdiği yer sadece sayılan bu amaçsızlık değil. Bundan daha vahim olan neticesi insana insanlığını unutturması, alelade bir varlık olduğuna inandırmasıdır. İnsanı alelade bir varlık olmaktan kurtaran şey, insan olmanın yükümlülüğünü taşıyacak, insana ontolojik bir değer yükleyecek olan din, kültür ve ahlaktır. Bunların üçü de, sondan başa doğru, birbirinden türeyen şeylerdir. Köksüzlük bu üçünü eğitimin herhangi bir şubesi yapmakla oluşur. Ne var ki eğitim dűşüncesini şekillendiren, kökünü, gövdesini ve dallarını oluşturanlar da bunlardan başkası değildir. Bu bağlamda hiç kuşkusuz eğitim için din kök, kültür gövde, dal ahlak ve öğretiler meyvedir.

Avrupa’da başlayan ve aydınlanma denilen dönem ve süreçle ortaya koyulan da, bu köksüzlük dűşüncesidir. Bu dönemden itibaren her şeyin kökle bağlantısı koparıncaya pedagoji de bundan nasibini aldı. Böylece köksüzlük, burjuvazinin önderliğinde, cihanşümul bir hâle geldi. Kimi buna sekülerizm kimi çağdaşlık kimi hümanizm diyebilirsiniz, köksüzlüğün ikliminde insan modern köle hâline gelirken, eğitim sömürme düzeneği hâline geldi. İşte bizim eğitimimizin de içinde bulunduğu çağdaş eğitimlerin tekdüze olması, ikame edilebilirliğinin yüksek olması, en azından böyle olmasının hedeflenmesi, dünyanın küreselleştirilerek sömürülmesinin kolaylığından kaynaklanıyor. Burjuvazinin, eskiden olduğu gibi sadece para merkezli olmaması, kendini gücün sahibi olarak görmesi ve tanrılaşması ve bundan dolayı dine karşı din, kültüre karşı kültür, ahlaka karşı bir ahlak inşa etmesi neticesinde yumuşak sömürünün görünmesi de eğitimle ortadan kalktı. Burjuva tanrısı, “vadedilen topraklar” olarak kolaylık, konfor ve rahatlık vaat ediyor artık.

Neticede olan şey, Musa Peygamberin, İsa Peygamber’in veya bizim Peygamberimizin zamanıyla aynı aslında. Zamanın ru-hundan çok, dili insanı aldattığından güzel görünümlere aldanma, zamanla, fahişe ruhun gösterisine amade olmaya evriliyor. Kur’an’ın ifadesiyle “Onlara şöyle bir baktığında dış görünüşleri sana iyi bir izlenim verir; konuşurlarsa sözlerine kulak verirsin. Ama onlar sanki bir yere dayanmış kütükler gibidir (böyle güvendenmiş gibi görünürler)”.

Hayatın içindeki debdebeye bakarak “Bu işler artık böyle oluyor.” aldatmacasına kanıp hayatın kolaylaşmasına; sunulan



şavaşaya bakarak onlara amade olup rahatlığa; gösterilen yolda gidilip elde edilecek kazanımlarla konfora evet demek bir amaç değil, köle-efendi sözleşmesidir. Eğitimin köksüzleştirilmesinin ana hedefi, bu sözleşmeye rıza gösterilmesini sağlamaktır. İşte bu nedenle eğitimimizi köküne kavuşturmalıyız. Ancak o zaman gerçek bir insana, şuurlu bir topluma ve medeniyete kavuşabiliriz. Hikâyeler ancak o zaman eğitir, şiirler o zaman şuur verir, hayat ancak o zaman derinleşir ve insan ancak o zaman sükût içre yürekler taşır.

Cumhuriyet'in ilk yüzyılı insanını yetiştirici değil onu dönüştürücü bir eğitim kurguladı. Bundan dolayı eğitimimizin içinde bulunduğu "yüzyıllık öğütücülüğü" kültürümüzün diriliş ruhuyla yeniden ele alınmalı, aslına döndürülmelidir. Cumhuriyet'in ikinci yüzyılı kültür temelli eğitimimizin başlangıcı olmalıdır.

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında medeniyet fikriyle insan yetiştirmek amacıyla; bütün bileşenleriyle insanlığın evrensel kazanımları ve hiçbir çocuğu dışta bırakmayan yüzde yüz çocuk hakları anlayışı çerçevesinde yapılandırılmasını öngördüğünüz çağdaş eğitim ekosistemi hayalinizi bizimle paylaşır mısınız?

Cumhuriyet'in ikinci yüzyılında eğitim kültür temelli olmalıdır. Kültür, bir toplumun düşünme ve yaşama biçimidir. Gücünü dinden ve tarihten alır. Dahası, kültürün kalbi din, akciğeri edebiyat, ayakları ilim, dili eğitimidir. Ama tek bir kavramla kültürü anlatmak gerekirse o kavram ahlaktır. Zaten kültür kavramının Fransızca anlamlarından biri de terbiye demektir.

Ahlak, insanın diğer insan ve canlılarla birlikte yaşayabilmesi için gerekli olan ilkeler bütünüdür, oksijen gibidir. Ahlak, ötekini kendinden değerli ve önemli görme hâlidir. Yani ahlak öteki (insan, hayvan, bitki ve madde) ile başlar, öteki belirlediği anda ahlak devreye girer. Ötekinin olmadığı yerde, insanı tek başınayken koruyan ise hayâdır. Ahlak, toplumsal bir manayı işaret eder. Ahlakın bireysel manası ise edeptir. Ahlakın sadece cinselliğe indirgenmesi (günümüzde olduğu gibi) alanının hayli daraltılmasından kaynaklanmaktadır.

Ahlakın kişinin bir başkasını kendinden önemli ve değerli görmek olması, kişinin kendisinin önemsiz olması anlamına gel-

mez. Misal, sadece sizin telefonunuzun olması sizi farklı kılabilir ama bu anlamsız bir farklılıktır. Çünkü sadece sizde değil herkeste ya da çok sayıdaki kişide telefon olması, sizdeki telefonu anlamlı ve önemli kılar. Yine, güvenli bir ortamda yaşamak istiyorsanız insanların güvenini kazanacaksınız. İnsanların güvenli yaşayabilmesi için çaba sarf etmelisiniz. Bunu yapmayıp, kapınıza-pencerenize demirler taktırmanız sizi güvenli yapmaz, tam tersine sürekli güvensizlik içinde yaşarsınız.

Kültürü daha çok gelenek, görenek, örf ve âdet diye anlarız. Her kültürün içinde çok sayıda alt kültür olur. Ne kadar kültür yahut ne kadar alt kültür varsa o kadar da ahlak çeşidinden bahsetmek mümkündür. Ahlakın çeşidinden kasıt farklı ahlak demek değildir. Mesela Batı kültürü ile Doğu kültürü farklı olduğundan ahlakları da farklıdır. Bu farklılık belirgin bir şekilde dinden kaynaklanır. Ama aynı kültür içinde birden fazla kültür çeşidi de var. Mesela Anadolu kültürünün içinde Alevi kültürü, Çerkez kültürü, Arap kültürü, Balkan kültürü, Rum kültürü vb. Bunların kendi kültürlerine özgü ahlaklarının olduğun kabul etmek gerekir. Elbette, yukarıda belirttiğimiz gibi, bunlar farklı kültürler değil, birer alt kültürdür ve birini diğerinden ayırt eden yanları mevcuttur. Bu nedenle ahlakları da yani öteki ile ilişkileri de farklıdır. Alt kültürlerin tümüne rengini veren ise elbette dindir. Bizdeki din de İslam'dır. Yani İslam'ın çizdiği çerçevede insanlar ve toplumlar, özgün yaşama biçimlerini, dolayısıyla ahlaklarını çeşitlendirirler. Bu nedenle Balkanlardaki Müslüman toplumla Asya'daki Müslüman bir toplumun, Ortadoğu'daki bir Müslüman toplumla Afrika'daki Müslüman bir toplumun kültürleri ve ahlakları çeşitlilik gösterir. Batı kültürüne rengi ise Hristiyanlık verir ama Protestanlık, Ortodoks-luk ya da Katoliklik Batı kültürünün çeşitlenmesini sağlar. Bu nedenle Hristiyan olan bir Ortodoks Rus ile yine Hristiyan olan Protestan bir Amerikalı aynı kültüre sahip değildir. Aynı kültüre sahip olmadığından, aynı ahlaka da sahip değildir.

İşte kültür temelli eğitim, bir toplumun kültür ve ahlak çeşitliliğini ve farklılığını temel alarak yapılan eğitimdir. İster çeşidi ister farklılığı göz önünde bulundursun, yapılacak eğitim kültürü ve ahlakı temel alır, hayata ve eşyaya bakışını (paradigma-sını), bunların anlamını ve manasını kültür ve ahlak belirler. Bunun neticesinde bir Fransız, Fransız kültürü ve ahlakıyla; bir



Kırgız, Kırgız kültürü ve ahlakıyla; bir Türk, Türk kültürü ve ahlakıyla yetişir.

Kişinin kültür temelli eğitimde insanın bitkiyle, eşyayla, maddeyle (şeyle) ve diğer insanla ilişkisi ve iletişimi, bunların anlamı ve manası elbette farklı olacaktır. Misal, bir Fransız ile bir Arap ya da bir Türk farklı kültürlere sahiptir ve bunların her ikisinin doğayla ve insanla ilişkisi hayli farklıdır. Bugün bir batı ülkesinin şehrinde ya beton vardır ya da kontrol edilmiş bitki, ama toprak yoktur. Her şey insanın nizamı üzerinedir, Tanrı'nın değil. Hiçbir şey kendi başına bırakılamaz. Bu nizam Fransa ile İngiltere arasında da aynı değildir, İsveç ile İtalya'da da aynı değildir. Öte yandan bu kültür ve ahlak çeşitliliğini mimaride ve sokaklarda bile görmek pekâlâ mümkündür. Mesela İtalyanların trafikteki hâli ile Danimarkalıların hâli aynı değildir. Bir Alman mimarisi ile bir Norveç mimarisinin aynı olmadığı gibi. Batı kültürünün tabiata boyun eğdiren bu bilim anlayışının çeşitliliği, eski bir Osmanlı şehrinde (Filistin ve K. Maraş örnek olarak verilebilir) görülmez. Çünkü buralarda tabiata rağmen değil tabiatın müsaade ettiği şekilde doğayla ilişki kurulur.

Kültür temelli eğitim, bu nedenle, bir varoluş, bir bağımsızlık veya kişilik meselesi hükmündedir. Eğer bir ülkenin okullarında yetişen çocuklar kendi kültürlerine ve ahlaklarına göre düşünmüyorsa ve yaşamıyorsa orada sömürgeci eğitim vardır. İsterse bu çocuklar teknik ve icatta hayli başarılı olsun ya da olacağı varsayalım.

Sömürge döneminde Mozambik'te eğitim, Portekizlilerin elindeydi. Bu dönemde Mozambik'te okula gitmek ve iyi bir eğitim almak, Portekizlilere ve Portekizliler tarafından asimile edilmiş olan "asimilados"a aitti. Asimilado, Mozambik kimliğinden vazgeçmiş ve Portekiz kültürünü ve yaşam tarzını benimsemiş Mozambiklilerdir. Bir asimilado olmak, kişinin kimliğini unutmaya çalışmak ve Avrupa gelenek ve değerlerinin tek uygun ve geçerli kültürel pratik olduğuna inanmaktır. Eğer kültür temelli bir eğitim yapılmazsa, eğitim sistemi "asimilado" yetiştirecektir. Son olarak kültür temelli eğitimi bir formülle belirtelim:

Eğitim= Ahlak (kültür) X (bilgi +beceri +yetenek + vb)

Bu formül şunu belirtiyor: Eğer kültürü yani ahlakı temel alan bir eğitiminiz yoksa istediğiniz kadar bilgi verin, beceri öğretin



veya yetenek geliştirin, bunlar nihayetinde sizin değildir. Çünkü bu eğitim, sömürgeci bir eğitimidir. Ama kendi kültürünüzü ve ahlakınızı temel alan, bundan taviz vermeyen bir eğitiminiz varsa az derece bile bilgi verseniz, beceri öğretseniz ve yetenek geliştirseniz, bunlar katlanarak artacak ve bağımsız ve özgün bir insanınız ve toplumunuz olacaktır. Kültür temelli eğitimi bir başka teşbihle bitirelim: Şahsiyetinizi çiğneyerek de ömrünüzü tamamlayabilirsiniz, çiğnemedi de. Birinde, misal, paranız çok olabilirken siz “asimilado” olursunuz, diğerinde paranız az olabilirken siz hür, yani gerçek bir insan olursunuz.

Türkiye'nin eğitiminin kadim kültürünü temel alması dileğiyle...



İSMAİL AYDOĞAN

OSMANLI'DAN CUMHURİYET'E MİRAS

MUSTAFA GÜNDÜZ*

Size göre Cumhuriyetimizin ilk yüzyılından ikinci yüzyılına devredilen eğitim mirası yeterli midir?

Türkiye “modern eğitim” kurumlarını Tanzimat Dönemi’nde almaya başladı, bu eğitim kurumlarının sayısında II. Abdülhamid Dönemi’nde ciddi miktarda artış görüldü ve yurt sathına yayılma sağlandı. Cumhuriyet Dönemi’nde ise, modern-batılı eğitim sistemi bütünüyle kabul edildi, geleneksel eğitim sistem ve kurumları terk edildi. Yeni modernist eğitim bütün toplum kesimlerini içine alacak bir mekanizma olarak devletin önem verdiği bir kurum hâline geldi. Her ne kadar Cumhuriyet ilk kurulduğu sıralarda eğitim kurumları hayli zayıf idiyse de yüksek bir idealizme sahipti. Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde başlayan eğitim kurumlarını iyileştirme ve yaygınlaştırma istek ve gayretleri uzun süre gerçekleşemedi. 2000’li yıllara gelinceye kadar en çok üzerinde durulan husus okuma yazma seferberliği, ilk ve orta öğretimin ideal seviyeye getirilmesi mücadelesi idi. Bunun dışındaki alanlarda, örneğin özel eğitim, okul öncesi eğitim, rehberlik ve danışma hizmetleri, kadın eğitimi, meslekî ve teknik eğitim hatta yükseköğretim devletin hiçbir zaman önceliği olmadı, olamadı. Zira ilk ve orta öğretimdeki boşluk ve ihtiyaç çok çeşitli sebeplerle bir türlü giderilememiştir. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı 2000’li yıllarında başında % 10 civarında idi. Keza yüksek-



* Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

köğretimde okullaşma bu rakamdan daha aşağıda idi. Ancak gerek 1990'lardan özellikle de 2000'li yılların başından itibaren hızla arta üniversite sayısı, gerekse ilk ve ortaöğretimdeki fiziki ve nicel imkânların büyük ölçüde giderilmesi, eğitimde ideal okullaşma oranlarına yaklaşmayı sağladı. Cumhuriyet'in yüzüncü yılında Türkiye'de eğitimin alt yapı imkânları, öğretmen ihtiyacı, bina, derslik, kitap, kampüs, öğretim elemanı vb. bakımlardan büyük ölçüde sağlandı. Bugün Türkiye'de yükseköğretime erişim bir mesele olmaktan kalktı. Kadınların her düzeyde eğitimi rahatladı, hatta kadınlar bazı alanlarda erkekleri geride bıraktı. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı % 90'lara yaklaştı. İlk ve orta öğretimde de OECD ortalamaları tutturulmuş görünmektedir.

Ancak, Cumhuriyet'in 100. yılında çok önemli bir mesele dağ gibi önümüzde durmaktadır. O da eğitimin hemen her alanında ve kademesinde nitelik meselesidir. Eğitimde kitleselleşme tabii olarak eşitliği, eşitlik de zorunlu olarak seviye düşüklüğünü getirdi. Bu sebeple de hemen her seviyede ciddi anlamda bir niteliklilikten sıklıkla bahsedilmektedir. Üniversite sınavındaki durum, orta öğretimde yönlendirme ve nitelikli liseler sorunu her geçen gün büyümektedir. En önemlisi de Cumhuriyet'in sırf kendine özgü, kendi inşa ettiği uluslararası çapta ilk, orta ve yükseköğretim kurumları üretememiş olmasıdır. Türkiye'nin önde gelen en nitelikli ortaöğretim kurumları Osmanlı bakiyesi ya da 19. yüzyıl yabancı okullarıdır. Keza sayıları 207'yi bulan üniversiteler arasında gelişmiş ülkelerden öğretim görmek amacıyla öğrenci kabul edebilen hemen hemen hiçbir üniversite yoktur. Üniversiteleşmede ciddi bir gecikmeden bahsedilebilir. Hâsılı Türkiye kendine özgü marka okullar üretememiştir. Ancak ilk ve orta öğretim Cumhuriyet'in en önem verdiği eğitim kademeleri olmasına karşın burada da özgün değere sahip okulların ortaya konulamamış olması büyük bir eksiklik. Elbette bunun birçok yapısal sebebi vardır.

Bu bakımdan Cumhuriyet 100. yılında en azından alt yapı ve nicel/beşeri imkânları büyük ölçüde tamamlamış olması bakımından bir sonraki yüzyıla anlamlı bir birikim sağlamış olarak girmektedir. Meseleye bu zaviyeden bakıldığında ciddi bir mirasın biriktirildiği söylenebilir bu da yakın gelecek açısından büyük bir avantajdır. Ancak mahiyet ve nitelik bakımından büyük bir zafiyet içinde olduğu da aşikârdır.



Bir diğerk önemli mesele de son on yılda karşımıza çıkan yabancı ve göçmen eğitimi meselesidir. Bu olgu bundan sonra da Türkiye'nin önde gelen eğitim sorunlarından biri olmayı sürdürecektir. Oysa bu meselenin kalıcı ve uzun süreli çözümüne dair de Türkiye'de anlamlı projeler, eğitim felsefeleri ve politikaları geliştirilmemiştir. Konuya gelip geçici bir sorun olarak bakılması büyük bir vizyonsuzluktur, hatadır; zira Türkiye'nin uluslararası konumu, ekonomik realiteler ve en önemlisi nüfustaki/doğum oranındaki değişim/duraklama, gerileme ve toplumsal yaşlanma Türkiye'nin göçmen eğitimi konusunda bilimsel, vizyoner, Türkiye'yi taşıyacak eğitim politikaları geliştirmesini mecbur kılmaktadır. Oysa mevcut durumda kafayı kuma gömme metaforu yaşanmaktadır.

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında medeniyet fikriyle insan yetiştirmek amacıyla; bütün bileşenleriyle insanlığın evrensel kazanımları ve hiçbir çocuğu dışta bırakmayan yüzde yüz çocuk hakları anlayışı çerçevesinde yapılandırılmasını öngördüğünüz çağdaş eğitim ekosistemi hayalinizi bizimle paylaşır mısınız?

Teknolojinin hiç olmadığı kadar insanı, toplumu ve devletleri etkilediği, esir aldığı bir zamanı baş döndürücü hızla yaşıyoruz ve doğrusu son yirmi yılda ortaya çıkan yenilikler bundan sonraki ilk on yıllar hakkında neler olabileceğine dair öngöründe bulunmayı son derece zorlaştırmaktadır. Zira inanılmaz ve akla hayale gelmeyen teknolojik ilerlemeler hayata, topluma dair hiçbir şeyi ayakta bırakmamakta hepsini yıkıp geçmektedir. Birkaç sene öncesinin alışkanlıkları, davranışları, söylemleri, değerleri, idealleri bugün bir şey ifade etmemektedir. Şu hâlde, çocuklar için bir gelecek hayal etmek hem zor hem de anlamsızdır. Ancak bu durum, hiçbir şey yapılamayacağı anlamına gelmez. İnsanlık bazı sabiteler üzerinden hayat inşa eder ve yaşar. Bu sabiteler de bütün insanlık tarihinin ortak insanlık değerleridir. Bugün bu değerler hızla aşınmakta, yerine yenileri gelmekte, getirilmektedir. Her şeyden önce öğrenme pratikleri, bilgi, bilginin inşası, bilginin doğruluk değeri, gerçek olanın ne olduğu vb. olgular değişmiştir. Zihni ve ideolojik bakımdan büyük bir rölativizm yaşanmaktadır. Şu halde geleceğin çocukları için kurulabilecek ideal, öncelikle onları, içinde yaşadıkları aile, toplum, din, kültür, tarih ve coğrafyaya dair temel de-



ğerlerden haberdar etmek; sonra da hayatın meydan okuyan değişkenliğine ayak uydurabilecek hayat tarzını onlara kazandırmaktır. Hayat koşullarının hızla değiştüğünü, gelecek birkaç yılda da değişeceğini ve dolayısıyla da çocukların bu değişime ayak uydurmak zorunda olduklarını onlara hissettirmek ve buna yönelik bir eğitim öğretim ortamı tasarlamak gelecek için en anlamlı planlamadır, dağa doğrusu plansız plandır. Böylesi bir tasarım aslında sadece eğitim ortamları için değil, bundan sonraki hayat için bir zarurettir. Bu günün gençleri yarının orta ve ileri yaşlıları olacağından geleceğin müphemliği herkesi bağlamaktadır. Ancak bu müphemiyet en çok çocukları mahkûm edecektir. Ulus devletler ve ulus ötesi ekonomik güçler arasında muazzam bir rekabet ve mücadele söz konusudur. Ulus ötesi ekonomik ve teknolojik şirketleri eninde sonunda devletler üzerine büyük bir tahakküm kuracağına benzemektedir. Ekonomik pazarın baş sahipleri güçlerine güç katabilmek için mümkün olduğu kadar büyük kitleleri temel gerçeklerden haberdar etmemeyi cezbedici hazların içinde servis etmektedir. Bu realiteden haberdar olmayan geniş kesimler daima yönetilmeye, tüketmeye, ezilmeye, en sonunda da biyolojik atık hâline gelmeye mahkûm görünmektedir. Çocukların bu büyük tehlikeden haberdar edilmesi en büyük görevdir. Çocuklar oynadıkları oyun da sadece oynayan değil, oyun kuran olmak zorundadır. Oysa modern eğitim, her zaman olduğu gibi bütün söylemlerine ve iddialarına muhalif bir şekilde, yine sağ gösterip sol vurarak, büyük toplum kesimlerinden, çocuklardan ve gençlerden yana değil, kendisini inşa eden modern devletin sahipleri güç odaklarına taraftır ve onlara hizmet etmektedir.



MUSTAFA GÜNDÜZ

DİJİTAL ÇAĞDA EĞİTİM

NECMETTİN TURİNAY*

Gaybı bilmek, uzak gelecekte ne olup biteceğini merak insan ruhunun ezeli bir dürtüsü! İşte mesela kıyamet ne zaman kopacak gibi. Nitekim ünlü romancı George Orwell de onlardan biri. Fakat Orwell 1984 adlı romanında bu işi merak seviyesinde ele almıyor, adeta geleceği kurgulamaya da çalışıyor. Düşünün 1949 nere, 1984 neresi? O, İkinci Dünya Savaşı yıllarının totaliter yönetim biçimlerinin, 30-40 sene sonra tekrar nüksedebileceği kaygısını somutlaştırmayı deniyor. Hayali bir ülkede toplumun zihin ve ruh hallerini izleyen, dahası icbar da eden sistematik bir güçten söz ediyor. Buradan da ister istemez insanın makinaya dönüştüğü, robotlaştığı, kişiliğini yitirdiği totaliter bir dünya düzenine ulaşıyor.

George Orwell'in okyanus ötesi, hayali bir ülke için düşündüğü kurgu, çağımızda kurgu olmaktan çıktığı gibi, bütün insanlığı şamil bir gerçeğe de dönüşmüş vaziyette. Nitekim bugün insan, dijital aygıtların "konu mankeni" seviyesine düşmemiş midir? Sanki sürekli bir reklam filmi izliyormuş gibi gözünü ekranlardan, bilgisayar ve telefonlardan ayıramayan bir insanlık tablosu! Zihin çalıştırmaya, emek harcamaya ihtiyaç kalmamış gibi bir yaşama! Her türlü hazır bilgi, zihinsel konfor da bunun cabası! Dahası bırakın ulusal kitaplıkları, neredeyse yeryüzünün bütün kütüphaneleri emrinize amade!

İşaret edilen gerçekliğin daha iyi anlaşılması için, şu örneğe de dikkat edin lütfen. Eskiden düzenli takip ettiğiniz

1150



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr. Üyesi, TOBB Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

gazeteler ne durumda, siz ne durumdasınız? Ya artık gazete okumaya ihtiyaç duymuyorsunuz, ya da aynı ihtiyacı başka kanallar vasıtası ile gideriyorsunuz. İşte o yüzden, yirmi otuz yıl öncesinin çok tirajlı gazeteleri bir bir kapanmış durumda. Kapanmayan yayın organları da ya bir itibar ihtiyacı ile, ya da dijital dünyanın periferisinde kalmış sınıfları muhatap alarak yürütüyor işlerini. Ama tirajlar da bir o kadar düşmüş olarak! Haber kadrolarının çoğunu tasfiye ederek, masrafları asgariye indirerek! Yani hepimiz şahidiz mevcut tükenmeye, devâsâ bir sektör çöküşüne!

Kuşkusuz bu örneği verirken amacım ne hayıflanmak ne de bu tür gelişmelere alkış tutmak. Sadece ve sadece dijital çağın içine bodoslamasına girdiğimizden, ardından da bazı kurumların ister istemez eskidiğinden, çöktüğünden söz etmek. Fakat burada size tekil bir örnekten söz ettim. Bunu dilediğiniz kadar çeşitlendirebilir, sayısız örneklerle çoğaltabilirsiniz.

İşte mesela yürürlükte olan eğitim sistemi! İsterseniz daha da somutlaştırayım dediğimi: Mevcut hâliyle ortaokul veya liseler, üniversitelere bağlı çoğu bölümler. Teorik veya soyut bilgi aktarımını esas alan eğitim kurumlarının tamamı yani. O tür kurumların çoğunda eğitim-öğretim çökmüş vaziyette. Disiplin meselesi, öğretmen-öğrenci arasında bulunması gereken hiyerarşik yapı. Biliyorsunuz sınıfta kalmak da yok Türkiye’de. Barajlardaki aşırı su taziyki dolayısıyla kapakların açılması gibi! Okullara kaydını yaptıranların neredeyse tamamı mezun oluyor. Sular seller gibi bütün mezunlar, üniversite kapılarında. Fakat üniversiteye giriş sınavı ortalamalarına baktığımızda da yüz kızartıcı bir sonuç. Türkçe, matematik, fizik, coğrafya veya tarih fark etmiyor. Dolayısıyla bu manzara Türk millî eğitiminin tam bir iflas tablosu değil de nedir? Yapılan onca masrafların, ailelerin maruz kaldığı ekonomik müzayakanın, okumuş-yazmış sınıflarda daha yoğun hissedilen işsizlik yüzdelerinin toplamına bakarak, bu duruma bir ad koymak gerekmiyor mu?

Bir de dikkat ederseniz, aynı manzarayı herkes gördüğü hâlde, elini taşın altına sokmak istemiyor. İktidar veya muhalefet! Bazı aklı erenlerin söylediği de ya müfredatların yenilenmesi ya gençlere daha iyi dinî eğitim verilmesi ya da laiklik, kadın hakları, çağdaş değerler vs. yüklenmesi. Yani eğitime sadece ve sadece, şu veya bu değerlerin yüklenmesi biçiminde bakanlar!

İşte o noktada söylemek istediklerimin başında şu geliyor: Eğitime ve okula bu çerçevede yaklaşanların iflası ile karşı karşıyayız bugün. Çünkü geride bıraktığımız yüzyılın eğitim anlayışı, müfredat saplantıları, bu mantık üzerine bina edilmişti. Unutmayın ki daha 1980’lerde, ideolojik yaklaşımların sonunun geldiği konuşulmaya başlanmıştı. Türkiye sanki böyle bir tecrübe geçirmemiş gibi, eğitimde “değeri” ideoloji seviyesine yükseltenlerin, geleceğin Türkiye’si için yeni bir eğitim modeli geliştirmeleri söz konusu olabilir mi? Çünkü onlar insanı ve öğrenciyi, sadece ideolojik birer aygıt olarak düşünüyorlar. Yeni nesillerin hayatla ilişkisini koparmak ya da hayatla aramızdaki aç farkını artırdıkça artırmak! İnsanın hayata hazırlanması, yapacağı iş, tasarım ve üretme kabiliyeti, Türkiye’yi geleceğe taşıyacak sektörler, ülkemizin geleceği ile eğitim arasında bağ kurmamak! On dokuzuncu yüzyılın “aydınlanmacı” düşünürleri tarafından kurgulanmış okul ve eğitim modelinin dışına çıkamamak. Okulu ve öğrenciyi aynı mantık hapisanelerine zorlayıp durmak. Eğitimi de baştan sona, zihniyet değiştirme aracı olarak düşünmek. Nitekim Tanzimat ve Cumhuriyet Dönemi’nin eğitimden, okuldan, öğretmenden beklediği hep bu merkezde toplanır. Çok partili dönemlerin liberal- muhafazakâr iktidarları da az çok böyle düşünüyorlardı. Müfredatlarının içeriği ile oynamaya dayalı kısmî bazı müdahaleler!

Neredeyse yirmi yıl devam eden bir eğitim süreci. Aileleri çöktüren, okuyan insanı işsiz ve mesleksiz bırakan uzun eğitim yılları. Türkiye’de evliliklerin gecikmesine, nüfusun azalmasına yol açan bu eğitim sistemi değil midir? Dolayısıyla Türkiye’de eğitimin hedefi yeni baştan ele alınmak, öğrenciyi hayata en erken şekilde hazırlamak için yeni baştan kurgulanmak durumundadır.

Bunun yanında eğitimi nazari, soyut bilgi öğreniminden ameli uygulamaya, üretime dayalı hale getirmek gerekiyor. Mesleki eğitimi sınırsız derecede çeşitlendirmek! Lazım gelen teorik eğitimi okulda, meslek eğitimi ise okul dışına taşıyarak bütün iş yerlerini, fabrika ve atölyeleri eğitim alanına dönüştürmek gibi.

Eğer Türkiye eğitimde böyle bir sıçrama gerçekleştiremezse, neredeyse bütün genç nesillerini kaybetmek tehlikesiyle yüz yüze. Mevcut dijital dünyanın kendine sunduğu yaşamların esiri, kendi egosu dışında hiçbir değer tanımayan, uçsuz bucak-

sız evrende yapayalnız bir yolculuk. Özellikle de “yapay zekâ”-nın geliştiği bir çağda! Onun için insanı iş yapan, üreten, işiyle meşgul hale getirmek, dijital çağda daha bir önemli hale geldi.

Nitekim kült filmlerin yönetmeni Tim Burton, mevcut gelişmelere bakarak, “yapay zekânın insanın ruhunu emen bir tarafı olduğunu” söylüyor. Ayrıca ekliyor: “Bilgisayarların, telefonların uzak gelecekte insanların patronu (yöneticisi) olması ve dünyayı ele geçirmesi söz konusu” diyor.

İşte bu durum bana, George Orwell’in 1984 romanını hatırlatıyor. Bütün bir ülkeyi baştan sona izleyen, denetleyen, yönlendiren merkezi bir göç! Orwell bunu “ulusal” bir aygıt olarak tasavvur ederken, mevcut uygulama şimdiki halde, küresel bir niteliğe bürünmüş değil midir? Dolayısıyla çağdaş dijital gelişmelerin, ülkeleri ve eğitimi ne hale getirdiğine bakarak, olabildiğince bir şeyler yapmak gerekiyor. Çünkü hangi müfredatı ve disiplini uygularsanız uygulayın, soyut bilgi edinmeye dayalı eğitimin sonu gelmiş durumda. Çünkü okulda verilen, verilecek olan soyut bilginin daha fazlası orada mevcut. Dolayısıyla eğitimi, internetten edinilemeyen bir eksene oturtmak, yapılacak işlerin başında gelmektedir.

Şöyle ki tıp kitaplarını okumak insanı doktor yapmadığı gibi, müzikle ilgili kitapları okumak da düzgün bir şarkı söylemek için yeterli olamaz. Resmi ve yüzmeyi bilmekle, okuma arasındaki fark da öyledir. Eğitimi yapmaya, inşaaya, imal etmeye, üretmeye ve tasarıma dayalı bir eksene oturtmak gibi bir arayış. Yani tamamen uygulamaya dayalı bir eğitim. Böyle bir eğitime Türkiye’nin acilen ihtiyacı olduğu gibi, her öğrencinin de hayatını o alanda sürdüreceğini aklının bir yerine koyması gerekiyor.

Neyle meşgul isek, ileride o işi yapacakmısınız gibi bir eğitim!



NECMETTİN TÜRİNAY

1153



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

VERİYE DAYALI EĞİTİM VE KALKINMA

SELÇUK ŞİRİN*

Türkiye Çocuk Yıllığı 2023 için ülkemizin birincil beka meselesi olan “eğitim sistemi” konusunda Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılına yönelik görüşlerinize yer vermeyi arzu ediyoruz. Bu konudaki düşüncelerinizi bizimle paylaşır mısınız?

Türkiye'nin demografik fırsat penceresi bu yüzyılda kapanacak. Şimdiye kadar genç nüfusumuz bizim en büyük demografik avantajımız oldu. Tüm sorunlarımızı geriden gelen genç kuşaklara devrettik Şimdiye kadar. Ancak bu devir kapanıyor. Şu anki genç kuşağımız Türkiye tarihinin gelmiş geçmiş en kalabalık kuşağı. Bundan sonra nüfus azalmaya başlayacak. Bir daha bu kadar çok genç insanımız olmayacak. Türkiye'de doğurganlık oranı rekor bir hızla düşüyor. Bunu pek tartışmıyoruz ama yakın bir gelecekte İtalya ya da Japonya kadar olmasa da biz de çocuksuz bir ülke olmaya doğru hızla gidiyor olacağız. O nedenle yıllardır bulunduğum her ortamda alarm zillerini çalmaya çalışıyorum. Zira eğer Şu an okullarda olan kuşağı iyi eğiterek onları hayata hazırlayamazsak bundan sonra gelen kuşaklar bu beceriksizliğimizin bedelini ödeyecek. Demografik fırsat penceresi kapanmadan aklımızı başımıza toplayıp, çocuklarımızın ve ülkemizin bekası için eğitimi gerçekten de bir beka meselesi olarak görmemiz gerekiyor. Umudum yok ama ben yine de alarm zillerini çalayım.



Size göre Cumhuriyetimizin ilk yüzyılından ikinci yüzyılına devredilen eğitim mirası yeterli midir?

Türkiye geçtiğimiz 100 yılda eğitim alanında çok önemli tecrübeler yaşamış, dünya literatürüne giren başarılarla imza atmış bir ülke. Eğitim şurası geleneği ile farklı bileşenlerin bir araya gelip eğitimde çözüm ürettiği bir modeli tam 100 yıl önce biz başlatmışız. Bugün bizim Finlandiya modeli dediğimiz “yaşayarak yaparak öğrenme” modelinin modern dünyadaki ilk yaygın uygulaması Köy Enstitüleri’dir. Kısıtlı kaynaklarla kurulan fen liselerinden mezun olanlar bugün dünyanın en saygın üniversitelerinde araştırma yapıyor. Anadolu Liseleri ile Türkiye’nin her yerinde bugün pahalı kolejlerin sunduğu eğitimden çok daha iyisini ücretsiz olarak sunmuşuz. Listeyi uzatmak mümkün ama sıkıntı şu ki bu saydığım başarı hikâyelerinin hiçbiri uzun soluklu olmadı. Türkiye’nin eğitimdeki en temel sorunu işte budur. Eğitimde sürdürülebilir bir politikamız olmadı. Eğitim sistemi siyasetin elinde yapboz tahtasına dönmüş durumda. Düşünsenize tek partinin iktidarda olduğu son 20 yılda bile iki seneye bir eğitim bakanı düşüyor. Bizim sistem kural ve kaide yerine kişiye bağlı olduğu için de her gelen bakan aklına eseni yapıyor. Bu temel yaklaşım değişmedikçe, yani eğitimde ve genel olarak yönetim sisteminde kişiye dayalı yaklaşımda ısrar ettiğimiz sürece eğitimde yeni yüzyılda daha iyi bir sonuç beklemiyorum.

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında medeniyet fikriyle insan yetiştirmek amacıyla bütün bileşenleriyle insanlığın evrensel kazanımları ve hiçbir çocuğu dışta bırakmayan yüzde yüz çocuk hakları anlayışı çerçevesinde yapılandırılmasını öngördüğünüz çağdaş eğitim ekosistemi hayalinizi bizimle paylaşır mısınız?

Elimizdeki güvenilir veriler aynı sonuçta birleşiyor: Türkiye evlatlarını bu yüzyılın ihtiyaç duyduğu becerilerle donatamıyor. Türkiye Cumhuriyeti’nin ikinci yüzyılında eğer hâlâ en büyük 20 ekonomi arasında kalmak istiyorsa eğitim sistemini reform etmek zorunda. Bu reformun detaylarını sıralamadan önce temel bir noktanın altını çizmek istiyorum. Eğitim sadece konuşarak anlaşılacak bir sistem değildir. Eğitim sistemi ancak ülkenin genel yönetim sistemini kavrayarak dönüştürülebilir. İşte o noktada popüler söylemin aksine bir ülkenin demokratik

ve ekonomik alanda ilerlemesi için şart olan şey eğitim değil, adalettir. Adaletin olmadığı bir yerde, kuralların herkes için adil bir şekilde kurumlar eliyle işletilmediği bir yerde, eğitim tek başına hiçbir şey yapamaz. Yani eğitim değil adalettir şart olan! Detaylarını “Yol Ayrımındaki Türkiye: Ya Özgürlük Ya Sefalet” kitabımda açıkladığım üzere, adil rekabetin olmadığı, insanların haklarını güvence altında hissetmediği, fikir ifade ve yayma hürriyetinin garanti altına alınmadığı toplumlarda eğitim sistemi ağzıyla kuş da tutsa o toplumda zerre kadar ilerleme olmaz. Tarihe baktığımızda görüyoruz ki dünyada ilerlemenin anahtarı kurallar toplumu olmaktan, yani hukuk ve adaletten geçiyor. Ancak kuralların kurumlar eliyle işlediği yerde eğitim sisteminde yapılan reformlar kalıcı sonuçlar doğuruyor. Hukuk yoksa, adalet işlemiyorsa, dünyanın en iyi okullarını kursanız da sonuç koskoca bir sıfır olur.

Genel yönetim modeli kişiye bağlı olunca eğitim de bu çürümeden nasibini alıyor. Biliyorsunuz Türkiye’de okula başladığı sistemle liseyi bitiren kuşak yok. Bunun temel sebebi kurallar yerine kişiye dayalı sistemde ısrar ediyor olmamız. O nedenle eğitimde atılması gereken ilk ve bence en önemli adım kişiye dayalı reformlardan veriye dayalı reformlara geçmektir. Hayat değişiyor. Eğitim sistemi de doğal olarak bu değişime ayak uydurmalı. Sorunların tespitinden, örnek uygulamaların test edilmesine, model okulların devreye girmesinden sistematik ölçüme kadar tüm detayları ölçülen, hesaba dayalı bir reform pratiği kurmak zorundayız.

Eğitim deyince sorunların çözümüne okullar üzerinden bakmak da ayrı bir sıkıntı. Türkiye’de 2022 senesinde 1 milyon bebek dünyaya geliyor. Bu bebekler daha doğdukları gün iki sınıfa ayrılıyor. Birinci grupta 200 bin bebek var. Bu bebeklerin evinde bir kitaplık bulunuyor, anne ya da babadan birinin bir üniversite diploması var. İkinci grupta yer alan 800 bin bebeğin evinde bu ayrıcalıklar yok. İlk grup evde kitaplarla yetiştigi için kelime hazinesi daha zengin bir şekilde okula başlıyor ve sonraki tüm eğitim aşamalarında diğer grupla arasındaki makası açıyor. Bu iki grup arasında doğumda açılan makası kapatmadan bizim eğitimde köklü bir sonuç almamız mümkün değil. O nedenle beyin gelişiminin yüzde 90 oranında tamamlandığı ilk üç yılda çocuklarımızı kitaplarla tanıştırmak eğitimde atılması



gereken temel adımlardan biri. Türkiye’de doğan her çocuğa bir kitaplık kurmak, çocuklara kitap okumanın önemini anlatmak ve bu amaçla eğitim ve sağlık sistemleri arasında bir köprü kurmak zorundayız. Tıpkı bir ağacı ekince can suyunu hemen o dönemde vermek zorunda olduğumuz gibi, çocukların zihinsel gelişiminin en hızlı gerçekleştiği ilk 36 ayda da çocuklarımıza gerekli kaynakları sunmak zorundayız.

Bizde eğitimi konuşurken genelde okul öncesi eğitimi göz ardı ediyoruz. Eğitimde sonuç almak için 7 yaş çok geç. Türkiye okul öncesi eğitime katılımı %30 ile Avrupa ülkeleri arasında en son sırada yer alıyor. Avrupa ülkelerinde ise bu oran %90’ların üstünde. Nobel Ekonomi ödülü almış olan James Hackman’ın artık herkesin bildiği o çok yalın hesabına göre okul öncesi döneme yapılan her birimlik yatırım 7 kat geri dönüyor. İlkokulda bu yarıya düşüyor, üniversite ise yatırımın geri dönüşü bakımından en atıl yatırım. O nedenle Türkiye’nin ikinci yüzyılında eğitimde atması gereken adımlardan biri okul öncesi eğitimi tüm ülkede zorunlu ve ücretsiz kılmaktır. Son dönemde belediyelerin ülkemizin çok farklı yerlerinde bu konuda atmış olduğu adımlar doğru yolda olduğumuzu gösteriyor ancak bu adımlar son derece yetersiz. Her çocuğun 3 yaşından itibaren sınırlı da olsa aile dışında bir kurumda oyun bazlı bir öğrenme ortamına katılması bu çağın olmazsa olmazı.

Eğitimde atılması gereken diğer reform adımlarını burada sıralayarak başınızı ağrıtmak istemiyorum. Zira eğitimde ne yapılması gerektiğini biliyoruz. Bunu geçmişimizle biliyoruz, uzmanlarımızın yayınlarıyla biliyoruz, uluslararası araştırma raporlarından biliyoruz. Reçete yazmak o bakımdan çok kolay. Zor olan uygulama. Bu anlamda da görev yurttaşlara düşüyor. Eğitimde dönüşüm talebi ancak tabandan geldiği zaman siyaset dünyası bu talebe yanıt verecektir. Şu an maalesef toplumda eğitim konusunda bir somut talep yok. Eğer böyle bir talep olsaydı son seçimlerde eğitim temel tartışma alanlarından biri olurdu. Türkiye’de halk gerçek manada çocuklarının geleceğini dert ediyorsa, bu derdin siyasal bir karşılığının da olması lazım. Aksi takdirde her ebeveyn kendi evinin sınırları içinde ağzıyla kuş da tutsa çocukları evden çıktığı andan itibaren onların müdahil olmadığı sistemler tarafından yetiştirilecek. Bu durumun ikinci yüzyılda değişmesi için ebeveynlerin siyasi tutumlarını



çocuklarının geleceğine göre gözden geçirmesi, gerekirse de-
ğiştirmesi gerekecek. Zor biliyorum ama umut etmekten başka
çaremiz yok.



SELÇUK şİRİN

1158



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUK VE TAHAKKÜM

SELÇUK UYGUN*

Türkiye Çocuk Yılığı 2023 için ölkemizin birincil beka meselesi olan “eğitim sistemi” konusunda Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılına yönelik görüşlerinize yer vermeyi arzu ediyoruz.

Türk eğitim sistemi sorunları ile yakından ilgilendim. Hatta bu konuda bir kitabım da yayımlandı. Bu çalışmamda gördüm ki, eğitim sistemimiz genelde otoriter, aşırı merkezietçi, tekelci ve militarist bir yapıya sahip. Bu özellikler, insanımızın özgürlüğü ve toplumumuzun demokratik gelişimi yönünden engelleyici niteliktedir. Göreceli olarak son yıllarda militarist bazı özellikler arka plandaymış gibi görünse de eğitim sistemine yönelik toplum mühendisliği yaklaşımı hiçbir zaman terk edilmedi. Oysa eğitim, bireylerin potansiyellerini geliştiren, toplumsal değişim ve gelişimi sürdüren bir köprü olmalıdır. Geçmişten günümüze bu bağlamda eğitim adına bazı doğru uygulamalar olsa da genelde eğitim sistemimiz sorunlu olmuştur. Bu yapısıyla ne millî ne de çağdaş olabilmıştır.

Size göre Cumhuriyetimizin ilk yüzyılından ikinci yüzyılına devredilen eğitim mirası yeterli midir?

Cumhuriyetimizle birlikte eğitim sistemimiz, bunun öncesi de var tabi, çağdaşlaşarak millî olma yönünde bir hedef belirlemiş ve bu yönde bir gayret göstermiş olmasına rağmen



* Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri.

az önce ifade ettiğim engellerden dolayı bu amacına ulaşamamıştır. Yani demem odur ki, bugün bir değerlendirme yapacak olursam Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılına devredilen eğitim mirası yeterli değildir. Bu mirasın yeterli olabilmesi için çocuklarımızı nesne gibi değil, özne gibi gören bir eğitim sistemi inşa etmeliydik. Maalesef bunu başarabildiğimiz söylenemez. Ama bunu yine de başarabiliriz.

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında medeniyet fikriyle insan yetiştirmek amacıyla; bütün bileşenleriyle insanlığın evrensel kazanımları ve hiçbir çocuğu dışta bırakmayan yüzde yüz çocuk hakları anlayışı çerçevesinde yapılandırılmasını öngördüğünüz çağdaş eğitim ekosistemi hayalinizi bizimle paylaşır mısınız?

İhmal edilmeyen, ama şımartılmayan ve her daim aile, toplum ve insanlıkla bağını koparmayan bir çocuk eko sistemi hayal ediyorum. Çocuklarımız öncelikle bir özne olarak görülsün. Onların üzerinde her türlü yetişkin veya ideolojik tahakküm sona ersin. Ama bu demek değildir ki çocuklarımızın kökenleri ile bağları kopartılsın. Bu, ince bir çizgi. Bu çizgiyi tutturabildiğimiz sürece, çocuklarımız hem kendi potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilecek hem de toplumsal devamlılık geçmişle bağlarını koparmadan sürdürülebilecektir. Bugün toplum mühendisliği ile yürütülmek istenen eğitim sistemleri, iletişim teknolojisinin de etkisiyle gerçekte istenmedik durumları da doğurabilmektedir. Bu durumdan ise kimse memnun olmayacak. Bu nahoş sonuçlarla yer yer karşılaşmaktayız bile. Aşırı bireyselleşen ya da robotlaşan, ruhsuzlaşan, değerleri olmayan, hatta kendisine dahi özsaygı ve sevgisi olmayan, aile ve toplumsal bağları bulunmayan bir nesil ile karşılaşmak hiç de uzak bir ihtimal değil. Geleneksel ve ideolojik yapılardaki durum, yerini bugün bilim ve teknolojiye bırakmıştır. Her iki durumun aşırılıklarına yönelik eğitim biçimleri oldukça tehlikelidir. Burada bir zamanlar okuduğum Cengiz Aytmatov'un "Gün Olur Asra Bedel" romanı aklıma geldi. Romanda bir efendi tarafından kaçırılıp mankurtlaştırılan oğuldan söz ediliyor. Nayman Ana'nın oğlu. Bozkırda özgürlüğüne, ailesine, vatanına bağlı olan bu oğlancık, kaçırıldıktan sonra başına geçirilen deve derisi ile önce işkenceye tabi tutulur, aklı başından alınır; geçmişe yönelik hafızası ve hatıraları unutturulan bu oğul kendi benliğini ve



ruhunu kaybetmiş olarak yalnız efendisinin komutlarıyla doldurulmuş biyolojik bir makineye dönüştürülmüştür. Nayman Ana, yıllar önce kaybettiği oğlunu bir gün bozkırda sahibinin efendisinin koyunlarını güderken bulur; sevinir, oğluna koşar, onun ellerini ayaklarını öper; oğul ise ne olup bittiğini anlamaz bir şekilde boş boş bakar. Oğul anaya duygusuzdur ve geri geri kaçar. Ana ne söylediye ne ettiyse oğluna bir türlü kendisini tanıtamamıştır. Ama olsun, anadır; oğlunu yalnız bırakmaz. Onu uzaktan da olsa gözetler, konuşmaya çalışır. Ama oğula ana yabancısıdır. Bu durumdan haberdar olan efendisi, Nayman Ana'nın oğluna yeni bir komut verir: "Yanına yabancıları yaklaştırma! Kim yaklaşacak olursa sana verdiğim bu silahla onu öldür!" Bu emri alan oğul, bir gün kendisine yaklaşan öz annesi Nayman Ana'yı tam kalbinden vurarak öldürür. Bu romandaki hikâyeye benzer durum, çarpık eğitim sistemlerinden geçmiş insanlar için somut bir olay olarak verilebilir. Günümüzde ailesine, sosyal çevresine, kültürüne, inancına yabancılaşmış o kadar çok insan vardır ki, bunların birçoğu da aslında modern ya da üst düzey eğitim kurumları olarak tanımlanan okullarda okumuşlardır. Ama benliğini kaybetmiş, aile ve toplumla olan bağını koparmıştır. Bu durum, çarpık veya yanlış eğitim sistemlerinin bir çıktısıdır. Böyle eğitim sistemleri, çağdaş dünyada daha da profesyonelleşmiştir. Bu dünyada eğitim daha çok araçsallaştırılmıştır. Neyin aracı? Birilerinin ya da ideolojilerin aracı. Nasıl yani? Yani insanlar, birilerinin siyasal iktidarını yaşatsın veya ekonomik gücünü artırsın diye yapılıyor, vb. Hâl böyle olunca çocuklar ve gençler eğitimin ham maddesi olarak görülüyor. Bu türden bir eğitim siteminden kimse geçmek istemez aslında. Ama çoğu kez bu gizli veya örtük amaçların perdelendiği de göz ardı edilmemelidir. Her insan, çocuk da olsa bir öznedir. Tek tek her bir insanı özne kabul etmeyen eğitim sistemleri insanı köleleştirmekte, onun aklını ve özgürlüğünü elinden almakta, kökenleri ile bağlarını koparmaktadır. Böyle eğitim sistemlerinin en belirgin özelliği ideolojilere dayanmasıdır. Hangi ideoloji olursa olsun, çocukları biçimlendirmeye ve bir kalıba sokmaya çalışır. Oysa çocuklar biricik öznelerdir. Onların yetişkin olmaları dahi bir özne oldukları asla unutulmamalıdır. Özne demek, var olabilmektir. Varlık alanında ben de varım, benim de bir hayalim, sözüm ve eylemim var diyebilmektir. İşte eğitim sitemleri toplum için böyle bireyler yetiştirebildiği sürece de-



gerlidir. Bir başka okuduğum eser distopya olarak kabul edilen Arthur C. Clark'ın "Çocukluğun Sonu" romanıydı. Bu romanda da bilim ve teknolojiye dünyalılardan daha gelişmiş olan uzaylılar dünyaya hâkim olur, insanlığın medeniyetini geliştirmekle birlikte onun sonunu da hazırlar. Bu romanda doğrudan çocukların beynine hükmetmekle onların iradesini kontrol eden uzaylı imparatorlar çocukların aileleriyle ve hatta birbirleriyle olan bağlarını kopararak ruhsuz, duygusuz robotik farklı bir varlığa dönüşümünü sağlamışlardı. Belli bir yaşın altındaki tüm çocuklar artık biyolojik insan görünümüyle değişik varlıklara dönüşmüşlerdi. İnsanlık ise, huzur ve refah içinde bu dönüşümün farkında olmadan kendi ırkının sonunu getirdiğini fark etmemişti... İşte böyle bir sonla da karşılaşmadan geçmiş ve gelecek arasında tabii köprüler inşa eden çocuklarımızın eğitimini gerçekleştirmek durumundayız. Bu eğitim yolunu mutlaka bulmalıyız. Başka bir ifade ile, bugün çocuklarımız için okullarımız var, ulaşılmaz değiller ama, doğru eğitimi verebiliyor muyuz? Bu soruya evet demek çok da mümkün değil. Çocuklarımızın hak ettiği eğitim için de en doğru eğitim sistemini inşa etmek zorundayız. Bu yeni sistem, benim veya onun bunun sistemi değil; akılcı, bilimsel ve kültürel temele dayanmakla birlikte demokratik karar süreçlerinden süzülerek ulaşılabilecek bir yapı olmalıdır. Cumhuriyetimizin, hatta insanlığın gelecek yüzyılı için bu yönde çalışmaya mecburuz. Önyargılardan arınmış bir şekilde çalışırsak hâlâ başarabiliriz diye düşünüyorum...



SELÇUK UYGUN



YAHYA AKYÜZ

Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi

“Acaba Türk Toplumunu Geçmişteki Çocukla İlgili Birikiminden Yeterince Yararlanıyor mu?”

Çocuk konusu başlıca üç açıdan büyük önem taşır. Önce, çocuğun çocuk olarak ele alınması, onun kendine özgü bir varlık olarak değerlendirilmesi gerekir. İkinci olarak çocuğun yer aldığı toplumun geleneği ve töresi açısından incelenmesi gerekir. Üçüncü olarak çocukların en uygun biçimde yetiştirilmesi hâlinde insanlığın daha sonraki yüzyıllarda daha mutlu ve barış içerisinde yaşamalarının da çocukların bugünlereyle ilişkili olduğu bir gerçektir.



1163



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Söyleşen

TURGAY ÖNTAŞ

Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Öğretim Üyesi

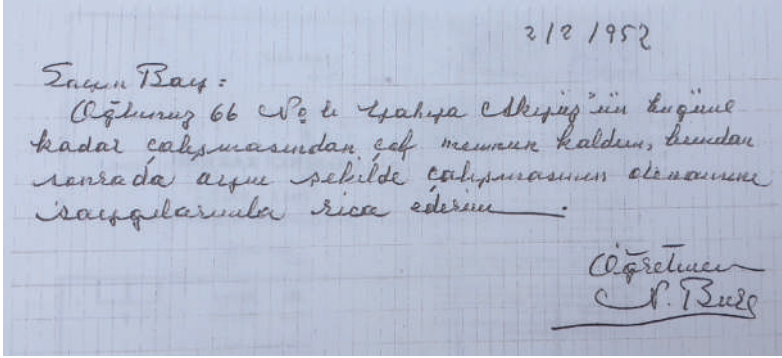
Bize biraz çocukluğunuzdan söz eder misiniz?

Aile büyüklerinin bir kısmının Çanakkale Savaşları'na katılması, annemin babasının yani dedemin Çanakkale Savaşları'nda gazi olması. Babamın babasının, yani dedemin doğduğum köyde Müdafa-i Hukuk üyesi olması ve Mustafa Kemal'in başlattığı millî harekete karşı padişahın Biga yöresinde çıkardığı Anzavur isyanını bastırmak için görev alması ve gerek atalarından gerek o yılları, olayları yaşayan çevremdeki insanlardan sözlü tarih ve daha sonra yazılı belgelerden bilgiler edinmem beni tarih konularında çok bilgilendirmiş ve çalışmalarına yönlendirmiştir. Ayrıca Çanakkale ilinde doğmam ve doğduğum yerin, Anzavur isyanında şehit edilen Edremit Kaymakamı Hamdi Bey'in 1923'ten beri adını taşıması yine beni destekleyen ve teşvik eden bir başka olaydır. Baba tarafından atalarımın Balıkesir ve İstanbul'da medrese eğitimi görmeleri ve onlardan kalan kitaplar ve belgeler benim Türk tarihine ilgi duymamı özendiren, teşvik eden bir başka etkidir. Anne tarafımdan atalarımın uğraştığı çiftçilik ve köy hayatı benim doğa sevgimi, doğayı korumamı ve geliştirme düşüncelerimi oluşturan etmenlerin başında gelir. Devam ettiğim okullardaki değerli öğretmenler ve çevremdeki değerli insanların da üzerimde çok olumlu etkileri olmuştur. Çocukluğumla ilgili iki olayı kısaca hatırlatmak ilginç olacaktır.

Bir gün Karabiga'da sokakta toz toprak içinde oynarken yakın bir çiftlikten boşanan ve Camiikebirin çeşme yalıklarına su içmek için dörtlüye koşan bir at sürüsünün altında kaldım. Atlar üzerimden atlayarak geçtiler. At çok duygulu bir hayvandır. Şu atasözümüz iyi bilinir: "Attan düşen çayır çimen üstüne, eşekten düşen kazma kürek üstüne..." Ancak, bazen attan düşmeler ölümcül olabilir. Babamın kitapları arasında 1928'de eski harflerle basılmış tavuk yetiştirmeyle ilgili bir kitapçık var. Babam üst kapağına kurşun kalemle şöyle yazmış: "Yenice'de 1945'te attan düşerek ölen ve Karabiga'dan evli bulunan öğretmen Saffet Bey'in kitaplarından." Babamın bu kısa notu ne kadar da özlü ve temel bilgiler veriyor. Acaba onun olayları, fotoğrafları, kitapları... tarihlendirerek belgelendirme çabaları da benim ileriki yıllarda belgesel çalışmalar yapmamı etkilemiş olabilir mi dersiniz?

İlkokul beşinci sınıfta iken, günlerden 28 Mayıs 1953... Öğretmenimiz, "Çocuklar dedi, bugün evinize dönerken manifaturacılar uğrayın. Onlardan karton çorap, mendil kutuları alın. Sonra, inşaat malzemesi satan dükkânlardan yarımşar kilo toz alçı alın, yarın okula gelirken onları da getirin."





Sınıf öğretmeni Nezihe Burç'un Yahya Akyüz'ün çalışması hakkında babasına gönderdiği bir yazı (1952)

Öğretmenimizin dediğini yaptık. Ama ne olacağını da merak ediyoruz.

Derste öğretmenimiz, karton çorap kutularını bir kalıp gibi kullanarak, alçıyı içinde su ile kardırdı. Alçı kuruyunca bir defter sayfası gibi olan bu maddenin üzerine getirdiği Fatih'in sanki bir resminden baş kısmını çizmemizi ve sonra çakı ile etrafını kazıyarak kabartma bir madalyon gibi resmi ortaya çıkarmamızı ve suluboya ile boyamamızı söyledi. Sonuçta ortaya kabartma, renkli, güzel bir Fatih portresi çıktı...

İkinci anım, bu olaydan birkaç gün sonra, haziran ayı başlarında kurulan Biga panayırından arkasındaki teneke üzerine Fatih'in renkli resmi basılmış, küçük, yuvarlak bir cep aynası satın almak oldu. Artık ilkokulu bitirmiş, ortaokula gidecek, "büyümüş", bir genç olma yolunda olan bana kuşkusuz bir cep aynası ile bir tarak lazımdı...

Demek ki, gerek bizim sınıfta bir el işi ile, gerek bir aynanın arkasında Fatih'in resmi ile fethin 500. yılı anılmıştı...

Bunları, 57 yıl sonra, eğitim açısından önemli etkinlikler olarak değerlendiriyorum. Şöyle ki, bir öğrenci olarak kendi elimle, emek harcayarak Fatih'in kabartma bir portresini yaptığımı hiç unutmadım. Oysa, o günlerde Fatih'le ilgili derslerde neler okuduğumuzu anımsamıyorum. Aynaya gelince: Onu imal eden kişiler, henüz okuma yazmanın düşük olduğu, kitle iletişim ve bilgilenme araçlarının yetersiz kaldığı bir dönemde, binlerce köy ve kasaba gencinin, yetişkinin cebine Fatih'in bir resmini sokarak, yaygın bir halk eğitime ve onların tarihî bilinçlenmesine görsel olarak ve kendi alanlarında önemli bir katkıda bulunmuş olmuyor muydu? Bizim sınıftaki etkinliği-

miz ABD’li eğitim düşünürü J. Dewey’nin “learning by doing” yani “yaparak öğrenme” dediği şeyin ta kendisi değil miydi? Aynayı yapan ustalar da halka görsel bir tarihî halk eğitimi vermiş olmuylar mıydı?

Çocuk konusunun her toplumda önemli olduğu biliniyor. Bu konuyu biraz açıklar mısınız?

Çocuk konusu başlıca üç açıdan büyük önem taşır. Önce, çocuğun çocuk olarak ele alınması, onun kendine özgü bir varlık olarak değerlendirilmesi gerekir. İkinci olarak çocuğun yer aldığı toplumun geleneği ve töresi açısından incelenmesi gerekir. Üçüncü olarak çocukların en uygun biçimde yetiştirilmesi hâlinde insanlığın daha sonraki yüzyıllarda daha mutlu ve barış içerisinde yaşamalarının da çocukların bugünleriyle ilişkili olduğu bir gerçektir.

Çocukla ilgili araştırmalar nasıl yapılabilir, bu konudaki temel bilgi kaynakları nelerdir?

Yüzyıllar boyunca Türk milletini oluşturan Türk toplumları günümüze kadar gelen yazılı ya da sözel çok önemli bir kültür birikimi oluşturmuşlardır. Bu birikimin incelenmesi bize çocuk konusunda önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu bilgiler eski atasözlerimizde, eski destanlarda ve hikâyelerde, o dönemlerden kalan yazılı veya sözel toplumsal hayat ile ilgili belgelerde bulunabilir.

Çocukla ilgili araştırmalar kısa veya uzun dönemli olabilir. Ben, bu konuda uzun dönemli araştırmalar yapmayı yeğliyorum. Nedeni de bu bakış açısının dönemler arasında karşılaştırma yapma imkânı vermesidir.

Türklerin islamiyeti kabulünden önce çocuk

Bu dönemdeki Türk toplumlarında çocuğun yeri nedir?

Tarihi kesin olarak bilinen en eski Türk devleti olan Hunlar’da (M.Ö. 1000 – M.S. 500) çocuklar güçlü, dirençli, sağlıklı olarak yetiştiriliyorlardı. Bu konuda toplumun töresi ve çocuğun babası etkili oluyordu.

Hunlar büyük ordular kurmuş, Çin gibi geniş ve kalabalık bir ülkeye akınlar düzenleyip savaşlar kazanmıştı. Çin Seddi onları durdurmak için yapılmıştır. Hunlar, Orta ve Batı Avrupa’da da çok geniş bölgeleri ele geçirdiler, Roma ve Bizans’a baş eğıdirdiler. Bunlar bize Hunların çok iyi bir askerlik ve savaş eğitimi gördüklerini kanıtlamaktadır. Bu eğitim töre içinde gerçekleşiyordu.

Bu töre gereğince, çocukların güçlü ve iyi bir asker olarak yetişmelerine çok önem verilirdi. Doğum, ad verme günleri törenlerle kutlanırdı. Çocuklar daha küçükken at niyetiyle koyunlara biner, kuş ve fareleri okla vurmaya çalışır, ava götürülürlerdi. Onların biraz büyüyünce ata binmeleri de yine törenlerle kutlanır, o gün çocuğa at teslim edilir, at yarışları yapılırdı. Erkek çocuğun yetişmesinde ve savaş sanatını öğrenmesinde babasının çok önemli öğretici ve eğitici görevi vardı. Kızlardan da erkeklerle boy ölçüşen, düşmanları, vahşi hayvanları alt edenler çıkardı.

Çocuk Sevgisi

Hunlarda ve eski Türklerde çocuk sahibi olmak çok arzulanırdı. Erkek ve kızlar arasında genellikle fark gözetilmez, hatta bazan kızlara daha fazla değer verilirdi. Çocuksuz ailelerin itibarı düşüktü. *Dede Korkut Kitabı*'nda Bayındır Han'ın yılda bir kez ziyafet verip Oğuz beylerini konuklarken şöyle denir: "Gene ziyafet verip aygır, deve, koç kırdırdı. Bir yere ak otağ (çadır), bir yere kızıl otağ, bir yere kara otağ kurdu. – Kimin ki oğlu, kızı yok, kara otağa kondurun, kara keçeyi altına döşeyin, kara koyun yahnisinden getirin, yerse yesin, yemezse kalsın gitsin. Oğlu olanı ak otağa, kızı olanı kızıl otağa kondurun. Oğlu kızı olmayanı Allah lânetlemiştir, biz dahi lanetleriz." demişti.

Eski Türklerle göre oğul babasına, kız anasına çekmeli idi. İyi oğlana "ataç", iyi kıza da "anaç" denirdi. İnanışa göre, "ata oğlu ataç doğar" yani oğul babasına benzerdi. Oğlanı yetiştirmek babanın, kıızı yetiştirmek de ananın görevi idi.

Doğduğunda çocuğa verilen ad onun gerçek ve sürekli adı değildi; o, ilk gençlik yıllarında dikkati çeken bir başarı ile adını kendi kazanırdı. Bu, *Dede Korkut Kitabı*'nda çok güzel bir örnekle anlatılır. Her ne kadar bu ölümsüz Türk destanı 14. yüzyılda yazıya geçirilmiş ve olaylar o sırada daha yeni Müslüman olmuş Oğuz Türkleri ile ilgili ise de onun özü çok eski zamanlardan beri Türkler arasında sözlü olarak yaşayagelmiştir. Sözü edilen bir çocuğa ad koyma olayı bu destanda şöyle anlatılır:

"Bir gün dört çocuk meydanda aşık oynuyorlardı. Azgın bir boğa ahırdan dışarı salınmıştı. Ol boğa katı taşa boynuz vursa un gibi öğütürdü. Oğlancıklara 'kaçın' dediler. Üçü kaçtı. Dirse Han'ın on beş yaşındaki oğlancığı kaçmadı. Ak meydanın ortasında baktı durdu. Boğa, oğlana sürdü geldi.



Diledi ki onu helâk ede. Oğlan boğanın alınına yumruğuyla katı çaldı. Boğa geri geri gitti. Boğa oğlana sürdürü geri geldi. Oğlan gene boğanın alınına katı vurdu, alınına yumruğunu dayadı, sürdürü meydanın başına çıkardı. Boğayla oğlan bir hamle çekiştiler. Boğa iki arka bacağının üstünde durdu. Ne oğlan yener, ne boğa yener. Oğlan düşündü, dedi: “Bir dama (çatıya) direk vururlar ol dama dayak (destek) olur. Ben bunun alınına niye dayak olur dururum?” Boğanın alınından yumruğunu çekti, yolundan savuldu. Boğa düşüp tepesinin üstüne yıkıldı. Oğlan bıçağına el vurdu, boğanın başını kesti. Oğul beyleri oğlanın üstüne toplandılar, övdüler, ona güzel bir ad verdiler ve ‘Boğaç’ dediler.”

Bu olay üzerinde biraz düşünelim: İlk bakışta 14 yaşında bir çocuğun bir ton gelen bir boğayı alt etmesi olası görünmüyor. Fakat bir başka bakış açısı da olabilir. Çocuk boğaya karşı ne yapıyor? Çok cesur ve soğukkanlı olan çocuk, boğanın karşısında onun beklemediği bir cesaretle karşı duruyor. Bu cesaret ve soğukkanlılık her türlü tehlike karşısında kalan kişiler için en gerekli özellikler değil midir? Çocuk boğanın *denge*ni bozmaya çalışıyor ve bozuyor. Böylece çocuk bir fizik kuralını (denge) lehine kullanmış oluyor. Özetle çocuk hem psikolojik hem teknik bakımdan boğaya üstün davranışlar sergiliyor. Arşimet de “*Bana bir dayanak gösterin, dünyayı yerinden oynatayım!*” demekle bir fizik kuralını uygulamış olmuyor mu? Ayrıca çocuk bir insan olarak kaba kuvvete karşı bir üstünlük sergilemekle olayı duyan kişilerin bir beklentisini karşılamış oluyor. Bu olayın anlatılması destansı bir üslup içinde yapıldığı için bu hikâyedeki abartma yadigarınmaz. Emperyalist toplumların, başka toplumların ülkelerini, doğal kaynaklarını ... ele geçirmek için onların ekonomik, siyasal, psikolojik dengelerini bozmakla işe başladıklarını tarih bize göstermektedir.

Göktürklerde Çocuk

Göktürklerin çocuğa ve onun eğitimine bakışı Hunlardakine kuşkusuz çok benzemektedir: Eğitim töre içinde ve töre kanalıyla veriliyor, benzer özellikleri taşıyordu. Çünkü Göktürklerin yaşam biçimi de Hunlardan çok farklı değildi. Ancak Göktürklerin 38 harfli gelişmiş bir alfabe ile işlenmiş bir dile sahip olmaları, yazılı eserler bırakmış olmaları, yazı ve dil konusunda özgün, planlı bir eğitim yapmış olduklarını düşündürüyor. Gerçekten ileri düzeyde bir dil ve yazı eğitimsiz var olabilir miydi? Bu nedenle, Göktürklerde sözlü töre bilgisi



yazı ile de genişlemiş, bilgiler artmış ve yaygınlaşmıştır. Böylece ilk kez Türk çocuklarının bir kısmı, yazı ile karşılaşmıştır. Bu eğitim ve çocukluk tarihimizde önemli bir aşamadır.

Orhun Anıtları ilk kez 1893'te, Danimarkalı bilgin Thomsen tarafından okunmuştur.

Orhun Anıtlarının Türk tarihinde önemi nedir?

Orhun Anıtları, Göktürklerin zaman zaman uğradıkları felaketleri açıklayarak bağımsız yaşamının değerini vurgulamakta ve Türk milletinin uğradığı felaketleri ve bağımsızlığa tekrar kavuşmalarını açıkladığı için Türk milletine her zaman geçerli olan bir tarih dersi vermektedir.

Orhun Anıtlarında çocuklarla ilgili şu cümle üzerinde durulmaya ve düşünmeye değerdir: *“Göktürkler Çin’e karşı mağ-lup olup esaret dönemlerinde yaşarken bey olacak erkek çocukları köle, temiz kız çocukları da cariye oldu.”*

Uygurlarda Çocuk

M.S. 745'te Göktürk Devleti yıkılınca, Uygur Türkleri hâkimiyeti ele geçirdi. Onlar zaten, Göktürk Devleti içinde daha eski tarihlerden beri güçlenmekte idiler.

İç siyasî çekişmeler, Çin'in izlediği bölücü politika, Maniheizm dininin olumsuz etkileri ve doğal afetler sonunda Uygurlar, MS. 840'ta bağımsızlıklarını kaybettiler.

Uygurların hayat biçimleri Göktürklerden başlıca iki biçimde farklıdır: 1. Kentlerde yerleşik hayat önem kazanmıştır. 2. Uygurlar öteki kùltürlere geniş ölçüde açılmışlar, eski inanışlarını bırakıp Maniheizm dinini benimsemişlerdir. Et ve süt yenilmesine izin vermeyen, sadece sebze yenilmesini isteyen bu din zamanla onları gevşetip savaşçılık özelliklerini kaybettirmiştir.

Yerleşik hayat ve din değişikliği nedeniyle Uygurlar Türk eğitim ve çocukluk tarihine kendi özelliklerinin damgasını vurmuşlardır.

Bilginin genişlemesi

Uygurların, 14 harfli Soğd alfabesine bazı eklerle aldıkları bir alfabeleri vardı. Bu yazı ile kütüphaneler dolduran edebiyat, sanat, din konularında kitaplar yazdılar. Okur yazarlık çok arttı ve toplumun bilgi düzeyi yükseldi. Uygurlar böylece başka ülkelerin siyasi işlerinde danışman olarak, öğretmen



olarak görevler almaya başladılar. Yerleşik hayat nedeniyle, plânlı ve örgün eğitim-öğretimin de var olması gerekir. Bilginin yazı ve yerleşik hayat kanalıyla genişlemesiyle sözlü töre bilgisi çok aşıldı.

Uygurlarda bilimin, eğitilmiş, bilgili insanın değerine ilişkin bir çok atasözü vardır. Günümüzde de kullanılanlardan bazıları -bugünkü Türkçe ile- şöyledir:

Âlim olsan âlem senin olur.

Altın çürümez akıl yaşlanmaz.

Bilen bilgisine, bilmeyen nesine inanır?

Bildiğini halktan saklama.

Bileği güçlü bir kişiyi, bilimi güçlü bin kişiyi yener.

Bilmeyene iş, işsize de aş yoktur.

Bilmediğini sorup öğrenen âlim, utanıp sormayan kendine zalim.

Canlı bilgisiz ölü, ölü âlim diridir.

Çocuğunu öğretmene ver, ondan alıp saraya ver.

Burada çocuğun önce iyi bir öğrenim görmesi gerektiği, iyi yetişen çocuğun sarayda, yani devletin üst düzey yönetim işlerinde bile görev alabileceği anlatılmaktadır. Başka deyişle, eğitimin hem kişinin sosyal statüsünü yükseltmekteki rolü hem de bu yükselmenin en ileri hedefinin ne olması gerektiği vurgulanmaktadır.

İslâmı Kabullerinden Sonra Türklerde Çocuk

Bu dönemde Türklerde çocuğun konumu nedir?

Türkler 10. yüzyılda kitleler halinde İslâmiyeti benimsemeye başladılar. Bu olay Türklerin çocuğa bakışını da etkilemiştir. Ayrıca Arap kültürü, dili ve yazısı da etkilerini göstermiştir.

İç Asya Müslüman Türkleri Karahanlılarda Çocuk

Karahanlılar döneminde, bilimsel gelişmeler olmuştur: Orta ve yükseköğretim kurumları olan medreseler açılmış. İlköğretim düzeyinde sıbyan mektepleri de kurulmuştur. Bilimsel gelişmelere gelince özetle şu belirlemeler yapılabilir:

Farabi bilinen ilk Türk eğitim bilimcisidir. Çocuklara kolaydan zora doğru öğretim yapılmasını önermiştir.

İbn-i Sina öğretimde mantık ve felsefenin yer almasını ister.

1170



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuğun doğumundan 15 yaşlarına kadar bakımı ve eğitim-öğretimi için önemli görüşler ortaya koymuştur. Onun hekim ve filozof olarak görüşleri, eserleri Avrupa üniversitelerinde yüzyıllarca ders kitabı olarak okutulmuştur.

İbn-i Sina'nın daha çocukken oyuna bakışı hakkında şöyle bir olay vardır: "İbni Sina çocukken oyun oynamayı çok sevmiş. Bir gün, onun üstün yeteneklerini sezen bir ihtiyar, sokakta oynayan İbn-i Sina'ya rastlar ve ona der ki: "Sen çok akıllı bir çocuksun, ileride büyük bir bilgin olacaksın. Sana oyun yakışmaz, git derslerine çalış." Küçük İbni Sina şöyle cevap verir: "Her yaşın bir hali vardır, çocukluk çağına uygun düşen de oyundur."

Gazali yüzyıllar boyunca hukuk ve tasavvuf alanında etkisini sürdürmüştür. Osmanlıdaki bu yöndeki etkileri açıktır. Öğretimde ezbercilik anlayışının yaygınlaşmasında etkisi vardır. Bilimsel çalışmaların herkes tarafından ele alınmasını ve felsefenin üzerinde fazla durmanın dinî inancı olumsuz yönde etkileyebileceği görüşündedir.

Balasağınlu Yusuf Kutadgu Bilig adlı eserinde çocuğun ailesi içinde ve iyi bir öğretmenden ders alması gerektiğini ileri sürmüştür.

Kaşgarlı Mahmut Türk kültürünü geniş biçimde araştırmış ve Dîvânu Lugâti't-Türk başlıklı eserinde çocuk eğitimi konularına da girmiştir. İlk defa ayrıntılı olarak Türk çocuk oyunlarını bu eserde buluyoruz. Bu oyunlar arasında günümüze kadar yaşayan çelik çomak, saklambaç, kızların da bebek oyunu vs. görülmektedir.

Selçuklularda Çocuk

Selçuklular döneminde medreseler gelişme göstermiş, ilköğretim de yaygınlaşmıştır.

Mevlâna Celaleddin Rumi: Çocuklara yumuşaklıkla, onların isteklerini kırmadan, onurlarını zedelemeyen öğretim yapılmasını tavsiye eder.

Osmanlılarda Çocuk

Bu dönemde de zaman zaman çocuklara ilişkin görüşler ortaya atılmıştır. Örneğin 1453'de Târiku'l Edeb (Eğitim Yolu) isimli eser yazan Amasyalı Hüseyinoğlu Ali, zor öğrenen çocuklara öğretmenin farklı biçimlerde öğretim yaparak yardımcı olmasına asıl kendisinin çalışarak kolay öğretme yolla-



rını bulmasını hiçbir çocuktan umudunu kesmemesini önerir ve öğretmenin çocukların bireysel farklılıklarını araştırmasını ve öğretimde göz önünde tutmasını ister.

Osmanlılarda yaygınlaşmış olan ve erkek çocukların devam edebildikleri yaygın öğretim kurumları olan sıbyan mektepleri toplumun çocuğa bakışını da derinden etkilemiştir. Sıbyan mekteplerinde *Kur'an-ı Kerim* yalnızca okunuşu ve bazı dinî bilgiler öğretilir ve genellikle başka bir bilgi söz konusu olmazdı. Sıkı bir disiplin vardı.

Şu olay ilginçtir: “16. yüzyılda Türkiye'ye gelen bir Alman gezgini, hocanın çocuğa ihtimam ve sabırla davrandığını, gerektiğinde de insafli şekilde dövdüğünü, oysa o çağlarda Avrupa'da dayanın çok daha acımasızca uygulandığını söyler: “Çocuk yere yatırılıp değnekle dövülür, fakat kamçı kullanılmaz ve o Hristiyanların yaptığı gibi sakatlanmaz.”

Evliya Çelebi'nin anlattığı bir olay da çok ilginçtir. Der ki:

“Bir gün Balkanlarda bir cami avlusunda birkaç ihtiyar ile sınır boylarının durumunu konuşuyorduk. Küçük bir oğlan da oyun oynuyordu. Babası ‘Neden bu insanların önünde oynarsın!’ deyip öyle şiddetli bir tokat vurdu ki, çocukcağız yerlerde yuvarlandı ve saraya yakalanmışa döndü (titremeye başladı). İhtiyarlar yerlerinden fırlayıp, ‘Bre adam, oğlana neden böyle herkesin içinde tokat atıp onurunu kırdın?’ dediler. Babası ‘Terbiyesi için, Allah aşkına dövdüm’ dedi ve babasının oğlunu dövebilecekği şeklinde bir şiir okuyarak şunu ekledi: ‘Benim oğlumdur, döverim ya da korurum, size ne?’ Oradakiler onu şu sözlerle azarlayıp utandırdılar ve çocuğun gönlünü aldılar: ‘Senin sevgili oğlun ise, bizim de sınır boylarımızın gülü ve gözlerimizin nurudur; gazi bir yiğit olacak, birkaç yıl sonra düşmandan intikam alacaktır. Şimdiden tokatla gözünü korkutursan, yarın düşmanın topuz ve baltasından korkup dövüşemez!’

Bu olayda, babanın oğlunu dövmesi, o dönemlerin geleneksel disiplin anlayışına ne kadar uygunsaydı, ihtiyarların babaya söyledikleri de günümüzün çocuk eğitimi anlayışına o kadar uygundur. Bu olayın daha fazla yorumunu okuyucularımıza bırakıp şunu söylemekle yetiniyoruz: O ihtiyarlar, dayanın çocukta “aşağılık kompleksi” oluşturacağını çok iyi biliyorlar! Bugün, çağdaş psikoloji bilimi de aynı şeyi söylemiyor mu?



Osmanlı'nın ilköğretim programını çok dinî tutmasının asıl nedeni, çocuklara etkilenebilir oldukları yaşta İslam dininin temellerinin gerekli olduğunu düşünmeleriydi.

Osmanlı dönemlerinde toplumun Türk çocuklarına bakışında geniş ölçüde İranlı şair ve filozof Şeyh Sadi'nin etkisi olmuştur. Sadi, *Gülistan* ve *Bostan* başlıklı kitaplarında çocukların eğitimi üzerinde şunları söyler: Çocuk iyi bir öğretmene verilmeli, onuru kırılmadan tatlı sözlerle ve yumuşaklıkla eğitilmelidir. Ancak bu disiplin zamanla daha da sertleşecektir. "Öğretmenin cefası, babanın şefkatinden daha iyidir." "Öğretmeden tokat yemeyen çocuk, yarın felekten tokat yiyecektir." Sadi'nin eserleri 1928'e kadar okullarımızda Farsça öğretiminde ders kitabı olarak okutulmuştur.

19. yüzyıla ait olmakla beraber aşağıdaki anılar daha eski dönemler için de geçerlidir: "Evinde yaramazlık eden bir çocuğu dahi annesi mektebe gidip hocaya şikâyet eder ve oh! oh! diye dövürtürdü. Yatsı namazında hoca efendi babalarımızla buluştuğunda, 'seninkini bugün biraz okşadım' deyince 'ellerin nurdan kopsun, bir iki de benim için vuraydın' cevabıyla kendisine teşekkür edilirdi." Halk, "hoca dediğin eli sopalı olur" diyor, dayakta çocuğa terbiye ve ahlâk kazandırıcı bir nitelik görüyordu. Hoca, çocuğu kömürlüğe vs. kapatabilir, ayakta tutabilirdi. Ödüllendirme ise "aferin" sözünden başka bir şey değildi.

Sıbyan Mektebi'ndeki dayanın çocukların hoşuna gittiği de olurdu... Onların öğretmenlerine kendilerini dövmesi için en iyi kızılıcak dallarını, oklava vs. gibi değnekleri getirmek için de kendi aralarında yarış içerisinde oldukları da görülürdü.

Osmanlı döneminde gittikçe taşlaşan ve durgunlaşan çocuk yaşamı 1683'te 2. Viyana Kuşatması'nın başarısızlıkla sona ermesi ve 1770'te Çeşme'de Rus donanmasının Osmanlı donanmasını yakması üzerine değişmeye başlamıştır. Çünkü bu olaylar ve benzerleri Osmanlı yönetimini askeri, hukuki, eğitimsel alanlarda yeni atılımlar yapmaya zorlamıştır. Bu şekilde 1824'te ilköğretim padişah fermanı ile zorunlu hale getirilmiş, 1847'de sıbyan mektebi öğretmenlerine çocuk eğitimine ilişkin yeni yöntemlerden söz edilmiş ve falaka şeriatta olmadığı için yasal olarak kaldırılmıştır.

Türk kültüründe çağdaş eğitimle bağdaşan ilkeler de vardır. Örneğin "Çocuk düşse kalka büyür." sözü çağdaş eğitimin en önemli ilkeleri arasında yer alabilecek değerdedir.



Tüm Osmanlı döneminde toplumun çocuklara ilişkin tutum ve davranışlarındaki hatalarından birisi de disiplin konusundadır. Çocuklar bu dönemde *uslu* dursun diye günümüzde tamamen kaybolmamış ifadelerle korkutulurdu:

“*Umacı geldi, öcü var, cız, öö, kaka*” vs. gibi sözlerle korkutulur, kendilerine bağırlarak en masum istek ve davranışlarının önüne geçilirdi. Meşhur bir ninni şöyle idi:

Dağda gezer dağcı baba Himmet edin uyusun
Bir elinde kalın sopa Zindandaki Cafer baba

Tanzimat Dönemi'nde çocukla ilgili görüşlerde bir dönüşüm yaşanmış mıdır?

Osmanlının son dönemi olan 2. Meşrutiyet Dönemi'nde (1908-1918) sansürün kalkması ya da hafiflemesi söz konusu olduğu için pek çok aydın ve fikir adamımız çocuk konusunda fikirler üretmişlerdir. Örneğin Ziya Paşa, Rousseau'nun Emile adlı eğitimsel kitabını Fransızcadan Türkçeye çevirmiştir. Ayrıca bazı okulların açılması ve sayılarının çoğaltılması da söz konusu olmuştur. İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde çocuklarla ilgili olarak sunulan fikirler genellikle kadının veya annenin özgürleşmesi, topluma karışması, kendi kültürünü arttırmasını gerekli gören yazarların fikirleriyle birleştirilerek ortaya atılmıştır. Çünkü eğitilmemiş, toplumu tanımamış bir anne çocuğu için gerekli olan eğitimi anlayamaz ve ona yardımcı olamaz. Osmanlının son dönemlerinde hatta sonraki dönemlerde bile çocuğunu çok sevdiği için okula göndermeyen anneler bile görülmüştür.

İkinci Meşrutiyet Dönemi aynı zamanda aydınların oluşturduğu yeni fikirlerin, tartışmaların ışığında anlam kazanmıştır. Osmanlı aydınları geçmişle hesaplaşarak toplumun çocuğa bakıştaki ihmal ve yanlışlarını ortaya dökmüşlerdir. Örneğin bu konuda Ali Suavi 1867'de şunları yazmıştır:

“Eğitim nedir, ne içindir, bunları halkın çoğu bilmiyor. Bunlar anlatılmadıkça eğitimin zararlarından başka sonucu olmaz. Biz eğitimi, yüzeysel olarak, cümle ve kalıplar, çekişme ve tartışma formülleri ezberlemek sanıyoruz... Şimdi İstanbul öyle bir hale gelmiş ki, anasından doğan çocuk devletin hazinesine ağız açıyor ve hiç kimse çocuğu hakkında devlet memuriyetinden başka bir düşünce taşıyor.”



Tanzimat Dönemi'nde toplumsal hayatı yaşayan, anılarını ve gözlemlerini yazan Ahmet Rasim şunları söylemiştir:



İstanbul'da Gülşen-i Maarif Mektebi adındaki bir özel okulda 1912'de 5. sınıf öğrencilerinden başarılı olan Mustafa adındaki bir öğrenciyi öğretmenin verdiği Aferin Ödül Belgesi

“Bizde birçok kimseler var ki, ikide bir de çocuklarımızın ve milletimizin kabiliyetsizliğinden bahsedip dururlar. ‘Biz adam olamayız’ derler ve bunu fennî (bilimsel) bir delile istinat ettirmek (dayandırmak) isteyerek, ‘fenalık bizim kanlarımızda, damarlarımızdadır, kabiliyetsizlik bizim aslımızda, ırkımızdadır’ şeklinde iddialar ileri sürerler. Bu görüşler çok yaygındır... Siz bunlara kapılmayınız...”

Mehmet Akif Ersoy da son Osmanlı döneminde toplumun olumsuz davranışlarını görerek şu dizeleri yazmıştır:

“Daha mektepte çocuktuk, bizi yıldırды hayat,
Oysa hiç korku bilmeyecektik, heyhat!”

Bazı din adamlarının dünyanın zorlukları içinde Müslümanların kolay yaşayamayacaklarını, devletin yıkılacağını ileri süren kişiler karamsarlıkları ile çocukların yetişmesine de çok olumsuz etkilerde bulunmuşlardır.

1839'da Tanzimat'ın ilanından itibaren Türkiye'de kısmen özgürleşen basın ve fikir hayatı ve Avrupa ile ilişkilerin oldukça artması dolayısıyla batıdaki çocuk ve eğitimle ilgili yeni görüşler ve fikirler de Türk eğitimine girmeye başlamıştır. Bu hareket çağdaş ve modern eğitim anlayışı olarak nitelendirir-

lir. Türkiye’de bu hareket 1700’lerin sonlarına doğru başlasa da batıdan daha çok faydalanmak 2. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde başlamıştır. Bu hareketi başlatan İsviçreli eğitimci J. J. Rousseau’dur. O, çocuklar için “doğa çocuklara öğreteceğim en önemli kitaptır.” der ve onları inceleme ve gözlemlenme yaparak eğitimlerine devam etmelerini önerir.

İsviçreli eğitimci Pestalozi de şöyle der: “Ey öğretmen! Dışarıda güneş var. Kuşlar cıvı cıvı ötüyor, sen dersi bırak, çocukları bahçeye çıkar!” Daha sonraki zamanlarda J. Dewey, Alain, Claperet, Montessori gibi eğitimciler bu fikirleri geliştirmişlerdir. Türkiye’de de İsmail Hakkı Baltacıoğlu Bey, Satı Bey, Hasan Âli Yücel, İ. H. Tonguç, R. İnan gibi eğitimciler fikirler geliştirmişler ve çocuklara uygun yeni eğitim görüşleri önermişlerdir.

Bütün bu gelişmeler içinde olumsuz eğitim değerlerine karşı “Dur!” diyen ve topluma müsbet bilim ve aklın ışığını rehber olarak gösteren kuşkusuz ATATÜRK’tür. O, yeni Türk Devleti için yepyeni bir eğitim felsefesi ve politikası tespit etmiş ve uygulamış bir Devlet adamı olarak, başka deyişle, eğitimimizde en zor, en önemli, en gerekli atılımları düşünmüş ve gerçekleştirmiş bir devlet kurucusu ve önder olarak *Türk Eğitim Tarihi’nde* çok önemli bir yer tutar. O, gençliğe Cumhuriyet gibi kutsal bir emanet bırakırken, gençliğin eğitiminin dayanması gereken ilkeleri de belirlemiştir.

Cumhuriyet’in başlarında Atatürk ve çocuk

Mustafa Kemal Atatürk’ün öğrenci olarak bizzat yaşadığı ve daha sonra çocuklarda gözlediği özellikleri eleştirel bir dille ele aldığını görürüz. Onun bu sözleri arasında şu ifadeleri ne kadar önemlidir ve çağdaş eğitimin özünü teşkil eder:

“Tam tersine, çocukları serbestçe konuşmaya, düşüncelerini, duygularını olduğu gibi ifade etmeye teşvik etmelidir. Böylece, hem hatalarını düzeltmeye imkân bulunur, hem de ileride yalancı ve riyakâr olmalarının önüne geçilmiş olur. Kısacası çocuklarımızı artık, düşüncelerini hiç çekinmeden açıkça ifade etmeye, içten inandıklarını savunmaya, buna karşılık da başkalarının samimi düşüncelerine saygı beslemeye alıştırmalıyız. Aynı zamanda onların temiz yüreklerinde, yurt, ulus, aile ve yurttaş sevgisiyle beraber doğruya, iyiye ve güzel şeylere karşı sevgi ve ilgi uyandırmaya çalışmalıdır. Bence bunlar, çocukların eğitiminde, ana kucağından en yüksek eğitim ocaklarına kadar her yerde, her zaman üze-





Çocukların mutlu ve özgürce yaşayabileceği bir çevre onların rüyalarında kalsın!..

rinde durulacak önemli noktalardır. Ancak bu şekildedir ki, çocuklarımız memlekete yararlı birer vatandaş ve mükemmel birer insan olurlar.”

Atatürk’ün bu görüşleri çağdaş eğitimin ve çocuğa bakışın önemli unsurlarındandır.

Avrupa ile çeşitli alanlarda gittikçe yoğunlaşan iletişimin sonucu olarak ortaya çıkan Avrupa’da yeni yöntem (usuli cedit) hareketi adıyla kısmen Türkiye Cumhuriyeti’ne de yansımıştır.

Çocuğa bakışta ve onun eğitiminde Avrupa’da ortaya çıkan bu görüşlerin ana fikri şudur:

- Çocuk kendine özgü bir varlıktır. Onun kendi mantığı, kendine özgü gereksinimleri vardır. Yetişkinler çocuğun bu özelliklerini iyi tanımalı ve onun hareket hızına uyarak davranmalıdır.

1177



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

- Çocukların bireysel özellikleri, ailesi ve okul yönetimlerince iyi belirlenmeli ve öğretimleri bunlara göre yapılmalıdır. Önemli olan çocuktur.
- Oyun çocuğun fiziki ve psikolojik gelişimi açısından çok önemli eylemlerdir. Oyun çocuğun tembelliği ve dersi bırakması gibi asla yorumlanmamalıdır.
- Doğa çocuğun eğitiminde çok önemli bir yer tutmalıdır. Kitaplar çocukların tek bilgi kaynağı olmamalıdır. Çocuk çevresinde gözlemler ve araştırmalar yapmaya, bunları yorumlamaya teşvik edilmelidir.
- Çocuk ezberci değil, düşünen, araştıran bir varlık olarak görülmelidir.
- Yetişkinler ve yetkililer yaptıkları her eylemin çocuğun lehine olup olmadığını iyi düşünmeli, onların ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmamalıdır.
- Öğretmen konusunu iyi bildiği kadar çocukların çeşitli yönlerini ve yeteneklerini de iyi bilmelidir.
- Öğretmen zarif, güzel sözlü, çocukları seven, mesleği hakkında bilinç sahibi olan ve nitelikli bir insan olmalıdır.

Kuşkusuz çocuklarla ilgili böyle bir ortamın oluşabilmesi için toplumun genel kültür ve ekonomik durumunun daha üst derecelerde olması gerekir.

Mustafa Kemal Atatürk, çocuklarımıza millî eğitim içinde ideal (ülkü) aşılmasını ve onların çalışkan olmalarını istemiştir:

“Hiçbir şeye muhtaç değiliz, yalnız tek bir şeye ihtiyacımız vardır: Çalışkan olmak. Toplumsal hastalıklarımızı tetkik edersek temel olarak bundan başka, bundan önemli bir hastalık keşfedemeyiz; hastalık budur. O hâlde ilk işimiz bu hastalığı esaslı surette tedavi etmektir, milleti çalışkan yapmaktır. Zenginlik ve onun doğal sonucu olan refah ve mutluluk yalnız ve ancak çalışkanlıkların hakkıdır.”

Cumhuriyetimizin 100. yılında Türkiye’de çocukların durumu nedir? Bu durumu toplum nasıl algılamalıdır?

Bugün Türk toplumu geçmişteki çocukla ilgili olayları açıklayan geniş ve çok değerli bir birikime sahiptir. Acaba bu bilgilerden yeterince yararlanıyor muyuz?

Bu kültürel birikimimiz içinde çağdaş eğitim ilkeleri ile örtüşen çok değerli görüşler de vardır. Örneğin İbni Sina'nın



ve Amasyalı Hüseyinoğlu Ali'nin görüşleri arasında çağdaş eğitimin temel fikirleri bulunabilir. Ancak bu eğitimcilerimiz görüşlerini bir sistem halinde ifade etmedikleri için ve kendilerinden sonra bu fikirler yaygınlık kazanamadığı için Türklerin batıdan çıkan yeni eğitim fikirlerini incelemeleri ve araştırmaları kaçınılmaz olmuştur.

Geçmişten gelen birikimler içinde bugün yararlı olanlar olduğu gibi değişmeyen unsurlar da vardır. Böylece çocuk konusunda atılacak adımlar olacaktır. Cumhuriyet Dönemi her ne kadar çocuğu, çocuk olarak değerlendirmek gerektiğini bilse de çocuğu vatandaş konumuna yükseltse de çocuklara uygun çevre koşulları yeterince sağlanamamıştı. Örneğin bugün tüm ulusların ortak problemi olan çocuk meselesine gerekli önem verilmekte midir? Doğal afetlerin gittikçe arttığı gözlenen günümüzde çocuklar yeterince korunmakta ve hakları verilmekte midir? Belediye başkanları, mimarlar, mühendisler, sanayiciler, öğretmenler, yöneticiler, politikacılar çocukların ihtiyaçlarını düşünüp, gereken tedbirleri yeterince almaya özen göstermekte midirler?

Bugün kız çocuklarının okullaşma oranı çok daha düşüktür. Cumhuriyet Dönemi'nde gerekli eğitimsel ve kültürel atılımları gerçekleştirenler okuma imkânları bulunan kent çocukları olmuşlardır. Kırsal kesimlerdeki çok değerli ve yetenekli çocuklar bu imkanlardan oldukça yoksun kalmışlardır. Okullarımızda bilimsel düşünce ve çalışmalarının gerçekleştirilmesinde eksiklerimiz çoktur. Bütün bu olumlu çalışmalar yeterli değildir. Oysa dünya gittikçe daha bilgili, daha geniş, daha derinlemesine bir bilgi toplumu hâline gelmektedir. Bugün çocukların karşılaştığı en önemli sorunlardan biri doğal afetlerin (depremler, yangınlar, kuraklık, su baskınları, seller) önlenmesi en önemli sorunlar arasındadır. Eğitim sistemimiz bu konulara çok önemli bir yer ayırmalıdır.

İlk kez 1870'lerde eğitimcimiz Selim Sabit Efendi ders kitaplarında 1509'da gerçekleşen İstanbul depreminden söz etmiştir. Oysa ders kitaplarımız depremler ve doğal afetler konusunu sürekli işleyerek çocuklarda çevreye ilişkin olumlu tutumlar ve davranışlar oluşturmaya çalışmalydılar. Bugün çocukların her türlü tehlikeye karşı korunması ve özgür düşünce ortamlarından uzak tutulmamasında, ülkemizdeki özgürlük ve demokrasi ortamının önemi büyüktür. Ayrıca ailelerin ekonomik düzeyinin yükselmesi de çocukların eğitime ulaşmasında ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir katkı sağlayacaktır.



Doğal afetlerden olumsuz etkilenen binlerce ocuk (örneğin 6 Şubat 2023 tarihinde 60 bin insanımızın can verdiği Kahramanmaraş, Hatay ve Malatya başta olmak üzere 11 ilimizi etkileyen Cumhuriyet tarihinin en büyük depreminde) bugün hayata tekrar tutunabilmek için maddi, manevi, sağlık ve eğitim desteğine, kendilerine sunulanlardan çok daha fazlasına ihtiyaç duymaktadırlar.

SleŐi sırasında Prof. Dr. Yahya Akyüz'n altı çizili başlıklar halinde alıntılar yapılan kitabı:

Akyüz, Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi (M..1000-M.S. 2021)* (34.bs.). Ankara: Pegem Yayınları.

1180



100. yıl

ÇOCUK YILLIğI

Özel Eğitim



İllüstrasyon:
ERSİN ŞAHİN

Editör
Doç. Dr. A. Faruk Levent

ÇOCUK

Annesi gül koklasa, ağzı gül kokan çocuk;
Ağaç içinde ağaç geliştiren tomurcuk...

Çocukta, uçurtmayla göğe çıkmaya gayret;
Karıncaya göz atsa niçin, nasıl? Ve hayret...

Fatihlik nimetinden yüzü bir nurlu mühür;
Biz akıl tutsağımız, çocuktur ki, asıl hür.

Allah diyor ki: Geçti gazabımı rahmetin!
Bir merhamet heykeli mahzun bakışlı yetim...

Bugün ağla çocuğum, yarın ağlayamazsın!
Şimdi anladığını, sonra anlayamazsın!

İnsanlık zincirinin ebediyet halkası;
Çocukların kalbinde işler zaman rakkası...



NECİP FAZIL KISAKÜREK

(1904-1983)

ENGELLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ: DÜN, BUGÜN VE YARIN



MAHMUT ÇİTİL*

Bu yazıda öncelikle engelli çocukların eğitimiyle ilgili kavramlar, engelliliğin ve özel eğitimin genel tarihsel süreci ve Cumhuriyet Dönemi'nde ülkemizde engelli çocukların eğitimi ile ilgili gelişmeler günümüze kadar ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca gelecekte engelli çocukların eğitimi ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Giriş

Engelli çocuklar da diğer tüm çocuklar gibi korunmaya, bakıma, ilgiye, eğitime ve diğer toplumsal hizmetlere ihtiyaç duyarlar. Dünyada ve ülkemizde çocuklara sunulan tüm hak ve hizmetlerden engelli çocuklar da istifade etmemişlerdir. Ancak engelli çocukların özel gereksinimlerinden dolayı kendileri özgü hak ve hizmetlerden yararlanmaları da mümkündür. Engelli çocuklara sunulan toplumsal hizmetlerin başında ise eğitim gelmektedir.

Engelli çocukların büyük kısmı olağan gelişim gösteren akranlarıyla birlikte öğrenim görürler. Bir kısmı da engel tür ve özelliğine göre farklı eğitim ortamlarında eğitimlerini sürdürebilirler. Hangi ortamda olursa olsun engelli çocuklar için özel olarak yetiştirilmiş personel, bireysel

1185



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü.

müfredat ve programlar, özel materyallerle sunulan eğitim ve destekler gerekebilir. Bu nedenle engelli çocukların eğitimi “özel eğitim” olarak adlandırılmaktadır. Bu yazıda engelli çocukların eğitimi konusu ele alınmıştır. Bu kapsamda öncelikli olarak engellilik, özel eğitim gibi temel kavramlar açıklanmış, ardından dünyada engelli çocukların eğitimsel hakları ve süreçlerine ilişkin genel bir çerçeve sunulmuştur. Bu temel bilgilerin ardından ise Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar geçen 100 yıllık sürede engelli çocukların eğitimi konusunda yapılan uygulamalara yer verilmiştir.

Engelli Çocukların Eğitiminin Kavramsal Temelleri

Engelli çocukların eğitiminin kısaca özel eğitim olarak adlandırıldığına değinmiştik. Özel eğitimin ne olduğunu tanımlamadan önce engelliliği tanımlamak belki de daha açıklayıcı olacaktır. Engellilik “*duyu organlarının zedelenmeye bağlı olarak işlevlerinde gözlenen kayıpların ortaya çıkardığı yetersizlikten etkilenme nedeniyle bireyin çevreyle etkileşimde karşılaştığı problem durumudur.*” (Ataman, 2003; Çitil, 2017). Duyu organlarının zedelenmesi doğum öncesi, sırası ya da sonrası birçok nedenle gerçekleşebilmektedir. İlgili organların bu nedenlerle zarar görmesi ve görevini yerine getirememesi zedelenmedir. Yetersizlik ise zedelenme sonucunda bireyin zihinsel, duygusal, davranışsal ya da duyuşal olarak işlevlerini yerine getirememesidir. Örnek verecek olursak depresyon neticesinde bir çocuğun bacağının ezilmesi ve hayatta kalabilmesi için bu bacağı hekimler tarafından kesilmesi zedelenmedir. Bu tıbbi müdahale sonunda çocuğun artık bağımsız bir şekilde yürüyememesi ise yetersizliktir. Engellilik ise daha toplumsal bir durumdur. Çocuğun yetersizliği nedeniyle çevreyle etkileşimde ya da günlük yaşamda bağımsız bir şekilde hareket edememesi engelliliktir. Engel adından da anlaşılacağı üzere dışsal bir durumdur. Eğer toplum ve toplumsal servisler doğru olarak ayarlanırsa bireyin yetersizliği engelliliğe dönüşmeyebilir. Az önce verdiğimiz örnekten hareketle çocuğa protez bacak ve tekerlekli sandalye sunulduğunda, çocuğun okula, sokağa ya da parka rahat bir şekilde erişebilmesi sağlandığında bu çocuk yetersizliğe sahip olsa da engelli olmayacaktır.



Engelli çocukların eğitimi dediğimizde yine toplumsal bir durumdan söz etmiş oluruz. Zihinsel ya da fiziksel açıdan yetersizliğe sahip olan bir çocuk genel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanmadığında engellenmiş olur. Bu nedenle çocuğun temel hakkı olan eğitime erişebilmesi için özel düzenlemeler gerekir. Yine yukarıda da değindiğimiz gibi bu hizmetlere özel eğitim denir. Resmî tanıma göre özel eğitim “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akrabalarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir” (ÖEHY, 2018). Benzer bir tanım yapan Ataman’a (2003) göre özel eğitim yetersizliği engelle dönüştürmeyi önleyen ve engelli çocuğu kendi kendine yeten, bağımsız ve üretici bireyler olarak donatan eğitimidir.

Engelli Çocuklar ve Eğitimlerinin Tarihsel Süreci

İnsanlık tarihini ele aldığımızda engelli çocukların eğitim haklarına ulaşması oldukça zorlu ve uzun bir zaman gerektirmiştir. İlk ve Orta Çağ’da engelli çocuklar eğitim imkânlarına ulaşmak bir yana temel haklardan bile mahrum bırakılmışlardır. Örneğin Avrupa’da engelli çocuklar sokağa atılmış, nehre, ormana bırakılmış, uğursuz veya gereksiz sayılarak öldürülmüşlerdir (Çitil, 2017). Engelli çocukların bu kötü muamelelere maruz kalmasında o döneme yaşayan insanların inanç ve tutumları etkili olmuştur. Buna göre engelli çocuğun ailesinin büyük günahlarının bu şekilde sonuç verdiğine, kötü ruhların ya da iblislerin engelli çocuğu ele geçirdiğine inanan toplumlar olmuştur. İlk çağlardaki bu karanlık tablo orta çağda nispeten azalsa da engelli çocuk ve yetişkinlerin alaya alındığı, hapsedildikleri ve eğlence amacıyla kullanıldıkları bilinmektedir (Irvine vd., 2007; Tremblay, 2007). Engelli bireylere yönelik bu kötü yaklaşım yüzyıllar boyu sürmüş, engellilerin koruma, şefkat ve bakıma ulaşmaları ancak semavi dinlerin yayılmasıyla başlayabilmiştir (Özsoy vd., 2002). Bazı kilise ve manastırlarda engellilere bakılması ve ilgi gösterilmesi gibi olumlu gelişmeler olsa da tüm Hristiyanlık âleminde benzer bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkün değildir.

İslam toplumlarında ise engelli çocuk ve yetişkinlerin durumlarının oldukça iyi olduğunu belirtmekte fayda vardır. İslam



peygamberinin bir görme engelli ile yaşadığı diyalogun ardından inen bir ayet neticesinde bireylerin fiziksel ve ekonomik koşullarının değil inancın ve samimiyetin önemine vurgu yapılmıştır. Böylece İslam toplumlarında engelliler önemsenmiş, toplumsal yaşamda çeşitli görevler verilmiştir. Daha sonraları Selçuklu Devleti gibi Türk ve İslam toplumlarında engelli bireyler için bimarhane, körhane, darüşşifa gibi sağlık ve bakım kuruluşları da kurulduğu görülmektedir. Engelliler ile birlikte ruhsal bozukluğu olanlar da Avrupa’da benzer kötü muamelelere maruz kalırken Türk ve İslam toplumlarında bu durum tedavi edilmeye çalışılmıştır. Kozanoğlu’nun (2017:64) aktarmasına göre Dr. Kraft Ebing “*Hristiyanlık, akıl hastalarına ilgi göstermiyordu. Onları şeytan tarafından ele geçirilmiş yaratıklar şeklinde algılıyordu. Akıl hastalarını tedaviyi Avrupa, Türklerden öğrendi. Türkler, bizden çok önce, akıl hastalarına mahsus hastaneler kurdular.*” demiştir (Çitil, 2017).

Türk ve İslam toplumlarında engelli bireylerin konumu daha iyi olsa da Batı toplumlarında uzunca bir süre engelli bireylerin sosyal ve eğitimsel açıdan dikkate alınmaları kolay olmamıştır. Batı toplumlarının sınıflı yapısı, kendi içlerindeki çatışmalar ve kilisenin etkisi gibi toplumsal olaylar uzun ve karanlık bir dönemin yaşanmasına neden olmuştur. Bu karanlıktan çıkış ise Rönesans ve reform hareketleri ile başlamıştır. Böylece insana ve insan haklarına daha fazla önem verilmiştir. Batıda Fransız ve sanayi devrimlerine kadar eğitim bir kamu hizmeti olmaktan daha çok burjuvazi ve soyluların erişebildiği bir hizmet olma özelliği göstermiştir. Tabi ki böyle bir ortamda engelli bireylerin eğitiminden bahsedebilmek oldukça güçtür. Avrupa’da engelli çocukların eğitimi konusunda ilk örnekler de yine asilzade gençlerin eğitimi ile başlamıştır. Engelli çocuklara yönelik kurumsal girişimler ise ancak 18. yüzyılda görülmeye başlanmıştır. İlk olarak işitme engelliler için bir okul 1755 yılında Fransa’da kurulmuştur. Bu gelişmenin ardından başta Almanya olmak üzere farklı ülkelerden benzer okullar açılmaya başlanmıştır. Bu okullar işitme engellilerin yanı sıra görme engelli çocuklar için de kurulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri’nde ise benzer okullar 19. yüzyılın ilk çeyreğinde açılmaya başlanmıştır. Zihinsel engelli çocukların eğitimi konusunda da Fransa’da da Aveyron ormanlarında bulunan Victor isimli bir çocuğa eğitim vermeye çalışan Dr. Itard’ın ilk denemeleri yaptığı söylenebilir.



Ancak yirminci yüzyıla kadar sadece işitme ve görme yetersizliğine sahip öğrencilerin kurumsal eğitim aldığı söylenebilir (Çitil, 2017).

Yirminci yüzyıla gelindiğinde engelli çocuklar bakım, sağlık ve eğitim alanlarında birçok hak ve imkân kavuşmuşlardır. Bu dönemde tıbbi müdahaleler ve yetersizliği rehabilite etme (iyileştirme) temel model olmuştur. Kurulan hastane ve okullarda yetersizliği tedavi yoluyla ortadan kaldırmak ve bireyi topluma uyumlu hale getirmek amaçlanmıştır. Bu çabalar her ne kadar olumlu etki ve sonuçlar ortaya koysa da bireylerin yetersizliğine odaklanan bu medikal yaklaşım engelli bireyleri aciz ve sınırlı olarak görmeye devam etmiştir (Çitil, 2015). Bu dönemde engelli çocuklar çoğunlukla şehirden uzak ve yatılı kurumlarda öğrenim görmüşlerdir. Doğal olarak engelli çocuklar kendi akranları ve çevrelerinden uzak kalmışlardır.

Engelli çocuklar ve insan hakları konusunda daha olumlu ve küresel gelişmeler ise ancak İkinci Dünya Savaşı'nın ardından gerçekleşmeye başlamıştır. Savaşın ardından normal yaşama dönmeye başlayan Batılı toplumlar insan hakları konusunda daha pratik girişimlere başlamışlardır. Engelli çocuğa sahip ailelerin ve engelli bireylerin de bu dönemde organize olmaya başladığı ve hak arayışına girdikleri söylenebilir. Özellikle 1960'lı yıllarda başta ABD ve İngiltere olmak üzere bir engellilik hareketi başlamıştır. Engelli bireyler ve ailelerinin oluşturduğu baskı grupları ve engellilik üzerine geliştirilen teoriler sonucunda sosyal model denilen bir yaklaşım doğmuştur. Bu yaklaşım medikal yaklaşımın ayrımcılığı pekiştiren sınıflamalarına karşı çıkmış, yine yukarıda yaptığımız tanım da olduğu gibi engelliliğin normal bireylerin yaptıklarının bir sonucu olduğu görüşü ortaya atılmıştır (Giddens, 2012). Engellilerin ayrımcılığa maruz kalmaları, toplumsal yapı ve işleyişte göz ardı edilmeleri, akranlarından ayrı ortamlarda öğrenim görmelerine yapılan bu itirazlar bazı ülkelerde mahkemeye taşınmış ve güçlü bir sivil toplum desteği ile gündeme gelmiştir. Böylece engelli çocuklar için genel eğitim kurumlarında sınıflar açılmaya başlanmış ve kaynaştırma denilen eğitim modelleri gelişmeye başlamıştır. Tüm bu gelişme ve pratiklerin etkisiyle ABD'de 1975 yılında engellilerin eğitim hakkını güvence altına alan PL 94-142 sayılı Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası çıkarılmıştır (Vuran & Ünlü, 2014). Aynı yıl Birleşmiş Milletler örgütü de engellilerle ilgili bir

bildiri yayınlamış ve engelli çocukların eğitimi konusunda bu yeni yaklaşımı esas alan öneriler getirmiştir. Tüm bu gelişmeler dikkate alındığında çağlar boyunca ötekileştirilen ve temel insan haklarına bile erişemeye engelli çocukların bugünkü şartlara kavuşmalarının temellerinin ancak elli yıllık bir mazisi olduğu söylenebilir (Çitil, 2017). Bu da engelli çocukların durumunun vahametini gözler önüne sermektedir.

Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Engelli Çocukların Eğitimi

Osmanlı Devleti'nin 1923 yılında tarih sahnesinden çekilmesinin ardından kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti başta eğitim olmak üzere hemen her alanda önemli atılımlar gerçekleştirmiştir. Ancak Cumhuriyet önceki birçok kurumu da yine Osmanlılardan miras almıştır. Cumhuriyet tarihinin ilk özel eğitim okulu İstanbul'da 1889 yılında kurulmuş olan Dilsizler Mektebi'dir. Dilsizler Mektebini Avusturya asıllı Ferdinand Grati, dönemin eğitim nazırı Münif Paşa'nın desteği ile kurmuştur. Okul ilk olarak ticaret mektebi bünyesinde kurulmuş, daha sonra görme engelli öğrenciler için de bir sınıf açılmıştır. Grati Efendi görevden alındıktan sonra okulun başına Hüseyin Sabri Bey geçmiş ve okul birçok bina değiştirdikten sonra 1926 yılında kapanarak İzmir'deki Sağlık-Dilsiz ve Körler Okuluna nakledilmiştir (Çitil, 2017; Gök, 958:12). Böylece Cumhuriyet'in ilk üç yılında iki özel eğitim okulumuz varken 1926 yılından itibaren yalnızca bir özel eğitim okulumuz kalmıştır. İzmir'deki okulun da Osmanlı döneminde kurulduğuna dair iddialar olsa da bu okulun Cumhuriyet Dönemi'nde Sağlık Bakanlığına bağlı olarak kurulduğu söylenebilir. Bu da Batı örneğinde olduğu gibi engelli çocukların eğitiminin medikal yaklaşımla sürdürüldüğünü gözler önüne sermektedir (Çitil, 2015; 2017).

100 yıllık Cumhuriyet tarihimizde engelli çocukların eğitiminde birçok önemli gelişme yaşanmıştır. Bu gelişmeler belli başlıklar altında sınıflandırılabilir. Bu kapsamda engelli çocukların eğitimiyle ilgili yasal düzenlemeler, kalkınma planları, eğitim şuraları, engelli çocukların eğitimi için açılmış kurumları içeren kurumsal gelişmeler ve bu çocukların eğitimi için öğretmen yetiştirme süreçlerinin ele alınması ülkemizdeki özel eğitim hizmetleri ve politikalarının gelişimini anla-

mamız için gereklidir. Tüm bu gelişmeleri burada ayrıntılı bir şekilde ele almak mümkün değildir. Bu nedenle temel gelişmeler tablolar halinde ve belli zaman aralıkları ile sunulmuştur. Bunlardan çok önemli olan bazı gelişmelere ise tabloların devamında değinilmiştir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısına kadar ülkemizde engelli çocukların eğitimi konusunda sınırlı gelişme olmuştur. Bu gelişmeler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo-1. 1923-1950 Tarihleri Arasında Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri ve Politikaları

Dönem / Yıl	Yasal Düzenlemeler	Kurumsal Gelişmeler	Öğretmen Yetiştirme
1923 – 1950 arası dönem	<ul style="list-style-type: none"> • 1923- Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi • 1924 Anayasası • 1929 tarih 1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun • 1943 tarih ve 4489 sayılı Yabancı Memleketlere Gönderilecek Memurlar Hakkında Kanun • 1948 tarih ve 5245 sayılı “İdil Biret ve Suna Kan’ın Yabancı Memleketlerde Müzik Tahsiline Gönderilmesine Dair Kanun • 1948 - BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi • 1949 - 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun 	<ul style="list-style-type: none"> • 1926 yılına kadar İstanbul Sağır ve Dilsizler Mektebi faaliyette kalmıştır. • İzmir Sağır ve Dilsizler Mektebi (1921 ya da 1924 yılında açılmıştır.) • 1951-1952 eğitim öğretim yılında toplam özel eğitim okul sayısı 2, öğrenci sayısı 178, öğretmen sayısı 26 	<ul style="list-style-type: none"> • İstanbul’daki okulda usta-çırak ilişkisi şeklinde öğretmen yetiştirilmiştir. • İzmir’deki okulda çalışacak öğretmen ve usta öğreticilerin, okul müdürü ve konuda tecrübeli kişilerden oluşan bir kurul tarafından incelenmiş ve mülakattan geçirilmişlerdir.

Cumhuriyet’in ilanının ardından yürürlüğe giren 1924 Anayasasında özel eğitimle ve engellilerle ilgili doğrudan bir hüküm koyulmamıştır. Ancak engellileri ve eğitim haklarını sınırla-

yan bir hüküm de bulunmamaktadır. Cumhuriyet'in ilanından 1950 yılına kadar hükümet programları, kalkınma planları ve şuralarda özel eğitimle ilgili hedef, politika ya da karar bulunmadığı görülmektedir. 1923-1950 yılları arasında özel eğitim alanına yönelik bir personel yetiştirme uygulaması da bulunmamaktadır. İstanbul'daki okulda Grati Efendi birlikte çalıştığı öğretmenleri usta-çırak ilişkisi ile yetiştirmiştir. İzmir'deki okulda da bir komisyon marifetiyle seçilen öğretmenler belli hizmet içi eğitimler almış bazıları da bir yıllığına Almanya'ya eğitime gönderilmiştir. Mitat Enç'in hatıralarına bakıldığında ise İzmir'deki okulun 1940'lı yıllarda özel eğitim konusunda niteliğinin düşük olduğu bilinmektedir. Yirminci yüzyılın ilk yarısını genel olarak değerlendirirsek hem iki büyük savaş, yeni kurulan bir devletin güncel sorunları ve başka birçok sebeple özel eğitim hizmetleri ülkemizde çok sınırlı kalmıştır. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında ise ülkemizde engelli çocukların eğitimi konusunda çok önemli gelişmeler yaşanmıştır.

1950'li yıllar Türkiye'nin çok partili demokrasiye geçtiği yıllardır. İkinci Dünya Savaşı bitmiş, Birleşmiş Milletler kurulmuş, dünya ciddi bir siyasi dönüşüme başlamıştır. Özellikle Birleşmiş Milletlerin kurulması dünyada insan hakları konusunda önemli ve olumlu katkılar getirmeye başlamıştır. 1950'li yıllarda Türkiye'deki siyasi değişimler de oldukça hız kazanmıştır. Engellilerin eğitimi konusunda çok önemli gelişmeler yaşanan bu dönemde kamusal bir planlamadan daha çok bireysel çaba ve etkinin önemli olduğunu söylemek mümkündür.



Tablo-2. 1951-1960 Tarihleri Arasında Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri ve Politikaları

Dönem / Yıl	Yasal Düzenlemeler	Şüphalar	Kurumsal Gelişmeler	Öğretmen Yetiştirme
1951 – 1960 arası dönem	<ul style="list-style-type: none"> 1951 tarih ve 5822 sayılı Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı olan İzmir'deki Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu'nun Millî Eğitim Bakanlığı'na Devredilmesini Düzenleyen Kanun 1952 - Birleşmiş Milletler UNDP, ILO, WHO, UNESCO, UNICEF Toplantısı 1955 - Özürlülerin Mesleki Rehabilitasyonu Hakkında 99 Sayılı Uluslararası Çalışma Örgütü Tavsiye Kararı 1956 tarih ve 6660 sayılı Güzel Sanatlarda Fevkalâde İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkındaki Kanun 1957 tarih ve 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun 1959 - Çocuk Hakları Bildirisi 1960 – Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme UNESCO Genel Konferansı 	<ul style="list-style-type: none"> V. Millî Eğitim Şûrası 04 -14 Şubat 1953 	<ul style="list-style-type: none"> 1951 - Ankara'da Etimesgut'ta ilk bağımsız yatılı körler okulu kurulması 1951- MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde özel eğitim ve korunmaya muhtaç çocuklar şube müdürlüğünün kurulması 1952 - İstanbul Ağaçlı'da duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar okulu 1952-1953 eğitim-öğretim yılında Ankara Sağırlar Okulu 1952 - Bugünkü isimleriyle İstanbul Mimar Sinan İşitme Engelliler İlköğretim Okulu İzmir Tülay Aktaş İşitme Engelliler İlköğretim Okulu 1952-1953 öğretim yılında Ankara-Hıdırlıktepe ve Yeni Turan İlkokulunda eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan çocuklar için iki özel sınıf açılması 1954 yılında da görme yetersizliği olan bireyler için Gaziantep'te bir okul açılmıştır. 1955 yılında ise Ankara Kazıkçı Bostanları ilkokulunda da bir özel sınıf açıldığı bilinmektedir 1959 - MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde özel eğitim ve korunmaya muhtaç çocuklar şube müdürlüğünün ikiye ayrılması ve ilk müstakil özel eğitime muhtaç çocuklar şube müdürlüğünün kurulması 1959 yılında Ankara Sarar İlkokulu Türdeş İlkokul Sınıfı 1960 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Ankara, Kızılay Bayındır sokakta beş sınıflı bir özel eğitim okulu açmıştır. 1960 yılında da Ankara Ergenekon İlkokulunda Türdeş İlkokul Sınıfı 1960-1961 eğitim-öğretim yılında toplam okul sayısı 6; öğrenci sayısı 762; öğretmen sayısı 99'dur. 	<ul style="list-style-type: none"> 1952 - Ankara'da Gazi Eğitim Enstitüsünde özel eğitim şubesi açılması 1952 - Psikoloji ve Rehberlik Kliniği 1953 yılında Talim Terbiye Dairesine bağlı olarak "Test ve Araştırma Merkezi 20 Temmuz 1955 tarihli ve 2243 sayılı Talim Terbiye Kurulu (TTK) Başkanının Özel Eğitim Bölümünün Kapatılması İle İlgili Görüşlerini İçeren Yazı 1954-1962 yılları arasında kısa süreli hizmet içi eğitim programları ile özel eğitimde görev alacakların ve alanların yetiştirilmesi sağlanmıştır

1950'li yıllara bakıldığında şüphesiz en önemli gelişmenin İzmir'deki Sağır-Dilsiz ve Körler Okulunun Milli Eğitim Bakanlığına devredilmesini düzenleyen 5822 sayılı Kanun'un yürürlüğe girmesi olduğu görülmektedir. Bu kanun ile medikal yaklaşımdan yarı sosyal modele bir geçiş olduğu söylenebilir. Daha açık bir ifadeyle engellilerin yetiştirilmesi bir sağlık hizmeti olarak algılanmaktan kurtulmuş ve bir milli eğitim hizmetine dönüşmüştür. Bu bağlamda ilgili yasa Cumhuriyet tarihi için bir dönüm noktasıdır. İzmir'deki okul MEB'e bağlanınca işitme engelliler kısmı orda kalmış ve görme engelliler kısmı Ankara'ya taşınmıştır. Böylece 1951 yılında özel eğitim okul sayımız ikiye yükselmiştir. Okul sayısı artınca bu okulların yönetimi için MEB bünyesinde bir şube müdürlüğü kurulmuştur. Hemen bir yıl sonra Ankara'da bir işitme engelliler okulu daha açılmıştır. Okul sayısının artmaya başlaması ile bu okullara öğretmen yetiştirme ihtiyacı doğmuş ve Gazi Terbiye Enstitüsünde bir özel eğitim şubesi açılmıştır. Tüm gelişmeler adeta bir zincirleme reaksiyona dönüşmüş kısa süre içinde özel eğitim alanında çok önemli icraatlar ortaya çıkmıştır. Tüm bu icraatların başındaki isim Mitat Enç olmuştur. İstanbul'da hukuk öğrencisi iken gözleri rahatsızlanan Enç, Viyana'da tedavi gördüğü dönemde özel eğitimle tanışmış, her türlü müdahaleye rağmen gözlerini kaybettikten sonra bu yeni duruma uyum sağlamaya çalışmıştır. Daha sonra yurt dışında özel eğitim konusunda öğrenim gördükten sonra yurda dönmüş, Gazi Terbiye Enstitüsünde öğretim görevlisi olarak göreve başlamıştır. Enç gerek hazırladığı raporlar gerekse bireysel görüşmelerle özel eğitim konusunda ülkemizin ihtiyaçlarına odaklanmış ve çözüm yolları sunmuştur. İzmir'deki okuldaki deneyimlerinin de etkisiyle bu okulun MEB'e geçmesi, farklı yetersizlik türünde ve farklı yaşlarda öğrencilerin bir arada öğrenim görmesine karşı çıkmıştır. BM Dünya Braille Komitesi başkanı olan Yeni Zelandalı Sir Clutha Nantes Mackenzie'nin Türkiye ziyaretinde de mihmandarlık yapan Enç, yine Mackenzie'nin raporunda da etkili olmuştur. 5822 sayılı Kanun bu raporun etkisiyle çıkarılmıştır. İzmir'deki okulun görme engelliler kısmının Ankara'ya taşınması ve burada yeni bir okul kurulması işini de yine Enç üstlenmiştir. Okulun müfredatı, materyalleri ve öğretmenleri de Enç sağlamıştır. Daha sonra okulu bugünkü Gazi Eğitim Fakültesinin yanına da yine o taşımıştır. Diğer özel eğitim okullarının açılmasını



da da öncü olan Enç, bu okullara öğretmen yetiştirme işini de bizzat üstlenmiştir. Başta ABD olmak üzere dünyanın farklı yerlerinden akademisyen ve öğretim görevlileri bulmuş ve Gazi Terbiye Enstitüsünde özel eğitim bölümünü açmıştır (Enç, 1983).

MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 24. 04.1952 tarih, 50 ve 52 sayılı kararlarıyla “arızalı öğrencilerin eşit şartlar içinde okula alınması” ve “özel eğitim ve öğretime muhtaç çocuklara mahsus okulların mütehasıs öğretmenlerini yetiştirecek bölüm açılmasına” karar verilmiştir. Gazi’deki özel eğitim bölümü açıldıktan sonra birçok önemli gelişmenin zemini olmuştur. Birkaç örnek verilecek olursa bu bölüm sayesinde ilk özel eğitim sınıfları, ilk rehberlik ve araştırma merkezi, ilk duygu-davranış bozukluğu olan çocuklar okulu, günümüz ÖSYM’sinin temelini oluşturan Test Bürosu, ilk yerli zekâ testi ortaya çıkmıştır. Ancak bölüm iki yıl anlamsız bir gerekçeyle yine MEB tarafından kapatılmıştır. Ancak bu iki yılda yetişen özel eğitimciler daha sonra Türkiye’de özel eğitim alanının akademik ve pratik öncüleri olmuşlardır (Enç, 1983).

Bu dönemde ve öncesinde hiçbir hükümet programında özel eğitimle ilgili bir hedef belirlenmemiştir. Daha önceki Heyet-i İlmiye çalışmaları, ilki 1939 yılında düzenlenen Birinci Maarif Şûrası, 1943 yılında II. Millî Eğitim Şûrası, 1946 yılında III. Millî Eğitim Şûrası, 1949 yılında da IV. Millî Eğitim Şûrasında özel eğitime ilişkin bir karar alınmamıştır. Özel eğitimin gündeme geldiği ilk şûra ise 04-14 Şubat 1953 tarihlerinde toplanan V. Millî Eğitim Şûrasıdır. 1960-1961 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde toplam okul sayısı 6; öğrenci sayısı 762; öğretmen sayısı 99’dur. Ancak görüldüğü üzere hükümet programları, millî eğitim şûraları, yasal düzenlemeler ve kurumsal gelişmeler arasında planlı ve programlı bir etkileşim bulunmamaktadır. Türkiye’deki gelişmelerin başta BM olmak üzere uluslararası gelişmelere de paralel bir şekilde gelişmediği görülmektedir (Çitil, 2012). 1950’li yıllara Mitat Enç dönemi demek mümkündür.

1950’li yıllarda özel eğitim alanında olumlu ve önemli gelişmeler olsa da ülkedeki bazı siyasal sorunların etkisiyle ordu yönetime el koymuştur. Böylece anayasanın yenilenmesi gerekmiştir. 1961 yılında yürürlüğe giren yeni Anayasa’da özel eğitim ilk kez anayasal bir güvenceye kavuşmuştur. 1961

Anayasasının 50. maddesiyle “Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” hükmü getirilmiştir. Anayasanın yürürlüğe girmesinden yaklaşık 6 ay önce yürürlüğe giren 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu 12. maddesinde “mecburi ilköğrenim çağında buldukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürli olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır” denilerek özel eğitim hizmetleri yasal zemine oturtulmuştur. Hem anayasa hem de 222 sayılı yasaların ardından ülkemizde özel eğitimle ilgili süreçleri yönetmek amacıyla ilk müstakil yönetmelik olan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği de 1962 yılından yayınlanmıştır.

1960’lı yılların şüphesiz en önemli gelişmelerinden bir diğeri ise Devlet Planlama Teşkilatının kurulmasıdır. Bu teşkilatın kurulmasıyla birlikte ülkemiz planlı kalkınma dönemine girmiş ve 1963 yılında itibaren uygulanmaya başlayan Beş Yıllık Kalkınma Planları yapılmaya başlanmıştır. Bu planlardan ilkinde özel eğitimle ilgili bir tespit ya da hedefe yer verilmiştir. Engelliler ve eğitimleri kalkınma planlarına ilk kez İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968–1972) ile girmiştir. 1962 de düzenlenen VII. Millî Eğitim Şûrası ve 1970 yılında düzenlenen VIII. Millî Eğitim Şûrasında özel eğitimle ilgili kararlar alınmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere özel eğitim hizmetleri anayasa, yasa, yönetmelik şeklinde hiyerarşik bir yasal zemine oturmuş ve devletin plan ve şûralarında gündeme getirilmiştir (Çitil, 2009).

1960’lı yıllarda özel eğitim okullarının sayısı artmaya devam etmiştir. Yine bu dönemde de özel eğitim hizmetleri çoğunlukla işitme ve görme engelli bireylere yönelik sunulmuştur. 1970-1971 eğitim-öğretim yılında toplam okul sayısı 11, öğrenci sayısı 1960, öğretmen sayısı 218’e yükselmiştir. Gazi Eğitim Enstitüsü özel eğitim bölümü kapandıktan 1960’lı yılların ortasına kadar özel eğitime öğretmen yetiştirme işi daha çok hizmet içi eğitim ve sertifika yoluyla sağlanmıştır. Ancak Ankara Üniversitesi Senatosunun sayılı kararı ile Üniversitenin bünyesinde Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü 1965 yılından itibaren alanın gereksinimi olan özel eğitim elemanları, üniversite düzeyinde yetiştirilmeye başlanmıştır (Çitil, 2009; 2012; 2017).



Tablo-3. 1961 – 1970 Tarihleri Arasında Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri ve Politikaları

Dönem / Yıl	Yasal Düzenlemeler	Kalkınma Planları	Şuralar	Kurumsal Gelişmeler	Öğretmen Yetiştirme
1961 – 1970 arası dönem	<ul style="list-style-type: none"> • 1961 tarih ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu • 1961 Anayasası • 1962 - Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği • 1963 - Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Yönetmelik • 1967 - Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği (düzenleme) • 1968- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği (düzenleme) • 1968 - Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği 	<ul style="list-style-type: none"> • İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968–1972) 	<ul style="list-style-type: none"> • VII. Millî Eğitim Şûrası 5–15 Şubat 1962 tarihlerinde toplanmıştır • VIII. Millî Eğitim Şûrası 28 Eylül–3 Ekim 1970 tarihlerinde toplanmıştır 	<ul style="list-style-type: none"> • Adana’da Seyhan İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, 1962 • Mimar Sinan İşitme Engelliler İlköğretim Okulunun ortaokul kısmı, 1964 • 1963 yılında zihinsel yetersizliği olan bireyler için Ankara’da MEB tarafından Mimar Kemal İlkokulunda, üç özel sınıf oluşturulmuştur. • 1964 yılında Ankara Fen Lisesi • Ankara, İstanbul, Bursa ve Eskişehir illerinde 1964–1965 öğretim yılında üst özel sınıflar açılmıştır • Yahya Özsoy İşitme Engelliler İlköğretim Okulunun ortaokul kısmı, 1968 • GAP Görme Engelliler İlköğretim Okulunun ortaokul kısmı, 1968 • İstanbul’da Dosteller İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, 1969 • 1969–1970 öğretim yılında İstanbul, Beykoz’da Özel Eğitim İlkokulu ve Yetiştirme Yurdu • Erzurum’da Dedekorkut İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, 1970 • Eskişehir’de Ahmet Yesevi İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, 1970 • Konya’da Konevi İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, 1970 • Samsun’da 19 Mayıs İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, 1970 • İstanbul Sarıyer’de Veysel Vardal Görme Engelliler İlköğretim Okulu, 1970 • 1970-1971 eğitim-öğretim yılında toplam okul sayısı 11, öğrenci sayısı 1960, öğretmen sayısı 218 	<ul style="list-style-type: none"> • 1962’de “Özel eğitimden mezun olan 19 yüksekokul mezunu özel eğitimci yüksek lisans ve doktora eğitimi için ABD’deki üniversitelere gönderilmiştir • Kısa süreli hizmet içi eğitimler • Ankara Üniversitesi Senatosu’nun 31.08.1964 tarih ve 2718 sayılı karar ile Üniversite’nin bünyesinde Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü 1965 yılından itibaren alanın gereksinimi olan özel eğitim elemanları, üniversite düzeyinde yetiştirilmeye başlanmıştır

Tablo-4: 1971-1980 Tarihleri Arasında Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri ve Politikaları

Dönem / Yıl	Yasal Düzenlemeler	Hükümet Programları	Kalkınma Planları	Şurular
1971-1980 arası dönem	<ul style="list-style-type: none">• 1971- BM Zihinsel Özürlü Bireylerin Hakları Hakkında Bildirge• 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu• 1973 - Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Atama, Yer Değişirme, Adaylık ve Uzmanlık Yönetmeliği• 1975- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği (Düzenleme)• 04.06.1975 tarihinde yaptığı 60. toplantısında kabul edilen 1402 Sayılı İnsan Kaynaklarının Değerlendirilmesinde Mesleki Eğitim Yönlendirilmenin Yeri Hakkında Sözleşme• 9 Aralık 1975'te BM Genel Kurulunun 3447 (XXX) sayılı ilke kararı ile "Birleşmiş Milletler Sakat Hakları Bildirisi	40. Hükümet (21.06.1977–21.07.1977)	Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979–1983)	IX. Millî Eğitim Şûrası 24 Haziran – 4 Temmuz 1974 tarihlerinde toplanmıştır.

Kurumsal Gelişmeler	Öğretmen Yetiştirme
<ul style="list-style-type: none"> • Sivas'ta Buruciye İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, 1972 • İzmir /Bornova'da Aşık Veysel Görme Engelliler İlköğretim Okulu, 1972 • Ankara Özel Eğitim İlkokulu ve Yetiştirme Yurdu - 1972 • Kastamonu'da Halime Çavuş İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, 1973 • Ankara Aydınliktevlr Ortopedik Özürlüler İlköğretim Okulu-1973 • Malatya'da Akşemseddin İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, 1973 • 1973 yılında açılan Aydınliktevlr (Doğan Çağlar) Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu • Ankara'da Göreneller Görme Engelliler İlköğretim Okulu, 1974 • Bursa'da İbn-i Sina İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, 1975 • Kayseri/Develi'de Cemal Nevzer Ercis İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, 1975 • Çanakkale'de Anafartalar İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, 1979 • 06.08.1980 tarihinde Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulması • Tokat'ta açılan Mehmet Akif Ersoy Görme Engelliler İlköğretim Okulu-1980 • 1980-1981 eğitim-öğretim yılında toplam okul sayısı 21, öğrenci sayısı 4059, öğretmen sayısı 430 	<ul style="list-style-type: none"> • 1975-1983 yılları arasında faaliyet gösteren İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde özel eğitim dersi seçmeli ders olarak ders programında kendisine yer bulmuştur • 1975-1983 yılları arasında faaliyet gösteren İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde özel eğitim dersi seçmeli ders olarak ders programında kendisine yer bulmuştur • 1979 tarihinde Ankara Üniversitesinde başlatılan Özel Eğitim Sertifika programları • 1979 yılında Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi bünyesinde (Anadolu Üniversitesi) İşitme Engelli Çocukları Eğitim ve Araştırma Merkezi (İÇEM) kurulmuştur. • 1980-1981 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesinde Özel Eğitim Bölümü'ne bağlı olarak Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÖZEAM),



1970’li yıllara gelindiğinde engelli çocukların eğitimi konusunun uluslararası düzeyde önem kazandığı görülmektedir. Birleşmiş Milletler 1971 yılında zihinsel yetersizliği olan bireylerle ilgili bir bildirme yayınlamış, 1975 yılında da engelli bireylerle ilgili ilk ve en kapsamlı belge olan “Birleşmiş Milletler Sakat Hakları Bildirisi”ni yayınlamıştır. BM üyesi olan ülkemiz de bu gelişmelerden olumlu yönde etkilenmiştir. Ülkemiz için 1970’li yıllardaki en önemli gelişmelerden biri de 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’dur. Bu kanunda da 222 sayılı kanundaki hükümler korunmuştur. Böylece özel eğitim hizmetleri MEB’in temel hizmeti olarak bir kez daha kabul edilmiştir (Çitil, 2017).

Ülkemizde 1977 yılına kadar kurulan önceki 39 hükümet programında özel eğitime doğrudan değinilmemiştir. İlk kez 40. Hükümet programında özel eğitime değinilmiş ancak bu hükümetin ömrü yalnızca bir ay sürmüştür. Ancak Dördüncü Kalkınma Planında özel eğitime ilişkin hedefler belirlenmiştir. 1974 yılında toplanan IX. Millî Eğitim Şurasında da özel eğitime ilişkin kararlar alınmıştır. Özel eğitim bazı politika belgelerinde yer alsa da 1970’li yıllarda da planlı bir süreç yönetilmediği anlaşılabılır. 1970’li yıllarda özel eğitim okullarının sayısı artmaya devam etmiştir. Bu okulların ise büyük çoğunluğu işitme engelli öğrencilere yöneliktir. Cumhuriyet tarihinde ortopedik engellilere yönelik ilk okul da bu dönemde Ankara’da 1973 yılında açılmıştır. 1980-1981 eğitim-öğretim yılında toplam okul sayısı 21, öğrenci sayısı 4059, öğretmen sayısı 430’a yükselmiştir. 1970’li yıllarda Ankara Üniversitesi özel eğitim bölümü dışında özel eğitim alanına öğretmen yetiştiren başka bir bölüm ya da program olmamıştır. Yine öğretmen yetiştirme işi kısa süreli hizmet içi eğitimler ve sertifikalarla sürdürülmüştür. Bu dönemde öğretmen yetiştiren iki yıllık eğitim enstitüsü programlarına da özel eğitim dersi seçmeli olarak girmiştir. 1979 yılında Ankara Üniversitesi ve Eskişehir’deki akademide özel eğitim sertifika programları açılmıştır. Bu dönemdeki önemli bir diğer gelişme ise Ankara ve Eskişehir’deki üniversitelerde araştırma merkezlerinin kurulmasıdır. 1980’li yıllara gelindiğinde engelli çocukların eğitiminin kapsamı genişlemiş ve özel eğitim hizmetleri yaygınlaşmaya başlamıştır. 06.08.1980 tarihinde Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulması ile de özel eğitim alanı MEB bünyesinde üst düzeyde yönetilmeye baş-



lanmıştır. Yine bu dönemde başta BM olmak üzere uluslararası sözleşme ve bildirgelerin sayısı artmaya başlamıştır. BM Genel Kurulu, 3 Aralık 1981 tarihinde 1982 yılını “Engelliler Yılı” olarak ilan etmiş ve “Engelli Kişilerle İlgili Dünya Eylem Programı”nı yürürlüğe koymuştur. 1970’li yıllarda ülkemizde ideolojik kamplaşmalar yaşanmış, üniversite ve sokak olayları artmış, şiddet tırmanmıştır. Bu olayların etkisiyle 1980 yılının Eylül ayında ordu içinden bir grup yine yönetime el koymuştur. Bir önceki darbeye olduğu gibi bu darbenin de ardından Anayasa yenilenmiştir. 1982 Anayasasında birçok farklı değişiklik yapılsa da engelli çocukların eğitimi konusunda hükümler korunmuştur. Kısa bir süre sonra da özel eğitim konusunda ilk müstakil kanun olan 1983 tarih ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu kanun doksanlı yılların sonuna kadar yürürlükte kalmıştır. 1980’li yılları kapsayan kalkınma planları ve bu dönemde yapılan tüm eğitim şuralarında özel eğitimle ilgili hedefler belirlenmiş ve kararlar alınmıştır. 1980’li yıllarda özel eğitim alanına öğretmen yetirme konusunda da çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. Yükseköğretim Kurulunun kurulmasının ardından öğretmen yetiştirme işi dört yıllık lisans öğrenimine dönüştürülmüş ve eğitim fakülteleri kurulmaya başlanmıştır. Böylece Anadolu ve Gazi Üniversitelerinde özel eğitim öğretmenliği programları açılmıştır (Çitil, 2017).



Tablo-5: 1981-1990 Tarihleri Arasında Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri ve Politikaları

Dönem / Yıl	Yasal Düzenlemeler	Hükümet Programları	Kalkınma Planları	Şuralar
1981-1990 arası dönem	<ul style="list-style-type: none"> • 1981-BM Genel Kurulu, 3 Aralık 1981 tarihinde 1982 yılını “Özürülüler Yılı” olarak ilan etmiş ve “ Özürülü Kişilerle İlgili Dünya Eylem Programı” nı yürürlüğe koymuştur • 1982 Anayasası • 1983 – BM Özürülülerin Mesleki Rehabilitasyonu ve İstihdamı Hakkında 159 Sayılı Uluslararası Çalışma Örgütü Sözleşmesi • 1983 tarih ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu • Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği • Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği • Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Yönetmeliği • 1986 tarih ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu • 1988 - Özürülülerin Mesleki Rehabilitasyonu ve İstihdamı Hakkında Uluslararası Çalışma Örgütü Tavsiye Kararı • 1988/11 numaralı, Özürülü Çocukların Normal Sınıflarda kaynaştırma Yoluyla Eğitimi adlı Genelge • 1989 tarihinde son şeklini alan Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi • 16.6.1989 tarih ve 3581 sayılı kanunla onaylanan Avrupa Sosyal Şartı • 1990 – BM Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi 		<p>Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985–1989)</p> <p>Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990–1994)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • X. Millî Eğitim Şûrası 23–26 Haziran 1981 tarihlerinde toplanmıştır. • XI. Millî Eğitim Şûrası 8–11 Haziran 1982 tarihlerinde toplanmıştır. • XII. Millî Eğitim Şûrası 18–22 Haziran 1988 tarihlerinde toplanmıştır. • Birinci Gençlik Şûrası 23–28 Ekim 1988 tarihleri arasında toplanmıştır. • XIII. Millî Eğitim Şûrası 15–19 Ocak 1990 tarihlerinde toplanmıştır.

Dönem / Yıl	Kurumsal Gelişmeler	Öğretmen Yetiştirme
1981-1990 arası dönem	<ul style="list-style-type: none"> • 1981 yılında İstanbul'da Vezneciler İşitme Engelliler İlköğretim Okulu ile Van'da Abdurrahman Gazi İşitme Engelliler İlköğretim Okulu • 27.02.1982 tarihinde Genel Müdürlüğün, Özel Eğitim Daire Başkanlığına dönüştürülmesi • 1982 yılında Aydın'da açılan Atatürk İlköğretim Okulu ve İş Okuludur • Türkiye'de ilk açılan bağımsız iş okulu 23.03.1982 yılında Bursa'da Açılan Nilüfer İş Okulu'dur • 13.12.1983 gün ve 179 sayılı Kanun Hükümünde Kararname ile de görevleri arasına rehberlik işlerinin de eklenmesi nedeniyle Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı adını almıştır • 1984 Adana ve İzmir'de iki iş okulu daha açıldıktan sonra günümüze kadar hemen hemen her sene yeni bir okul açılmıştır. • 1985 yılında İstanbul'da açılan Halicioğlu İşitme Engelliler İlköğretim Okulu • 1986 yılında, Kahramanmaraş'ta açılan Gaziler İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, Mersin'de açılan Akdeniz İşitme Engelliler İlköğretim Okulu ve • İstanbul'da açılan Yeditepe İşitme Engelliler İlköğretim Okulları eklenmiştir • 1986-1987 öğretim yılında ise Ankara Ortopedik özürlüler meslek lisesi • 1986-1987 öğretim yılında Ankara Ulus Öğretilebilir Çocuklar Okulu'nun Açılması • Bursa'da bulunan İpek Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi 31.07.1986 tarihinde kurulmuştur • 1990-1991 eğitim öğretim yılında toplam okul sayısı, 68, öğrenci sayısı 7848; özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayısı 9970, kaynaştırma sınıflarındaki öğrenci sayısı 3934 	<ul style="list-style-type: none"> • Ankara Üniversitesi dışında, özel eğitim alanına personel yetiştirme girişimleri, 1981 yılında Yahya Özsoy'un liderliğinde yukarıda adı geçen Akademi bünyesinde "Özel Eğitim Sertifika Programı" başlatılmış • Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı 23.12.1982 tarihinde kurulmuş • 1983 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı başlatılmış • 1986 yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, • Beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yüksekokullarda "Engellilerde Spor" isimli derslerin başlangıcının 1988-1989 yıllarında Hacettepe Üniversitesi Spor Teknolojisi Yüksek Okulu ve Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Beden eğitimi ve Spor Yüksekokuluna dayanmaktadır.



Tablo-6: 1991-2000 Tarihleri Arasında Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri ve Politikaları

Dönem / Yıl	Yasal Düzenlemeler	Hükümet Programları	Kalkınma Planları	Şuralar
1991-2000 arası dönem	<ul style="list-style-type: none"> • 1993 – BM Sakatlar İçin Fırsat Eşitliği Konusunda Standart Kurallar • 1993 - Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü Özürlülerin Tespiti, İncelenmesi, Bakım ve Rehabilitasyonuna Dair Yönetmelik • 1994 – BM Salamanca Bildirisi • 2828 sayı ve 24.05.1983 tarihli Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu'nun 30.05.1997 tarihinde değişen 25. Maddesi • 1997 tarih ve 571 sayılı Özürlüler İdaresi Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname • 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname • 18 Ocak 2000 tarihinde yürürlüğe konulan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" 	<p>48. hükümet (23.06.1991–20.11.1991) programı</p> <p>55. hükümetinin (30.06.1997–11.01.1999) programı</p> <p>56. hükümetinin (11.01.1999–28.05.1999) programı</p> <p>57. hükümetinin (28.05.1999 – 18.11.2002) programı</p>	<p>Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996–2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 13-15 Mayıs 1991 tarihlerinde Birinci Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. • XIV. Millî Eğitim Şûrası 27–29 Eylül 1993 tarihlerinde toplanmıştır. • XV. Millî Eğitim Şûrası 13–17 Mayıs 1996 tarihlerinde toplanmıştır. • Özürlüler Yüksek Kurulu'nun ilk toplantısı 3 Aralık 1997 tarihinde gerçekleştirilmiştir. • XVI. Millî Eğitim Şûrası 13–17 Kasım 1999 tarihlerinde toplanmıştır. • 20 Eylül 1999 tarihinde toplanan Altıncı Özürlüler Yüksek Kurulu • 29 Kasım–02 Aralık 1999 tarihleri arasında Birinci Özürlüler Şûrası • 4 Temmuz 2000 tarihinde toplanan Dokuzuncu Özürlüler Yüksek Kurulu

Dönem / Yıl	Kurumsal Gelişmeler	Öğretmen Yetiştirme
1991-2000 arası dönem	<ul style="list-style-type: none"> • 30.04.1992 gün ve 3797 sayılı Kanunla daire başkanlığı olan birim yeniden genel müdürlük statüsüne çıkarılarak Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü • 1993-1994 eğitim-öğretim yılında, Engelliler Entegre Yüksekokulu' • Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü • 1993 yılında Turhal Engelliler İlköğretim Okulu ve Meslek Lisesi • Türkiye'de bulunan Hastane Okullarının yarıya yakını 1994 yılında kurulmaya başlanmıştır • 1995 yılından başlayarak günümüzde Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) • İlk Bilim ve Sanat Merkezi ise 08.09.1995 tarihinde Ankara'da açılmıştır • İlk İşitme Engelliler Meslek Lisesi 26.07.1995 tarihinde İzmir'de açılmıştır • Türkiye'de açılan ilk Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM) 2000 yılında • İstanbul, Kadıköy'deki Hamit İbrahimiye Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi ve İş Eğitim Merkezi • 2000-2001 eğitim-öğretim yılında toplam özel eğitim okulu sayısı 342, öğrenci sayısı 15838, özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayısı 6862, kaynaştırma eğitimindeki öğrenci sayısı 17724, toplam öğretmen sayısı 2355 	<ul style="list-style-type: none"> • 1994-1995 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Özel Eğitim Bölümü kurulmuştur. • YÖK'ün 11.08.1998 tarih ve 1642 sayılı kararı ile "Eğitim Bilimleri Fakültesinin Özel Eğitim Bölümündeki özel eğitimci yetiştirilmek üzere başlatılan program kapatılmış onun yerine zihin engelliler öğretmenliği programı başlatılmıştır. • YÖK Başkanlığı'nın 17.06.1998 gün ve 12575 sayılı yazıları ile Beden Eğitimi Öğretmenliği Programında "Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor" 3 kredilik teorik zorunlu ders olarak yer almıştır.



80'li yıllarda özel eğitim alanında açılan okul türleri de değişmeye başlamıştır. 1983 yılında Bursa'da ilk bağımsız iş okulu açılmıştır. 1986 yılında Ankara'da ilk ortopedik engelliler meslek lisesi açılmıştır. Yine 1986 yılında ilk kez zihin engelli çocuklar için öğretilen çocuklar okulu açılmış, bunu Bursa'da açılan eğitim uygulama okulu takip etmiştir. Bu gelişmeler dikkate alındığında 1980'li yıllara kadar daha çok görme ve işitme engellilere yönelik sürdürülen özel eğitim hizmetleri çeşitlenmiş ve zihin engelli çocuklara yönelik okullar da açılmaya başlanmıştır. Bu dönemdeki tek olumsuz gelişme ise özel eğitim hizmetleri genel müdürlük düzeyinden daire başkanlığı düzeyine çekilmiştir. 1990-1991 eğitim öğretim yılında toplam okul sayısı, 68, öğrenci sayısı 7848; özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayısı 9970, kaynaştırma sınıflarındaki öğrenci sayısı 3934'e yükselmiştir (Çitil, 2017).

1990'lı yıllar ellili yıllar gibi özel eğitim alanının en büyük ivme yaşadığı ikinci dönemdir. Bu dönemde özel eğitim hem hükümet programlarında hem de kalkınma planlarında kendine yer bulmuştur. Yine bu dönemde toplanan tüm eğitim şuralarında özel eğitimle ilgili kararlar alınmıştır. Ancak bunlar arasında en önemli çalışma 13-15 Mayıs 1991 tarihlerinde Ankara'da toplanan Birinci Özel Eğitim Konseyi'dir. Küçük bir millî eğitim şurası gibi olan bu konseyde özel eğitimle ilgili hemen her konu masaya yatırılmış ve çok vizyoner bir bakış açısıyla ülkemizin ve engelli çocuklarımızın ihtiyaçlarına yönelik yüzlerce karar alınmıştır. Bu dönemdeki en önemli gelişmelerden bir diğeri ise engelli vatandaşlarımızın sorunlarıyla ve ihtiyaçlarıyla ilgilenecek müstakil bir kurum olarak 1997 yılında o zamanki adıyla Başbakanlık Özürlüler İdaresinin kurulmasıdır. Bu kurum engelli vatandaşların her türlü ihtiyacı ile ilgili yüksek kurul ve şuralar toplamış ve önemli gelişmelere vesile olmuştur (Çitil, 2017).

1990'lı yıllarda özel eğitim alanından en önemli gelişmelerden bir diğeri ise 1983 tarihli yasa güncellenerek 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin yürürlüğe girmesidir. Bu kararname günümüzde de özel eğitim hizmetlerinin temelini oluşturmaktadır. Kararnamenin yürürlüğe girmesinden sonra 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ise birçok kez güncellenerek günümüze kadar gelmiştir. En son kapsamlı güncelleme ise 2018 yılında gerçekleştirilmiştir (Çitil, 2017).



1990'lı yıllarda özel eğitim okul ve kurum türleri çeşitlenmeye devam etmiştir. Öncelikle özel eğitim hizmetleri 1992 yılında daire başkanlığından tekrar genel müdürlük düzeyine yükseltilmiştir. 90'lı yılların ortasında BİLSEM'ler ve hastane okulları açılmaya başlanmıştır. Yine bu dönemin sonunda otizmlı çocuklar için ilk merkezler kurulmuştur. Farklı engel türleri için meslek liselerinin sayısı arttırılmıştır. 2000-2001 eğitim-öğretim yılında toplam özel eğitim okulu sayısı 342, öğrenci sayısı 15838, özel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayısı 6862, kaynaştırma eğitimindeki öğrenci sayısı 17724, toplam öğretmen sayısı 2355'e yükselmiştir. 1990'lı yıllardan itibaren öğretmen yetiştirme süreci eğitim fakülteleri tarafından sürdürülmeye devam etmiştir (Çitil, 2017).

Yirmi birinci yüzyıla gelindiğinde ülkemizde engelli çocukların eğitimi konusunda güçlü bir yasal zemin, planlı bir hizmet anlayışı, eğitimin üst kurul ve kesimlerinde özel eğitime yönelik ilgi, önemli kurumsal gelişmeler olduğu söylenebilir. 2000'li yıllardan itibaren iktidara gelen hemen her hükümet planında özel eğitimle ilgili hedefler olduğu, yine tüm kalkınma planlarında özel eğitime yönelik tespit ve hedeflerin yer aldığı, tüm millî eğitim şuralarında özel eğitime ilişkin kararlar alındığı anlaşılmaktadır. 2000'li yıllarda engelli bireylerin eğitimi konusunda ilerlemeler sağlanmış olsa da diğer alanlarda yaşanan sorunların devam ettiği söylenebilir. Bu durum hem ülkemiz hem de dünya için geçerlidir. Ülkemizde engelli vatandaşların daha iyi hizmet alması, haklarının korunması ve mevzuattaki karmaşanın giderilmesi için 2005 yılında ilk kez Engelliler Kanunu çıkarılmıştır. Günümüzdeki adıyla 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun sağlık, bakım, ayrımcılık, vergi, erişim vb. birçok konuda önemli düzenlemeler getirmiştir. Kanunda engellilerin eğitimi ile ilgili düzenlemeler çok sınırlı tutulmuştur. Benzer şekilde dünyada engelli bireylerin hakları konusunda istenen seviyeye gilemediğini düşünen Birleşmiş Milletler organizasyonu da 2006 yılında yeni bir Engelli Hakları Sözleşmesi yayınlamıştır. Türkiye de bu sözleşmeyi imzalamıştır (Çitil, 2017).

Ülkemiz gerek hukuki düzenlemeler gerekse imzaladığı uluslararası sözleşmelerle engelli çocukların eğitimi yasal bir çerçeveye altına almıştır. Türkiye'nin engellilerin eğitimi alanında kâğıt üzerinde dünyanın sayılı ülkeleri arasında olduğu da söylenebilir. Pratikte de oldukça önemli gelişmeler olsa da

engelli çocukların eğitimi konusunda günümüzde bazı güncel sorunlar devam etmektedir.

Engelli Çocukların Eğitimi: Bugün

Cumhuriyet'in ilanından bugüne ülkemizde engelli çocukların eğitimi konusunda hizmet sunulmaktadır. Yukarıda da değinildiği üzere bu hizmetler 1951 yılından bu yana MEB bünyesinde sürdürülmektedir. Günümüzde zorunlu eğitim çağında olup özel eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrenci sayısı yarım milyon sayısına yaklaşmıştır. Bu kadar büyük bir öğrenci popülasyonunu yönetmek üzere MEB bünyesinde başta Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖRGM) olmak üzere birçok kurum ve kuruluş işbirliği yapmaktadır. ÖRGM'ye bağlı olan birçok okul ve kurum türünde engelli çocuklara özel eğitim hizmeti verilmektedir. Ülkemizde doğrudan engelli çocuklara yönelik hizmet veren okul ve kurum türleri şöyledir (Çitil, 2020):

Okul Öncesi düzeyde:

- Bünyesinde Anasınıfı Olan Özel Eğitim
- Kaynaştırma Eğitimi (Okul öncesi)
- Özel Eğitim Anaokulu
- Özel Özel Eğitim Anaokulu

İlkokul düzeyinde:

- İlkokul (İşitme Engelliler)
- İlkokul (Görme Engelliler)
- İlkokul (Bedensel Engelliler)
- İlkokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)
- Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe)
- Özel (Özel) Eğitim İlkokulu
- Özel Eğitim Sınıfı (İlkokul)
- Kaynaştırma Eğitimi (İlkokul)

Ortaokul düzeyinde:

- Ortaokul (İşitme Engelliler)
- Ortaokul (Görme Engelliler)

- Ortaokul (Bedensel Engelliler)
- Ortaokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)
- Özel Eğitim Uygulama Okulu (II. Kademe)
- Özel (Özel) Eğitim Ortaokulu
- Özel Eğitim Sınıfı (Ortaokul)
- Kaynaştırma Eğitimi (Ortaokul)
- ARGEM Ortaokulu-Özel Yetenek

Ortaöğretim düzeyinde:

- Özel Eğitim Meslek Lisesi (Bedensel Engelliler)
- Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme Engelliler)
- Özel Eğitim Uygulama Okulu (III.Kademe)
- Özel Eğitim Meslek Okulu (Görme Engelliler III. Kademe)
- Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler III. Kademe)
- (Özel) Özel Eğitim Meslek Okulu (III.Kademe)
- (Özel) Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)
- Kaynaştırma Eğitimi (Ortaöğretim)
- ARGEM Lisesi-Özel Yetenek

Ülkemizde doğrudan engelli çocuklara yönelik hizmet veren kurumlara bakıldığında yetersizlik türlerine göre farklı uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu okullardan zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hizmet veren okul ve kurum sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Her ne kadar özel eğitim okul ve kurumları olsa da engelli çocukların büyük çoğunluğu bu okullara değil de kaynaştırma ortamlarında öğrenimlerini sürdürmektedir. Başka bir deyişle engelli çocuklarımızın yaklaşık %87'si olağan gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda öğrenim görmektedir. Ülkemizde örgün eğitim kurumları dışında engelli çocukların eğitimlerini desteklemek amacıyla özel sektörde kurulmuş özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri de bulunmaktadır. İlgili yönetmeliğe göre “Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi: Özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda destek eğitimine ihtiyacı olduğu belirlenen engelli bireylere destek eğitimi hizmeti veren özel öğretim kurumu”

olarak tanımlanmıştır. MEB 2020-2021 yılı istatistiklerine göre ülkemizde 2864 Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde 384.471 öğrenci destek eğitimi alırken, 77.272 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2021).

Kurumsal açıdan yaklaşık 70 yıllık bir maziye sahip olan özel eğitim alanı günümüzde yasal ve pratik açıdan oldukça gelişmiş ve yaygınlaşmıştır. En iyi sistemlerde bile eksik ve sorunlar olabileceği gibi ülkemiz özel eğitim alanının da kendi mahsus sorunları vardır. Bu sorunları kaynaştırma/bütünleştirme alanında yaşanan sorunlar, özel eğitim paydaşlarıyla ilgili sorunlar, eğitsel değerlendirme ve tanılama ile ilgili sorunlar, mesleki eğitim ve istihdam ile ilgili sorunlar, öğretmen yetiştirme ile ilgili sorunlar şeklinde başlıklandırmak mümkündür (TES, 2021).

Modern çağın eğitim yaklaşımı her öğrencinin farklı bir öğrenme ilgisi, potansiyeli ve stili olduğunu kabul etmektedir. Geleneksel yaklaşımda her öğrenci için sınıf düzeyinde genel bir müfredat ve belli öğretim yaklaşımları kullanılmıştır. Ancak günümüzde bu yaklaşımın birçok öğrenciyi kapsam dışı bıraktığından yeni yaklaşımın adı kapsayıcı eğitim olarak adlandırılmıştır. Kapsayıcı eğitimin özel eğitim boyutundaki sıfatlandırması ise bütünleştirilmiş eğitimdir. Doğal olarak dünyada ve ülkemizde yaklaşık elli yıldır uygulanan kaynaştırma eğitimi artık terk edilmeye yerine kapsayıcı eğitime geçilmeye başlanmıştır. Kaynaştırma eğitiminde engelli çocuk belli destek ve özel programlarla akranlarına yetiştirilmeye çalışılırken, kapsayıcı eğitimde her çocuğun farklı olduğu gerçeğinden hareketle okul öğrencilere uygun hale getirilmeye çalışılır. Bu anlamda ülkemizde kaynaştırma konusunda belli bir seviyeye gelinse de bütünleştirme ya da kapsayıcı eğitim konusunda pratik eksiklikler bulunmaktadır.

Özel eğitim hizmetleri yalnızca eğitim uzmanlarının çabasıyla sürdürülemez. Engelli bir çocuğun gelişimi için en önemli paydaşlardan biri de ailelerdir. Aileler engelli çocuğun bakımı ve beslenmesi, eğitimi, sosyal ve davranışsal açıdan desteklenmesi gibi birçok konuda bilgi, beceri, psikolojik ve maddi düzeyde yardıma gereksinim duyarlar. Ülkemizde ailelerin bilgi düzeyinde desteklenmesi konusunda sunulan hizmetler sınırlıdır. Aileler çocuklarının doğru tanınması ve uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi, bu konuda istedikleri sonucu

alamadıklarında durumu düzelterek yasal ve pratik çözümler bulma konusunda da sorunlar yaşamaktadır. Özel eğitim alanının bir diğer önemli paydaşı da sivil toplum kuruluşlarıdır (STK). Özel eğitim alanının gelişimine paralel bir şekilde gelişen engelli STK'ları günümüzde konfederasyonlar düzeyinde kurumsallaşmıştır. Bu STK'lar doğrudan ya da dolaylı olarak özel eğitim alanına yönelik faaliyet yapanlar da bulunmaktadır. Ancak yapılan bazı araştırmalara göre özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ailelerinin büyük çoğunluğu bu derneklere üye olmamakta ve derneklerin faaliyetlerini takip etmemektedir (Çitil & Doğan, 2019). STK paydaşları ile ilgili bir diğer sorun ise engellilerin eğitimi ile ilgili politikalar belirlenirken bu ilgili STK'ların görüş ve önerilerine yeterli önem verilmemesidir.

Engelli çocukların eğitimi konusunda yaşanan bir diğer sorun alanı ise bu çocukların tanınmasıdır. Gelişimsel açıdan akranlarından farklı bir seyir izleyen öğrencilere gerekli müdahaleler yapılmadan doğrudan tanınmaya gönderilmeleri, tanılamada kullanılan araçların yetersizliği, sürece dayalı ayrıntılı tanılama yapılamaması, engelli çocukların gelişimiyle ilgili ayrıntılı raporların oluşturulmaması bu nedenle öğrencilerin uygun olmayan eğitim ortamlarına yerleştirilmesi, yukarıda da değinildiği üzere ailelerin bu sürece itiraz etmede yaşadığı güçlükler tanılama konusundaki başlıca sorunlara örnek olarak verilebilir. Engelli bir çocuk en iyi şekilde tanılanıp en uygun eğitimi alsa da toplumsal yaşama uyum sağlaması için bağımsız ve üretken bir birey olması gerekmektedir. Bu kapsamda engelli çocukların hayatlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmeleri için bir mesleğe hazırlanmaları ve uygun bir şekilde istihdam edilmeleri gerekmektedir. İstatistiklere göre kamu ve özel sektördeki işçi sayısı ve engelli memur sayısı toplandığında yaklaşık 170 bin engelli vatandaşımız halihazırda iş sahibidir. Buna göre 20-65 yaş aralığında engelli vatandaşımızın çoğu işsizdir (TES, 2021).

Ülkemizde özel eğitim alanına öğretmen yetiştirme yirminci yüzyılın ikinci yarısında başlamıştır. Arada bazı boşluklar olsa da yaklaşık yarım asırdır üniversite düzeyinde özel eğitim öğretmenleri yetiştirilmektedir. Günümüzde onlarca özel eğitim bölümü aktif şekilde öğrenci yetiştirmekte, MEB de bu öğretmen adaylarını istihdam etmektedir. Ancak yukarıda da değinildiği üzere engelli çocuklarımızın büyük çoğunluğu ola-

ğan gelişim gösteren akranlarıyla birlikte öğrenim gördüğünden diğer alan öğretmenlerinin bu öğrenciler konusunda bilgi ve becerilerin istenen düzeyde olmadığını söylemek gerekir. Günümüzde zorunlu eğitim çağında öğrencilerin devam ettiği hemen her okulda engelli öğrencilerin olabileceğinden hareketle tüm öğretmenlerin bu çocukların eğitimi konusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi önemli bir ihtiyaçtır. Bazı eğitim fakültelerinin lisans programlarında özel eğitimle ilgili dersler bulunmakta, MEB de bazı hizmet içi eğitim faaliyetleri ile bu alandaki ihtiyacı karşılamaya çalışmaktadır. Ancak tüm bu çabalara karşın Türk eğitim sistemi içinde engelli çocukların yeterli ilgi ve desteğe kavuşamadığı söylenebilir.

Günümüzde engellilerin eğitimi konusunda temel durum ve bazı sorunlara değinmiş olsak da bu sorunların sayısı artırılabilir. Türkiye’de özel eğitim hizmetleri tarihsel serüveni içinde pozitif bir gelişme ve ilerleme kaydetmiştir. Her sistemde olduğu gibi bu alanda da eksiklikler muhakkak bulunmaktadır. Aşağıda bu sorunların çözümü ve Türkiye’de engelli çocukların eğitimi konusunda eğitimi için gelecek yüzyıla ilişkin öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Engelli Çocukların Eğitimi: Yarın

Engelli çocukların eğitimi konusunda mevcut sorunlara ilişkin bazı çözüm önerilerine değinmekte fayda bulunmaktadır. Aynı zamanda Cumhuriyet’in ikinci yüzyılında bu çocukların eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir vizyonu da burada paylaşabiliriz. Eğitimin temel amacı bireyi topluma yararlı hale getirmektir. Benzer şekilde özel eğitim de engelli çocukların kendi kendine yeten, bağımsız ve üretken bireyler olmasını hedefler. Bu bağlamda engelli bir çocuğu topluma hazırlarken onu toplumdan uzak bir şekilde yetiştirmeye çalışmak akla, mantığa, vicdana ve hukuka aykırıdır. Tüm bu sebeplerle ayrı özel eğitim okulları aşamalı olarak kapatılması, son yıllarda sadece engelli çocukların devam ettiği özel eğitim anaokulları başta olmak üzere tüm okullar genel eğitim okullarına dönüştürülmelidir. Ağır ve çoklu yetersizliğe sahip engelli çocuklar için genel eğitim okullarında özel sınıflar uygulaması sürdürülebilir. Orta ve hafif düzeyde yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta öğrenim görmesine ilişkin önlemler ve uygulamalar ivedikle icraate

geçirilmelidir. Bu kapsamda sınıfa uyum ve başka ihtiyaçları olanlar için yardımcı öğretmen / kolaylaştırıcı kişi gibi önlemler kamu imkânlarıyla sunulmalıdır.

Kaynaştırma eğitimi yaklaşımı terk edilerek kapsayıcı eğitim yaklaşımına kesin ve net bir geçiş sağlanmalıdır. Bu kapsamda her çocuğun özel olduğu temel şiarı kabul edilerek farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı okul ve sınıflara uygulanmalıdır. Bu kapsamda her öğrencinin hazırbulunuşluğu, ilgileri, öğrenme stilleri dikkate alınarak ders içerikleri, kullanılan yöntemler ve değerlendirme süreci esnek ve bireysel bir biçimde yapılandırılmalıdır. Bunun için geleneksel eğitim ve klasik okul mantığının dönüşümü sağlanmalıdır. Öğretmenlerin, idarecilerin, merkezi müfredatın ve hatta ailelerin bu yeni yaklaşıma uyumu için gereken müdahaleler güçlü bir kararlılıkla uygulanmalıdır. Bu kapsamda eğitim fakültelerinin lisans programları, hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri arttırılmalıdır. Spesifik konularda ve yoğun özel eğitim gerektiren durumlarda destek sağlamak üzere mümkünse her okula bir özel eğitim uzmanı görevlendirilmeli ya da batılı örneklerde olduğu gibi ilgili ve yetkin öğretmenlerden bir özel eğitim koordinatörü belirlenmelidir. Kapsayıcı eğitim anlayışı gereği tüm engelli çocukların tanılanması, eğitimi ve destek eğitim ihtiyaçları yerinde karşılanmalıdır. Ancak elzem durumlarda okul dışı destek eğitim ortamlarından faydalanılmalıdır.

Engelli çocukların aileleri çocuklarının bu durumu, sağlık, bakım, davranış yönetimi ve eğitim süreçlerinde destekleme için bilgi ve beceri düzeyleri arttırılmalıdır. Bu konuda mümkünse yüz yüze mümkün değilse diğer yöntemlerle aile eğitimleri verilmelidir. Bu eğitimlerin içeriği, bu eğitimleri hangi kurum ve uzmanların vereceği kanunla ve açıkça belirlenmelidir. Ailelerin hak savunuculuğu konusunda gelişimi desteklenmeli, ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olmaları teşvik edilmelidir. Ailelerin de katılımcı olduğu sivil toplum kuruluşlarının görüş ve önerilerine daha fazla değer verilmesi, bu kuruluşların faaliyetleri desteklenmelidir. Ayrıca ailelere maddi ve manevi destek verecek imkânlar arttırılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.

Engelli çocukların eğitimi ve çevresel koşulları mükemmel bir şekilde ayarlansa bile bu çocukların yetişkinlik dönemine ge-



çişi konusunda uygun planlamalar yapılmalıdır. Engelli bireyler farklı gereksinimleri olsa da bu ülkenin hür ve eşit vatandaşlarıdır. Engellilere yönelik ayrımcılık yasalarla engellense de pratikte toplumsal farkındalık arttırılmalı ve her türlü ayrımcılık önlenmelidir. Engelli bireylerin eğitim hayatları boyunca bağımsız yaşam ve toplumsal uyum becerileri geliştirilirken, ilgi, yetenek ve isteğine göre bir meslek sahibi olması için gereken düzenlemeler yapılmalıdır. Bu düzey sağlandıktan sonra her engelli bireyin istihdamı sağlanmalıdır. Engelli bireyler için erişebilirlik konusundaki sorunlar çözülmeli, boş zaman ve eğlence için gereken ihtiyaçları karşılanmalıdır. Çalışma koşulları, çevresel düzenlemeler, ulaşım, erişim vb. her alanda makul uyarlamalar sağlanmalıdır. Cumhuriyet'in ikinci yüzyılı için daha birçok görüş ve öneri getirilebilir. Ancak burada bahsi geçen öneriler uygulansa bile engelli çocuklar ve aileleri uzunca bir süre daha müreffeh bir yaşama ulaşmış olacaklardır.

Sonuç

Engelli çocukların eğitiminin dünü, bugünü ve yarınını ele aldığımız bu yazıda özel eğitimle ilgili temel kavramlar, engelli çocukların ve eğitimlerinin tarihsel serüveni, ülkemizde mevcut özel eğitim hizmetleri, güncel sorunlar ve çözüm önerileri açıklanmaya çalışılmıştır. Buradaki tespit ve öneriler bilimsel araştırmaların yanı sıra ve çoğunlukla yazarın akademik ve mesleki deneyimleri ışığında oluşturulmuş öznel görüşlerdir. Toplumsal bilimlerde hiçbir durumun tek bir nedeni olmayabileceği gibi herhangi bir sorunun tek ve mutlak bir çözümü de mümkün olmayabilir. Bu bağlamda burada değinilen konu, durum ve sorunlar ile sunulan önerilerin temel amacı bilimsel zemin oluşturma ve pratik bir akıl yürütmedir. Önümüzdeki yüzyılda eğitimde yaklaşımlar ve sorunlar değişebilir, yeni sorunlar ortaya çıkabilir. Burada en azından önceki yüzyılda yaşananlar ve bugünkü bakış açısı tarihe not düşülmüştür. Beklentimiz okuyucuların buradaki çabadan azami düzeyde istifade etmeleridir.





MAHMUT ÇİTİL

Kaynakça

- Akçamete, A. G. (Ed.). (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (3.Baskı). Kök.
- Ataman, A. (Ed). (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Balcı, S. (2013). *Osmanlı Devleti'nde engelliler ve engelli eğitimi – sağır dilsiz ve körler mektebi*. Libra Kitap Yay.
- Çitil, M. (2021). Özel eğitim alanının kavramsal, tarihsel ve yasal temelleri. U. Sak, & S. Toraman (Ed.), *Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri* içinde (ss. 11-48). MEB Yayınları.
- Çitil, M. (2020). Özel eğitimin temelleri. S. Talas (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (ss.1-28). Nobel.
- Çitil, M. (2017). *Türkiye'de özel eğitim: tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Vize Akademi.
- Çitil, M. (2015). Engelli Çocuklar ve Sosyolojisi. L. Eraslan (Ed.), *Farklı Perspektiflerden Çocukluk ve Sosyolojisi* içinde (ss.45-80). Vize.
- Çitil, M. (2012). *Yasalar ve özel eğitim*. Vize.
- Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de özel eğitim* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çitil, M., & Doğan, İ. (2019). Engelli çocuğu olan ailelerin yapısı ve toplumsal ilişkilerinin belirlenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(43), 61-108.
- Enç, M. (1983). *Bitmeyen gece (Evrenin tüm karanlığı bir tek mum ışığını bile köreltemez)*. Tekışık Matbaası.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. C. Güzel (Ed.). Kırmızı.
- Gök, S. (1958). *Dünyada ve Türkiye'de sağır, dilsiz, okulları tarihçesi ve eğitim sistemi*. Hüsnütabiat Matbaası (Türkiye Sağır, Dilsiz ve Körler Tesanüt Cemiyeti Neşriyatı).
- Irvine, P., Wrigt, E., B., & Applequist, K. (2007). History of special education. C.R. Reynolds, & E. Fletcher-Janzen (Ed.), *Encyclopedia of Special Education* (Third Edition) içinde. John Wiley & Sons.
- Kozanoğlu, M. (2017) *Engellilere yönelik çalışmalar: VII. – XX. yüzyıllar*. Özel Der Yayınları.
- MEB. (2021). *Millî eğitim istatistikleri – Örgün eğitim – 2020/21*. <http://sgb.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

- Oğultürk, N. (2012). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin, aile işlevlerini etkileyen etmenler: Çankaya belediyesinden hizmet alan aileler üzerine bir değerlendirme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖEHY. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 07.07.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1996). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş* (6. bs.). Karatepe Yayınları.
- TES. Türk-Eğitim Sen. (2021). *2023'e Doğru Özel Eğitim Çalıştayı Raporu*. Ankara: Kızılcahamam Çam Hotel. (Baskıda).
- Tremblay, P. (2007). *Special needs education basis: historical and conceptual approach*. Université Libre de Bruxelles Tivat, Montenegro.
- Vuran, S., & Ünlü, E. (2014). Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili örgütlenme ve mevzuat. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (ss.58-80). Maya Akademi.





AYŞEGÜL ATAMAN

Prof. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi

“Her Ne Kadar Kapsayıcı Eğitime Geçilmesini Önersem De Ülkenin Yapısı Gereği Ayrı Okullara İhtiyaç Var.”

1969 yılından günümüze kadar özel eğitim alanında yarım asırdan fazla hizmeti dokunmuş duayen bir isim olan Prof. Dr. Ayşegül Ataman'ın gözünden ülkemizde özel eğitim alanının yüz yılı bu söyleşide değerlendiriliyor.



Söyleşen

MAHMUT ÇİTİL

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Eğitimi
Anabilim Dalı

1215



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Giriş

Özel eğitim alanı hem kapsamı hem de uygulamalarıyla dünyada ve ülkemizde her geçen gün daha da gelişmekte ve ilerlemektedir. Tarihsel sürece bakıldığında ise engellilerin sosyal, siyasal ya da ekonomik haklara sahip olmak bir yana, yaşama haklarını bile uzun süre elde edemedikleri bilinmektedir. İlk ve ortaçağlarda engelli bireyler acımasız ve kötü muamelelere maruz kalmışlardır. Semavi dinlerin yayılması ile bu kötü yaklaşımlar yerini nispeten ilgi, koruma ve şefkate bırakmıştır. Ancak engelli bireylerin eğitim hizmetlerine erişimi ancak 17-18. yüzyıllarda küçük adımlarla başlayabilmiştir. Bu adımlar öncelikli olarak işitme ve görme yetersizliği olan bireylere yönelik bazı gönüllü kişilerin bireysel çabaları ile atılmıştır. 18. yüzyıldan itibaren ise engellilere yönelik okullar açılmaya başlamıştır. Örneğin Abbe'de L'Epee de 1755 yılında Fransa'da işitme engelliler için bir okul açarken, Samuel Heinicke yakın zamanda Hamburg Özel Okulunu açmıştır. Fransa'da Valentin Haüy 1784 yılında Paris'te Genç Körler Ulusal Enstitüsünü kurmuştur. Batı Avrupa'da açılmaya başlayan bu okullar 19. yüzyılda Amerika ve Avrupa'nın içlerine doğru yaygınlaşmıştır. Yirminci yüzyıla gelindiğinde zihinsel yetersizliği olan çocuklara yönelik de okullar açılmaya başlanmıştır. Ancak bu yüzyılın başlarında engellilik medikal bir yaklaşımla ele alındığından bakım ve rehabilitasyon daha önemli olmuştur. Engelli bireylerin toplumun eşit bireyleri olarak kabul edilmesi ve genel eğitim ortamlarından yararlanması ise ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir.

Engelli bireylerle ilgili Türk toplumlarındaki tarihsel gelişmelerle ilgili bilgiler ise çok sınırlıdır. Selçuklular ve Beylikler döneminde engelli bireylere yönelik darülacezeler kurulsun da buralarda eğitim verilip verilmediği bilinmemektedir. Osmanlılarda ise engelli bireylere yönelik okulların 19. yüzyılın sonuna doğru açıldığı görülmektedir. İstanbul'da açılan ilk özel eğitim kurumu ise Avusturyalı Ferdinand Grati Efendi'nin önceliği ve dönemin Maarif Nazırı Münif Paşanın himayesi 1889 yılında açılan Dilsizler Mektebidir. Bu okul Cumhuriyet Dönemi'ne kadar faaliyetlerini sürdürmüş 1926 yılında kapanarak İzmir'deki Sağır-Dilsiz ve Körler Okuluna nakledilmiştir. Böylece Cumhuriyet'in ilk üç yılı sayılmazsa yirminci yüzyılın ikinci yarısına kadar ülkemizde yalnızca bir özel eğitim okulu faaliyet sürdürmüştür. İzmir'deki okulun sağlık vekaletine bağlı olduğu da dikkate alındığında ülkemizde engelli çocukların eğitimi hizmeti çağındaki yaklaşıma paralel olarak bakım ve rehabilitasyon çerçevesinde kalmıştır. Engelli çocukların eğitiminin bir millî eğitim hizmeti olmasını ise



bu alanın Türkiye’de kurucusu sayılan Mitat Enç’in öncülüğünde gerçekleştiğini söylemek mümkündür. 1951 yılında Dünya Braille Komitesi başkanı Avustralyalı Sör Clucta McKenzie’nin Türkiye ziyaretinin ardından yazdığı ve Enç ile aynı görüşleri paylaştığı raporun ardından okul Sağlık Bakanlığında alınıp MEB’e verilmiştir. Böylece farklı yetersizlik türlerine sahip çocukların aynı ortamda eğitim alması sonlandırılmış, Ankara’da görme engelli çocuklar için ilk okul açılmıştır. Bu okulların açılmaya başlamasının ardından Millî Eğitim Bakanlığında bir şube müdürlüğü kurulmuş, bu okullara öğretmen yetiştirmek için Gazi Terbiye Enstitüsünde bir özel eğitim şubesi açılmıştır. Bu gelişmelerin ardından engelli öğrencilerin tanındığı rehberlik ve araştırma merkezleri, üstün yetenekli çocuklar için üst özel sınıflar, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için alt özel sınıflar ya da özel eğitim sınıfları açılmaya başlanmıştır. Tüm bu önemli gelişmelerin başrolünde ise Mitat Enç’in olduğunu söylemek mümkündür. Mitat Enç’in tüm bu eşsiz katkılarının yanı sıra hem Gazi Terbiye Enstitüsü hem de Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yetiştirdiği akademisyenler daha sonra alanın akademik temelini oluşturmuştur. Enç’in yetiştirdiği alanın duayen isimlerinin başında Doğan Çağlar ve Yahya Özsoy gelir. Bu iki duayen isimden sonra ise Ayşegül Ataman, Süleyman Eripek, Mehmet Özyürek gibi birçok Ankara Üniversitesi mezunu ikinci kuşak özel eğitimciler alanın gelişiminde önemli roller üstlenmişlerdir. Bu söyleşimiz ise bu alanda eşsiz ve önemli hizmetleri olan Sayın Prof. Dr. Ayşegül Ataman ile yapılmıştır. Ataman alanın öncüsü Enç’in hem öğrencisi hem de yeğeni olarak ondan aldığı bayrağı taşıyan bir eğitim neferi olarak yaklaşık yarım asırdır özel eğitime alanına hizmet vermektedir.

Prof. Dr. Ayşegül Ataman, 1969 yılında Ankara Üniversitesinden Özel Eğitim ve Okul Psikolojisi ve Rehberlik bölümlerinden mezun olmuştur. Çift dalda lisans öğrenimini tamamlayan Ataman’ın eğitim anlayışı çok yönlü bir bakış açısıyla gelişmiştir. Özel eğitim alanındaki genel bilgisi ile okul psikolojisi ve rehberlik konusundaki bilgilerini birleştiren Ataman, yüksek lisans döneminde üstün yetenekliler alanına yönelmiştir. 1976 yılında tamamladığı “*Üstün Zekâlı Çocukların Eğitsel Sorunları: Ankara Fen Lisesinde Bir Araştırma*” isimli doktora tezi ile de bu alanda Türkiye’de öncü olmuştur.

1970-1984 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim elemanı olarak çalışan Ataman, 1984 yılından itibaren Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak çalışmaya başlamıştır. Ataman, 1984-1987



yılları arasında Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı görevini sürdürmüş ve 1986 yılında özel eğitim bölümünün de kuruculuğunu yapmıştır.

1992-1993 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kuruculuğu ve Müdürlüğü görevini sürdüren Ataman, 1992-1995 yılları arasında da Gazi Eğitim Fakültesinde dekanlık yapmıştır. Ataman, 2005 yılında Görme ve Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklar Eğitim Merkezi (GÖYÇEM) kuruculuğu ve müdürlüğünü yapmıştır. Ulusal ve uluslararası birçok sivil toplum kuruluşunun üyesi, yöneticisi ve kurucusu olan Ataman 1960 yılında Altı Nokta Körler Derneği Üyesi olmuş, 1974'te Türkiye Körler Vakfı Kurucu üyesi olmuştur.

2013 yılının Nisan ayında Gazi Üniversitesinden emekli olan Ataman, AADEM isimli özel bir merkez kurarak hem başta üstün yetenekli çocuklar olmak üzere özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve aileleri için danışmanlık ve eğitim hizmetleri sunmaya başlamıştır. Prof. Dr. Ayşegül Ataman halen KKTC'de Lefke Avrupa Üniversitesinde Özel Eğitim Bölüm başkanı olarak görev yapmaktadır.

Başta üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin eğitimi olmak üzere özel eğitim alanının tüm alt branşları ile ilgilenen Ataman, Türkiye'de uzun yıllar ihmal edilen ve az bilinen, özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda öncü bir bilim insanı olarak tanınmaktadır. Özel eğitim alanında pek çok idari ve akademik görevi başarıyla sürdürmüş, birçok bilimsel ve sosyal proje gerçekleştirmiş, binlerce özel eğitimci ve yüzlerce akademisyen yetiştirmiş ve özel eğitim alanının Türkiye'de tanınmasına katkı sağlamış bir bilim insanı olarak tanınmıştır. Bu vesileyle şahsımın da özel eğitim alanında yetişmesinde büyük katkısı olan sayın hocam ile yaptığımız söyleşinin alana önemli katkılar getireceği ve tarihe not düşecek faydalı bilgiler içerdiğini belirterek söyleşiye geçmekte fayda görüyorum.

Kıymetli hocam merhaba. Çocuk Vakfının çok önemli bir çalışması olan Çocuk Yıllığı için yapılan yüz yılın söyleşileri kapsamında Özel Eğitimin Yüzyılı başlıklı söyleşiye kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Hocam konumuz engelli çocukların eğitimi ve söyleşimiz Çocuk Vakfının bir yayını için olduğu için müsaadenizle ilk sorumu sorayım: Çocuk kimdir? Çocuk, aile ve toplum için ne ifade eder?

Bu o kadar büyük bir soru ki? Çocuk ülkenin geleceğidir, ailenin geleceğidir. Ne cins özelliklerinin olduğunu kanıtlayan



bir varlıktır. Onun için birincisi cins özelliği ve sağlıklılık göstergesidir. Bir çiftin çocuğu olduğunda onların anneanneleri, babaanneleri “Oh çok şükür bizim çocuğumuzda bir şey yokmuş” derler. Çocuk anne ve baba olabilmenin ispatıdır. Bir evlilikte çocuk yoksa iki tarafın ailesi birbirine yabancıdır. Ancak çocuk geldiğinde anneanne ve babaanne için bir akrabalık bağı söz konusu olur. Böylece çocuk daha büyük birliktelikleri bağlayan bir unsur olur. Çocuk hem kadından hem de erkekten eşit sayıda kromozom alarak dünyaya gelir. Böylece hem ikisine benzer hem de ikisinden farklı olur. Bu açıdan başat özelliklerinden bazılarını anneden bazılarını da babadan alır. Örneğin benim ayağımın büyük olması başat bir özellik. Bu özellik benim babamdan geliyor. Babamın genleri çok güçlü olduğu için bütün torunlarının da ayakları büyük. Bu bağlamda çocuk soyun devamı demek. Çocuk insanın izini takip eden varlık. Bu durum kişilik boyutunda da benzer. Çocuk aynı zamanda yetiştirilen ve geliştirilen bir varlık. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuğa gerekli girdiler verildiğinde ve iyi bir eğitim alması sağladığında zekâ bölümü bile gelişiyor. Montessori'nin dediği gibi çocuk sünger gibi ham. Ne veriyorsan alıyor ve bu sana bağlı bir durum. Örnek vermek gerekirse çocuklar yalan bilmez aslında. Ebeveynleri öğretirsen öğrenir. Yanlış ve kötüyü öğretenler anne ve babalar. O yüzden herkes çocuk yapabilir ama asıl soru kimler çocuk yapmalı? Evlenecek her çifte önce çocuk yetiştirmenin eğitimin verilmesi lazım. Bu kapsamda çocuk gelişimiyle ilgili çocukla ilgili temel bilgileri öğrenmesi gerekir her çiftin.

Yani çocuk özel bir şey ve her ailede yetişmesi mümkün değil diyorsunuz?

Her ailede çocuk olur ama çocuğu yetiştirme biçimi toplumun yapısını oluşturur. Niye bozuldu bizim toplum yapımız? Önce-leri biz pederşahi aileydik sonra çocukşahi olmaya başladık. Bizim kuşak ise bu ikisinin ortasında kaldı. Biz hem çocuklarımızın dediğini, hem de anne-babalarımızın dediğini yaptık. Ortada kaldık. Bana danışmaya gelen ailelere şimdilerde bunu söylüyorum “Çocukşahi olmayacaksınız, evin patronu anne ve babadır, kuralları anne baba koyar. Ama o kurallar sadece çocuklar için değil herkes içindir. Sınırları anne baba belirler.” Çocukların sınıra ihtiyacı vardır. Çocukların sınırı nerede? Onun için çocuk yetiştirmek çok çok önemli.



hep örnek ve hep duayen bir hocaydınız. Ancak merak ediyorum Ayşegül nasıl bir çocuktum, çocukluğum nasıldı?

Ben hiperaktif bir çocuktum. 60 yaşına geldiğimde bu tanıyı kendime koydum. Açıkçası ancak o yaşımdayken bunu fark edebildim. Ben ikizdim ve prematüre olarak doğdum. O yıllarda küvez filan da icat edilmemişti. Annem beni doğduktan sonra beni pamukların içinde ana kucağı denilen şeye sarmış ve kucağında tutmuş. 40 gün sonra ilk kez ağlamışım. İkizim ise bir hafta yaşayabilmiş. Emme refleksim gelişmemiş. Annem boğazımdan aşağı süt akıtmış. Annemin çok emeği var benim üzerimde. Bir akrabamız beni böyle gördüğünde anneme “Bu büyük bir insan olacak. Bak Allah bunu yaşattı. Bunun yaşamasının bir amacı olmalı. Önce Allah sonra sen yaşattın bu çocuğu. Bu çocuk büyük şeyler yapacak, yoksa tıbben yaşaması imkânsızdı” demiş. Biraz büyüyünce yaramaz bir çocuk olduğum anlaşılmış. İki-üç kez evden kaçmış, birkaç kez kafamı kırıp ayağımı çatlatmışım. Öğrenciliğimde sporun tüm branşlarını yaptım. Yüksek atlama, cirit, gülle atma gibi. 12 sene folklor oynadım. Bölgede gülle ve disk atma rekorlarım uzunca süre kırılmadı.

Halk oyunlarında gösterilere çıktığınızı biliyoruz.

1961 yılından itibaren Avrupa’da gitmediğimiz yer kalmadı folklor ekibiyle. Gaziantep Folklor Ekibi ile Türkiye’yi tanıttık.

Anne ve babanızın size karşı tutumu nasıldı? Sınırlar koyarlar mıydı?

Annem tam bir Osmanlı kadınıydı. Bir gün yaptığı yemeği yemek istemedim. Beni saçımdan tuttu ve bir güzel dövdü. Otur ye dedi.

Peki babanız? Bildiğim kadarıyla babanızın pedagojik bir geçmişi var.

Babam köy öğretmenliği yapmış bir süre. Ondan sonra öğretmenlikten aldığı maaşlarını biriktirmiş ve bir şeker fabrikası satın alıp mesleği bırakmış. Çocukluğumda fabrikaya gidip horoz şekeri yerdim. Ama evdeki otorite figürü annemdi. Annem senede 2 defa fabrika çalışanlarına yemek verirdi. Bazen evde bazen de kavaklık diye bilinen bir mesire yerine giderdik bu yemek için. Tüm çalışanlar annemin onlara özel kadayıfını pişirmesini beklerdi. Annem fabrika için de reçeller yapardı. Babamın ürettiği şekerler eve gelir annem ve 10-15 kadın bu şekerleri sarıp kutularlardı. Babam inançlı bir insandı ama “İbadet ve kabahat gizli yapılır” derdi. Hiçbir zaman siyasilere yakın olmadı bu yüzden de ticari açıdan zorluklar yaşardı.

Ortaokul yıllarınız nasıldı hocam? Aileniz sizin okumanıza destek oldu sanırım.

İlk, orta ve lise öğrenimimi Gaziantep'te tamamladım. İlkokul karmaydı ama ortaokulda kız okuluna gittim. Benim anne tarafım da baba tarafım da eğitime çok önem verirdi. Annemin büyük babası Antep'te 30 küsur sene belediye başkanlığı yapmış biriydi. Anne tarafıma Mazlum Efendiler denirdi. Mitat Enç'in Selamlık Sohbetleri isimli eserinde bu aile anlatılır. Bu ailede herkes okumaya meraklıydı. Annem de okumayı çok severdi ve bizim okumamız için de çok mücadele etti. O zamanlarda lise çağına geldiğinizde evlenme yaşınızın geldiği kabul edilirdi. Benim de akrabalarımın büyük kısmı o çağlarda evlendiler ama ben o zamanlarda lisede atletizm ile uğraşıyordum. Çevrede kötü bir şey olsa Mehmet Bey Ayşegül'ü göndermezdi spora deniyordu. Bu çabalarımla diğer kızlara örnek oluyordum. Sporda başarılı olduğum için törenlerde lisenin flamasını taşırdım. Yaşar diye bir arkadaşım da okulun bayrağını taşırdı. Biz neyi yaparsak veliler çocuğunu ona yönlendirirdi. Napoli'ye gittiğimde çok hoş yeşil renkli hasır bir şapka almıştım. O zamanlar Antep'te kimse şapka takmazdı. Ben şapkayı taktığımda yolda ya da otobüste herkes laf ediyordu bu şapkayı çıkar diye. Ben de çıkartmam dedim. Ertesi sene tüm tuhafiyeler benzer şapkalar getirtti ve kadınlar şapka takmaya başladı Antep'te.

Liseyi bitirdikten sonra üniversite süreciniz nasıl oldu hocam? Özel eğitim alanını nasıl seçtiniz?

Ailem üniversite okumamı destekliyordu. Ben siyasal, hukuk ya da coğrafya okumayı düşünüyordum. Ailem bu üç seçimimi de farklı gerekçelerle eleştirdi. Dayım Mitat Enç de Türkiye'de özel eğitim alanını kurmuş başarılı bir akademisyendi. Bir gün dayımlarda kalıyorduk bana eğitim fakültesi diye bir yer kuruluyor kaydını yaptırsana dedi. Dayıma sordum orayı bitirince ben ne olurum? diye. O da benim gibi olursun dedi. Onun gibi eğitimci olmak ne demek? 20 yaşında gözlerini kaybetmesine rağmen kendini geliştirmiş Fransızca, Almanca ve İngilizce bilen, fikir ve görüşleriyle tüm ülkenin ağızına baktığı bir akademisyen. O benim için muhteşem bir örnekti. Ben de hemen kaydımı eğitim fakültesine yaptırdım.

1960'lı yılların ortasıydı sanırım. Eğitim fakültesinde hangi bölüme girdiniz?

Okul Psikologluğu ve Özel Eğitim bölümüne girdim. İlk iki sene ortak okuyup son iki sene bölüm seçiliyordu. Bölümde



hocamız Mitat Enç ve Orhan Çaplı'ydı. Doğan Çağlar ve Yahya Özsoy doktora yapıyordu.

Orhan Çaplı pek tanınmaz ama bildiğim kadarıyla Millî Eğitim Bakanlığı bursu ile ABD'de eğitim almış ve MEB'de ilk şube müdürlerinden değil mi?

Evet. Daha sonra Gençlik ve Spor Bakanlığı müsteşarlığı yaptı. Türkiye'de üstün zekâlılar ve zihin engelliler konusunda ilk yayını yapan odur.

Hocam üniversiteyi bitirdikten sonra ne yaptınız?

Üniversiteyi bitirdiğimde bir yıl kadar Sümerbank Eğitim Biriminde çalıştım. Orda hizmet içi eğitimleri planlar ve yürütürdüm. Benden sonra da orda hep eğitim fakültesi mezunlarını çalıştırdılar. Bir gün Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi asistanlık sınavı açmıştı. Bir arkadaşım beni ikna etti ve ben de başvurduğum. Ben, Latife Bıyıklı, Süleyman Eripek ve Mehmet Özyürek dördümüz asistan olarak alındık. Bir arkadaşımız daha vardı ama hasta olup sonra ayrıldı. Hocalar her birimiz için bir alan belirledi.

Bu saydığınız isimler sonraki yıllarda özel eğitimin öncü isimleri oldu. Sizden önce Yahya Özsoy ve Doğan Çağlar vardı. Onlardan ders aldınız mı?

Dediğim gibi onlar daha doktora yapıyordu ve onlardan ders almadık. Ancak sonra birlikte çalıştık. Daha sonra Yahya Özsoy bölüm başkanı oldu. Ancak Yılmaz Büyükerşen hocayı kandırıp Eskişehir'e götürdü. Yahya hoca orda özel eğitim bölümü kurdu. Yahya hoca gidince Doğan hoca bölüm başkanı oldu. O zamanki kanun gereği profesör olmak için farklı bir üniversiteye gidip çalışmak gerekiyordu. Doğan hoca da bir müddet bölümden ayrıldı. Mehmet Özyürek de doktora için ABD'ye gitmişti. Sonraları özel eğitim bölüm başkanlığı ve dekanlık yapan Gönül Akçamete de bizim birimde çalışıyordu. O da eğitimleri tamamlayıp bölüme hoca oldu. Danışmanı Latife Bıyıklı oldu. Daha sonra da Bülbin Sucuoğlu ve diğerleri geldi.

Burada bahsettiğiniz isimler özel eğitim alanının çok önemli hocaları. Ama bu bölümü de kuran Mitat Enç. Türkiye'de özel eğitim alanının tarihsel sürecinde 1940 ile 1970'li yılların ortasına kadar olan döneme Mitat Enç dönemi diyebilir miyiz? Çünkü bürokraside, akademi ve sivil toplumda hep onu görüyoruz bu dönemde.

1222



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Evet. Mitat Hoca engellilerle ilgili birçok çalışmaya imza attı. STK'lar da bunun bir örneği. Mitat hoca akademisyenliği kadar edebiyatçı kişiliği de olan biriydi. Kalemı çok kuvvetliydi. Benim için de değerliydi.

Mitat Hoca'dan sonra onun misyonunu sizin devam ettirdiğiniz söylenebilir. 1970'li yıllardan sonrası için Ataman dönemi başladı diyebiliriz.

Mitat Hoca 1972'de emekli oldu. O gittikten sonra fakültenin de yapısı değişti. 1982'de fakülte eğitim bilimleri fakültesine dönüştü. Bence lisans düzeyine uzman yetiştirmek yerine ABD'deki Kolombiya Teachers College gibi lisansüstü eğitim veren bir şekle dönüşmeliydi. Ancak dönemin dekanı bunu istemedi. Bize sahip çıkmadı, kadro vermedi ve gitmemiz için bizi tehdit etti. Her birimizi bir tarafa attı. Birçok arkadaşımız üniversite değiştirmek zorunda kaldı. Ben de Gazi Üniversitesine geçtim. Daha sonra bu dekanla bir kongrede karşılaştık. Siz evlatlarınızı yediniz dedim. Ama teşekkür de ettim. Orada kalsaydım evdeki buzağı olacaktım.

Böylece özel eğitim alanına Gazi Üniversitesinde hizmet vermeye başladınız. Hocam meslek hayatınız boyunca özel eğitim alanının gelişmesine ve bu alandaki eğitim politikalarına büyük önem verdiniz. Çalışmalarınızda da akademik kaygılardan daha çok ülkenin öncelikli ihtiyaçlarına odaklandınız. Peki, ülkemizde özel eğitim hizmetlerinin 100 yılını nasıl değerlendirirsiniz? Malumunuz benim yüksek lisans çalışmam özel eğitim tarihi üzerineydi. Orada ulaştığım sonuç ülkemizde son 30 yıla kadar özel eğitimle ilgili gelişmelerin kamu politikaları ile değil de kişilerin çabasıyla olduğu yönündeydi.

Evet. Bu görüşe katılıyorum. Ek olarak ABD'de benzer durumlar yaşandı. Aslında bizde de dünya da özel eğitim alanının gelişimi zor oldu. Halen de özel eğitim alanında güçlü politikalar üretildiğini söylemek güç. Sistem ortalamasının altında ve üstünde olanlar için bir şey yapmıyor. Mesela üstün zekâlı çocuklar ilerde yerimizi alır diye ötekileştirildi, görmezden gelindi. Özel eğitimin gelişmesinde ise siyasetçilerin ailesinde bir engelli varsa politika geliştirdiklerini görüyoruz. ABD'de Kennedy ve Keller ailelerinin etkisi olmuştu. Bizde de Yılmaz Büyükerşen, Köksal Toptan gibi siyasetçilerin etkisi olmuştu. Sabancılar gibi güçlü aileleri de buna eklemek mümkün. Ama yinelemek gerekirse Türkiye'de bu konuda etkisi olan en önemli kişi Mitat Enç. Enç Hoca'nın "Bitmeyen

1223



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Gece” kitabında bahsettiği üzere gözlerini kaybettikten sonra Viyana’ya eğitime giderken Antep’te çalışan Mr. Isely ona “Mitat, sen ülkenin sakat çocukları için bir ışık olabilirsin” demiştir. Ki öyle de olmuştur. Mitat Hoca ABD’den döndükten sonra görme engellilerin de öğretmen olabileceğini ispat ederek bu alanda öncü olmuştur.

Hocam özel eğitimin ilk anayasal temeli de 1961 Anayasasıyla mümkün oldu. O dönemde iktidarı elinde tutan Millî Birlik Komitesi üyelerinden Dündar Taşer’in Antepli olması ve Mitat Hoca’nın onu tanınması etkili oldu mu?

Evet oldu. Daha sonra yapılan MEHTAP projesinde de Mitat Hoca’nın 14’leri tanınmasının etkisi oldu. Yine dayım Osman Enç de subaydı ve Taşer’in Harbiyeden arkadaşıydı. Ben de gençlik yıllarımda kendisiyle tanışıp sohbet etmişim.

Hocam doğduğunuzda tek partili dönemdi, çocukluğunuz çok partili dönemde geçti. 1960 ve 1980 ihtilallerini gördünüz. Tüm bu siyasal değişimlere tanıklık ettiniz. Çok fazla bürokrat ve siyasetçi tanıdınız. Hasan Celal Güzel ve Vehbi Dinçerler zamanında özel eğitim alanında çok önemli gelişmeler yaşandı. Bu isimlerle sizin akrabalık bağınız var. Bu gelişmelerde sizin etkiniz olduğu görülüyor.

Evet. Bir kalkınma planı hazırlanırken rapora korumalı işyerlerini ekledim. Dönemin sanırım Tokat Valisi Recep Yazıcıoğlu bu hedefi görünce Hasan Celal Güzel’e bunu kimin eklediğini ve korumalı işyerinin ne olduğunu sormuş. O da Gazi Üniversitesi’nde Ayşegül hoca koydu demiş. Hiç unutmuyorum rahmetli Yazıcıoğlu sabah 8 buçukta yanında hiç koruması olmadan eğitim fakültesindeki odamda beni ziyaret etti. Beni uzunca süre dinledi, sorular sordu ve ben bunu ilimde yapacağım dedi. Kamu politikaları ile ilgili toplantılara hep çağrıldım ve katkı vermeye çalıştım.

Hocam sizce 100 yıllık tarihimizde özel eğitim alanındaki yapı taşı olacak en önemli gelişmeler hangileriydi?

Bence birincisi engellilerin evlerinden çıkarak eğitim almasını sağlayan yatılı okulların kurulması. Bu da Mitat Hoca’nın 1952 yılında Ankara’da Körler Okulu kurması ve özel eğitimin Millî Eğitime geçmesiyle mümkün oldu. İkincisi 1961 Anayasasına özel eğitimle ilgili hüküm girmesi. Üçüncüsü Birleşmiş Milletlerin 1982 yılını uluslararası engelli yılı ilan etmesi. Ve son olarak BM Engelli Hakları Sözleşmesi’nin hükümetimiz



tarafından imzalanması. 2005 yılında yürürlüğe giren Engelliler Hakkındaki Kanun da önemli. Bu kanunun ardından YÖK bünyesinde Engelli Koordinasyon Kurulu ve üniversiteler bünyesinde Engelli Danışma Birimleri kuruldu. Emekli oluncaya kadar YÖK'teki ilgili kurulun koordinatörlüğünü yaptım. Başbakanlık Özürlüler İdaresinin de kurulması bence çok önemli bir gelişme. Bu idarenin taşra teşkilatı yoktu. Genel müdürlük olması iyi oldu. Ama Aile Bakanlığında işlevsel değil.

Bu gelişmeler arasında yasalara da değindiniz? Sizce engelli hakları konusunda yasalar yeterince uygulanıyor mu?

Maalesef uygulanmıyor. Örneğin İmar Yasasına göre restoranların tuvaletlerinin giriş katta olması lazım. Ama Ankara'da son gittiğim birkaç restoranda tuvaletler üst katlarda. Ben halen işletme sahiplerini çağırıp uyarıyorum. Hatta ilgili belediyelere de şikayet ediyorum. Ulaşım ve erişilebilirlik ile ilgili birçok yasal düzenleme olmasına rağmen belediyelerin bu tesislere nasıl ruhsat verdiğini anlamak güç.

Peki sizce yasalar dışındaki kamu politika ve strateji belgelerine uyuluyor mu?

Çalışma yapılıyor ama ortada kalıyor. Üstün zekâlı çocuklarla ilgili belki de 5 çalışmaya katıldım. En son Ziya Selçuk döneminde Çocuk Vakfı ve MEB'in 2019 yılında ortak yaptığı özel yetenekliler çalıştayında bakana ve oradakilere söyledim. Beni bir daha çağırmayın çünkü hiçbir şeyi dikkate almıyorsunuz dedim.

Hocam birkaç sorumuz kaldı. Burada engellilerin toplumsal konumuna değinmek istiyorum. Ders ve konferanslarınızda engelli bireylere aciz bireyler olarak yaklaşılmamasına karşı çıkar, onların bağımsız, mutlu ve üretken bireyler olarak eşit vatandaşlar olması gerektiğini söylersiniz. Özetle engelli vatandaşlara "Siz engellisiniz, hadi size yardım edelim" denmesine şiddetle karşı çıkarıyorsunuz. Buna ilişkin görüşünüz nedir?

Evet bu yaklaşımı doğru bulmuyorum ama maalesef engelliler öyle olmasını istiyorlar. Engelli çocuğa sahip aileler de böyle. Biz bakıma muhtacı, biz devletin himayesinde olmayız diye düşünüyorlar. Devletin ve belediyelerin sunduğu aynı ve nakdi yardımlar, evde bakım ücreti gibi birçok yardım aileler tarafından alınıyor. Ancak eğitilmiş aileler çocuklarının eğitimi konusunda sürenin arttırılmasını talep ediyorlar. Ancak çoğu aile haftada 2 saat eğitimin yeterli olduğunu dü-

1225



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

şünüyor. Maddi yardımları daha fazla önemsiyorlar. Hatta üzülerek söylemek gerekirse bazı aileler engelli çocuklarını gelir kaynağı olarak görüyorlar. Bu yaklaşım ise engellilerin eğitimi, sosyalleşmesi ve istihdamı için engel teşkil ediyor. Kıbrıs'ta zihinsel engelli bireyleri turizm sektöründe istihdam etmek amacıyla bir proje oluşturduk. Engelli çocukları ön hizmetlerde ve mutfak hizmetlerinde eğitip istihdam edelim dedik. Üniversite ve gastronomi bölümü eğitimleri üstlenecekti. Otelciler ile görüştüm onlar da istihdam ederiz dediler. Ancak aileler bunu kabul etmediler. Çocukları getirirsek devletin verdiği para kesilir diye çocukların bağımsız bir şekilde ayakta durmalarını kendi paralarını kazanmalarının önüne geçtiler. Bizim toplumumuz böyle. Engelli olsun olmasın tüm çocuklar ölünceye kadar anne-babalarına bağlı yetişiyor. Biz de öyleydik. Yani kimse çocuklarının ayaklarının üstün basıp bağımsız olmasını istemiyor. Rahmetli Doğan Cüceloğlu'nun bir sözü geldi aklıma. Keşke ABD'leri Türkiye'ye, Türkleri de Amerika'ya götürsek, iki toplum karışsa o zaman iyi bir toplum ortaya çıkacak demişti. Kız çocuklarını ise hiç serbest bırakmıyoruz. Engelli çocuklar için de aynısı geçerli. O yüzden en büyük sorun ailelerin yaklaşımı. Bu nedenle son yıllardaki tez öğrencilerimi ailelerin ihtiyaçları üzerine çalışmaya yönlendiriyorum.

Hocam ülkemizdeki özel eğitim alanında gördüğünüz başka sorunlar neler?

Dünyada ve ülkemizde toplumsal yapılar değişiyor. Ülkemizde engelli, dezavantajlı çocukların yanı sıra göçmen çocuklar da var. O yüzden kapsayıcı eğitime geçilmesi gerekiyor.

Hocam özel eğitim alanının önemli bir ayağı da üniversiteler. Öğretmen yetiştirme ve bilimsel üretim başta olmak üzere üniversiteleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

Bence üniversiteler yeterli işler yapmıyor. Halen YÖK serbest bırakmasına rağmen 1980'li yıllardaki programlarla öğretmen yetiştiriyorlar. Oysa ben Lefke Avrupa Üniversitesinde iyi bir lisans programı hazırlayıp önermişim. Farklı yetersizlik gruplarını aynı derslerde birleştiren bir yaklaşım doğru değil. Öğrenme güçlüğü ve özel yetenekliler diye bir ders okutulması yanlış. Bir sorun da tek bir alanda seçmeli derslerin yoğunlaşması. Her fakülte kendi öğretim elemanı profiline göre belli özel eğitim alanlarında yoğun öğrenci yetiştiriyor. Özel eğitim öğretmenliği bir uzmanlık alanı olarak dönüşmeli. Özel eğitim temel ve genel eğitim öğretmenlerinin sorumluluğuna geçmeli.

Hocam önümüzdeki yüz yılda özel eğitimin geleceğini nasıl görüyorsunuz?

Yukarıda da değindiğim gibi kapsayıcı eğitime geçilmeli. Tüm öğretmen yetiştirme programları değişmeli, bu programlarda sınıf yönetimi, davranış değiştirme gibi özel eğitim derslerinin olması lazım. Okullarda farklılaştırılmış öğretim yapılması gerekiyor. Okulların her türlü farklılığa hazır olması, öğretmenlerin her türlü çocuğa hizmet verecek bir donanımda olması sağlanmalı. Salamanca Bildirgesinden bu yana dünya da bu yöne evrildi. Artık aynı sınıfta dezavantajlı, engelli, üstün zekâlı gibi her çeşit çocuk var. Öğretmen hepsine yetmek zorunda. Özel eğitim öğretmenleri ise gezici öğretmenlik ya da danışmanlık şeklinde profesyonel destek sunmalı.

Hocam kapsayıcı eğitime önem veriyorsunuz. Ancak ülkemizde halen yetersizlik türüne yönelik ayrı özel eğitim okulları açılmaya devam ediyor. Sizce ayrı özel eğitim okulları gerekli mi?

Her ne kadar kapsayıcı eğitime geçilmesini önersem de ülkenin yapısı gereği ayrı okullara halen ihtiyaç var. Ancak hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar için açılan meslek okulları kapatılmalı. Ankara, İstanbul ve İzmir gibi büyük şehirlerde ve alt yapısı olan okullarda kapsayıcılığı geliştirmek gerekiyor. Doğu ve güneydoğu için ise karma bir modelle devam edilebilir. Bunun dışında tüm ülkedeki ailelerin eğitilmesine önem vermeliyiz. Ailelerin engelli çocuklarının çalışabileceği, bir ev kurabileceği ve tatile gidebileceğini idrak etmeleri lazım. Uluslararası sözleşmelerin eğitimin yanı sıra erişebilirlik, istihdam ve sosyal haklar gibi diğer hükümlerinin de uygulanması lazım.

Kıymetli hocam bu keyifli söyleşi ve paylaştığınız eşsiz görüşler için çok teşekkür ediyoruz.

1227



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

CUMHURİYET DÖNEMİ'NDE ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ



RIDVAN KARABULUT*

Üstün yetenekli çocukların erken tanınması ve yönlendirilmesi hayati önem taşımaktadır. Osmanlı'da Enderun Mektepleri ile başlayan eğitim geleneği, Cumhuriyet Dönemi'nde çeşitlenmiş ve günümüzde BİLSEM gibi kurumlarla desteklenmiştir. Ancak, mevcut yasal düzenlemelerin iyileştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu alandaki politika ve uygulamalarda gözden geçirilmelidir.

Giriş

Üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemden itibaren fark edilmesi ve doğru yönlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim süreci 0-6 yaş grubunu içeren, çevre şartları çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak tasarlanan, ahlaki ve kültürel anlamda etkili bir biçimde sürdürülen eğitim sürecini içermektedir (Ok, 2016). Okul öncesi eğitim; çocuğun kişilik özelliklerinin temellerinin atıldığı, içinde yaşadığı toplumun kültürel yapısına ve değer yargılarına uygun davranış biçimleri oluşturduğu, çocuğun yaşadığı çevreyi tanımaya çalıştığı, onunla iletişime geçmek için meraklı, istekli, hayal gücünün sorgulayıcı ve kuvvetli olduğu bir dönemdir (Oğuzkan & Oral, 1997).

1228



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Kayseri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü.

Okul öncesi eğitim, çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren başlayan, temel eğitime devam edeceği güne kadar olan yılları kapsayan ve ilerleyen yaşamlarında önemli yere sahip olan; bedensel, dil, duygusal, sosyal, zihinsel ve psikomotor gelişimlerinin genellikle tamamlandığı, kurumlarda ve ailelerde sağlanan eğitimle çocukların kişilik özelliklerinin oluşturulduğu eğitim ve gelişim sürecini içermektedir (Gül, 2008).

Yaşamın temellerinin atıldığı okul öncesi dönem, çocukların öğrenme kapasitelerinin ve hızlarının üst düzey olduğu dönemdir. Okul öncesinde beyin gelişimi çok hızlıdır. Bu dönem içerisinde çevresel uyarımlar ile beyin gelişimini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilenmektedir. Çocukların beyin gelişiminin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için yaşamın temelini oluşturan bu dönem sürecinde, çocuğa öğrenme fırsatları sunan, uyarıcı ve zengin bir çevrenin oluşturulması gerekmektedir. Böylece çocuklar bu dönem süresince daha hızlı gelişebileceklerdir (Gökçeli, 2019).

Tarihsel süreç içerisinde yapılan zekâ ile ilgili araştırma ve tanımlamalara bakıldığında ilk olarak 19. yüzyılda Galton, zekâ ile ilgili çalışmalar yapmış ve zekayı açıklarken bilgileri yapılandırma ve kullanma olarak ifade etmiştir. Alfred Binet ve Simon (1908) ise yapmış oldukları zekâ tanımlamasında zekâ ile ilgili 3 temel özelliğe dikkat çekmiştir. Bunları, bireyin kendisini eleştirerek davranışının doğru olup olmadığına karar verebilmesi, bir yönergeyi anlayıp zihinde tutabilme durumu ve bir duruma başarıyla uyum sağlama olarak açıklamışlardır (Bildiren, 2018).

Üstün yetenekli bireylerin tanımlanması ve ölçülmesine dair yapılan kuramlar dikkate alındığında, üstün yetenekli kavramının tanımlanmasının oldukça güç olduğu belirtilmiştir. Üstün yetenek kavramını açıklamak ve anlamlandırmak için üç farklı üstün yetenek kuramı bulunmaktadır. Gagne modeli, üçlü çember kuramı ve beşgen kuramı olarak belirtilen bu kavramlar ele alındığında üstün yeteneğin sadece IQ puanlarıyla ölçülemeyeceğini farklı özelliklerinin de olduğu, bu nedenle tanımlama sürecine dahil edilmesi gerektiği açıkça görülmektedir (Küçük, 2023).



Tarihî Perspektiften Üstün Yeteneklilerin Eğitimi

Türkiye’de üstün yetenekli bireylerin en önemsendiği dö-

nem, Osmanlı İmparatorluğu zamanında kurulan Enderun Mektepleri'dir. II. Murat zamanında 15. yüzyılın ortalarında kurulan Enderun Mektebi, Fatih Sultan Mehmet zamanında işlevini kazanmıştır (Akkutay, 2004). Enderun mektebine üstün yetenekli öğrenciler seçilirken, Türk ve Müslüman olmayan ailelerin, 8-18 yaş aralığındaki erkek çocukları arasından öncelikle 10-14 yaş arasında olanlar, bir komite tarafından belirlenirdi (Enç, 2004). Eğitim süresi Enderun Mektebinde 8-10 yıl sürmekteydi. Enderun Mektebinde üstün yetenekliler eğitiminin planlı, kapsamlı ve sistematik olarak uygulanmaktadır ve dünyadaki ilk eğitim kurumudur. Enderun Mektebinde devrin yüksek medreselerindeki dersler ile birlikte, sanat eğitimi ve karakter ile kişilik eğitimi gibi eğitimlere önem verilmektedir. Enderun Mektebinde eğitim alan öğrenciler içerisinde üst düzey yöneticiler ve bilim insanları bulunmaktadır (Akkutay, 1984).

Ülkemizde üstün yetenekliler ile ilgili Cumhuriyet Dönemi ile 1960'lı yıllara kadar daha çok bireysel nitelikli çalışmalar yapılmıştır. Atatürk'ün isteğiyle 1925 yılından itibaren zeki ve yetenekli öğrenciler üniversite eğitimleri için yurt dışına gönderilmiştir. Bu uygulama ise 1929 yılında 1416 sayılı Kanunla birlikte yasal zemine oturtulmuş ve üstün yetenekli bireylerin sınavla seçilerek yurtdışında eğitim görmelerine imkân sağlanmıştır (Bulut & Taylı, 2006). 1940 yılında ise 3803 sayılı Kanun ile birlikte köy enstitüleri açılmıştır. Ülkenin kalkınmasını sağlamak için diğer öğrencilere bakılarak yetenekli oldukları tespit edilen öğrencilerin yetiştirilmesi ise köy enstitülerinde gerçekleştirilmiştir. Köy enstitüleri daha sonra 1950 yılında kapatılmıştır (Meclis Araştırma Raporu, 2012).

Üstün yeteneklilerin eğitimi 1959 yılında ise türdeş yetenek sınıflar ve özel sınıflar açılarak devamlılığı sağlanmıştır. Bu çalışma doğrultusunda ilk öğrenci Ankara Sarar İlkokulunda, 1960 yılında Ankara Ergenekon İlkokulunda da "Türdeş İlkokul Sınıfları" denemesine başlanmıştır. Ancak uygulama Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 1966 yılında aldığı bir kararla durdurulmuştur (Levent, 2011). Özel sınıf ve türdeş sınıf uygulamalarının ortadan kaldırılmasının ardından 1980'li yıllarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili tekrar çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1993 yılında Bilim ve Sanat Merkezleri uygulamasına geçilerek beş tane pilot il seçilmiş ve üstün yetenekli öğrenci tanınması yapılmıştır. Bu

konuyla ilgili olarak ilk olarak Ankara’da Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi 1995-1996 eğitim öğretim yılında eğitime başlamıştır (Taylı & Bulut, 2006).

Türkiye’de 2000’li yılların başlamasıyla birlikte üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde de yeni ve şanslı bir dönem başlamaktadır. Bu dönemin 1990’lı yıllarında oluşan politikaların etkisi ile de oluşmaya başlamış ve 2009-2013 yılları arasında yapılan stratejik plan çalışmaları ile dikkat çekmeyi başarmıştır. Türkiye’de 2000’li yıllar öncesindeki zamanlarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili alandan hiçbir konferans yapılmamışken yalnızca 2004-2014 yılları arasında üç adet uluslararası ve dört adet ulusal üzere toplam yedi adet konferans yapılmıştır. Daha önceki Millî Eğitim Şuralarına kıyasla 2006 ve 2010 yıllarında yapılan şuralarda içerisinde de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili konulara çok daha fazla yer verilmiştir (MEB, 2006; MEB 2010).

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik 2000’li yıllar öncesinde sadece birkaç bilim sanat merkezi bulunurken bu sayı bu yıllarda artarak devam etmiş ve 80’lere çıkmıştır. Aynı şekilde 2000 yılı öncesinde çok az olan fen lisesi sayısında da büyük bir artış kaydederek 141’e çıkmıştır (TBMM, 2012). Ayrıca 2000’li yıllarda üniversitelere üstün zekâlıların eğitimi anabilim dalları ve bu anabilim dallarında yüksek lisans ve doktora programları açılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte üstün yetenekli çocuklara yönelik özel eğitim merkezleri de açılmıştır. Bu yıllarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin artması özel sektörün de ilgisini çekmiştir. Özel sektör okullarında üstün yetenekli öğrencilere yönelik oluşturulan özel sınıflar ve okul sonrası zenginleştirme merkezleri oluşturulmuştur (Gürbüz vd., 2015).

Üstün yetenekli çocuklara yönelik olarak eğitimciler yetiştirmek amacıyla İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde, “Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı” kurulmuştur. Bölüme, 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren ise yüksek lisans, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ise de doktora programına öğrenci alınmaya başlanmıştır (Davaslıgil & Zeana, 2004). İstanbul Üniversitesi ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan protokol gereği, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen Üstün Zekâlıların



Eğitimi Projesi için uygulama okulu belirlenmiştir ve bu okul Beyazıt İlköğretim Okulu adını almıştır. 1990'lı yıllardan sonra üstün yetenekli bireyler konusu Türkiye'de daha fazla ilgi gören bir konu olmuştur. Bu kapsamda üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde, çeşitli çalıştaylarda ve kongrelerde üstün yetenek konusu ayrıntılı olarak tartışılmıştır (Hızlı, 2014).

I. Türkiye Yeteneklerin Geliştirilmesi Stratejisi ve Uygulama Planı, Millî Eğitim Bakanlığı, Marmara Üniversitesi, ocuk Vakfı işbirliğinde T.C. Başbakanı Sayın Recep Tayyip Erdoğan'ın himayelerinde 23-25 Eylül 2004 tarihlerinde düzenlenmiş olan I. Türkiye Üstün Yetenekli ocuklar Kongresi "Durum Tespiti Ön Raporu" doğrultusunda hazırlanmış ve "Politika ve Strateji Belirleme Raporu"nda (25 Eylül 2004, İstanbul) kabul edilen amaç doğrultusunda sürece ilişkin ulusal ölçekli çalışmaları ve uluslararası gelişmeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Strateji Belgesi hazırlama çalışma sürecinde kaynaklık eden raporlar:

1. T.C. Başbakanı Sayın Recep Tayyip Erdoğan'ın Başkanlığında toplanan Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulunun 17 Haziran 2009 tarihinde gerçekleşen toplantı kararı ile "Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2009-2013"ün hazırlanması kararı (5.8.2009 tarihli ve 27310 sayılı Resmî Gazete);
2. Millî Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK-TÜSSİDE danışmanlığında 13-15 şubat 2009 tarihinde düzenlenen "Üstün Yetenekliler / Zekâlılar alıştayı Raporu (BİLSEM Modeli);
3. 22 Aralık 2009 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı - TÜBİTAK işbirliğinde Ankara'da düzenlenen Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Planı (2009-2013) hazırlık toplantısı tutanağı;
4. 25-27 Mart 2009 tarihinde gerçekleştirilen "Üstün Yetenekli ocuklar II. Ulusal Kongresi" kararları;
5. Strateji danışmanı Prof. Dr. Füsün Akarsu'nun Başkanlığında MEB, ocuk Vakfı ve TÜBİTAK-TÜSSİDE yetkileriyle 14 Haziran-20 Aralık 2010 tarihlerinde Boğaziçi Üniversitesinde alıştay öncesi düzenlenen 4 toplantıda

Çalıştayın ve strateji yönteminin belirlenmesi çalışmaları;

6. 20-22 Aralık 2010 tarihinde Gebze’de Millî Eğitim Bakanlığı, Çocuk Vakfı, TÜBİTAK-TÜSSİDE işbirliğinde çocuk, veli ve alan uzmanlarıyla düzenlenen Çalıştay sonrası hazırlanan “Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Ortak Akıl Platformu Raporu”;
7. Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu (23 Haziran 2010);
8. 1 Ocak 2011-9 Eylül 2011 tarihleri arasında Prof. Dr. Füsun Akarsu’nun danışmanlığında Çocuk Vakfı ve TÜBİTAK-TÜSSİDE’nin kurumsal desteğinde sürdürülen 22 Yazım Grubu çalışması;
9. I. Türkiye Yeteneklerin Geliştirilmesi Stratejisi ve Uygulama Planı için 11 Mayıs 2011 tarihinde Prof. Dr. Füsun Akarsu’nun danışmanlığında TÜBİTAK TÜSSİDE, Çocuk Vakfı ve MEB yetkilileriyle Gebze’de yapılan Strateji Ön Taslağı Değerlendirme Toplantısı;
10. Strateji Belgesi, alan uzmanlarından gelen yazılı geribildirimler değerlendirilerek Yazım Grubu tarafından 29 Eylül 2011 tarihinde sonuçlandırılmıştır.

2012-2016 yıllarını kapsayan I. Türkiye Yeteneklerin Geliştirilmesi Stratejisi ve Uygulama Planı Ekim-Aralık 2011 tarihlerinde gerçekleştirilecek ön hazırlık çalışmaları sonrası Uygulama Planı’nda belirlenen kısa, orta ve uzun vadeli çalışma programı ile hayata geçirilmesi kararlaştırılmıştır.

2023 vizyonunun üstün yetenekli çocukların eğitimi stratejik planının geliştirilmesinde önemli etkileri olmuştur. TÜBİTAK, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği doğrultusunda 2009-2013 yılları arasında üstün yeteneklilerin eğitiminde ulusal stratejik planı üzerinde durulmuştur. Planı geliştirmek için bir uluslararası konferans, bir ulusal konferans ve pek çok sayıda çalıştay düzenlenmiştir. Bu çalışmaların arkasından Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 2013 yılında “üstün yetenekli bireylerin eğitimi 2013-2017 Stratejik Planı’nı yayınlamıştır (TÜBİTAK, 2013a). Plan içerisinde, üstün yetenekli bireylere yönelik örgün ve yaygın tek tip uygulamalar kullanmak yerine bireyin yetenek, ilgi ve potansiyeli

dikkate alınarak farklılaştırılmış, hızlandırılmış, zenginleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş çoklu modellerin geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir (TÜBİTAK, 2013a; TÜBİTAK, 2013b).

Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi

Sekizinci Kalkınma planından başlayarak okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların eğitimi konusuna vurgu yapılmaya başlanmıştır. Planın amaç, ilke ve politikalar bölümünde üstün yetenekli çocukların rehberlik ve danışmanlık hizmetleri konusundaki yardımını okul öncesi ve ilköğretim çağından itibaren almasına; üstün yetenekli çocuklar için en uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasına ağırlık verileceği, özel sektörün bu konudaki çalışmalarının destekleneceği bildirilmiştir. Dokuzuncu Kalkınma Planında da okul öncesi dönemden başlayarak üstün yetenekli çocuklara yetenekleri doğrultusunda eğitim verilmesi gerektiği konusu vurgulanmıştır (İncekara, 2012). Birinci Kalkınma Planından başlayarak üstün yetenekli çocukların eğitimi konusuna vurgu yapılmasına karşın okul öncesi dönemin öne çıkarılması ancak Sekizinci Kalkınma Planından sonra olmuştur. Cumhuriyetimizin ikinci 100 yılında Kalkınma Planlarında da öngörüldüğü gibi okul öncesi dönemden üniversiteye kadar üstün yetenekli çocukların eğitiminin öncelenmesi planlanmaktadır. Nitelikli insan yetiştirmek erken çocukluk yıllarından başlanarak planlı ve sistematik bir şekilde kurgulandığı takdirde amacına ulaşacaktır.

Sonuç

Ülkemizde üstün zekâlılar ve yetenekliler eğitimi alanında Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi dışında oluşturulan yasa ve milli eğitim mevzuatları bulunmamaktadır. Bu doğrultuda üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim verecek okul ve bu okulun öğretmenleri ile ilgili yasal düzenlemelere yer verilmesi gerekli düzenlemeler yapılmalı ve hayata geçirilmelidir (Kılıç, 2015).

Doğduktan itibaren farklı özellikler ile dünyaya gözlerini açan bu çocuklar tanılandıktan sonra alacakları eğitim programlarında da farklılaştırmaya ihtiyaç duymaktadırlar. İhti-

yaçlarına uygun eğitim alamamak gerektiğinde ve zamanında fark edilememe gibi nedenlerden dolayı üstün yetenekli bireylerin, ortalama yetenek yığını içerisinde kalmaları, her toplum için telafisi mümkün olmayan bir eksiklik oluşturmaktadır (Davaslıgil, 2004). Özellikle erken yaşta fark edilip yönlendirildikleri zaman üstün yetenekli bireylerin gelişimleri hızlandırılabilir ve bu sayede bireylerin topluma katkıları arttırılabilir (Pfeiffer & Petscher, 2008).

Ülkemizde ise sayıları gittikçe artmakta olan çocuk üniversitelerinin benimsediği uygulamalar çocukların bilime ve bilim dünyasına karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta birlikte çocukların bilgiye ulaşmanın farklı yönlerini öğrenme, bilimin farkında olma, bilimi keşfetme ve araştırma gibi konularda çocukların gelişimlerinin farkında olunduğunda bu yaş düzeyinde olan üstün potansiyelli ve tanılanmış olan üstün zekalı çocukların eğitimlerinde çok önemli bir yere sahiptir. Ayrıca faydalı olacağı düşünülen merkezlerden biri de üstün yetenekliler eğitimi uygulama ve araştırma merkezleridir. Merkezlerin amaçları arasında; üstün yeteneklilerin eğitimi alanlarında bilimsel araştırmalar yürütmek, zekâ, üstün zekâ, yaratıcılık ve eğitim programları ve tanılama modelleri geliştirmek ve bu alanlarda araştırmacılar yetiştirmek yer almaktadır. Eskişehir Anadolu Üniversitesinde üstün yetenekliler eğitim programı (ÜYEP), Karabük, Hacettepe, Ege, İnönü ve Mehmet Akif Üniversitesinde, Üstün Yetenekliler Araştırma ve Uygulama Merkezleri kurulmuştur ve belirttikleri misyonları doğrultusunda eğitim hizmeti vermektedirler (Aral vd., 2016).

Okul öncesi dönemdeki çocukların tanılanmasında genel özelliklerinden dolayı üstün zekâ/yetenek potansiyellerini tanılamada çeşitli araçların kullanılmasına ve farklı kişilerin görüşlerinin alınması önem verilmesi gerekmektedir. Bunların içerisinde anekdot kayıtları, gözlem formları, akran değerlendirme, gelişim ölçekleri, öğretmen değerlendirme ölçeklerine yer verilmiştir (Sutherland, 2008).

I. Türkiye Yeteneklerin Geliştirilmesi Stratejisi ve Uygulama Planı (2012-2016), üstün yeteneklerin geliştirilmesi konusunda bilimsel veriler ışığında, dünya uygulamalarının incelenerek geliştirilen hem örgün hem de hayat boyu öğrenmede eğitimde yeni bir dönemin başlaması için bir genel yaklaşım modelini oluşturmakta ve uygulanabilir modelleri önermek-

tedir. Strateji Belgesi, hayat boyu öğrenmede farklı modellere ve örgün eğitime yönelik özel gruplandırmalar yer vermesi nedeniyle de bütünlüklü bir yaklaşımı içermektedir.

Keskin ve arkadaşları (2013) Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durumları, Sorunları ve Çözüm Önerilerinin araştırıldığı çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada BİLSEM’de görevli olan öğretmenlerin %60.3’ü okul öncesi ve ilköğretim düzeyine yönelik kullanılan tanılama testlerini yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Okul öncesi dönemde bulunan tanılanmayan üstün yetenekli çocuklara uygulanacak testlerin olmamasının veya mevcut testlerin kullanılmaması bu çocukların alacakları eğitimin önünde duran en büyük engel olarak görülmektedir. Ülkemizde uygulanan zenginleştirme modellerinden biri olan çocuk üniversiteleri küçük yaşlardan itibaren bilime ilgisi olan gerekli imkâna sahip çocukların, bilime yönelik heyecan ve istek duygularının da bu yönde geliştirmelerine fırsat sağlamaktadır (Crowther, Norman & Lederman, 2005).

Günümüzde dünyada birçok ülkede okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmiş durumdadır. Son yıllarda Türkiye’de de benzer bir şekilde okul öncesi dönem eğitime vurgu yapılmakta ve okul öncesi dönemde okullaşmada çalışmalar yürütülmektedir. Cumhuriyetin ikinci 100 yılında üstün yetenekli çocuklarımızın bütün kademelerde eğitimden yararlanması bir zorunluluk halini almıştır. Özellikle okul öncesi dönem önemsenmesi gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. BİLSEM Yönetmeliği’nde üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemden ortaöğretimin sonuna kadar yürütülen eğitim faaliyetlerinde bulunabileceği düşüncesi okul öncesi dönem için de acilen uygulamaya koyulmalıdır. Bir ülkenin gelişmesinin en önemli göstergelerinden bir olan eğitimin bütün kademelerde- üstün yetenekli çocuklar da dahil olmak üzere- işler hale getirilmesi Cumhuriyetimizin ikinci 100 yılında dünyada hak ettiği yere ulaşması için bir zorunluluk arz etmektedir.

1236



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



RIDVAN KARABULUT

Kaynakça

- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Ed.), *Birinci üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı* içinde (ss. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.
- Akkutay, Ü. (2004). Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Ed.), *Birinci üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı* içinde (ss. 85-96). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Alma, S. (2015). *Üstün yetenekliliği derecelendirme ölçekleri-okulöncesi/anaokulu formu (grs-p)'nun Türkçeye uyarlanması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aral, N., Gürsoy, F., & Dümenci, B.S. (2016). Türkiye'de okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli ve üstün zekâlı olan çocukların eğitimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2469-2480.
- Ataman, A. (2009). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (ss. 9-30). Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık.
- Baykoç, N. (2010). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim* içinde (ss.13-26). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bildiren, A. (2018). Üstün yetenekli çocuklar. Pegem Akademi.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K. A. Y. A., Avanoğlu, O., & Topal, T. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf
- Bulut, S., & Taylı, A. (2006). Cumhuriyet Dönemi üstün yetenekliler eğitim politikası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2006-1 (12).
- Clark, B. (2002). *Growing Up Gifted (6 th ed.)*. Columbus,OH.: Merrill/Prentice Hall. Los Angeles.
- Crowther, D.T., Norman, G. L., & Lederman, J.S. (2005). Understanding the true meaning of nature of science. *Science and Children*, 43(2), 50-52.
- Cukierkorn, J.R. vd. (2007). *Serving the preschool gifted child: programming and resources (okul öncesi armağanlı çocuğa hizmet; programlama ve kaynaklar)*. *Roeper Review*, 29(4), 271-276.
- Dağlıoğlu, E. (2015). Erken çocuklukta üstün yetenek. F. Şahin (Ed), *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların eğitimi* içinde (ss. 75-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, E., & Suveren, S. (2005). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukla-

rın performanslarının tutarlılığının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 451-453.

- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimleri*, ön rapor. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.
- Davaslıgil, Ü., & Zeana, M. (2004). *Üstün zekâlıların eğitimi projesi*. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Ed.), 1. *Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 85-100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Enç, M. (2004). Enderun. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, & A. E. Bilgili (Ed.), *Birinci üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı* içinde (ss. 37-84). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Gökçeli, F. K. (2019). *Erken çocukluğun tanımı, kapsamı ve önemi*. A. Yıldırım (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* içinde (ss. 2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Gross, M. U. (1999). *Small poppies: Highly gifted children in the early years*. *Roeper Review*, 21(3), 207-214.
- Gross, M. U. M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 91 – 99.
- Gül, E.D. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- Gürbüz, D.Ş., Özdemir, N.N., Öpengin, E., Sezerel B. B., Ayas, M.B., & Sak, U. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Hızlı, E. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar eğitiminin incelenmesi: israil sistemi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 52-62.
- İncekara, H. (2012). Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu.
- Karadağ, F. (2015). *Okul öncesi dönemde potansiyel üstün zekalı çocukların belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Keskin, M.Ö., Samancı Keskin, N., & Aydın, S.(2013). Bilim ve sanat merkezleri: mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 78-96.
- Kılıç, V. (2015). Türkiye'de üstün ve özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4 (12), 145-154.
- Kılıçkırın, H. (2023). Üstün yetenekli ilkokul öğrencilerinde *stem uygulamalarının etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi.
- Küçük, K.D. (2023). *Kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanımının özel yetenekli öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi*



- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Levent, F. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Li, H., Lee, D., Pfeiffer, S. I., Kamata, A., Kumtepe, A. T., & Rosado, J. (2009). Measurement invariance of the gifted rating scales—school form across five cultural groups. *American Psychological Association*, 24 (3), 186–198.
- MEB. (2006a). *17. Milli Eğitim Şurası*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf
- MEB. (2010a). *18. Milli Eğitim Şurası*. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf
- MEB. (2011). *Türkiye yeteneklerin geliştirilmesi stratejisi ve uygulama planı (2012-2016)*.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: MEB.
- Ok, S. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile iş birliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, (32), 61-79.
- Özsoy, Y. (1997). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *Gifted rating scales*. USA: NCS Pearson.
- Pfeiffer, S., & Petscher, Y. (2008). *Identifying young gifted children using the gifted rating scales—preschool/ kindergarten form*. *Gifted Child Quarterly*, 52 (1), 19-29.
- Sutherland, M. (2008). *Developing The Gifted And Talented Young Learner*. Sage.
- TBMM. (2012). *Türkiye Büyük Millet Meclisi üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan Meclis araştırması komisyonu raporu*.
- TÜBİTAK. (2013a). *TÜBİTAK 2013-2017 Stratejik Planı*. http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/tubitak_2013_2017_stratejik_plani.pdf
- TÜBİTAK. (2013b). *Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017*. http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf
- Üstün yetenekli çocuklar durum tespit komisyonu ön raporu. (2004). I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı yayınları. <https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/17k-1.pdf>



S Ö Y L E Ő İ



FÜSUN AKARSU

Prof. Dr., Eğitim Bilimci

“İyi ve Nitelikli Eğitimin Olmadığı Yerde Üstün/Özel Yetenekli Eğitimi Olmaz.”

Eğitim bilimci Füsun Akarsu ile gerçekleştireceğimiz bu söyleşide küresel eğitim kuşatmasının eğitim sistemine etkilerini önce büyük resme bakarak değerlendirecek, eğitim sistemimizin zekâ ve yetenekleri öldüren bir tuzağa nasıl dönüştüğü ve neden olduğu çocuk beyin göçünü farklı bileşenleriyle yorumlayacağız.



Söyleşen

MUSTAFA RUHİ ŞİRİN

Çocuk Vakfı kurucusu, şair, yazar

Söyleşinin çerçevesi ve soruları için sevgili öğrencilerimiz Deren Balcı ve Duru Emir ile Prof. Dr. Aydın Gülan, Necmettin Oktay, Doç. Dr. A. Faruk Levent, Doç. Dr. Mahmut Çitil'e teşekkür ederiz.

1240



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Cumhuriyet Dönemi eğitim tarihi araştırmalarında üzerinde en az çalışılmış konulardan biri de kurulan eğitim sisteminin dönemin eğitim paradigmalarıyla ilişkisidir. Erken Cumhuriyet Dönemi'nden 1980'li yıllara ve günümüze kadar üç aşamada değerlendirilmesi gereken bu sıkı ilişki Türk eğitim sistemini etkilediği gibi kültür ve medeniyetimize dayalı temel karakterini de etkilemeyi sürdürmektedir. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı için öngöründe bulunmaz ve eğitim felsefemizi güncelleyemezsek, Türkiye'nin doğmuş ve doğacak çocuklarını eğitemeyen ülkeler kümesi arasında yer alması kaçınılmaz bir sonuçtur.

Zekâ ve yetenek eğitiminde temel yaklaşım evrensellik olmakla birlikte, özellikle günümüz dünyasında zekâ ve yetenek eğitimi konusunda bütün ülkeler için geçerli bir eğitim modelinin olmadığını biliyoruz. Özel yeteneklilerin eğitiminde ülkelerin bilinç düzeyi, kararlılığı yanında ortaya koyacakları toplumsal ve politik irade ise çok önemli... Türkiye'nin ilk 100 yılında bu üç boyutun bileşenleri hiçbir aşamada özel yeteneklilerle ilgili ekosistemi oluşturamadı. İlk 100 yılımızın zekâ ve yetenekleri geliştiren değil öğüten vasat bir anlayışla sonuçlandığı ortak kabulüyse eğitim sistemine düşülmüş gerçekçi bir nottur.

Birinci yüzyılımızın sonunda sorulması gereken ana soru şu olmalı: Türkiye, doğan her çocuğa ve onuruna saygı ile hiçbir çocuğu dışta bırakmayacak anlayışta yüzde yüz çocuk hakları yaklaşımını ikinci yüzyılımızda hayata geçirecek çağdaş bir yol haritasına nasıl ulaşabilir? Yarım yüzyıldır eğitim bilim alanında ve özellikle son 30 yıldır özel yeteneklilerin eğitimine emek vermiş Şair, Prof. Dr. Füsün Akarsu Hocamızla konuşacağız ve ikinci yüzyılımız için de yeni hayaller kuracağız.

Birinci Dünya Savaşı sonrasında belirsizliklerine rağmen erken Cumhuriyet Dönemi “ulus devlet” inşasında güvenlik, Gazi Mustafa Kemal'in öncülüğünde sağlık ve özellikle örgün ve yaygın eğitim alanlarında büyük bir atılım gerçekleştirilmişti. Size göre kurulan örgün ve yaygın eğitim sistemi hangi amaç ve hedefler üzerine kurulmuştu? Aradan geçen tam 100 yıl sonra bu amaç ve hedeflerin güncellenmesi gerekmez mi?

Cumhuriyet tarihimiz boyunca hiçbir zaman şu ya da bu alanda liderliği ele alıp, karar mekanizmalarına etki edecek ve onların içinde yer alarak söz konusu mekanizmaları etkileyecek düzeye gelmedik. Biz pasif ve etkilenen gruptanız. Burada kendi çapımızda bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Türkiye coğrafi bakımdan çok güzel bir yerde, iklim kuşağına



baktığımızda dünyanın en iyi köşelerinden birinde duruyor. Tarih açısından bakıldığında hemen hemen her uygarlığa ev sahipliği yapmış topraklar üzerinde yaşıyoruz. Ülkemiz bir açık hava müzesi gibi. Böylesine zengin bir tarihsel birikime sahibiz. Sadece Orta Asya'dan gelen Türkler değil göç edenler, bu topraklar binlerce yıldır batıdan, doğudan, kuzeyden, güneyden göç alıp nüfusunu karıştıran, etkileşen mozaik bir yapı oluşturmuşlar. Bunun getirdiği muazzam bir potansiyel var. Türk insanı bu potansiyeli fırsat bulduğunda pek güzel kullanabildiğini de birçok örnekte göstermiştir. Sorun şu ki organize olmakta, kendi kararlarımızı kendimizin vereceği düzenekleri kurmakta zorlandık. Gerektiğinde memleketi kurtarmak için öldük. Kurtuluş Savaşı'na gittik, gözü kara ölmekten hiç korkmuyoruz ama nedense bilgiye, teknolojiye, akla ve onları kullanarak bir savaşa girmeye gelince kolayını seçiyoruz. Taklidi, almayı, daha az çalışmayı tercih ediyoruz. En önemlisi meraklı değiliz. Kendimizi zihinsel, fiziksel anlamda zorlayıp, hedefimizi çok yüksek noktalara koymak yerine uyumlu, iş birliği yapan ve nispeten daha rahat, huzur içinde keyifli bir yaşam sürmekten başka arzusu bulunmayan bir grup olarak varlığımızı devam ettiriyoruz. Böyle olunca da dünya üzerindeki etki gücümüz gittikçe azaldı. Eğitimde hiç olmadı. Avrupa Birliği (AB) bizi içine almadı ama Avrupa'nın eğitim konusundaki bütün aşamaları bir şekilde Türkiye'de bir yankı bulmuştur. ABD zaten hem Avrupa'yı hem doğrudan bizi etkiledi; bazen Avrupa yoluyla, bazen doğrudan. Biz eğitim konusunda Amerika'nın onayını almadan, Amerika'nın oluru olmadan ya da Amerika'nın yönlendirmediği hiçbir etkinlik yapmadık. Şimdi dönüp bakıyorum bir tane var, o da Cumhuriyet Dönemi'nde 1940'ta başlayan bir örnek, onun dışında hiçbir örneğimiz yok.

O örneğin hangi ölçüt ve ilkelere göre yapılandırıldığını kısaca açıklayınız?

Üstün yetenek eğitiminde kritik ölçütler nelerdir, hangi unsurlar o eğitimi üstün yeteneklerin hak ettiği bir eğitim hâline getiriyor? Düşündüğümüzde birkaç nokta aklımıza geliyor: Birincisi, öğrencilerin sıradan öğrencilerden birkaç boyutta farklı olması. Zekâ, merak, ilgi, çalışkanlık, kararlılık, ısrarcılık, dayanıklılık, direnç, motivasyon gibi özellikler açısından farklı olması. Kolay pes etmeyen, öğrenmenin peşinden giden, her türlü zorluğa hazır, yaratıcılığı, üretkenliği, becerileri, mizahı itibarı ile farklı çocuklar. İkincisi onlara verilen eğitimin kalitesi ve yaşamla onları bütünleştirilmesidir. Üçüncüsü de



yetişenlerin önünün açılması ve hakkıyla değerlendirilerek istihdamaya yönlendirilmesidir. Sözünü ettiğim örnek böyle farklı öğrencileri arayan, yetiştiren ve değerlendiren bir örnekti. Yaklaşık 15 yıl sürdü bu Türkiye'ye özgü üstün yetenek eğitimi modeli.

Köy enstitülerinin ilk aşamasından söz ediyorsunuz.

Evet! Öğrenci seçme süreci büyük ölçüde öğretmenin aday göstermesine dayalı bir model.

Cumhuriyetimizin kuruluşundan bu yana tam da 100 yıl geçti. İkinci 100 yıl için eğitimin amaç ve hedefleri gözden geçirilmeyecek mi? Biraz daha açarsak yine Amerikalılar mı, yine Batı mı, yine Birleşmiş Milletler mi, arkasındaki şu anki belirleyicilere bakarak mı karar vereceğiz bu sürece? Modernleşme bu ağırlıkta devam ederse, kültür ve medeniyet karakteri içeren bir eğitim sistemi kurulmadan bu ülke kendi çocuklarını nasıl eğitecek? Bunu yapmadan nasıl bağımsızlık iddiasında bulunabiliriz?

Türkiye eğitime çok para yatırmadı, bu sektörde para dönmedi. Para nerede döndü Türkiye'de? 1990'lı yıllara kadar savunma sanayiinde döndü. Amerika'dan silah aldık. Bizim askeriyemiz doğrudan doğruya Amerika'nın ve NATO'nun bir uzantısı olarak varlığını sürdürdüğü için bunu görmek hiç zor değil. Bütçenin çok ciddi bir kalemi savunma sektörüne harcanıyor ve para Amerika'ya gidiyordu. Daha sonra bakıyorum, dünyada bilgisayar çağının başladığı döneme. 1990'lı yıllara. Teknoloji geliştirerek çağı yakalamak yerine Türkiye bilgi çağında üretici değil tüketici oldu. Motivasyonu çok yüksek bir sürü genç ses getiremedi. Hiç olmazsa kendi üretim çarkını döndürecek nitelikte eleman, kendiyile ilgili kararların kendi menfaati için alınmasına yetecek kadar ufku, bilgisi, becerisi olan eleman yetiştirebilirdi. Çünkü ilgi vardı, orada para vardı, ama o da yapılmadı. Ne oldu bunca bilgisayar mühendisi? Yazılım geliştirmek yerine mevcut yazılımları kullanan teknikerler oldular. Türkiye'de sonuçta herkesin elinde bir PC, bir akıllı telefon, bütün o para gene Amerika'ya gitti, Batı'ya gitti. Hindistan bu çarkı kırdı. Şimdi zaten bambaşka bir yolla bambaşka bir yere gitti, biz o çarkı kıramadık. Bakıyorum para nerede? Türkiye'de özellikle 2000'li yıllardan sonra paranın gittiği yer inşaat. İnşaat Türkiye Cumhuriyeti'nde hep bir motor sektörü olmuştur. Çünkü Cumhuriyet'i fiziksel olarak da kurmak gerekiyordu. Nüfus hızla büyüyünce bunlara konut, bina, altyapı, okul, hastane, sosyal tesisler

gerekiyor, vesaire. Sınırlı eğitim bütçesinin personel dışında en büyük kalemi inşaat oldu. Eğitime gayri safi millî hasıladan ayrılan para eğitimde lider ülkelerde %7-8 iken bizde ortalama %3-4'lerde kaldı.

Gazi Mustafa Kemal'in "muasır medeniyetler seviyesi" öngörüsü vardı. Fakat şimdi bu söylem günümüzde, modernleşme kuşatması karşısında tek tip bir uygarlığa tekabül ediyor, o nedenle yeni bir paradigma oluşturmak lazım. Eğitimin amacıyla, işleviyle, felsefesiyle yeniden konuşulması gerekiyor. Peki, bunu kim müzakere edecek, kim konuşacak, kim değerlendirecek? Acaba bu ülke niçin bu konularda kurması gereken cümleler için yeni sorular sormuyor?

Muasır medeniyet diye bir şey kalmadı. Çünkü İtalyan rönesansıyla başlayan, Alman reformuyla devam eden, teknolojik gelişmeyle birlikte endüstri devrimiyle süren refah, sağlık ve konfor sunan bir sistem o zamanlar bu kadar vahşileşmemişti, adı da tam kapitalizm değildi. Endüstrileşme gibi bir şeydi. Oradan bakıldığında böyle bir vahşete geleceğini görmedi birçok kişi, bazıları gördü, bazıları görmedi. Görenler itiraz ettiler, bağırdılar, ama korkulacak kişiler olarak ilan edilip ciddi baskılara ve eziyetlere maruz kaldılar. Aslında içine kapalı milliyetçilik yerine ekonomik iş birliğini, coğrafyanın, tarihin, kültürün, dilin izin verdiği daha verimli iş birliği olanaklarını kullanarak alt gruplar hâlindeki bir dünyada yaşayacağımız gibi geliyor. Bu benim yorumum, bu alt grupların içinde bizim kendimize uygun gördüğümüz, olmak istediğimiz grupta söz hakkımız ne kadar olacak? Biz bu grubu yönlendirmeye, yönetmeye katkıda bulunmaya, faydalı işler yapıp hep birlikte bu işten kârlı çıkmaya ne kadar hazırız? Bu hizmeti, bu katkıyı sunacak donanımımız ne ölçüde var, diye bakmak lazım.

Bu noktadan hareketle çeyrek yüzyıldan fazla zaman boyunca ilgilendiğiniz özel yetenek konusunu konuşmak istiyorum. Sizi eğitim tarihimiz içinde BİLSEM adlandırmasını yapmış bir eğitim bilimci olarak tanıyoruz. Türkiye Çocuk Yılığ 2023'te yer alacak söyleşiler hep çocuk sorularıyla başlıyor. Tekirdağ'dan bir BİLSEM öğrencimiz var 9 yaşında, size bir soru yöneltmemizi istemiş: Özel yeteneklilere verilen eğitimi yeterli buluyor musunuz? Ta başından böyle doğrudan sormuş. Bu öğrenciler için ileride yapılmasını uygun bulduğunuz çalışmalara yönelik önerileriniz nelerdir?

1244



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Yeterli midir? Hayır. Ne yapılabilir? Sizinle bu sohbet için konuşmaya başladığımızdan bu yana aradan 30 yıl geçtikten sonra dönüp ne yapılabilir gerçekten, diye tarttığımda öncelikle hatırlatmamız gereken önemli bir çalışma var: Bir tanesi zaten bizim yıllar içerisinde oturup düşünüp, çalışıp, konuşup konuşup katkı alıp kongreler çalıştaylar yapıp fikirleri toplayıp oluşturduğumuz bir yapı var. I. Türkiye Yeteneklerin Geliştirilmesi Stratejisi ve Uygulama Planı/2011'den daha güzelini düşünemiyorum şu anda, benim düşünebildiğimden en iyisi bu. 30 yıl sonra hâlâ bana o çok iyi, çok yerinde, yapılabilir ve isabetli geliyor. Ona ekleyecek bir şeyin olmadığını gördüm, desteklenebilir bir dokümanlar bütünü. Ondan vazgeçemeyelim.

O zaman Sevgili Deren'e kısa bir bilgi verelim. Sevgili Deren, Füsün Hoca'mın sözünü ettiği I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi 2004 yılında gerçekleşti. Füsün Hoca'mızın açış konuşmasıyla başlayan bir kongre... Kongre öncesinde çocuk görüşü alındı Türkiye'de. Çocuk görüşleri akademisyenlerin görüşleriyle rapora dönüştürüldü. Sonra yine çocuk görüşü alınarak çalıştaylar düzenlendi. Bu çalıştaylar TÜBİTAK TÜSSİDE ile iş birliği hâlinde, Millî Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK TÜSSİDE ve Çocuk Vakfıyla bir yol haritasına dönüştürüldü. 1. Türkiye Özel Yetenekli Çocuklar Stratejisi ve Uygulama Planı hazırlandı. Füsün Hoca'mın sözünü ettiği adımlar bu anlamda ülke ölçekli ilk önemli adımlardı, ama bu adımlar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dikkate alınmadı. Bu çalışmalar Ziya Selçuk öğretmenimizin bakanlığı döneminde dikkate alındı ve özel yetenek eğitimi için üç hedef belirlenerek 2023 Eğitim Vizyonu belgesine yansıtıldı. 2019 yılında bir çalıştay düzenlendi. Yol haritası bu çalışmalar doğrultusunda belirlendi ve ülkenin bu alandaki en yetkin uzmanlarının katılımıyla 17 maddelik bir yol haritası oluşturuldu. Fakat bu yol haritası Ankara'da askıda tutuldu ve hayata geçirilmedi.

Sözünü ettiğiniz yol haritası güncellenmeye muhtaç tabii ki her şey gibi, ama genel fikir olarak bence son derece isabetli. İkincisi, eskiden de biliyordum, ama şimdi tamamen eminim, inanç hâline geldi bana, iyi ve nitelikli eğitimin olmadığı yerde üstün/özel yetenekli eğitimi olmaz. İyi eğitim varsa çok kolay, çünkü zaten iyi eğitim demek iyi öğretmen ve yeterli malzeme, yeterli zaman, mekân ve etkinlikleri düzenlemede esneklik, yaratıcılık, hoşgörü, iş birliği demek. Bunlar varsa zaten herkes gidebileceği mesafeyi gider, ulaşabileceği kadar



uçar, yapmak istediklerinin hepsini yapabilir. Finlandiya böyle yapıyor. Çok da basit oluyor, çok da güzel oluyor ve ancak böyle oluyor. Bizim bugünden Finlandiya'ya gitmemiz, Finlandiya olmamız mümkün olmadığına göre, nüfusumuz da az değil ama bir yerden de başlamak gerekiyor. Türk eğitim sistemini iyileştirmek için önerilerde bulunalım, iş yapalım, ama bir taraftan bazı yetenekler için zaman daha hızlı geçiyor ve onlar daha çabuk yok oluyorlar. Oralarda geçici bir ek çözüm yok mu, diye baktığımızda ek çözümü de bu hangi model diye bakmayalım, hangi program diye bakmayalım, müfredat diye bakmayalım, eğitim, okul diye bakmayalım.

Ucu açıklık ilkesine dayalı ileri öğrenme anlayışını ülke ölçekli geliştirelim ve ortamlarını hazırlayalım.

Evet, zeki insanlar, akıllı insanlar, öğrenmeye hevesli insanlar, ahlaklı insanlar birlikte öğrenelim, birlikte yapalım olsun. Yuvarlak masa öğrenme ortamlarını öneriyorum. Hepimiz yuvarlak masaya oturalım, yuvarlak masada öğrenelim. Elimizin altında bilgisayarlar ve dünyada yazılmış her şey, fotoğrafı çekilmiş her şey, çizilmiş her şey elimizin altında bedava, bir elektrik prizine bakıyor. Bilgi ve birikim var. Önemli olan bizim niyetimiz ve birbirimize yardım etmemiz. Dolayısıyla bu yuvarlak masayı kim nerede nasıl kurabiliyorsa kursun, engellemeyelim. Türk eğitim sistemindeki en büyük sorun engellerdir. Türk eğitim sistemi biçer döver makinesi, kafayı kaldıranı biçiyor. Azıcık sıra dışı olanı biçeceksiniz, öğreneni öldüreceksiniz. Bunu yapamıyorsanız vurup kovacaksınız. Gidenlerin bir kısmı da boş yere gitmiyor. Çünkü herkesin bir hayatı var, herkesin 80-90 yıllık yaşamı var. Öğrenmek ve kendini ortaya koymak için özgün bir penceresi var.

Şimdi de 11 yaşındaki Duru Emir'in sorusunu yöneltmek istiyorum size. Sevgili Duru, Şişli BİLSEM'de. BİLSEM'deki öğrenci ve eğitimcilerden nasıl bir beklentiniz var? BİLSEM'lerin kuruluş amacı ve işlevini hangi yaklaşıma göre belirlediniz?

BİLSEM'ler kurulurken Türkiye'de hem gerçekçi hem de bir fark yaratsın diye düşünüldü. O yüzden kurduğumuz, geliştirdiğimiz model bir yandan pratik olsun, bir yandan da belli alanlarda odaklaşarak o işlerin yapılması suretiyle yeteneklerin ortaya çıkmasına ve gelişmesine izin versin istedik. Eş deyişle öyle bir iş, öğrenme ve iş, görev, etkinlik tarifi yapalım ki bu bir sarmal olsun. O sarmalda çocukların her biri kimi buraya savrulur, kimi bu tarafa gider, kimi öbürüne, kimi son



sarmalda belli olur. Herkesin bir yerde yeni bir iş sarmalına sarılsın, gidebildiği yere kadar gitsin, zorlamadan, ama kendi yönünde ve gidebildiği mesafeye kadar ulaşma fırsatı verelim. Bunun için de yetişkin, zaman, mekân, malzeme kaynaklarını çocukların yanına koyalım. Çocuklar işin tanımını kendileri yapsınlar. İş de proje geliştirmek diye düşünmüştük. Öyle teknik anlamda klasik iş dünyasının kullandığı proje geliştirmek diye bakmayın. Tam tersine çocukların yaşadığı ortamda zorluk çektikleri ne varsa, ihtiyaç duydukları ne varsa, şikâyet ettikleri, eksikliğini hissettikleri ne varsa oradan yola çıkıldı. Mesela bu çöp bidonları niye burada duruyor da şurada durmuyor, burada dursa hem şöyle olur, hem koku gelmez hem kamyonun toplaması kolay olur, şu çöp bidonlarına biz yeni yolu önersek gibi bir proje olabilir. Çocuklar bunu yaparken optimizasyonu öğrensin, çöplüğün içindeki malzemelerin neler olduğunu, ne zaman nasıl kokuştüğünü, ortaya çıkan pisliğin, gazların etkisini, çöp ayrıştırmanın gerekçelerini öğrensin. Bu konunun görevlisini getirebiliyorlarsa tartışsın. Belki yepyeni bir çözüm ortaya çıkabilir. Bu kadar basit olabilir bu iş. Kendi yaşamından yola çıksın, ama projelendirme esaslarını da kaçırmadan planlama yapsın, bütçesini de hazırlasın. Bu beceri hayal etme, yaratma, planlama, uygulama, geri bildirim alma, düzeltme, belki yolu değiştirip uyarlatma gerektirecek. Sonra bunu iletişimle paylaşma, dağıtma, yaygınlaştırma, belki daha sonrası için bir miktar fon bulma ya da kaynakları nereden nasıl elde edeceğine dair yaratıcı fikirler geliştirme gerekecek. Bunların hepsini yaş sınırı olmadan, cinsiyet sınırı olmadan içlerinde öğretmen olsa da olmasa da mahalledeki kasaptan ve marangozdan da destek alarak, komşu genel müdürden de yararlanarak, üniversite-deki bilgisayar mühendisi ağabeyini devreye sokarak yapabilir çocuk. BİLSEM Modeli buydu sevgili Duru.

1990'lı yılların ortalarına götürmek istiyorum sizi, BİLSEM'lerin modelini hazırladınız. Sizin 'Bir bilsem!' vurgunuz bilim-sanata dönüştürüldü. BİLSEM modelini Millî Eğitim Bakanlığına önerirken neyi amaçladınız? Bugün BİLSEM'in nerede durduğu çok önemli.

Üstün yetenekle maceram Sezai Türkeş Bey'le başladı. O bir vakıf kuruyor, eşinin ismini veriyor: İnanç Vakfı. Bildiğiniz gibi bu Vakıf özel yeteneklilerin eğitimi için İnanç Lisesi'ni kurmuştu. Vakfın amacı STFA şirketler grubundan gelecek kârlardan bir pay olarak Türkiye'nin her tarafından seçilen üstün yetenekli ve yoksul ailelerin çocuklarına ücretsiz dün-



ya standartlarında eğitim vermek. Okul ortaokul ve lise düzeyinde tamamen burslu eşit sayıda kız ve erkek öğrencinin yaşayacağı bir öğrenme köyü olarak tasarlandı. Ben de bu konudaki eğitimimi pek çok ülkedeki uygulamaları yerinde inceleyerek ve işin mutfağında aldım.

Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı da üstün yeteneklilerin eğitimi konusunu gündemine aldı. 1993'lerden itibaren Bakanlığa danışmanlık yapmaya başladım. O sıralar Özel Eğitim Genel Müdürü Birdal Hanım'dı. Bakanlık bünyesinde üstün yetenekliler eğitiminin nasıl yapılandırılabileceği konusunda çalışmalara başladık.

En yakınımda Metin Uzun ve Hulusi Akkanat vardı. Tabii Birdal Hanım benim ortaya koyduğum model üzerinde arkadaşlarımızla çalışıp geliştirdiğimiz önerilerimizi destekledi ve BİLSEM modelini şekillendirdik. Proje temelli bir model bu. Yereldeki çocuğun ihtiyacından yola çıkan ama çocuğa bir problemi formüle etme ve onu çözmeye yeterli bilgi desteğini, yöntem desteğini verecek öğretmenlerle ilerleyen bir model. Çocukların seçeceği sorunları, onların çözüm önerileriyle, proje formatında gerçekleştireceği bir yaklaşım. Öğretmen yönlendirme desteği verecek. Çevre de kaynak desteği. Okul saatleri ve mekânı dışında sanat ve bilimi harmanlayarak yetenekleri keşfetmeye, gelişim fırsatı vermeye dayalı bir uygulama. Sonra malum Türkiye'de yöneticiler çok uzun ömürlü olmuyorlar, Birdal Hanım ayrıldı, yerine Necate Boykoç Dönmez Hanım geldi. Yapılanları kabul etti ve çok hevesle çalıştı. Genel müdürlük çalışanları ve öğretmenler büyük destek verdiler. Ama sonuçta Necate Hanım'ın döneminde Ankara'daki Yasemin Karakaya Okulu daha bir farklı modele gitti. Onları Ankara Üniversitesi ekolünün bir uygulaması gibi oldu aslına bakılırsa. İstanbul Ataşehir'deki BİLSEM bizim önerimiz doğrultusunda çalışmaya başladı. Onun başında da Hulusi Bey vardı. Bu arada henüz fiilen çocuklar kabul edilmeden önce ciddi bir öğretmen yetiştirme süreci gerçekleşti. Çünkü buralarda yetişecek öğretmenleri önce hazırlamak gerekiyordu. Birkaç atölye çalışması yaptık. BİLSEM'ler kurulduktan sonra da farklı illerimizde pek çok atölye çalışması gerçekleştirdik. 4-5 günlük yoğun seminerler hâlinde doğa içinde bir konaklama yerine gidiyoruz. Geceli gündüzlü yaparak, yaşayarak çocuklardan ne bekliyorsak öğretmenlerle onu yaşayarak öğreniyoruz. "Bakın, atölye çalışmasında yaptığımızın aynısını çocuklar yapacak, benim



yaptığımı da siz yapacaksınız. Öğretmek yok, anlatmak yok, ders yok. Çocuk yapacak, siz onu yönlendireceksiniz. Soru sorduğunda, nasıl dediğinde destek sunacak, beraber deneyeceksiniz, keşfedeceksiniz. Olay bu!” diye onlarla yoğun atölye çalışmalarını gerçekleştirdik. Tokat Almus’taki ve Heybeliada’da sıra dışı atölye çalışmaları oldu. Oradaki öğretmenlerin hepsi, bakanlıktan gelenler hepimiz müthiş bir deneyim yaşadık ve herkes birkaç gömlek üst seviyeye çıktı her anlamda. Düşünün, öyle bir değişikliğin gerçekleştiği bir ortamda BİLSEM’ler yaşayacaktı, amaç oydu. Biz katılanlar modelin ne denli etkili çalıştığını içimizde yaşadık. Ne yazık ki bu birikim kısa sürede dağıldı.

BİLSEM kısaltmasının gerekçesi şöyle gelişti: Ben bilimi sanatsız, sanatı da bilimsiz düşünemem. Bunlar aslında aynı temel sorunun, aynı merakın farklı cepheleri. Keşifler, icatlar bilime imzasını atmış büyük bilim insanlarının mucitliği o yaratıcılıktan, meraktan gelir. Sanatçı da aynı merak ve aynı yaratıcılıkla donanmıştır. İfade biçimleri ve soruyu formüle etme biçimleri farklıdır, soruya cevap bulma yöntemleri farklıdır, ama sonuçta buluşurlar. Dolayısıyla bunların bir arada gitmesi gerek... Birini yeşertirseniz öbürü de yeşerir. Sanattan ve bilimden daha besleyici kaynak tanımıyorum. Bunları birlikte vermemiz lazım. Projeyi yaparken, çözüm bulurken, bilgiyi kullanırken, iletişim kurarken, afiş tasarlarırken, küçük bir video çekip yayımlarken, reklam dokümanları hazırlarken, duyuru panoları yaparken hem bilime hem de sanata ihtiyaçları var. Bazı çocuklar bilimi kullanmada bazıları ise sanatı kullanmada daha yetenekli olabilir. Gerektiğinde iş birliğini öğrenirler, ekip olmayı da... Dolayısıyla bilim ve sanat birlikte geliştirilmeli. Baş harflerini bir araya getirince Bilim Sanat Merkezi, BSM güzel bir kısaltma değil. Aslında bu fikrin altında bir bilme arzusu, bir doyurulmaz merak yatıyor: ‘Ah bir bilsem, bilebilsem!’ Bilsem insandaki merakı çağrıştıran anlamlı bir kelime olduğu için ne yapmak istediğimize dair bir ipucu verir. Bilmeye dair bir ipucu verir. Kısaltılacak kelimeler arasında “e” yok, onu da ben ekledim. Merkezlerin kısaltması böylece BİLSEM oldu. Neyse ki, eksik olmasınlar Birdal Hanım da, Necate Hanım da buna itiraz etmediler, kabul ettiler. İsteselerdi hayır öyle olmaz, bu BSM ya da başka bir kısaltma olacak deselerdi benim bir söz hakkım yoktu. Burada önerime saygı duydukları ve onayladıkları için ikisine de teşekkür borçluyum tabii ki.



Türkiye’de sargın eğitim bağlamında bu iklim olsa çocuklarımız erken yaşta üniversiteyi bitirebilmeli. O ucu açıklığın bir boyutu da sıradan üniversite eğitimi olmamalı. Çocuk, erken yaşta sargın eğitim bağlamında kendini gerçekleştirebilmeli ve üniversiteye gidebilmeli. Böylece kalıplayıcı eğitimin tuzakları da aşılış olur.

Kesinlikle, yeni teknolojilerle dünyada -bizde de tabii ki- eğitim sistemi ciddi bir şekilde değişime uğrayacak. Özellikle temel eğitimde çocukların çok yönlü becerilerinin geliştirilmesi esas alınmalı. Hızlı gelişim çağındaki çocukları yetişkinler gözetiminde “eğitmemiz”, sosyalleşmelerine zemin hazırlamamız ve günün belli saatlerinde onlara “gözetmenlik” yapmamız kaçınılmaz. O yüzden okullardan uzaklaşamayız bir şekilde, ama onun formu değişecek. Çünkü okulun işlevi değişti çağımızda. 18 yaş ve üstü için üniversitelerin olması da gerekmiyor artık, çünkü yeni teknolojiler başka yapılanmalarla, daha küçük gruplar hâlinde daha somut ama aynı zamanda esnek gruplarla öğrenmeye izin veriyor. Artık aynı zaman diliminde bir binanın içinde ve aynı yetişkinlerle birlikte olmak ve orada öğrenmek zorunda değiliz. Kalıplar hızla kırılıyor.

Sizi ilk kim fark etti, yeteneğinizi, farklılığınızı, varlık karşısındaki sorularınızı, yoksa bebekken konuşmaya başlayanlardan mısınız?

1,5 yaşında konuşmuşum, ama bu çok normal. Kendi kendime okuma yazmayı, dersi de dersi iyi dinleyerek öğrendim. Ödev yapmayı sevmezdim ama konunun mantığını yakalayıncaya kadar başarılı olmak kolaylaşıyordu. Ezberden hiç hoşlanmadım. Derslerde başarılıydım, çabuk öğreniyordum, çok yönlü ilgilerim vardı. Öğretmenlerimin ve çevremdeki bazı kişilerin “Sen farklısın!” dediğini hatırlıyorum ama bu doğal karşılanıyordu. Çünkü Konya Ereğli’de doktor baba ve Fransızca öğretmeni annenin evinde sürekli kitap okuyarak büyüyordum.

Cumhuriyet Dönemi’nde zekâ ve yetenek eğitimi modelleri geliştirebildi mi?

Benim kanımca evet. “Türkiye’nin özgün üstün yetenekli eğitim modeli, ilk eğitim modeli nedir?” diye sorarsanız köy enstitüleridir derim. O günün şartlarında yapılabilecek ve hâlâ üstün yetenek eğitiminin unsurlarını barındıran bir modeldi. Bence bu çok başarılı ve Türkiye’ye özgü bir modeldir.

Bir ara soru sormak istiyorum: Eğitim tarihimizde üzerinde çok durulan lise modelleri var. Bunlar bildiğiniz gibi

1250



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

şehir liseleridir. İstanbul'da birkaç lise yanında Anadolu'nun birçok şehrinde bu liseler öne çıktı. 80'li yıllara kadar bu şehir liseleri efsanesi devam etmiştir. Şehir liseleri yanında 1960'lı yıllarda geliştirilen fen liselerine yansıyan bir anlayışa da değinmek gerekir: Daha çok matematik zekâ ve mühendis yetiştirmeye ağırlık verdi bu şehir liseleri. Türkiye'nin sosyal bilim alanındaki temel açmazlarından biri de bu yaklaşımdır. Size göre bu bir açmaz mı yoksa bir zorunluluk muydu?

Birkaç ek gözlemimi paylaşmak istiyorum: Bu liselerin bu kadar kaliteli olmasının arkasında birkaç boyut var. Birinci boyut eğitime ayrılan paranın azlığıdır. Sınırlı parayla hangi kesime eğitimde öncelik vermek gerekir, sorusuna evrensel okuryazarlık eğitimine değil şehirli, daha okumuş yazmış anne-babanın, meslek sahibi ailelerin çocuklarının gidebileceği ve yüksek öğrenimin hakkını alabilecekleri piramit bir model tercih edilmiştir. Ne yazık ki yüzde yüz okuryazarlık oranına geçişimiz çok daha sonraki yıllarda oldu. Cumhuriyet elitleri tercihlerini yetiştirmiş elemana acil bir şekilde ihtiyaç duydukları için okuryazarlıktan ziyade kalkınma sürecinde her alanda, hukukta, politikada, ekonomide, mühendislikte, bürokraside ihtiyacı duyduğu elemanları yetiştirmek için bu tercihi yapmış olabilirler. İkinci boyut, o dönemde öğretmen yetiştirme çok nitelikliydi. Öğretmen okulları vardı, Gazi Eğitim Enstitüsü ve Çapa Yüksek Öğretmen Okuluna öğrenciler seçilerek alınırdı. O dönemin öğretmenleri donanımlı, motivasyonları yüksek, aldıkları para itibarıyla da belli bir yaşam kalitesinin güvencesine sahip insanlardı. Kadın ve erkek oranı biraz daha dengeliydi. O zamanki öğretmenlerin öğrettikleri dersler hâlâ 70-80 yaşındaki arkadaşlarımin belleğindedir. Öğretmenlik, doktorluk gibi saygın bir meslekti. Üçüncü boyut, müfredat. O dönemde biz batıya yönelmek için Fransız eğitim modelinden yola çıktık. Dolayısıyla temel alanlarda fizik, kimya, biyoloji, matematik, tarih, coğrafya, yurttaşlık, elişi, tarım işi -askerlik sonra girdi- gibi çok yönlü bir temel eğitim uygulamasına gittik. Böylece hem ortaöğretime hem de hayata hazırlık niteliğinde bir eğitim uygulandı. Nispeten az sayıda ve belli bir kesimden gelen çocuklara nitelikli bir eğitim verildi.

1251



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Burada şöyle bir soru sormamız gerekecek: Türkiye'deki üstün/özel yeteneklerin eğitimini engelleyen, baltalayan bir anlayıştan söz edilebilir mi? Bir kasıtlılıktan mı bah-

sedelim, yoksa toplumsal bilinç olarak eğitime yüklediğimiz onca geniş yelpaze içindeki anlama karşın fark edemeyişin ve bu fark edemeyişle beraber eğitimin nereyese sözünü ettiğiniz biçerdöveri her dönemde harekete geçirmesinden mi söz edelim? Başka bir ifadeyle bir kasıt mı var sizce, yoksa bir entelektüel yetersizlik mi söz konusu? Toplumsal zekâmız bunu anlamamakta niçin hâlâ diremiyor?

Kasıt var mıydı? Hem evet hem hayır. Türkiye'deki eğitim politikalarının yönlendirilmesinde ve eğitim uygulamalarının sürdürülebilir ya da sürdürülemez oluşlarında daima arka planda bir biçer, döver, öğütür makinenin olduğunu düşünüyorum. Onsuz, ondan onaysız, ondan habersiz olmadı hiç bir şey bence. Dönüp baktığımda bunu berrak bir şekilde görüyorum, ama biz niye izin verdik, niye tersine zorlamadık? Yapabileceğimiz çok şey vardı. Bütün suçu da makineye yüklememek lazım. Biz niye inisiyatif kullanmadık diye bakınca orada da bizim geleneğimize ve kültürümüze, insanımızın bazı özelliklerine dair öne çıkan kavramlar duruyor. Bunlardan biri farklılığa karşı tepkimiz. Farklı, çılgın, hatta hafif deli, kontrol altına alınamaz, kendi bildiğini yapar ve tehlikeli yerlere gider denilecek çocukları, gençleri biz sevmiyoruz. Çekemiyoruz. Görmek istemiyoruz. Derhal normalleştirmeye, bize benzer hale getirmeye çalışıyoruz. Olmazsa cezalandırıyoruz. El vermek, desteklemek istemiyoruz.

Bir başka faktör de ana-babanın tutumu. Bir ayrıcalık verilecekse benim çocuğuma verilsin tavrı. Bir çok nitelikli okul tipinin içinin boşaltılmasında bu tavrın önemli bir rolü olmuştur. Bir başka etmen de üstün yetenekle başedebilecek, onu geliştirebilecek nitelikte öğretmen yetiştirmemiş oluşumuz. Biz üstün nitelikli öğretmeni de seçip geliştirmeyi ve takdir etmeyi tercih etmedik. Tam tersine baltaladık. Üstün yeteneğin kabul edilmediği, gelişme ortamının hazırlanmadığı, kendini kanıtlayanların ödüllendirilmediği bir kültürde yetenek eğitiminden söz edilebilir mi? Bunlar zaten yeteri kadar baltalayıcı. Ayrıca kasıt var mı? Kolay ve açıkça görünmese de ülkemizin bugün içinde bulunduğu eğitim ortamına bakınca hayır demek mümkün değil. Kimin projesidir? Bilmediğimiz bir gelecek tasarımı Türkiye'ye biçilen yer, verilen rol nedir? Keşke cevaplayabilecek durumda olsaydım... Ama doğrusu biz de bu tasavvurlara dur demiyoruz. Kendi bireysel çıkarlarımız için her değeri feda etmeye hazır bir grup olarak bindiğimiz dalı kesen bir düzende yaşıyoruz.



Cumhuriyetimizin ikinci 100 yılı için öngördüğünüz, düşündüğünüz belki geliştirilmesi gereken modeller olabilir mi? çocuklarla birlikte öğrenme yolculuğuna hazırlayabilir miyiz ülkemizi?

Türkiye'deki bu merkezî, tek tip ve bakanlık otoyolunda giden eğitimin içinde model düşünemiyorum. Olmuyor, dedik. Geç öğrendim, ama gördüm ki olmuyor. Onun yerine yaygın, örgün olmayan, yasal ve yerelden yeşeren bir yaklaşımı benimsiyorum.. Yerel inisiyatifler, anne-babalar, öğretmenler, bu işle ilgilenen kişiler, hobi olarak bu tür şeyleri yapmaktan hoşlananlar, mesleği bu olup ucundan tutmaya heves edenlerin yapabileceği bir dizi etkinlikler diye düşünüyorum. Yapay zekâ önümüzdeki yılların belirleyicilerinden birisi olacak. Olumsuz etkisinden doğrusu korkuyorum ama onunla yaşayacağız. Belki sunduğu fırsatları yeteneğin gelişimi için kullanabiliriz. Millî Eğitim Bakanlığının iznini almadan, bir devlet kurumunda konuşlanmayan, ille de belgeli bir yetişkinin emrine girmeyen genç ve yetişkinlerle herhangi bir zaman herhangi bir etkinliği yapabiliriz, planlayabiliriz, gerçekleştirebiliriz. Bu üstün yetenekli çocuklara erişimin en basit, en ucuz ve en yapılabilir yanı gibi geliyor bana. Burada kıvılcımı çakacak birkaç küçük örnekle başlanabilir. Meraklarının peşinde giden, destek olacak bir grup zeki, yetenekli, gencin organizasyonu ve desteğiyle bu iş başlayabilir. Bir yerde başlasa sonra yayılır. Birbirimizin çalışan örneğinden yararlanabiliriz. Gerekirse bambaşka bir tasarıma gidebiliriz. Önü ve ucu açık olsun. Merkezi ve bürokratik denetimden kurtaralım eğitimi. Bırakalım yetişkinler, aileler, gönüllü öğretmenler, ustalar, uzmanlar ortamı hazırlasın, uygulasın ve denetlesinler. Çocuklar da karara katılsın. Çocukların eğitimini çocuk da yönlendirsın çocuk da denetlesin. Öz yönetim, öz denetim çağını açalım.

Çocuklarla birlikte çalışmayı öğrenmedikçe insanoğlu yeni yüzyılda eğitimin sarmallarını çözemez. Üç sene önceki salgın döneminde aile, eğitim ve güven açığı ortaya çıktı. Daha da önemlisi bir insanlık açığı ortaya çıktı. Ailedeki açığın temel nedeni çocuğuyla baş edememektir. Aileler baş edemediler eğitim açığıyla ve birçok sıkıntılar yaşandı. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında karşı karşıya geldiğimiz bir çocuk gerçeğinden de söz etmemiz gerekir: Çocuk beyin göçü veren ülke sıralamasında en önde giden ülkelerden biri durumuna geldi ülkemiz. 2008-2018 yılları arasında bu ülkede tanılanıp yurt dışına giden il-

1253



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

kokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin sayısı 216 bin 444. 2012 TBMM Raporu da ortada kaldı. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılına hazırlanıyoruz. Doğmuş ve doğacak çocuklarımız için nelerin yapılmasını öneriyorsunuz?

Çeken faktörler var, iten faktörler var. Yurt dışına çeken faktörlerin başında tabii ki Batı'daki nitelikli profesyonel insan gücü eksikliği geliyor. Dolayısıyla onlar göç alırken kendi alanlarında hangi mesleklerde insana ihtiyaçları var, onu tespit ediyorlar, o alanda yetişmiş işgücünü alıyorlar. Bilgisayar mühendisine talep vardı bir dönem, bu ara sağlık elemanları çok revaçta. Çünkü yaşanan nüfus ve tıbbi müdahalelerle de ömrü uzayan bir nüfus var Batı'da. Bu nedenle de bakıma ve sağlık hizmetine ihtiyaç duyan bir yaşlı kitle var. İkinci faktör ise her düzeyde eğitim veren okullar. Özellikle yükseköğretim ABD'nin en önde yer alan yurt dışı gelir kaynaklarından birisi. Hem çocuklarımızı kaybediyoruz. Hem para aktarıyoruz. Hem de uzun vadeli beyin göçü ile başka ülkelerin kalkınmasına ve refahına katkıda bulunuyoruz. Her anlamda fakirleşiyoruz. Bir de iten faktörler var: Eğitim sisteminin kalitesizliği, istihdam sorunları, sosyal ortamın baskılayıcı, kısıtlayıcı cezalandırıcı boyutları, ekonomik sorunlar.

İnsanoğlunun son tahlildeki başarısızlığına bakınca belki akıllı ve iyi niyetli birkaç kişinin yönettiği makinelerden ve yapay zekâdan başka bir destek aklıma gelmiyor. Ya da insanlığımızdan çıkıp kendimizi algoritmalara teslim edip türümüze, geleceğimize neler olabileceğini bilmeden yaşamaya mahkûm olabiliriz. Yine de umudumuzu yitirmeyelim. İnsanoğlunun içindeki iyilik duygusunu, faydalı olma arzusunu ve özgürlük hevesimizi ve hiç yabana atılmayacak merakımızı küçümsemeyelim. Biz hem yıkarız hem yeniden yaparız...

Özel yeteneklerin eğitiminde yeteneği korumak ve geliştirmek yanında eğitim alan bütün çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi, yeni eğitim yöntemlerinin de kurgulanmasını gerektiriyor. İnsanlık medeniyetinin zekâ ve yetenek kileri birikimini ve evrensel değerleri de dikkate aldığımızda; acaba geride bıraktığımız önceki yüzyılda mı, yoksa içinde bulunduğumuz ve ilk çeyreğini tükettiğimiz bu yeni yüzyılda mı özel yeteneklilerin önemi daha öne geçecek?

Bence kesinlikle bundan sonra daha çok öne geçecek.

Niçin?

1254



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çünkü bundan önceki yüzyıllarda toplumların organizasyonlarının yaşam biçimleri, yaşamı, ilişkileri organize etme biçimleri daha fizikseldi. İlişkiler coğrafyaya, tarihe, dile, kültüre bağımlıydı. Şimdi insanlık daha soyut, sanal bir döneme geçti. Ek olarak daha evrensel, daha ortak platformlar çıktı karşımıza. Bu platformlarda dil engeli de aşıldı. Çünkü yapay zekâ siz hangi dilde hangi platformu kullanmak istiyorsanız buna izin veriyor. Yapay zekâ şimdiye kadar daha çok tüketicinin özelliklerini, tercihlerini, kişiliğini ya da oy verenlerin görüşlerini etkilemek üzere kullanıldı. Biz farkına bile varmadan. Bundan sonra artık bizim de gönüllü katılımımızla, arzumuzla, hatta belki zaman zaman parasını da ödeyerek bazı sorunlarımıza bizden çok daha iyi çözümler bulabilecek bir araç olabilir. Ben kimim, becerilerim, yeteneklerimle neler geliştirebilirim, öğrenebilirim, nereye gitmeliyim, neler yapmalıyım, yarınlarım için ne tür yatırımlar yapmalıyım gibi. Öğrenme ve gelişim söz konusu olunca tıpkı tıpta olduğu gibi çok yönlü ve birey için akıllı öneriler sunan bir platform olarak kullanılabilir.

Sizi dinlerken yapay zekânın da özel yeteneklerin biçerdöveri olur korkusuna kapıldım.

Yapay zekânın da özel yeteneklerin biçerdöveri olma ihtimali yüksek, şimdiye kadar Türkiye'deki her şey böyle hizmet etti. Ama artık Türkiye farklı bir düzene geçişin zorluklarını yaşıyor. Dolayısıyla daha bilinmezlerle dolu bir yerdeyiz. Çok iyimser olabiliriz, çok karamsar olabiliriz, arada birçok ton var. Ben gene iyimserliğimi sürdürüyem, belki çocukların başka türlü elde edemedikleri fırsatı elde etmelerinde yapay zekâ bir araç olabilir diye düşünüyem. İnanıyorum ki kişisel bağımsızlık ateşi, özgürlük ateşi kolay söndürülebilir bir ateş değildir. Belki de çocuklar arasında bu tür araçları, yeni düzeni kullanarak o özgürlük ateşini yakacaklar olabilir. Yapay zekâ da onun çakmakları olabilir diye düşünüyorum. Öyle düşünmek istiyorum.

Son soruyu Necmettin Oktay dostum iletti, zor bir soru: Diyor ki Necmettin Oktay dostumuz: Öteden beri dünyada bilim alanındaki gelişmeler, onların öncüleri, hepsi konuşuluyor, konuşuluyor, biz de bir şey yapamıyoruz. Türkiye için hiçbir şey yapmazsak ne olur?

Çok zor bir soru sormuş Necmettin Bey. Ne yazık ki yüzyıllardır bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin içinde yer alamadık. Uzaktan izledik ve teknolojinin ürünlerinin kullanıcıları, tüketicisi olduk. Bilim bizim kültürel dokumuzun bir parçası olama-

1255



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

di. Bilim ve teknolojiyi içselleştiremedik. Bu yönde toplumsal destek veremedik, eğitimle bilimsel düşünmeyi geliştiremedik. Bilim ve teknolojinin çıkarlar savaş ve para için kullanımında teslim olduk. Bütün bu süreci değiştiremezsek, topyekün bir atılım yapamazsak, teslimiyetimizin boyutları genişleyerek devam eder.

İkinci yüzyılımızda yeni bir başlangıç yapmak istiyoruz.

Türkiye Yetenekleri Geliştirme Kurumu Yasa Taslağını (2011-2012) birlikte hazırladığımız Aydın Gülan dostumuzun çok özel bir sorusu var size: Yeteneklilere ilişkin görevler yeteneksizlere verildiğinde dahi işleyecek bir sistem kurulabilir mi?

Bu sorudan hem “liyakat” sorunumuzu hem de “yeteneklerin geliştirilmesi” sorunumuzu anlıyorum. Sorunlar, çünkü ikisinde de tamamen başarısız durumdayız. Özellikle politikacılar, ülke yönetimi, devlet ve özel sektör alanlarındaki üst düzey görevlerin dağılımında müthiş bir liyakatsizlik ve sınırsız bir yetersizlik görüyoruz. Sonuç bugün içinde bulunduğumuz “kriz”ler silsilesi.

Çok teşekkür ediyoruz size.

Ben de size ve emeği geçen herkese çok çok teşekkür ediyorum, iyi ki gene beni Bodrum tepelerinden, ovalarından, zeytin dallarından toplayıp bu söyleşiyi yapmak için yönlendirdiniz. Size, sorularıyla zihnimi açan çocuklarımıza ve dostlarımıza esenlikler dilerim.

1256



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

TÜRKİYE'DE ÜSTÜN YETENEKLİLER EĞİTİMİNİN 100 YILI



A. FARUK LEVENT*

Türkiye, Cumhuriyet'in ilanından bugüne üstün yetenekliler eğitimine ilişkin birçok politika üretmiş olmasına karşın bunlardan istenen sonuçları alamamıştır. Oysa geçmiş deneyimlerimizden faydalanarak bu alanda kendi özümüze uygun ve işlevsel politikalar geliştirebiliriz; ancak bunun için geçmişimizi iyi bilmeli ve tarihimizi doğru anlamalıyız.

Üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda Türk toplumu, bütün dünyaya örnek olmuş ve önderlik yapmıştır. Eski Yunan filozoflarından Platon'un, devlet adamı yetiştirmek için tarif ettiği sistem; Selçuklularda Gûlamhanelerde, Osmanlı Devleti'nde ise Enderûn Mektebinde uygulamaya konulmuştur. Özellikle Enderûn eğitim modeli, devşirme yoluyla seçerek aldığı gençleri yetenek alanlarına uygun programlarla eğiterek devletin ihtiyaç duyduğu üst düzey yönetici ve komutan olarak yetiştirmesi üstün yeteneklilerin eğitimi tarihinde önemli bir yere sahiptir. Ülkemizin bugünkü durumuna baktığımızda ise bu tarihsel birikimden yeterince faydalanabildiğimizi söylemek mümkün değildir. Millî eğitim sistemimizin hâlen çözüme

1257



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

kavuşturamadığı konularından birisi, üstün yeteneklilerin eğitimidir (Levent, 2022).

Bu çalışmada, Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanından 2023 yılına kadar olan yüz yıllık süreçte üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin yapılan uygulamalar ve atılan adımlar kronolojik olarak ele alınmaktadır.

Ülkemizde Cumhuriyet’in ilk yıllarının (1923-1940) milli bağımsızlığı kazanma çabası ve yoksullukla mücadele ile geçtiği söylenebilir. Kurtuluş Savaşı’nda nitelikli insan gücünü büyük ölçüde kaybetmiş keder dolu bir ülke vardır geride. Özellikle savaşlarda hayatını kaybeden öğretmenlerin boşluğunu doldurabilmek çok uzun yıllar almıştır (Ezer, 2020). 1925 yılında modern eğitim ve bilim alanında yetişmiş insan sayısındaki eksikliğin giderilmesi amacıyla bizzat Atatürk’ün talimatıyla üstün yetenekli çocukların yurt dışında yetiştirilmesine yönelik çalışmalar başlamıştır (Unat, 1995). Atatürk’ün “Sizi bir kıvılcım olarak gönderiyorum, volkan olup dönünüz!” sözüyle sembolleşen bu süreç, 1929 yılında yayımlanarak yürürlüğe giren “1416 sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun” ile yasalaşmıştır. Bu uygulama ile yetenekli gençlerin yurt dışında öğrenim görerek Türkiye’ye dönmeleri ve ülkenin kalkınmasında rol almaları amaçlanmıştır (Çitil, 2018).

Tek partili dönemde Türkiye, bir taraftan liberal ekonomiyi benimserken diğer taraftan devlet yoluyla yatırımlar yapan sosyalist görünümlü bir ülkedir. Eğitimden kılık kıyafete kadar her alanda sosyal ve ekonomik reformlar yapılmıştır (Sak vd., 2015). O dönemde toplumun ihtiyaçları göz önüne alınarak eğitim ve kültür reformu ulusal hedefler arasında öncelikli sıraya alınmıştır. Eğitimde reformu gerçekleştirmek amacıyla uluslararası uzmanlar ülkeye davet edilmiş ve ülke genelinde çalışma yapmaları istenmiştir. John Dewey, Alfred Kühne, Omer Buyse, Albert Malche, Berge Parker gibi uzmanlar, bunlar içerisinde öne çıkanlardır (Erdem, 2011). John Dewey ve diğer uzmanların raporları doğrultusunda ülke kalkınmasına ve eğitime köylerden başlanması gerektiği düşüncesi benimsenmiş ve 1940 yılında ilk köy enstitüleri kurulmaya başlanmıştır (Güven, 2022).

1946 yılında çok partili sisteme geçilmesiyle birlikte iktidara gelen Demokrat Parti (1950-1960), 1951 yılında köy



enstitülerinin programını klasik İlk öğretmen okullarının programıyla birleştirmiştir. 1954 yılında çıkarılan 6234 sayılı Kanun ile de köy enstitüleri tamamen kapatılmış ve köy enstitülerinin adı “İlk Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir (Karaman, 2003). Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsünün kapatılmasından sonra bu okulun öğrencilerinin bir bölümü Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümüne yerleştirilmiştir (Tangülü, 2012).

1949-1950 yıllarında Gazi Eğitim Enstitüsünün müdürlüğünü yapan Reşat Tardu, Millî Eğitim Bakanlığında müsteşar olduktan sonra Gazi Eğitim Enstitüsünün içinde bir Özel Eğitim Bölümü açmıştır. MEB’in, Gazi Eğitim Enstitüsüne yazdığı 16 Mayıs 1952 tarih ve 41003/4720 sayılı yazıda Özel Eğitim Bölümünün açılış gerekçesi; “*Kör, sağır-dilsiz, geri zekâlı ve eğitimi güç çocuklarla üstün zekâlı çocukların okutulacakları okul ve sınıflara uzman öğretmen, başöğretmen ve müfettiş yetiştirmek üzere açılması uygun görülmüştür.*” olarak belirtilmiştir. Bu bölümün kurucusu Mitat Enç’in önemli katkılarıyla, burada okutulan program aracılığıyla hem özel eğitim hem de psikoloji alanında nitelikli öğretim üyelerinin yetişmesi sağlanmıştır (Ataman, 2008).

Cumhuriyet Dönemi’nde devletin himayesinde üstün yetenekli çocukların eğitilmesi için 1948 yılında çıkarılan 5245 sayılı İdil Biret-Suna Kan Kanunu, 1956 yılında kapsamı genişletilerek “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun” adıyla 6660 sayılı Kanun’a dönüşmüştür. Bu kanun; resim, müzik ve plastik sanatlarda olağanüstü özel yetenek gösteren çocukların devlet hesabına yurt içi veya yurt dışında eğitim almasını sağlayan önemli bir uygulamadır. Bu kanunun üçüncü maddesinde “... *Fevkalade istidath çocukların Devlet hesabına yabancı memleketlerde yetiştirilmelerinde ana ve baba veya bunlardan biri veya vasisi, bulunmadığı takdirde Maarif Vekâletince tayin edilecek, çocuğa bakmağa muktedir en yakın aile mensuplarından biri refakat edeceği*” belirtilmiştir. Bu kanunun dördüncü maddesine göre devlet tarafından yurt dışına gönderilen yetenekli çocuk ve çocukla ilgilenecek kişilere devlet bütçesinden ödenek ayrılmıştır (Levent & Kansu Çelik, 2017). 6660 sayılı Kanun’un çıkmasından yedi yıl sonra “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiş-



tirilmesi Hakkında Yönetmelik”, 05.08.1963 tarih ve 11472 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

1959 yılında Türdeş İlkokul Sınıfları denemesi için Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve Gazi Eğitim Enstitüsünün öncülüğünde pilot okullara müracaat eden öğrencilere grup yetenek ölçekleri uygulanmış ve bunların sonuçlarına göre her sınıf “A, B, C” bölümlerine ayrılmıştır. Aynı yıl Ankara Sarrar İlkokulunda, 1960 yılında Ankara Ergenekon İlkokulunda da “Türdeş İlkokul Sınıfları” uygulamasına başlanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 3918 sayılı emriyle 1964-1965 eğitim-öğretim yılında üst özel sınıfların açılması gerçekleştirilmiştir. Üst özel sınıf açma çalışmaları; Ankara, İstanbul, Bursa ve Eskişehir illerinde uygulanmıştır. Gerek özel üst sınıflar gerekse türdeş ilkokul sınıfları uygulaması, Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminde bir atılım sağlamıştır (Levent, 2011). Ancak 1968 yılında MEB’in gerekçe göstermeden bu uygulamaları sonlandırmasının üstün yeteneklilerin eğitimine büyük bir sekte vurduğu söylenebilir.

Sovyetler Birliği, ilk uzay aracı olan Sputnik’i 1957 yılında uzaya fırlatmıştı ve bu tarihten sonra Batı’da üstün yeteneklilerin eğitiminde yeni bir dönem başlamıştı. Yönü hep Batı olan Türkiye de bu gelişmelerden uzak kalamazdı. Devletin yeni vizyonu kendi içinde zengin ve güçlü olmak yerine dünyada söz sahibi olmak olarak belirlenmişti. 1964 yılında ilk fen lisesinin açılması ve aynı dönemde Türkiye Bilim ve Teknolojik Araştırma Kurumunun (TÜBİTAK) kurulması üstün yeteneklilerin eğitimi alanında atılmış önemli adımlardan biridir (Sak vd., 2015).

1960’lı yıllar Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. 1960 darbesi sonrasında hazırlanan 1961 Anayasası’nın 50. maddesinde “... Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılabacak tedbirleri alır...” hükmü yer almıştır. Bu ifadeyle, özel eğitim kapsamında yer alan üstün yetenekli öğrencilerin eğitim hakkı da yasal güvence altına alınmıştır. 1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 12. maddesiyle de özel eğitimin millî eğitim sistemi içerisinde yer aldığı açıkça belirtilmiştir (Çitil, 2018).

1963 yılından itibaren Türkiye’de planlı döneme geçilerek beş yıllık kalkınma planları uygulanmaya başlanmıştır. Kalkınma

planlarında ekonomik, sosyal ve kültürel alanların yanı sıra eğitimde izlenecek temel politikalar ve gerçekleştirilecek hedefler de yer almıştır. 1970'li yıllarda üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili kayda değer en önemli gelişme Üçüncü ve Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planlarında “üstün yetenekliler” kavramının ilk kez kullanılmış olmasıdır. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda¹ (1973-1977) üstün yeteneklilerin yükseköğretime entegre olmalarını kolaylaştırıcı çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir (DPT, 1973). Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda² (1979-1983) ise “*Türkiye, bugüne kadar gerçekleştirdiği birikimleriyle ve ulusumuzun üstün yetenekleriyle bu sorunları çözebilecek ve gelişme yolunda daha büyük atılımlar yapabilecek güçtedir.*” denilmiştir (DPT, 1979). Bununla birlikte üstün yetenekli çocukların Devlet Konservatuvarında yoğun ve hızlı bir müzik eğitimi görmeleri için Ankara Devlet Konservatuvarı eğitimcilerinden Mithat Fenmen ve İlhan Baran öncülüğünde hazırlanan özel statü yönetmeliği taslağı, 1976 yılında Bakanlar Kurulu tarafından onaylanmıştır. Bu statü ile kendi alanlarında konservatuvarın yüksek bölümünü bitirerek yurt dışına giden öğrenciler olmuştur (Tunçdemir, 1996).

1980'li yıllarda devletçilik politikalarından vazgeçilerek neoliberal politikaların uygulandığı Turgut Özal döneminde (1983-1989) “liberal ekonomi” anlayışı benimsenmiş ve ekonomimiz dış rekabete açılmıştır (Eştürk, 2006). Bu dönemde uluslararası rekabet için nitelikli insan kaynaklarına ciddi bir ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak üzere Anadolu ve Fen liselerinin sayıları arttırılarak başarılı öğrencilerin öğrenim görmesi için her şehre bu okulların kurulması amaçlanmıştır. Böylece Anadolu insanının da yabancı özel okullarda verilen eğitime denk ve kendi öz kültürü ile eğitim almasının önü açılmıştır (Ayaz, 2015).

1990'lı yıllarda o zamana kadar izlenen gelenekçi yaklaşım, bir diğer ifade ile zihinsel alanda üstün yeteneklilerin eğitimiyle sınırlı olan anlayış değişmiştir. Bu dönemde, zihinsel yeteneklerin yanı sıra sanat ve spor gibi alanların da dikkate alındığı çoklu yeteneğe doğru bir evrilme yaşanmıştır. Bunun bir yansıması olarak da güzel sanatlar ve spor liseleri açılmıştır (Şahin, 2020). Ayrıca bu dönem içerisinde bilim ve sanat merkezlerinin kurulması ile ilgili çalışmalara başlanmış ve bu çalışmaların sonucunda ilk bilim ve sanat merkezi³ 1995



yılında Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi Ankara’da açılmıştır (Levent, 2020b).

1997 yılında iş insanı Nazif Ülgen tarafından kurulan Yeni Ufuklar Koleji, Türkiye’nin ilk üstün zekâlılar okulu olarak açılmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerin seçilerek alındığı bu okul, Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilmiş müfredatı bulunmadığından dolayı resmî bir kurum olarak kabul edilmemiş ve 2001 yılında kapatılmıştır. Yeni Ufuklar Koleji, sistemsiz bir yapılanma ve yanlış politikalar nedeniyle bir hayal kırıklığı yaratarak üstün yeteneklilerin eğitiminde başarısız bir girişim olarak hatırlanmaktadır (Levent, 2011).

2000’li yılların başlamasıyla beraber Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde yeni bir sayfa açılmıştır. Bu dönemin 1990’lı yılların politikalarının etkisiyle oluşmaya başladığı ve 2009-2013 yılları arasında yapılan stratejik plan çalışmaları ile hız kazandığı söylenebilir. Daha önceki Millî Eğitim Şûralarına kıyasla 2006 ve 2010 yıllarında yapılan şûralarda üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri konusuna daha fazla yer verilmiştir. 2000 yılından önce Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında hiçbir kongre/konferans düzenlenmemiş iken 2004-2014 yılları arasında dört adet ulusal ve üç adet uluslararası olmak üzere toplam yedi adet kongre/konferans düzenlenmiştir (Sak vd., 2015). Özellikle 23-25 Eylül 2004 tarihlerinde Millî Eğitim Bakanlığı, Çocuk Vakfı ve Marmara Üniversitesi iş birliğinde düzenlenen I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi bu alanda önemli bir açılım sağlamıştır. Bu kongre kapsamında “Durum Tespiti Ön Raporu⁴” hazırlanmış ve bu kongrenin “Politika ve Strateji Belirleme Raporu⁵”nda “I. Türkiye Yeteneklerin Geliştirilmesi Stratejisi ve Uygulama Planı”nın hazırlanması kararı alınmıştır (Levent, 2022).

2002 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol gereğince, bir devlet okulu olan Beyazıt İlköğretim Okulu, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekâlılar Ana Bilim Dalı tarafından yürütülen “Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi” için uygulama okulu olarak tahsis edilmiştir. 2002-2003 eğitim-öğretim yılında üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gereksinmelerini karşılamak üzere bu okulda farklılaştırılmış bir program başlatılmıştır. Bu program, üstün yetenekli öğrencileri normal zekâ düzeyinde-

ki yaşlılarından ayırmadan uygulanmıştır. Proje çerçevesinde her yıl iki sınıf oluşturulmuştur. Oluşturulan sınıflara 12 üstün yetenekli, 12 normal zekâ düzeyinde toplam 24 öğrenci alınmıştır (Levent, 2020a). Okulda verilen eğitimden çok, gerek MEB'in projeyi sahiplenmemesi gerekse öğretmenler ve velilerin kendi aralarında yaşadıkları çatışmalarla gündeme gelen bu proje, 2013 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte son bulmuştur.

Adalet ve Kalkınma Partisinin 2002 yılında iktidara gelmesiyle ekonomik ve sosyal alanda izlemiş olduğu politikalarından üstün yeteneklilerin eğitimi de etkilenmiştir. AK Parti hükümeti göreve geldikten sonra, Turgut Özal'ın ekonomide rekabetçi politikası sürdürülmüştür. Bu hükümet döneminde kişi başı Gayrisafi Yurt İçi Hasıla (GSYİH) 2002 yılında 3.500 dolar iken 2013 yılında 12.480 dolara yükselmiştir (TÜİK, 2012). Ekonomi alanındaki gelişmeler, iş dünyasının nitelikli insan gücü talebini de arttırmıştır. Bu koşullar altında üstün yetenekli bireyler, devletin uluslararası rekabetteki temel hedeflerine erişmesi için sosyal sermaye olarak görülmeye başlanmıştır (Şahin, 2020).

2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 28. maddesinde destek eğitim odası ile ilgili hükümler eklenmiştir. Yönetmeliğe bu maddenin eklenmesiyle özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile üstün yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü okul ve kurumlarda "destek eğitim odası" açılması zorunlu hale gelmiştir. Böylece destek eğitim odasında üstün yetenekli öğrencilerin kendi okullarında farklılaştırılmış eğitim imkânı bulabilmesinin yolu açılmıştır (Pemik & Levent, 2019).

2007 yılında Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından bir program olarak kurulan ÜYEP (Üstün Yeteneklilerin Eğitim Programı), 2014 yılında uygulama ve araştırma merkezine dönüştürülmüştür.

2009 yılında "Çocuk Üniversitesi" projesi ilk olarak Ankara Üniversitesinde uygulanmaya başlamıştır. Daha sonra İstanbul, Trakya, Anadolu ve İnönü üniversitelerinde çocuk üniversitesi açılmıştır. Bu proje kapsamında üniversite öğretim üyeleri ile üstün yetenekli öğrenciler bir araya getirilerek öğrencilerin ilgilerini bilime, bilimsel düşünceye ve sana-

ta çekmeye yönelik deneyimler kazandırılmaktadır (Levent, 2020a).

29 Eylül 2011 tarihinde “I. Türkiye Yeteneklerin Geliştirilmesi Stratejisi ve Uygulama Planı (2012-2016)”⁶; alandaki uygulamaları ve izlenecek yöntemleri belirlemek, bilimsel ve sürekli iyileştirmeye dayalı, bütün yetenekli bireyleri kapsayan, farklılaştırılmış programların hazırlanmasını desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Yeteneklerin geliştirilmesinde ülke ölçekli izlenecek yol haritasını belirleyen bu strateji belgesinde; durum tespiti ve ihtiyaçlar, gerekçeler, vizyon ifadesi, temel değerler, ölçütler ve ilkeler, stratejinin dayandığı ana yaklaşım, örgün ve yaygın eğitimde gerçekleşecek eğitim hizmetlerinin yanı sıra bu hizmetlerin yapılandırılması, işleyiş ve değerlendirilmesine ilişkin stratejik amaçlar ve eylemler yer almaktadır.

2013 yılının Şubat ayında Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nun (BTYK) 19. toplantısında alınan karar gereğince Millî Eğitim Bakanlığı’nın koordinasyonunda “Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı (2013-2017)”⁷ hazırlanmıştır. Bu planda; üstün yetenekli bireylerin tanınması, eğitimleri, personelin yetiştirilmesi, eğitim ortamlarının düzenlenmesi gibi konularda yapılacak çalışmalar yer almaktadır. Özel Yetenekliler Strateji ve Eylem Planı ile ilgili durum değerlendirmesinin yapılmasında üzerinde durulan kritik noktalardan birisi de süreçle ilgili GZFT analizidir. Bu analiz ile uygulama sürecinde iyileştirilmesi gereken zayıf yönler ile karşılaşılabilecek risk faktörlerinin belirlenmesi, bunların giderilmesi için kullanılabilir fırsatlar ve güçlü yönlerin değerlendirilmesi yapılmaktadır. Ayrıca bu planda üstün yetenekli bireylere yönelik olarak örgün ve yaygın eğitimde tek tip uygulamalar yerine bilgi ve deneyim paylaşımını esas alan, bireyin ilgi, yetenek ve potansiyeline göre farklılaştırılmış, bireyselleştirilmiş, zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış çoklu modeller önerilmiştir (MEB, 2013).

Türkiye’de AK Parti’nin 2023 vizyonu ile üstün yetenekli bireylerin özel eğitim yoluyla yetiştirilmelerine daha fazla önem verilmiş ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi 2009 yılında başbakanın (Recep Tayyip Erdoğan) başkanlık ettiği Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulunun (BTYK) gündemine gelmiştir. BTYK, bu konuda Millî Eğitim Bakanlığını birinci

derecede sorumlu göstererek acil bir şekilde gerekli çalışmaların yapılmasına karar vermiştir (BTYK, 2009). Bu kararın da etkisiyle parlamentoda 2012 yılında üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili milletvekillerinden oluşan bir meclis araştırma komisyonu kurulmuştur. Komisyon; üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda hem Türkiye’de hem de yabancı ülkelerde altı ay süreyle çalışmalar yaparak mevcut durumu, sorunları ve önerileri kapsayan bir komisyon raporu⁸ yayınlamıştır (Sak vd., 2015). Bu raporun politika önerileri kısmında Türkiye’de üstün yetenekliler alanında çok sayıda politika belirlenmiş olmasına rağmen çeşitli sebeplerle bunların faaliyete geçirilemediği belirtilerek bu alanda ülke politikalarına temel olacak kapsayıcı bir master plan hazırlanması önerilmiştir (TBMM, 2012).

Meclis Araştırma Komisyonunun raporunda önerilen master planını hazırlamak ve Millî Eğitim Bakanlığının oluşturduğu “Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde yer alan üstün yetenekliler eğitimine ilişkin hedefler için eylem planı oluşturmak üzere Çocuk Vakfı desteğiyle 21-22 Ocak 2019 tarihinde bir çalıştay düzenlenmiştir. Ankara’daki çalıştaya 76 alan uzmanı ve eğitimci katılmıştır. Beyin fırtınası yönteminin uygulandığı ve iki gün süren Özel Yetenekliler Eğitimi Çalıştayı’nda⁹ katılımcılar, söz konusu belgede yer alan stratejik amaçlara ve hedeflere ulaşabilmek için öngördükleri 144 eylemi belirlemişlerdir. Oluşturulan grupların yapmış olduğu çalışmalar grup moderatörleri tarafından gözden geçirilerek benzer fikirler ve öneriler birleştirilmiştir. 10 stratejik amaç çerçevesinde sıralanan 43 eylem önerisi ayrıntılı olarak çalıştay raporunda yayınlanmıştır. Bu eylem önerileriyle birlikte Özel Yeteneklilerin Eğitimi Çalıştayı Raporu’nda Türkiye’de zekâ ve yetenek eğitiminde izlenecek yolun ana hatları belirlenmiştir. Bu öneriler arasında yer alan Türkiye Yetenekleri Geliştirme Kurumunun kurulması, özerk bir yapıda üstün yeteneklilerle ilgili yapılacak çalışmaların tek elden yönetilmesini ve koordine edilmesini sağlayacaktır. Her yaşta bireyin yeteneklerinin belirlenmesi, geliştirilmesi, ülke yararına verimli hâle getirilmesi için bilimin ışığında gerekli strateji ve politikaları tespit etmek, araştırma-geliştirme ve uygulamaları özendirmek, gerekli altyapı ve araçların oluşturulmasını ve geliştirilmesini sağlamak, ülkemizde yeteneklerin geliştirilmesi kültürünü yaygınlaştırmaya yönelik faaliyetleri

yürütmek amacıyla bu kurumun kurulması büyük önem arz etmektedir.

2017 yılında Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM), ortaokul ve lise düzeyinde İstanbul'da faaliyete başlamıştır. ARGEM sadece üstün yetenekli öğrenciler için açılmış Türkiye'nin ilk resmî okuludur. BİLSEM'e kayıtlı öğrenciler arasından belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirilerek seçilenler, ARGEM öğrencisi olmaya hak kazanmaktadır. Öğrencilerin tamamı okulda yatılı olarak öğrenim görmektedir.

23 Ekim 2018 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde toplam 18 temel hedef belirlenmiştir. Bu hedeflerden birisi üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgilidir. Üstün yeteneklilerle ilgili olan temel hedefin altında üç alt hedef bulunmaktadır (Levent, 2022).

Üstün yeteneklilerle ilgili olan *“Bilim Sanat Merkezleri yeniden yapılandırılarak tüm okullardaki tasarım beceri atölyeleriyle ilişkilendirilecektir.”* hedefine ilişkin olarak BİLSEM'lere yönelik somut adımların atılması beklenmektedir. Aynı belgede yer alan *“Üstün yetenekli bireylerin eğitimi için örgün ve yaygın eğitimi kapsayan müfredat çalışmaları başlatılacaktır.”* hedefiyle ilgili olarak da umutlu bekleyiş devam etmektedir (Levent, 2020b).

2021 yılında TÜBİTAK ve T.C. Savunma ve Teknoloji Bakanlığı İş Birliği Protokolü kapsamında Kocaeli/Gebze'de TÜBİTAK Fen Lisesi açılmıştır. Bu okula, LGS'de %1'lik başarı diliminde yer alan öğrenciler alınmaktadır. TÜBİTAK Fen Lisesi'nde öğrencilere; hazırlık sınıfından başlamak üzere öğrenim süresince aylık karşılıksız burs, konaklama hizmeti, donanımlı TÜBİTAK laboratuvarlarını kullanma imkânı, TÜBİTAK Merkez ve Enstitülerinde staj imkânı ve mentorluk desteği sunulmaktadır.

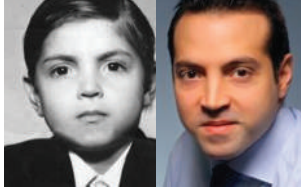
Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 10.07.2018 tarih ve 30474 sayısı ile Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kararnamede Millî Eğitim Bakanlığının görevleri arasında *“Üstün yetenek sahibi kişilerin bu niteliklerini koruyucu ve geliştirici özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak ve uygulan-*

masını koordine etmek” olduğu belirtilmiştir. Bu kararname ile “İnsan Kaynakları Ofisi” kurulmuştur. Bu ofisin yetenek yönetimiyle ilgili görevleri bulunmaktadır. Aynı Kararnameye 24.10.2019 tarih ve 30928 sayı ile ek yapılarak İnsan Kaynakları Ofisi bünyesinde “Yetenek Kazanımı ve Organizasyon Dairesi Başkanlığı” kurulmuştur. Bu daire başkanlığının da yetenekli çocuk ve gençlerin desteklenmesine yönelik görevleri vardır. Ayrıca bu Kararnamede belirtildiği üzere kurulan Cumhurbaşkanlığı Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu, 20.11.2020 tarihinde toplanarak Cumhurbaşkanlığı Kültür ve Sanat Politikaları Kurulu ile birlikte hazırladığı “Üstün Yeteneklilere İlişkin Cumhurbaşkanlığı Politika Belgesi Taslağı”nı Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’a sunmuştur. Bu belgede “Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin erken aşamalarda tespiti; bütün kademelerde zihinsel, akademik, sosyal, duygusal gelişim ihtiyaçlarını karşılayan bireyselleştirilmiş, zenginleştirilmiş ve ileri düzeyli öğretim ortamlarının oluşturulması, bu bireylerin milletin ve insanlığın geleceğine katkı sağlayabilecek biçimde kabiliyetlerini en etkili şekilde kullanmalarının temin edilmesi ve beyin göçünün önüne geçebilmek amacıyla istihdam olanaklarının geliştirilmesi hususlarına yönelik öneriler” ortaya konulmuştur. Ayrıca belgede sürecin her aşamasında ihtiyaç duyulacak nitelikli öğretim kadrosu ve insan kaynağının yetiştirilmesinin yanı sıra uygulamaların en etkili ve istikrarlı biçimde yürütülebilmesi için gerekli kurumsal yapılanmaya yönelik temel önerilere yer verilmiştir (Anadolu Ajansı, 2020).

Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’ne bağlı olarak yapılan bu düzenlemeler ve oluşturulan yeni birimler, ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimi ve istihdamı açısından umut vadeden önemli girişimlerdir. Ancak bu girişimlerin anlam kazanması için belirlenen hedeflerin ve yapılan planların kararlılıkla hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte 2019 yılında hazırlanan Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Çalıştayı Raporu ile yapılan eylem planına uygun olarak hızlı ve somut adımların atılması gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak Türkiye, Cumhuriyet’in ilanından bu yana üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin çok sayıda politika üretmekle birlikte bunlardan istenen sonuçları bir türlü alamamıştır. Mevcut eğitim politikalarımız, özgün model ve istihdam sürecini içeren bir vizyondan yoksun olduğu için üstün yetenekli bireyler potansiyellerine uygun eğitimi alamadıkları gibi

belli bir yaş sonunda kendi kaderlerine terk edilmekte ve bu durum gelişmiş ülkelere doğru beyin göçüne zemin hazırlamaktadır. Türkiye’de ve dünyada “üstün yetenekli çocuk avcıları”nın kullandığı eğitim oltaları, her geçen gün tehlikeli boyutlara ulaşmaktadır. Bununla birlikte çocuğunu yurt dışına gönderen ve göndermek için çarpınan ebeveynlerin sayısı sürekli artmaktadır. Gelişmiş ülkelere doğru yapılan beyin göçü akışı, yaş itibarıyla ortaokul ve lise seviyesine inmiş durumdadır. Bu ülkelere doğru devam etmekte olan “çocuk beyin göçü” karşısında Millî Eğitim Bakanlığının hangi tedbirleri aldığı ise bilinmemektedir. Oysa geçmiş deneyimlerimizden faydalanarak üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda kendi özümüze uygun ve işlevsel politikalar geliştirebiliriz. Ancak bunun için geçmişimizi iyi bilmek ve tarihimizi doğru anlamak zorundayız.



A. FARUK LEVENT

Dipnotlar

- 1 Ayrıntılı bilgi için bakınız: Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı
- 2 Ayrıntılı bilgi için bakınız: Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı
- 3 Ayrıntılı bilgi için bakınız: https://ilke.org.tr/images/yayin/pn_16/ilke_pn_16.pdf
- 4 Ayrıntılı bilgi için bakınız: <https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/17k.pdf>
- 5 Ayrıntılı bilgi için bakınız: <https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/22k.pdf>
- 6 Ayrıntılı bilgi için bakınız: <https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/Turkiye-Yeteneklerin-Gelistirilmesi-Stratejisi-ve-Uygulama-Plani-2012-2016-29-Eylul-2011.pdf>
- 7 Ayrıntılı bilgi için bakınız: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/25043741_zelyeteneklibireylerstratejiveuygulamaplan20132017.pdf
- 8 Ayrıntılı bilgi için bakınız: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_03/28093628_trkiyebykmilletmeclisraporu.pdf
- 9 Ayrıntılı bilgi için bakınız: <https://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2020/12/EK-3.pdf>

Kaynakça

- Anadolu Ajansı. (2020). *Özel Yeteneklilere İlişkin Cumhurbaşkanlığı Politika Belgesi Taslağı Erdoğan'a sunuldu*. Erişim adresi: <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/ozelyeteneklilere-iliskin-cumhurbaskanligi-politika-belgesi-taslagi-erdoganasunuldu/2051316>
- Ataman, A. (2008). Gazi Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Şubesi ilk mezunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-13.
- Ayaz, M. F. (2015). Turgut Özal dönemi eğitim politikaları ve günümüze yansımaları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 325-338.
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, (Özel Sayı), 143-172.
- DPT. (1973). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı. Erişim adresi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Yeni-Strateji-ve-Kalkinma-Plani_Ucuncu-Bes-Yil_1973_1977.pdf
- DPT. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Erişim adresi: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Dorduncu-Bes-Yilik-Kalkinma-Plani_1979_1983.pdf
- Erdem, A. R. (2011). Atatürk'ün eğitim liderliğinin başarısı: Türk eğitim devrimi. *Belgi Dergisi*, (2), 163-181.
- Eştürk, Ö. (2006). *Türkiye'de liberalizm: 1983-1989 Turgut Özal dönem örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ezer, F. (2020). Menderes dönemi Türkiye'nin eğitim politikaları (1950-1960). *Turkish Studies-History*, 15(1), 135-149.
- Güven, İ. (2022). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Yayınları.
- Karaman, S. (2003). 63. kuruluş yılında köy enstitüleri. *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 3(2).
- Levent, F., & Kansu Çelik, F. (2017). Sanat alanında üstün yetenekli çocukların eğitiminin devlet tarafından desteklenmesine ilişkin sanatçıların görüşleri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, (7), 65-86.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, A. F. (2020a). *Üstün yetenekli çocukları anlamak*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Levent, A. F. (2020b). *Bilim ve sanat merkezlerinde eğitim: Mevcut durum ve politika önerileri*. İLKE Politika Notu 16.
- Levent, A. F. (2022). *Özel yeteneklilerin eğitimi tarihi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB. (2013). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017*. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/25043741_zelyeteneklibireylerstratejiveuygulamaplan20132017.pdf

- Pemik, K., & Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek oda-sında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eği-tim Dergisi*, 20(2), 313-338.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, Ş. D. (2015). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirilmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Şahin, F. (2020). Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi: politika belge-leri ve yasalar bağlamında bir tartışma. *Yeni Türkiye Dergisi*, (115), 63-76.
- Tangülü, Z. (2012). Demokrat Parti Dönemi eğitim politikaları (1950-1960). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 389-410.
- TBMM. (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_03/28093628_trkiyebykmilletmeclisiraporu.pdf
- Tunçdemir, İ. (1996). “Çoksesli müzik alanındaki kadın devlet sanatçı-larımız”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Unat, E. K. (1995). Ord. Prof. Dr. Sadi Irmak (1904-1990). *Yeni Tıp Tarihi Araştırmaları*, (1), 227-229.



BENCE, BİZ: ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUK GÖRÜŞLERİ KİTABI

MAHMUT ÇİTİL*

Bence, Biz: Üstün Yetenekli Çocuk Görüşleri Kitabı incelemesinde, Türkiye'deki üstün zekâlı çocukların eğitimine dair eksiklikler ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Çocuk Vakfı'nın düzenlediği kongre ve kitap, üstün yetenekli çocukların görüşlerini içeren bir kaynak olarak önem taşımaktadır. Öğrenci görüşlerinden çıkan sonuçlar, mevcut eğitim sisteminin üstün yetenekli çocukları yeterince desteklemediğini göstermektedir. Kitap, çocukların eğitim, ütopya ve istekleri üzerine odaklanarak bu konuda farkındalık yaratmaktadır.

Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi konusunda pratik ve akademik gelişmeler oldukça yavaş bir seyir göstermiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında güzel sanatlar alanında üstün yetenekli ve akademik başarıları yüksek öğrencilerin yurt dışına eğitime gönderilmesi, yirminci yüzyılın ikinci yarısında üst özel sınıf denemeleri, fen ve matematik başta olmak üzere alana özel liselerin kurulması dışında çok da önemli gelişmeler yaşanmamıştır. Üstün/özel yetenekli öğrencilere yönelik doğrudan hizmet veren kurumlar ise ancak 1990'lı yılların ortalarında kurulmaya başlanmıştır. Bunlardan bazıları vakıf ya da özel sektör teşebbüsleri ile gerçekleştirilmiştir. Devlet tarafından ise bir destek

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi.

1271



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

eğitim kurumu olarak tasarlanan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİL-SEM) kurulmuştur.

Yirminci yüzyıldaki sınırlı gelişmeler ülkemizde üstün zekâli ve yetenekli çocukların eğitiminde istenen seviyeye gelinmesinde yeterli olmamıştır. Üstün yetenekli çocukların ülke için değeri ve eğitimlerinin öneminin başka boyutlarının da gelişmesi gerekmektedir. Bu boyutlardan biri akademi diğer ise sivil toplumdur. Ülkemizde özel gereksinimli çocukların eğitimi konusunda engelli çocuklar ile ilgili yüzlerce akademisyen yetişmiş olmasına rağmen üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda uzman sayısı çok sınırlı kalmıştır. Doğal olarak üstün/özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri konusunda akademik çalışmalar ve bilimsel etkinlikler de yeterince gerçekleştirilememiştir.

Konunun bir diğer boyutu olan sivil toplum çalışmaları da üstün yetenekli çocuklar için sınırlı kalmıştır. Çocuk Vakfı bu alanda âdeta liderliği üstlenerek konunun hem sivil toplum hem de akademik boyutunu içeren öncü çalışmalar yapmıştır. Bu kapsamda Çocuk Vakfının 23-25 Eylül 2004 tarihinde düzenlediği *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi* tarihsel bir öneme sahiptir. Kongre kapsamında politika ve strateji geliştirme raporu, seçilmiş makaleler kitabı, politika önerileri ön raporu, durum tespit raporu, üstün yetenekli çocuklar el kitabı vb. birçok önemli yayın da hazırlanmıştır. Bu yayınların hepsi pratik ve akademik olarak eşsiz eserler olup alana çok büyük katkılar getirmişlerdir. Kongrenin şüphesiz en önemli çıktılarından bir diğer ise Türkiye’de ilk kez *Bence, Biz: Üstün Yetenekli Çocuk Görüşleri Kitabı*’nın yayınlanmış olmasıdır.

Mustafa Ruhi Şirin tarafından hazırlanan *Bence, Biz: Üstün Yetenekli Çocuk Görüşleri Kitabı* 121 sayfadan oluşmaktadır. Kitap Çocuk Vakfının 65. yayını olup kongrenin üçüncü yayın dizisi olarak yayımlanmıştır. Şirin’in kitabın girişinde “... dünyada egemen olan çocuk anlayışı, nesne çocuk anlayışıdır. Nesne çocuk anlayışının en temel özelliği ise çocuklar adına yetişkinlerin karar vermesidir.” demiştir. Yaptığı her faaliyetle ve yayımladığı her eserde çocuğa ve çocuk görüşüne değeri veren Çocuk Vakfı doğal olarak üstün yetenekli çocukların görüşlerini de göz ardı etmemiştir. Çocuk görüşü kitabı Mustafa Ruhi Şirin’in “Armağanlı Çocukları Dinlemek” isimli dört sayfalık girişinin ardından çocuklara sorulan 3 soruyu içeren 3 bölümden oluşmaktadır. Çocuklara sorulan sorular ise şunlardır: : Eğitiminiz nasıl olmalı? (Nasıl bir eğitim is-

tiyorsunuz?), Türkiye ve dünyaya yönelik ütopyalarınız nelerdir?, Gerçekleştirmeyi düşündüğünüz üç isteğiniz nedir?

“Eğitimimiz nasıl olmalı?” temalı birinci bölümde Ayla Oktay aynı isimle iki sayfalık bir yazı kaleme almıştır. Oktay; bu yazısında ülkenin çeşitli şehirlerinden 688 üstün yetenekli çocuğun eğitim hakkındaki görüşünün toplandığını ve özetle *“eğitimin insanı çok yönlü olarak geliştirmesi gereken bir süreç olduğu, kişiliğin geliştirilmesinin bilgi edinmekten daha önemli olduğu, bu nedenle sadece bilgi aktaran, yalnızca anlatıma dayalı yöntemleri uygulayan, öğretmenin mutlak otorite olduğu eğitim anlayışından mutlaka uzaklaşılması gerektiği konusunda adeta bir görüş birliği içinde olduklarını”* belirtmiştir. Bunların yanı sıra üstün yetenekli öğrenciler mevcut eğitim sistemine ilişkin birçok önemli görüş paylaşmışlardır. Yine Oktay’ın yaptığı özete göre öğrenciler:

Bireysel özelliklerin sistemde hiç yer olmadığını, derslerin eğlenceli olmadığını, deney ve uygulamanın öğrenmeyi pekiştirici olmasına karşılık, uygulamada bunlara pek de yer verilmediğini ifade etmektedirler. Ders içeriklerinin hayata dönük olması, programların bireysel yetenekleri tanımaya yardımcı olması, kitapların güncel olayları da içerecek yeni ve doğru bilgilerle donatılmasını isterken, derslerin eğlenceli, neşeli, öğrenciye saygılı ve sevgi dolu bir atmosferde yapılmasını da talep etmektedirler.

Burada elde edilen bulgular üstün zekâli ve özel yetenekli çocukların mevcut eğitim sisteminden yeterince faydalanamadıkları gerçeğini gözler önüne sermektedir. Alan yazınıyla tutarlı olarak üstün yetenekli öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarını gözetken, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış bir eğitim ortamı, içerik, ders işlenişi ve değerlendirme sürecinin bu çocuklara göre düzenlenmesi, ilgili ve iyi yetişmiş eğitimciler, çocukların yetenekleri ve özgürlüklerini önemseyen bir sistemin talep edildiği anlaşılmaktadır. Örneğin 12 yaşındaki Kübra “Bireysel yetenekleri fark ettirici bir program olmasını, herkesin ilgi alanına göre ders almasını ve öğrencilerin daha çok bilinçlendirilmesini istiyorum.” derken Cansu “Eğitimi düzeltmenin ilk yolu da öğretmenleri düzeltmekten geçiyor. Bence önce öğretmenlerin ön eğitimi göz önüne alınmalı, onlara yüksek bir yaşam standardı sunulmalı” demiştir.

“Türkiye ve dünyaya yönelik ütopyalarınız nelerdir?” temalı ikinci bölüm ise Adnan Kulaksızoğlu'nun kısa bir Çocukların Ütopik Düşünceleri başlıklı yazısıyla başlamaktadır. Kulaksızoğlu yazısında geleneksel eğitim sisteminin çocukların konuşmasına fırsat vermediğini, bu nedenle bireylerin merak ve yaratıcılıklarının engellendiğini ifade etmiştir. Ona göre “*Yaratıcı ve ütopik fikirler bir bakıma saf aklın öngörülerini ile bazen çelişebilen, orjinal, yenilikçi ve biraz da sıra dışı olmalıdır. Üstün yetenekli ve yaratıcı olanlar hem geleceği planlama; ülkesinin ve dünyanın geleceği ile ilgili olma, hem de yaratıcı düşünceler ve eylemler ortaya koyma bakımından normal akranlarından daha farklıdır.*” Kulaksızoğlu'nun yazısının ardından kitapta onlarca çocuğun ütopyalarına yer verilmiştir. Burada çocuklar en başta hem kendi istekleri hem de ülkenin kalkınmasına ilişkin ütopyalardan bahsetmiştir. Örnek verilecek olursa Simgem “*Bütün apartmanları yıkıp, yerine bahçeli evler kurmak istiyorum*”, Beril “*Doğu bölgelerimizdeki aileler genellikle kız çocuklarını okula göndermiyorlar. Bu düşünceyi ortadan kaldırmak isterdim.*” Başar ise “*İyi bir öğrenim görmek. Vatanıma ve milletime hayırlı bir insan olmak. Yıllarca hatırlanmak.*” İstediklerini belirtmişlerdir. Katılımcı üstün yetenekli çocukların dünya ile ilgili de çok çeşitli ütopyaları vardır. Örneğin Hilâl “*Tüm Türk devletleri birleşecekler ve Türk Devletleri Birliği kurulacak.*” ütopyasına sahipken bir başka Hilâl ise “*Farklı ülkelerin olmaması. Yani bütün dünyanın tek bir devlet olması.*” ütopyasına sahiptir. Burak dünyada kimsenin sigara içmemesini hayal ederken, bir başka Burak ise sokaklarda çöp olmamasını, Kevser dünyanın kötülüklerden arındırılmasını, Dilek de dünyada savaşların bitmesini hayal etmektedir. Bu örnekler arttırabilir ancak bir öneri olarak ütopyaları kitaptan ayrıntılı bir şekilde okumanın oldukça düşündürücü ve keyifli bir etkinlik olacağı söylenebilir.

“Gerçekleştirmeyi düşündüğünüz üç isteğiniz nedir?” temalı üçüncü ve son bölüm ise Halûk Yavuzer'in “*Üstün Yetenekli Çocukların Farklı İstekleri*” başlıklı kısa yazısıyla başlamaktadır. Yavuzer çocukların bu soruya verdiği yanıtları değerlendirmiş ve üstün yetenekli çocukların barış ve kardeşliğe vurgu yaptıklarını, özgürce hareket etmek istediklerini, ülkenin ve dünyanın geleceği ile ilgili olduklarını, eşitsizlik konusunda duyarlı olduklarını, icat ve buluş yaparak topluma faydalı olmak istediklerini belirtmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin üç isteğine örnek verilecek olursa: Gizem “*İlk isteğim bir bilim insanı olmak ve yapılması imkânsız*



tüm buluşları gerçekleştirmek. İkinci isteğim ise AIDS'in aşısını bulmak ve bu hastalığı dünyadan kaldırmaktır. Üçüncü isteğim tüm bu çalışmalarına dönük: Bir mikroskobumun ve teleskobumun olması”, Emre “İlk önce eğitimimin dört dörtlük olmasını isterim. İkinci olarak ülkemizin kalkınmasını ve çok iyi yerlere gelmesini isterim. Üçüncü olarak da dünyanın bütün kötülüklerden temizlemesini isterim.” Mert ise “Ölümsüzlüğü bularak Jules Verne'yi dünyaya geri getirirdim ve ileriye yönelik hikâyeler ve romanlar yazmasını isterdim. Her okulda kimya, biyoloji ve fizik odası olmasını isterdim. Uçmak isterdim.” demiştir. Bu kitap kapsamında 688 üstün yetenekli görüşün yanısıra yaşları 11-18 arasında olan 60 da olağan gelişim gösteren gence üç dilekleri sorulmuştur. Üstün yetenekli çocukların aksine bu gençler okulda başarı, mesleki başarı, spor başarısı, sağlık, maddi refah gibi bireysel mutluluklarına yönelik isteklerde bulunmuşlardır. Sırf bu sonuç bile üstün yetenekli çocuk ve gençlerin insanlık için ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Yavuzer de zekânın toplumun gelişmesinde çok önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Üstün zekâlı ya da özel yetenekli çocuklar geleceğin liderleri, bilim insanları, düşünür ya da uzmanları olacaklardır. Doğal olarak gelecekte ülkemiz ve insanlık için önemli roller üstlenecek bu çocukların Türkiye ve dünya için ütopyaları, kendileri ve insanlık için istekleri ve mevcut eğitim sistemine yönelik eleştirilerini bilmek biz yetişkinler için oldukça önemlidir. Çocuğa rağmen çocukla ilgili karar vermek yaptığımız en büyük hatalardan biridir. Bu bağlamda Çocuk Vakfının yaptığı her işte olduğu gibi üstün yetenekliler konusunda da çocuk görüşüne değer veren bu çalışması uygulama ve akademi için büyük bir ilham kaynağıdır. Bu yaklaşım hem kamu uygulamacıları, hem üniversiteler hem de sivil toplum kuruluşları tarafından örnek alınmalı, çocuğa ve çocuğun görüşüne yeterli derecede önem verilmelidir.



MAHMUT ÇİTİL

1275



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

TÜRKİYE’DE ÜSTÜN YETENEKLER EĞİTİMİ: MEVCUT DURUM, SORUNLAR VE ÖNERİLER

TUĞBA ÇAPAR*

Üstün yeteneklilerle ilgili hazırlanan politikalar geleceğe dönük umut verici adımlardır ancak uygulamada yaşanan problemler eğitimin kalitesini etkilemektedir. Bu nedenle sorunların analizi yapılarak çözüm önerilerinin uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir.

Giriş

Üstün yetenekli bireyler normal gelişim gösteren öğrencilere göre zihinsel özelliklerinin yanında sosyal, duygusal ve fiziksel açıdan farklı gelişim göstermeleri sebebiyle özel eğitime gereksinim duyan bireylerdir ve dünyanın birçok ülkesinde özel eğitime ihtiyaç duyan gruplar içerisinde yer almaktadırlar (MEB, 2020a). Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili çalışmalara özellikle gelişmiş ülkelerde önem verildiği görülmektedir. Toplum nüfusunun yaklaşık %2-3’ü olarak kabul edilen üstün yetenekliler (Sak, 2010), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireylere özel yetenekli birey” olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2018).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti yüz yıllık tarihi boyunca eğitim alanında çok önemli gelişmeler kaydetmiştir. Bu gelişmelerinin sey-

* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Doktora Öğrencisi (MEB Sınıf Öğretmeni).



rini ise yasal düzenlemeler, eğitim şuraları ve politika belgeleri üzerinden belirlemek mümkündür. Türkiye’de günümüze kadar üstün yetenekliler alanında yapılmış politikalar ve yasal düzenlemeler aşağıda sıralanmıştır (Çitil, 2018; TBMM, 2012):

- “1416 Sayılı Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun” (1929)
- “07.07.1948 tarih ve 5245 sayılı İdil Biret ve Suna Kan’ın Yabancı Memleketlerde Müzik Tahsiline Gönderilmesine Dair Kanun”
- “6660 sayılı Güzel Sanatlarda Fevkalâde İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkındaki Kanun” (1956)
- “Beşinci MillîEğitim Şurası” (04-14 Şubat 1953)
- “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu” (Özel Eğitimin Millîeğitim sisteminin içerisinde resmi olarak yer alması-1961)
- “24 Temmuz 1962 tarih ve 1162 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği”
- “VII. Millî Eğitim Şûrası” (1962)
- “Sekizinci Millî Eğitim Şûrası” (28 Eylül-3 Ekim 1970)
- “1976 yılında Özel Statü Yönetmeliği”
- “1982 Anayasa’nın 42. Maddesi”
- “2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” -1983 yılı
- “Beşinci Kalkınma Planı (1985–1989)-543. ve 544. Maddeleri”
- “1988 tarihlerinde toplanan XII. Millî Eğitim Şûrası”
- “Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990–1994)- 817. ve 824. Maddeleri”
- “MEB tarafından toplanan Birinci Özel Eğitim Konseyi” (13-15 Mayıs 1991)
- “Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı” (1996-2001)
- “573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmündeki Kararname” (KHK) (1997)
- “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”
- “XVII. Millî Eğitim Şûrası” (13-17 Kasım 2006)
- “XVIII. Millî Eğitim Şûrası” (2010)

- “XIX. Millî Eğitim Şûrası” (2014)
- “XX. Millî Eğitim Şûrası” (2021)
- TBMM tarafından 2012 yayınlanan “Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu”
- “Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Planı” (2009-2013)
- “Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı” (2013-2017)
- “Yükseköğretim Kurumları Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumları ile Müzik ve Sahne Sanatları Liseleri Yönetmeliği” (2015)
- “Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı”

Tüm bu gelişmeler genel olarak değerlendirildiğinde Cumhuriyetin ilk yıllarında üstün/özel yetenekli çocukların ve gençlerin yurt dışına eğitime gönderildikleri, yirminci yüzyılın ikinci yarısına girildiğinde özel sınıf denemelerinin yapıldığı, Ankara’da bir fen lisesi kurulduğu görülmektedir. Ancak yirminci yüzyılın sonuna kadar üstün/özel yeteneklilik alanında güçlü politika belgeleri oluşturulmadığı, 1990’lı yılların ortasında kurulan Bilim ve Sanat Merkezleri dışında pratik uygulamaların arttırmadığı anlaşılmaktadır. Üstün zekâyı ve özel yetenekli öğrenciler ile ilgili önceki yasa ve yönetmeliklerde kısıtlayıcı hükümler olmasa da pratikte konuya yeterince önem verilmediği söylenebilir. Kalkınma planları ve Millî Eğitim Şuralarında konuya ilişkin önemli kararlar alınsa da bu kararların uygulanmasında sınırlılıklar yaşanmıştır.

Yirmi birinci yüzyıla girildiğinde bu konuda istenen düzeye gelinmediğine ilişkin tartışmalar artmış, Çocuk Vakfı gibi sivil toplum kuruluşlarının konuya dikkat çeken çalışmaları, alan akademisyenlerinin girişimleri gibi birçok etken sayesinde konu Türkiye Büyük Millet Meclisine taşınmıştır. Böylece TBMM’de bir araştırma komisyonu kurulmuş ve komisyon çalışmalarını 2012 yılında tamamlayarak çok önemli bir rapor yayınlamıştır. Bu rapor o zamana kadar üstün yeteneklilerle ilgili yapılmış en kapsamlı rapordur. Raporda “Üstün yetenekli çocuğun sosyal-duygusal gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak akranlarıyla birlikte eğitim görmesine imkân verecek uygulamalara öncelik verilmeli-

dir.” görüşü son dönemde kaynaştırma/bütünleştirme odaklı bir uygulamaya işaret etmektedir (TBMM, 2012).

TBMM raporuyla eş zamanlı olarak MEB’in ilk strateji planı olan “Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Planı” (2009-2013) üstün yeteneklilerin eğitimi hakkında bilgilerin anlatıldığı soru-cevap şeklinde hazırlanmış bir plan olarak bilgilendirici nitelik taşımaktadır (MEB, 2009). Bunun ardından 2013’te yayınlanmış olan Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı’nın daha kapsamlı olduğu görülmektedir (MEB, 2013). Planda tanılama, eğitimsel uygulamalar, personel yetiştirme konularında amaçlar ve üstün yetenekliler için farklılaştırılmış çoklu modeller tavsiye edilmektedir. MEB’e bağlı tüm kademeler için üstün yeteneklilerin eğitimleriyle ilgili kaynaştırma, zenginleştirme, destek eğitim veya bunun dışında farklı okul önerileri bulunmaktadır (Çitil, 2018).

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkan rapor ve politika belgelerine rağmen konu ile ilgili pratik çözümler gerçekleşmemiş yine Çocuk Vakfı ile MEB işbirliği ile 2019 yılının Ocak ayında Özel Yeteneklilerin Eğitimi Çalıştayı yapılmıştır. Bu çalıştayda alana yönelik 150 civarında eylem kararı alınmıştır. Ancak bu kararların büyük bir kısmı da geçen süre zarfından faaliyete geçirilememiştir.

Ülkemizde Üstün Yeteneklilerin Eğitimleri Hakkında Mevcut Durum

Ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda Millî Eğitim Bakanlığının doğrudan sorumlu olduğu bilinmektedir. Bakanlık teşkilat yapısında ise bu sorumluluğun Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne verildiği görülmektedir (MEB, 2021b; ÖEHY, 2019). Mevcut durumda üstün yetenekli olarak tanılanan öğrenciler olağan gelişim gösteren yaşlılarıyla genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedir ve bu öğrencilere ek olarak okullarında destek eğitim odaları (DEO) ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) destek eğitim programları yoluyla eğitim verilmektedir (MEB, 2021b).

Destek eğitim odaları “Okul ve kurumlarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yarar-

lanmaları amacıyla özel araç gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamları” olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2019). DEO'larda özel yetenekli öğrencilere, mevcut öğretim programı ile bütünlük sağlanarak planlanan BEP'ler yoluyla zenginleştirme ve hızlandırma yöntemleri kullanılarak eğitim verilmektedir. Bu eğitimler birebir olarak ya da aynı seviyedeki öğrencilerle oluşturulan grup eğitimleri şeklinde yapılabilir (MEB, 2020a; MEB, 2022c).

Üstün yetenekli öğrencilerin destek eğitim aldıkları diğer bir kurum ise BİLSEM'lerdir ve MEB'in Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı kurumlardır (ÖEHY, 2019). BİLSEM'ler “Örgün eğitim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim hizmeti üzere açılan kurum” olarak tanımlanmakta; (ÖEHY, 2018) bölge nüfusu ve yerleşim yerinin özellikleri göz önüne alınarak valiliklerin teklifiyle Millî Eğitim Bakanlığınca açılmaktadır (ÖEHY, 2019). Öğrenciler BİLSEM'e okul saatleri dışında hafta içi ya da hafta sonunda devam etmektedir. Son verilere göre ülkemizde 81 ildeki BİLSEM sayısı 279 olarak bilinmekte ve bu kurumlarda 12 bin 579' u ilkokul, 43 bin 954' ü ortaokul ve 10 bin 842' si lise olmak üzere toplam 67 bin 375 öğrenci eğitim almaya devam etmektedir. BİLSEM'lerin sayısını artırmak için çalışmaların halen sürdüğü bilinmekte ve bu sayının 2022 yılı sonuna kadar 350 olacağı beklenmektedir (MEB, 2020a).

BİLSEM'lerde verilen eğitim programı beş aşamada yapılmakta ve bu aşamalar; uyum, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ile proje üretimi ve yönetimi olarak bilinmektedir. Programları tamamlayan öğrencilere ise tamamlanan her program sonunda BİLSEM müdürlüğüne “Program Tamamlama Belgesi” verilmektedir (MEB, 2021).

BİLSEM'lerde çalışan öğretmenlerin alım kriterinde hizmette üç yılını doldurmuş her öğretmenin başvuru yapabileceği belirtilmiştir. Sözleşmeli öğretmenlerin ise adaylığa geçtikten sonra bir yıl çalışma zamanını doldurmuş olması gerekmektedir. Başvuru yapan öğretmenler değerlendirme aşamasından sonra sözlü sınava tabi tutulmaktadır. Başvurudaki kriterlerin %60'ı, sözlü sınavın ise %40'ı alınarak öğretmenlerin başarı sıralaması be-

lirlenmektedir. Başvuru değerlendirme kriterlerinde ise öğretmenlerden aldıkları eğitim (lisans, yüksek lisans, doktora vb.), ödüller, projeler (Tübitak, Teknofest), fikri mülkiyet ve sınai haklar (marka/tasarım, faydalı model veya patent tescili alma), e-yayınlar, sanatsal faaliyetler, çalıştay, kongre, hizmet içi eğitim ve yabancı dil olarak belirlenmiştir. Belirlenen kriterler ve sözlü mülakattan alınan toplam puanı 40 olan öğretmenler yıl içerisinde tercih yapmaya hak kazanmaktadır (Özel Eğitim v e Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022).

Ülkemizde Üstün Yeteneklilerin Eğitimindeki Sorunlar

Üstün yeteneklilerin eğitimindeki sorunların öncelikle, bu zamana kadar yapılan politikaların sistemli ve planlı olarak oluşturulmaması ve ulaşılmak istenen hedeflerle yapılan çalışmaların arasında tutarsızlıkların olması şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca bu alanda yapılan çalışmaların Türkiye'nin kuruluşunun ilk yıllarından itibaren başlamasına rağmen yeterince gelişim gösteremediği de karşımıza çıkan sorunlar arasındadır (Çitil, 2018).

Üstün yetenekliler için verilen destek hizmetlerinde de sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, (2015) DEO'larda özel yetenekli öğrenciler adına özel bir ortamın düzenlenmemiş olduğunu, materyal eksikliğini ve ekonomik desteğin az olduğunu bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğunluğunun BEP hazırlamada zorlandıklarını ve bu konuda yeteri düzeyde bilgilerinin olmadıklarını belirtmiştir. Nar ve Tortop (2017) ve Tortop ve Dinçer (2016) bu duruma ek olarak öğretmenlerin üstün yetenekliler hakkında aldıkları hizmet içi eğitimin daha kaliteli ve yeterli olmasını istedikleri sonucuna; Pemik (2017) ise destek eğitim odalarında sadece zekâ geliştirici oyunlara ve aktivitelere yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Öpengin ve Gürgür (2021) ile Pemik ve Levent (2019) DEO'lara ilişkin belirli müfredat ve planlamanın olmaması sebebiyle öğretmenlerin sıkıntı yaşadığını, öğretmenlerin uygulayacakları programların içeriği, süresi, öğretmenlerin kim olacağı konusunda bir netliğin ve ortak kararın olmadığını ifade etmektedir.

Karşımıza çıkan diğer bir sorun öğretmenlerin BİLSEM'lere atanması ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri olarak ifade edilebilir. BİLSEM'de görev yapmak için 2022 yılında yayınlanan BİLSEM Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzunda yer

alan değerlendirme kriterlerinin uygun olmasına rağmen sözlü mülakatın çok büyük etkisinin olduğu görülmektedir. Çünkü değerlendirmede bir öğretmen sözlü puandan tam not olarak başarı kriterleri kendisinden yüksek olan bir öğretmenden daha başarılı sayılabilecektir. Ayrıca üstün yeteneklilerle ilgili bilgi bakımından ilgili kriterin sadece özel yetenekliler alanında yüksek lisans ya da doktora yapıyor olma kriteri olduğu görülmektedir ki bu kriterler de öğretmenlerin kendi alanına yönelik yüksek lisans/doktora eğitimi ile eş değer puana sahiptir (BİLSEM Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu, 2022). Alan yazın incelendiğinde BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin aldıkları eğitimleri süreleri ve kalitesine göre değerlendirdiklerinde kendilerini yeterli görmediği (Keskin, Samancı & Aydın, 2013) ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları olduğunun belirlendiği çalışmalara rastlanmıştır (Gökdere & Çepni, 2004). Ancak Henderson ve Jarvis (2016) üstün yetenekli öğrencileri yetiştiren öğretmenlerin öğrencilerini anlayan, onlara uygun eğitimi ve öğretimi hazırlayarak potansiyellerine ulaşmalarını sağlayabilen öğretmenler olmaları için üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin bilgi ve becerilerle donatılmış olmalarını vurgulamaktadır. Gürültü ve Alcı (2020) ise üstün yeteneklilerin öğretmenlerinden alan uzmanlığı, yenilikçi, lider, iletişim becerisi yüksek, üstün yeteneklilerle ilgili deneyim sahibi olmaları gibi beklenen bir takım özellikler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sak, Ayas, Bal-Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Demirel Gürbüz (2015) çalışmalarında BİLSEM’lerde öğretmen olma şartları olarak; genel yetenek sınavının ardından belirlenen kriterlere göre puanlarının hesaplandığını ve başarılı sayılan öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitimi tamamladıklarını ardından öğretmenlerin grup şeklinde proje ürettiklerini ve toplam değerlendirmede proje sonucu, hizmet içi eğitim değerlendirme testi ve mülakat sonuçlarının etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak son yayınlanan BİLSEM öğretmen ve seçme kılavuzu incelendiğinde (BİLSEM Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu, 2022) öğretmenlerin değerlendirme kriterleri arasında üstün yeteneklilerle bilgiye sahip olmanın değerlendirme kriterleri arasında bir fark yaratmadığı gibi atanmaya hak kazanan öğretmenlere bu alanda hizmet içi eğitim veya sınav yapılmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak BİLSEM’lere öğretmen seçiminin yıllar geçtikçe niteliğinin azaldığı ifade edilebilir. Ancak Brulles, Saunders, ve Cohn (2010) üstün yetenekli öğrencilerin üstün yeteneklilerin eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip öğretmenlerden grup

olarak farklılaştırılmış eğitim almalarının akademik başarılarının artıracaklarını ifade etmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin özellikle tanılama aşamasında ve sonrasında destek eğitimi ve BEP aşamalarında genel eğitimdeki sınıf öğretmenlerinin de önemli olduğu bilinmektedir. Gökdere ve Ayvacı (2004) ve Akar ve Şengil Akar (2012) öğretmenlerin özel yetenekliler hakkında bilgi eksikliği olduğuna Keskin, Samancı ve Aydın (2013) bu sebeple sınıf öğretmenlerinin öğrenci tanılamada doğru öneri yapamadıklarına; Kıldan (2011) ise öğretmenlerin bu sebeple hizmet içi eğitime ihtiyaçları duydukları sonucuna ulaşmıştır. Carman (2011) çalışmasında öğretmenlerin üstün yetenekliler ile ilgili önyargıları ve basmakalıp düşüncelerinin olduğunu bu sebeple öğrencilerin tanılama aşamasında sıkıntılarının yaşandığını belirtmektedir. Ancak çalışmalar House (1979) ve Megay-Nespoli (2001) öğretmenlere üstün yetenekliler hakkında verilen eğitimlerin önyargıları ve basmakalıp düşünceleri azalttığı sonucuna ulaşmışlardır.

BİLSEM'lerin işleyişi ile ilgili sorunlarına bakıldığında ise temel sorun bu kurumlarda yapılan devamsızlık olarak belirtilmektedir (Kazu & Şenol, 2012; Keskin, Samancı ve Aydın, 2013). Meclis Araştırma Komisyonu Raporunda da (TBMM, 2012) bu kurumlara yapılan devamsızlığın özellikle lise ve üniversite sınavına hazırlık zamanlarında arttığı; öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin ise genel olarak örgün eğitimdeki sınav ve ödevleri yetiştirme kaygısıyla yaptıklarını belirtmektedir. Ek olarak yazında BİLSEM'lerdeki fiziki şartların yetersiz olduğu ve araç-gereç eksikliği gibi donanım sorunlarının olduğunu ifade eden çalışmalara rastlanmıştır (Kazu & Şenol, 2012; Kurttaş, 2012; Sarı & Öğülmüş, 2014; Tantay, 2010).

Sonuç

Ülkemizde mevcut durumda genel eğitim sınıflarına devam eden yetenekli öğrencilerin başarılı olabilmeleri için üstünlere yönelik yapılan ayrı uygulamalar, “Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanları doğrultusunda takip ettikleri dersler destek eğitim ortamında zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla farklılaştırılarak verilir. Bu programlar öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programı ile bütünlük oluşturacak şekilde plânlanır ve yürütülür.” şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak yönetmelikte hızlandırma uygulamasının nasıl yapılacağına

dair net bir ifadeye rastlanmamıştır (ÖEHY, 2018). Tortop (2012) ise çalışmasında Türkiye’de hızlandırma çalışmalarının yeteri kadar yapılmadığını ifade etmekte ve başka ülkelerdeki hızlandırma uygulamalarından olan radikal hızlandırma uygulaması yapılan öğrencilerin özellikle mezun olduktan sonra oldukça başarılı kariyerlere sahip olduğu araştırmalardan söz etmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin başarılı olabilmeleri için ayrıca aile desteği almalarının da önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Bu sebeple ailelere üstün yeteneklilerle ilgili eğitimler verilmesi önemlidir. Bu eğitimlerin ise üniversiteler, STK’lar, okul rehberlik hizmetleri, üstünlerle ilgili kurulan dernekler gibi kuruluşlarla yapılması sağlanabilir (Levent ve Bakioğlu, 2013). Yönetmelikte de “*Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması*” maddesi bulunmakta (ÖEHY, 2018) ancak Çitil (2018) üstünlere gerekli desteği vermek için STK’ların sayısının çok sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Pemik ve Levent (2019) çalışmasında DEO’larda üstün yeteneklilerin eğitimine katkı sağlanmak için üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarıyla ortak çalışmaların yapılması gerektiği bulgusuna ulaşmıştır.

Üstün yeteneklilerin başarıları sadece kendileri ve aileleri için değil ayrıca ülkeler için de önemli bir mesele olarak görülmektedir. Ülkelerin sosyo-ekonomik olarak kalkınmasında etkili olan güç verimli insan kaynağıdır ve yetişmiş insan kaynağına ulaşabilmek için eğitim kurumlarında gerekli çalışmaların yapılması sağlanmalıdır. Bu sebeple üstün yeteneklilerin istihdamını sağlamak ülkenin kalkınmasına katkı sağlayacak ve beyin göçünü azaltacaktır (TBMM, 2012). 2021 faaliyet raporunda, makam onayı alınarak “*Özel Yetenekli Öğrenciler için Eğitim, Bilim ve Danışma Kurulu*” oluşturulmuş bu kurumun ise amaçları; üstün yeteneklilerin gelişimini desteklemek, topluma faydalı olmaları adına disiplinler arası çalışmalarına fırsat yaratmak ve ülke çapında üstünler için stratejik bilgilerin üretilmesi olarak belirtilmiştir. Ayrıca raporda BİLSEM ve ARGEM yönergelerinin de hazırlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2022a).

Öneriler

1. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler hakkında bilgisinin artırılması ve daha donanımlı hâle getirilmesi önemlidir.

Öncelikle öğretmenlerin üstün yeteneklileri tanılamadaki yetenekleri artırılmalıdır. Özellikle destek eğitimi veren ve BİLSEM'lerde çalışan öğretmenlere üstün yeteneklilerle ilgili hizmet içi eğitimlerle bilgilendirme yapılması sağlanmalıdır. BİLSEM'lerde çalışmaya hak kazanan öğretmenlere üniversiteler aracılığıyla üstün yetenekliler alanında yüz yüze eğitimler verilmelidir.

2. Üstün yeteneklilerin tanılama testlerinin güncel ve kaliteli olmasına özen gösterilmelidir.

Yurt dışından uyarlanan tanılama testleri yenilenen teknolojik gelişmelere ve kültürel öğelere uygun hazırlanmalıdır. Çocukların tanılamasında zekâ ve yetenek testlerinin ayrımı dikkatli yapılmalıdır.

3. BİLSEM ve DEO'larda üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak uygulamaların olduğu ortak programlar oluşturulabilir.

Üstün yeteneklilere verilen eğitimler ortak bir programla yapılmalı ve yetenekli öğrencilerin ilgi alanları çerçevesinde yönlendirildikleri programlar bilime katkısı olan ve ülke çapında kalkınmaya yönelik programlar olmalıdır. Programlarda çevre, kültür ve coğrafya esas alınmalı öğrencilerin kendi kültürlerine uygun eğitimleri almaları sağlanmalıdır. Üstün yetenekli öğrenciler için açılmış okullar ve destek kursları; bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde gerekli işbirliğini sağlayacak şekilde planlanmalıdır.

4. BİLSEM'de veya üstün yetenekliler için açılan destek kurumlarında devam eden öğrencilerin üniversiteye alım sınavlarında ek puan verilmesi ya da özel yetenekli öğrenciler için ek kontenjanlar açılması düşünülebilir.

Liseden mezun olan üstün yetenekli öğrencilere BİLSEM'lerde proje yaptıkları alanlarına göre üniversite tercihlerinde ek puanlar verilebilir veya üniversite bölümlerinde okul birincileri kontenjanlarına benzer olarak üstün yetenekli öğrenci kontenjanları açılabilir.

5. Üstün yetenekli öğrencilerin istihdamının devlet tarafından desteklenmesi önerilebilir. Örneğin bu öğrencilerin devletin AR-GE kurumlarında istihdamı sağlanabilir veya özel sektör kuruluşları üstün yetenekli öğrencilerin istihdamına katkı sağlamak için teşvik edilebilir.

Devletin kalkınması için üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri takip edilmeli, nitelikli işlerde çalışmalı ve ürettikleri projelere destek sağlanmalıdır.

6. Üstün yeteneklilerin eğitim aldıkları kurumların kalitesinin geliştirilmesine yönelik araştırma geliştirme (AR-GE) çalışmalarına katkı sağlamak adına, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları (STK) teşvik edilmelidir. Bu çalışmalara gerekli fon sağlanmalıdır.

7. Topluma hizmet uygulamaları ile üstün yetenekli öğrencilerle toplum arasında bağlantı kurulması sağlanmalıdır. STK'lar topluma hizmet faaliyetlerinin uygulanmasına ve sürdürülmesine kanalize edilmelidir.



TUĞBA ÇAPAR

Kaynakça

Akar, İ., & Şengil Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.

Bedur, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 221-242.

BİLSEM Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu. (2022). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 28 Mart 2022 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19113005_2022_YILI_BYLYM_VE_SANAT_MERKEZLERYNE_OYRETMEN_SECME_VE_ATAMA_KILAVUZU.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Brulles, D., Saunders, R., & Cohn, S. J. (2010). Improving performance for gifted students in a cluster grouping model. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 327-350.

Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790-812.

Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(Özel Sayı 1), 143-172.

- Gökdere, M., & Ayvaci, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 17-26.
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Gürültü, E., & Alcı, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği bağlamında öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2413-2442.
- Henderson, L., & Jarvis, J. (2016). The gifted dimension of the Australian professional standards for teachers: Implications for professional learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 60-83.
- House, P. A. (1979). Through the eyes of their teachers: Stereotypes of gifted pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 2, 220-224.
- Kazu, Y., & Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM Örneği). *e-international Journal of Educational Research*. 3(2), 13-35.
- Keskin, Ö. M., Samancı, K. N., & Aydın, S. (2013). Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 78-96.
- Kıldan, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.
- Kurtdaş, M. Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği). *Düşünce - Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(2), 151-181.
- Levent, F., & Bakioğlu, A. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (uyad)*, 1(1), 31-44.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, (23), 178-182.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017. Ankara: Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. 05 Haziran 2022 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/12182720_MEB_2021_faaliyet_raporu_28nisan2022.pdf adresinden ulaşılmıştır.



- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022a). *Destek eğitim odası kılavuzu*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Nar, B., & Tortop, H. S. (2017). Türkiye'de özel/üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulaması: sorunlar ve öneriler. *Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 83-97.
- ÖEHY (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 07.07.2018 tarihli ve 30.471 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.
- ÖEHY (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. 05 Haziran 2022 tarihinde https://nazillibilsem.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/09/11/765107/dosyalar/2019_12/13123140_Yeni_BYLSEM_Yo-nergesi.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Öpengin, E., & Gürgür, H. (2021). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik bir destek eğitim odası programı okul sistemine nasıl entegre edilebilir? *Journal of Qualitative Research in Education*, (27), 346-373. doi:10.14689/enad.27.15
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022). *Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzu*.
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2013). Türkiye'de üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin politika ve uygulamalar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 35-56.
- Pemik, K. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pemik, K., & Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 313-338.
- Sak, U. (2010). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları eğitimleri. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U., Ayas, M. B., Bal-Sezerel, B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Demirel Gürbüz, Ş. (2015). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimini eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132.
- Sarı, H., & Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.
- Tantay, Ş. (2010). *Özel veya üstün yetenekli çocuklara eğitim veren okul ve merkezlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

TBMM. (2012). Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu.

Tortop, H. S. (2012). Olağanüstü üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde radikal hızlandırma ve Türkiye'nin durumu. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi / Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 106-113.

Tortop, H. S., & Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 4(2).



DIŞLANMADAN KAPSAYICILIĞA TÜRKİYE'DE PARADİGMA DEĞİŞİMİ

OĞUZHAN HAZIR*

Bu çalışma, Osmanlı Devleti'nden başlayarak Türkiye Cumhuriyeti'ndeki kaynaştırma/ bütünlleştirme ve kapsayıcı eğitim kavramlarını tarihsel süreç içerisinde ele almakta ve var olan yönetmeliklere ve uygulamalara bazı öneriler sunmaktadır.

Türkiye'de özel eğitimin tarihsel dönüşüm süreci kültürel, siyasi ve uygulama bağlamında incelendiğinde, günümüzdeki kapsayıcılık paradigmasına nasıl ulaşıldığını anlamak daha kolay olacaktır. Osmanlı İmparatorluğu'ndan modern Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş, tam anlamıyla teokratik otokrasiden laik bir demokrasiye geçişi ifade eder. Türkiye Cumhuriyeti, siyasi açıdan Osmanlı İmparatorluğu'ndaki uygulamaları evrimleştirmemiş, tam anlamıyla siyasi bir devrim gerçekleştirmiştir. Ancak kültürel süreklilik, Osmanlı İmparatorluğu'nun ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kimlik algısının temel bir parçasıdır. Siyasi kararlar ve uygulamalar tamamen orijinal bir devrim olsa da kültürel etkiler altında bir süreklilik içinde varlığını sürdürür. Bu nedenle, Türkiye'nin özel eğitim bağlamında gelişimi dünü, bugünü ve yarını yüz yıllık bir süreçten başlatılamayacak kadar geniştir.

Osmanlı İmparatorluğuna kadar engelliler ile ilgili bakım evleri açılmış ve alternatif tedavi yöntemleriyle engelliliğin ortadan

* Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü.

1290



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

kaldırılması amaçlanmıştır. Her ne kadar bu anlayış Osmanlılarda devam etmiş olsa da 1455'te imparatorluk tebaasından üstün yetenekli bireyler seçilmiştir (Kargın, 2003; Şenel, 1998). Bu bireyler Enderun adı verilen okullarda siyasetçi, bilim adamı ve sanatçı olarak yetiştirilmişlerdir. Bu okullar çok uzunca bir süre aktif olarak eğitim vermiş ve 20. yüzyılın başlarında etkisinin azalmasından dolayı 1 Temmuz 1909 tarihinde kapatılmıştır (Akkutay, 1984). Osmanlı'da 19. yüzyıla gelindiğinde ise Sultan Abdülmecid Avrupa'daki gelişmeleri takip etmek maksadıyla bir çeviri komitesi kurdu (1865) ve genellikle Fransa ile olan iyi ilişkilerden dolayı Fransız kaynakları Türkçeye ve Arapçaya çevirtmiştir. Bu çeviri komitesinin açılmasından dört sene sonra 1869'da Osmanlı'nın ilk ve tek müfredatı "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi", Fransa'da çıkarılan Guizot (1833), Falloux (1850) ve Duruy (1867) eğitim kanunlarından etkilenecek (Al-Hamad, 2019), yürürlüğe konulmuştur. Bu müfredatın 13. maddesinde engelliler ile ilgili "*zihnen ve bedenen engelli olan kişiler eğitimden ayrıştırılır*" açıklaması yer alır (Maarif Nazırlığı, 1869, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi). Görüldüğü üzere bu başlı başına bir *dışlanma* devlet tarafından yapıldığı anlamına gelmektedir. Ancak bu *dışlanma* hem Türk tarihinde hem de diğer dünya devletlerinde her zaman olan ve dillendirilmeyen bir durumdur. Bu maddenin konulmasıyla *Osmanlı İmparatorluğu ilk defa engellilerin varlığını tanımıştır* yorumu yapılabilir.

Aynı yıllarda genellikle yabancı girişimcilerin etkisiyle Türkiye'de engelliler ile ilgili bazı okullar açılmıştır. Bunlardan en bilineni Avusturyalı Ferdinand Grati'nin 1889 yılında işitme ve görme engelliler için açmış olduğu okuldur (Çitil, 2021; Kargın, 2003). Çoğu kaynakta bu okul Osmanlı'daki engelliler ile ilgili açılmış ilk okul olarak geçse de [Türkiye'deki ilk okul olarak kabul edilebilir], 1874 yılında Mısır Hidivi İsmail Paşa trahoma hastalığından gözlerini kaybetmiş Mısırlılar için görme engelliler okulu açmıştır. Devamında yine çoğunlukla yabancı girişimciler sayesinde Osmanlı'nın farklı bölgelerinde engelliler üzerine bazı okullar açılmıştır (Beyrut, 1892; Urfa, 1902, (Çitil, 2021), Malatya, 1909 (Kieser, 2000), Selanik, 1909 (Çitil, 2021), Merzifon, 1910 (Tanyeri, 2016)). Burada dikkat çekici ve sorgulanması gereken mevzu neden yabancılar Osmanlı'ya gelip bu okulları açmışlardır? Yukarıdaki okulların açılmasında Amerikalı, Avusturyalı, Alman girişimcilerin etkisi büyüktür. Belki de 20. yüzyılın sonlarında Osmanlı'nın ve halkın enflasyon ile mücadele etmesi, vergilerin



düzenli alınamaması ve sanayide ve teknolojiadaki gelişmelerin düzenli takip edilememesinden kaynaklı sıkıntılardan dolayı, halkın önceliğinin günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılamak olduğu söylenebilir. Ancak I. Dünya Savaşı zamanlarında eğitim büyük bir sekteye uğramıştır. Daha sonra Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra İstanbul'daki engelliler okulu İzmir'e taşınmış ve Sağlık Bakanlığı şemsiyesinde eğitime devam etmiştir. Bu da 1920'lerdeki yetkililerin medikal bir bakış açısına sahip olduklarını, engelliliği bireyin içinde ve düzeltilmesi gereken bir kusurmuş gibi algıladıklarını göstermektedir. Türkiye'de Özel Eğitimin geliştirilebilmesi için tek başına bir engellilik hareketi yaratan Mitat Enç, Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bu okulun Sağlık Bakanlığından alınması için 1940 yılında gittiğinde “*önce normaleri halledelim sıra özürülere gelsin*” (Enç, 2022: 234) yanıtını çok kez almıştır. 1950'lere gelindiğinde ise Enç'in kişisel olarak tanıdığı MEB müsteşarı Reşat Tardu ile şehir içi otobüste seyahat ederken Enç'i İzmir'deki okulu MEB bünyesine alma işini konuşmak için davet etmiştir (Enç, 2022: 246). Her ne kadar Türkiye Cumhuriyeti çok büyük ve karmaşık bir yapıya sahip olsa da 1950'li yıllarda dahi, özel eğitimin kaderi kişilerin çabasına bağlı olarak değişmiştir.

Ardından 1952 yılında Enç ve Amerika'dan gelen iki uzman Gazi Üniversitesinde Özel Eğitim Bölümünü açmışlardır (Gazi Üniversitesi, 2017). Bu sayede ilk defa Hıdırlitepe ve Yenituran ilk okullarında zihinsel engelli çocuklar için bir sınıf açılmıştır (Çitil, 2021). Ancak yeni açılmış bu bölüm 1955 yılında pedagoji bölümüne aktarılmış ve kapatılmıştır. Rehberlik araştırma merkezleri farklı isimler almış olsa da 1953'te kurulmuştur. Bu yıllarda özel eğitimle ilgili ilkler hep gerçekleşmiştir, çünkü UNESCO'nun gelişmekte olan ülkeler için engelliler üzere çalışmalarının 1950'lerde başlaması (Mackenzie, ty), Enç'in 5. Millî Eğitim Şurasındaki engelliler ile ilgili konuşması (MEB, 2022) engellilik üzerine çalışmaların yoğunlaşmasına neden olmuştur. 1961 anayasası hazırlanırken de Enç'in direktifleriyle engellilerin hakları anayasaya konulmuş ve artık engellilere yasal haklarının lütfedilmesi değil de haklarına sahip olma yolu açılmıştır.

Birleşmiş Milletlerin 1975 yılında engelli hakları üzerinde yayınladığı bildiri ve 1981 yılının uluslararası engelli yılı ilan edilmesinden sonra 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu çıkmış ve bu kanunda engellilerin nasıl ve nerede eğitim alacak-

ları ve ne gibi hakları olduğu kanun kapsamında gösterilmiştir. Ayrıca *kaynaştırma* ve *karıştırma*, yani engellilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim almaları ilk defa Enç tarafından 1980 yılında bir makale ile Türk literatürüne kazandırılmıştır (Enç, 1980). 2916 sayılı kanunda da engellilerin akranlarıyla eğitim alması üzerine ifadeler yer almıştır. Ancak bu *kaynaştırma/bütünleştirme* veya *kapsayıcılık* gibi kavramlarla ifade edilmemiştir ve bu kanunda genellikle engelliler için özel eğitim okullarının veya sınıflarının açılması üzerine durulmuştur.

1980'lerden sonra Türkiye Cumhuriyeti uluslararasılaşma kapsamında ağırlıklı olarak Amerika ve Avrupa'daki gelişmeleri düzenli olarak takip etmiş ve üye oldukları Uluslararası organizasyonlarda (UNESCO gibi) alınan kararlara uyacağına dair taahhütte bulunmuştur. İspanya'nın Salamanca şehrinde 1994 yılında 92 ülkenin ve 25 organizasyonun katılımıyla *herkes için eğitim* temalı engellilerin yasal hakları üzerine gelişmeler konuşulmuş ve kaynaştırmanın uluslararası temeli burada atılmıştır. Bunun üzerine 2916 sayılı kanun 1997 yılında 573 sayılı kanun hükmünde kararname (KHK) ile güncellenmiştir. Bu 573 sayılı KHK ile ilk defa kaynaştırmanın tanımı yasal olarak yapılmış ve nasıl uygulanacağı anlatılmıştır. Ancak sekizinci beş yıllık kalkınma planında (2000-2005) özel eğitim ile ilgili yapılan uygulama ve çevresel düzenleme çalışmalarında ülke olarak sınırlı kaldığını ve uygulamaların geliştirilmesi gerektiği üzerine açıklamalar yapılmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Ardından 2000, 2006, 2012 ve 2018 yıllarında özel eğitim hizmetleri ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Böylece engellilerin ayrı okullarda eğitim alarak ayrıştırılmasından ziyade daha bütüncül bir bakış açısıyla *kaynaştırma/bütünleştirme* yaklaşımı üzerinde durulmuştur.

Son yüzyılın ilk çeyreğine kadar *birlikte eğitim*, engellilik ve tipik gelişim gösteren çocuklar üzerinden tartışılmıştır. Ancak Arap Baharı'nın Suriye'ye sığramasından sonra ülkedeki iç karışıklık Türkiye'ye milyonlarca Suriyeli'nin göç etmesine neden olmuştur [3.6 Milyon (Mülteciler Derneği, 2023)]. Buna benzer bir durum da 86,545 Ukraynalı ve Rus 2022 yılında çıkan Rusya-Ukrayna savaşı nedeniyle Türkiye'ye göç etmiştir (UNHCR, 2023). Bunun yanında sağlıklı istatistik veriler olmasa da Afgan ve Pakistanlı nüfusun da Türkiye'de yaşadığı bilinmektedir. Hem dışardan gelen hem de ülke içinde yaşayan farklı dilsel ve kültürel yapıda olan bu bireyler için de farklı bir eğitim anlayışı gerekliliği ortaya

çıkıştır. Ayrıca 6 Şubat Kahramanmaraş Depreminden sonra yüzbinlerce insan zorunlu iç göçe maruz kalmıştır ve bu insanların büyük bir kısmı bir uzvunu kaybetmiş ve/veya psikolojik sarsıntı geçirmişlerdir. Tüm bu bireyleri göz önüne aldığımızda *Kaynaştırma/Bütünleştirme'nin* tanımı ağırlıklı olarak engellileri ele alırken, bu göçe ve travmalara maruz kalmış kişilerin eğitime dâhil edilmeleri daha bütüncül olan *kapsayıcı eğitim* paradigmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Kapsayıcı eğitim bütün bireylerin (farklı kültürel, dilsel, dinsel, cinsel yapıda olan, tüm engel gruplarının, iç ve dış göçe maruz kalmış, mevsimlik işçiler, travmaları olan) akademik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçları gözeteletilerek nitelikli eğitim alması olarak tanımlanabilir.

Birleşmiş Milletler'in 2030 Sürdürülebilir Kalkınma hedeflerine Türkiye Cumhuriyeti de uyacağını taahhüt etmiştir. Bu hedeflerin dördüncü maddesinde kapsayıcı bir eğitim ortamı yaratılması amaçlanmıştır. Bu maddeye istinaden, Millî Eğitim Bakanlığı, 2022-2026 kaynaştırma/bütünleştirme eylem planında bazı hedeflere yer verilmiştir. Bunların en önemlilerinden birisi de 3000 personelin *kaynaştırma/bütünleştirme* uygulamaları konusunda eğitim alacağını belirten hedefdir. Ancak, özel eğitim öğretmenlerinin bu konudaki görev tanımları hala belirsizdir ve bu da Millî Eğitim Bakanlığının hedefleri için öngörülemeyen engellere neden olabilir. Resmî istatistikler (MEB, 2021), tanı almış 425,816 özel eğitim öğrencisi olduğunu göstermektedir ve bunların 319,881'i (%75,12) devlet okullarındaki kaynaştırma sınıflarında kayıtlıdır. Geri kalan 105,935 (%24,88) öğrenci ise özel eğitim sınıflarına veya okullarına devam etmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin çoğunluğu genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır. Ancak kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenleri, lisans eğitiminde yalnızca temel özel eğitim derslerini; özel eğitim ve kaynaştırma, kapsayıcı eğitim, öğrenme güçlüğü ve DEHB modüllerini almaktadır (YÖK, 2018) ve kapsayıcı eğitim üzerine hizmet içi eğitim sınırlı düzeyde verilmektedir. İlginç bir şekilde, Türkiye'de kırkın üzerindeki üniversitede özel eğitim bölümü olmasına rağmen, özel eğitim öğretmenleri veya özel eğitim alanındaki akademisyenler kapsayıcı eğitim için Türk mevzuatlarına dahil edilmemektedir. Bu durumu ortadan kaldırabilmek için, her devlet okuluna, öğrenci popülasyonu göz önünde bulundurarak, bir ya da iki özel eğitim koordinatörü atanabilir. Bu kişiler öğrenci tanı alsın veya almasın desteğe ihtiyacı varsa hem öğretmene hem de öğrenciye okulda destek sağlayabilir. Böylelikle öğrenci

tanı olarak kültürel bağlamda etiketlenmeden kurtulur ve/veya tanı alma sürecinde özel eğitim hizmetlerinden mahrum kalmaz veya hiç tanılanmadan akranları gibi eğitim hayatına küçük desteklerle devam edebilir.

Sonuç olarak, her ne kadar var olan sistem 200 yıl öncesine göre kıyaslanamayacak kadar iyi yönde gelişmiş olsa da hâlâ daha iyi bir sistem yaratılabilmesi için çalışmaların devam etmesi gerekmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitim çalışmalarına ağırlık verilerek her çocuğun bir birey olduğu ve çocuğun sisteme uyması değil, sistemin çocuğa uyması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.



OĞUZHAN HAZIR

Kaynakça

- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Gazi Üniversitesi.
- Al-Hamad, Z. F. (2019). *The architecture of educational buildings in the late Ottoman Jerusalem Rushdie school as a benchmark*. Z. Kurşun, & A. Usta (Ed.), *Osmanlı döneminde Kudüs'te ilmi hayat ve eğitim içinde*. Seçil.
- Çitil, M. (2021). *Türkiye'de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Vize.
- Enç, M. (2022). *Bitmeyen gece*. Ötüken.
- Enç, M. (1980). Özel eğitim ve genel eğitimin ilişki ve etkileşimleri. *Eğitim ve Bilim*, 15-20. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5485/1645>
- Erkılıç, M. (2018). Developments in disability issues during the Late Ottoman period of Turkish history from 1876 to 1909. Hanes, R., Brown, I., & Hansen, N. E. (Eds.). *The Routledge history of disability içinde* (ss. 56-69). Routledge.
- Gazi Üniversitesi. (2017). *Tarihçe*. <https://gef-ozelegitim-gormeengeliler.gazi.edu.tr/view/page/171693/hata-sayfasi>. 06.09.2023.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/kargin.htm

- Kieser, H. L. (2000). *Der verpasste Friede: Mission, Ethnie und Staat in den Ostprovinzen der Türkei 1839-1938*. Chronos-Verlag.
- Maarif Nazırlığı. (1869). Maarif-I Umumiye Nizamnamesi.
- MEB. (2021). *Milli eğitim istatistikleri 2020/2021*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf 06.09.2023.
- MEB. (2022). *Geçmişten günümüze Milli Eğitim Şuraları*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> . 07.09.2023.
- Mülteciler Derneği. (2023). *Number of Syrians in Turkey December 2022*. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *Kalkınma Planları*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>.
- Şenel, H. G. (1998). Special education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 13(3), 254-261.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2023). *Ukraine Refugee Situation*. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- YÖK. (2018). *Sınıf öğretmenliği Programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf. 06.09.2023.



Çocuk Refahı ve Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetler



İllüstrasyon:
NURAL BİRDEN

Editör
Prof. Dr. Oğuz Polat

MERHABA ÇOCUKLAR

Merhaba, çocuklar.

Bir geniş

bir büyük «merhaba» demek,
sonra bitirmeden sözümü
yüzünüze bakıp gülerek
-kurnaz ve bahtiyar-
kırpmak gözümü...

Biz ne mükemmel dostlarınız ki

kelimesiz ve yazısız
anlaşırız...

Merhaba, çocuklar,

merhaba cümleten...



NÂZİM HİKMET RAN

(1902-1963)

TÜRKİYE'DE ÇOCUKLARA YÖNELİK SOSYAL HİZMETLERİN 100 YILI



HAKAN ACAR*

Türkiye gibi yapısal sorunların yoğun olarak var olduğu toplumlarda sadece birey ve grup odaklı sosyal hizmet çalışmalarıyla bu sorunlara yönelik kalıcı bir çözüm bulma şansımızın olmadığı hatırlatılan yazıda, çağdaş çocuk koruma anlayışı ilkeleri çerçevesinde aile ve çocuk arasında denge kuran bir hizmet sistemi önerilmektedir.

Bu yazıda ele alacağımız konu, Türkiye'de çocuklara yönelik sosyal hizmetlerin yüz yıllık bir süreç içerisinde değerlendirilmesi. Bu uzun ve detaylı bir tartışmayı gerektiriyor. Saatlerce, günlerce konuşsak yine de ele alamayacağımız boyutları olacaktır. O nedenle olabildiğince geniş bir değerlendirme yapmaya çalışacağım.

Türkiye'de çocuk refahını ve çocuk refahı hizmetlerini değerlendirmeye Himaye-i Etfâl Cemiyetinden başlamanız gerekiyor ki bildiğiniz gibi, cemiyetin kuruluş tarihi Cumhuriyet'in kuruluşundan daha önceki yıllara kadar gidiyor. Kurumun kendi kaynaklarında kuruluş tarihi 1921 olarak ifade edilse de aslında konuyu çalışanlar, bu tarihten daha önce İstanbul'da aynı isimde bir cemiyet kurul-

1299



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Kıdemli Öğretim Üyesi/Liverpool Hope Üniversitesi (Birleşik Krallık), Stellenbosch Üniversitesi (Güney Afrika Cumhuriyeti) Fahri Araştırma Görevlisi.

duğunu bilirler. Bilindiği gibi, Himaye-i Etfâl Cemiyeti 1934 yılından itibaren Çocuk Esirgeme Kurumu olarak anılmaya başlamıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüz yıllık tarihi kabaca bir savaşlar tarihi olarak ifade edilebilir. Toplumsal koşulların son derece bozulduğu ve dezavantajlı nüfusun çok arttığı bir dönemden bahsediyoruz. Farklı coğrafyalarda süregelen savaşlar sosyo-ekonomik koşulları derinden etkilemiş. Örneğin, mevcut kayıtlar Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde sokakta yaşayan çocuk sayısının arttığını ve dönemin belediyelerinin farklı yöntemlerle sokaktaki çocuk sayısını azaltmaya çalıştığını biliyoruz.¹

Cumhuriyet'in kurucuları bu toplumsal mirasın farkındaydılar ve o toplumsal mirasa ilişkin farkındalık kurucu hükümeti özellikle dezavantajlı çocuklara yönelik hizmetlerin geliştirilmesi konusunda adım atmaya zorladı. Böylece Himaye-i Etfâl Cemiyeti Cumhuriyet'in ilk elli yılına damgasını vuracak işlere imza atmaya başladı. Burada birkaç noktayı aydınlatmakta fayda olduğunu düşünüyorum. Himaye-i Etfâl bir cemiyet. Yani bugünkü kavramsallaştırmayla bir sivil toplum örgütü. Ancak bugünkü anlamda bir demokratik kitle örgütü olduğu anlamına gelmiyor. Himaye-i Etfâlin toplumun her kesiminden destek aldığı bilinse de ağırlıklı olarak finansman kaynağının devlet bütçesinden yapılan yardımlar olduğunu anlıyoruz. Kurumun hizmet politikasının da dönemin hükümetleri tarafından "en azından" şekillendiğini söylemek gerekir. O nedenle Çocuk Esirgeme Kurumu (ÇEK), bugünkü kavramsallaştırmalarla (İngilizce'de GONGO diye kısaltılan) "hükümet destekli sivil toplum örgütü" olarak tanımlanabilir.

Genç Cumhuriyet, ilk yıllarından itibaren çocuk meselesine gerçekten büyük bir önem vermiş. Bu durum Himaye-i Etfâl Cemiyetinin yayınlarında da net bir şekilde ifade ediliyor. Örneğin Abdülkadir Karaman'ın, Çocuk Esirgeme Kurumunun 25. yılı onuruna basılan Çocuk Esirgeme Kurumu 25 Yılda Neler Yaptı: Çocuk Davamız (1946) kitabında şöyle deniyor: "Ancak çocuğu sadece anasız, babasız, kimsesiz ve bakımsız olduğu için korumak bir kısır merhamet işidir. Modern çocuk korunması işi bu manadan çok daha yükselmiş, çok daha geniş bir değer kazanmıştır. Bu bakımdan, çocuk davası bugün bir milletin bir vatanın geleceği davasıdır". Dolayısıyla, ÇEK ku-

rulduğu günden itibaren, çocuk refahına ve çocukların korunmasına ilişkin çok değerli işler yapmıştır. Kapatılana, daha doğrusu devletleştirilene kadar son derece çağdaş bir bakış açısıyla hizmet politikasını şekillendirmiştir. Bunu aslında sunduğu hizmetlerden de görüyoruz. Biraz önce söylediğim gibi hizmet politikası dönemin toplumsal ihtiyaçlarına yönelik olarak şekillenmiş. Örneğin, Cumhuriyet'in ilk yıllarında, net bir yoksulluk tablosu var. O dönemde *talebe sofraları, süt damlaları, parklar, banyolar, okuma odaları, çocuk kütüphaneleri* açıyor. Ana-çocuk sağlığına yönelik hizmetler sunuyor. *Mua-yenehaneler, kreş ve gündüz bakım evleri* açıyor ilk defa. Yanısıra korunma ihtiyacı içindeki çocuklar için *çocuk yuvaları ve şefkat yuvaları* açıyor.

Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu üzerine daha çok düşünmemiz ve konuşmamız gerektiği kanaatindeyim.² Uzun yıllar boyunca Türkiye'de çocuk refahı ve çocuk koruma alanındaki hizmetleri sürdüren ana kurumsal yapılanma ÇEK oldu. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında dünyada yaygınlaşan refah devleti tartışmaları, çocuk koruma ve çocuk refahı alanındaki tartışmalarda da etkili olmaya başladı. Böylece çocuk korumaya yönelik olarak ilk yasal düzenlemeler yavaş yavaş yapılmaya başladı. Ayrıntılarına girmeyeceğim ama kısaca özetlemek gerekirse; II. Dünya Savaşı sonrasındaki toplumsal, politik gelişmeler, çocuk korumaya ilişkin olarak değişen anlayış, dünyada yaygınlaşmaya başlayan sosyal devlet anlayışı ile paralel bir şekilde Türkiye'de de devlet korunma ihtiyacı içindeki çocuklara yönelik olarak yasal düzenlemeleri hayata geçirmeye başlamıştır. Böylece 1949 yılında 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun yürürlüğe girdi. Ancak henüz on yıl geçmeden 1957 yılında 6972 sayılı kanunla yürürlükten kaldırıldı.

6972 sayılı Kanun, sorumluluğu iki ayrı bakanlığa veriyor. Bu yasa ile korunma altına alınan çocukların bakım sorumluluğu o dönem ki ismiyle Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında bölüştürülüyor. Söz konusu bu ikili yapının beklendiği gibi, işlemediğine ilişkin çok sayıda yazılı kaynak var. Tekrar etmek gerekirse Çocuk Esirgeme Kurumu da bu süreçte hizmetlerine devam ediyor. Ancak bu süreçte ÇEK'in eskisi gibi etkili hizmetler sunmadığı, sıklıkla politik tartışmaların içine çekildiği, hizmet kalitesi ile ilgili ciddi sorunlar yaşamaya başladığı da anlaşılıyor.



ÇEK'in varlığı 1983 yılında yürürlüğe giren 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile sona eriyor. Bu durumu kapatılmadan çok *devletleştirilme* olarak tanımlamayı tercih ediyorum. 1983 tarihli Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu kanunu gerçekten önemli kilometre taşlarından biridir. Bunu net olarak vurgulamak gerekir. Çünkü 2828 sayılı kanunla Türkiye'de tüm dezavantajlı nüfus gruplarını kapsayan bir yasal düzenleme ve aynı zamanda bir örgütlenme ortaya çıkıyor. Sadece dezavantajlı çocuklara yönelik değil aynı zamanda diğer dezavantajlı nüfus gruplarına yönelik olarak da hizmet politikasını tanımlıyor. Bunun yanında toplumdaki tüm dezavantajlı nüfus gruplarına hizmet verecek bir örgütsel yapılanmayı ortaya koyuyor. Bu nedenle çok önemli. Burada bir parantez daha açmak gerekir ve şu iki ardışık soruyu sormak gerekir. Bu süreç Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumunun varlığını bütünüyle ortadan kaldırmadan yapılandırılabilir miydi? Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu çocuk koruma sistemindeki rollerini kamu otoritesine devrederken bir sivil toplum örgütü olarak varlığına devam edebilir miydi? Ederse nasıl olurdu sorularının tartışılması gereklidir.

2828 sayılı SHÇEK Kanunu'na geri dönelim. Bu yasal düzenleme ile özellikle çocuk koruma hizmetlerinde niteliğin hızlı bir şekilde geliştirilmesi olanaklı olmuştur diye düşünüyorum. Yeterli olmasa da dezavantajlı yetişkin nüfus gruplarına yönelik ilk defa derli toplu bir hizmet stratejisi geliştirildi.

2828 sayılı yasa ile kurulan Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumunun varlığı da 2011 yılında çıkan kararname ile son buldu. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu kapatılarak Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı kuruldu. Türkiye'de sosyal hizmet uzmanlarının sıklıkla dile getirdiği "tüm sosyal hizmet kurumlarının bir bakanlık çatısı altında birleştirilmesi fikri" de kısmen (Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının idari yapılanması içinde yer almamıştır) vücut bulmuş oldu. Bu değişimin örgütsel yapıdaki bazı farklılaşmalar dışında fazlaca bir değişiklik getirdiğini, beklenen etkiyi yaratmadığını ifade etmek ve konuyu neo-liberal politikaların etkisiyle birlikte ele alarak kısaca açmak isterim:

Türkiye'de çocuk koruma alanında yaşanan gelişmelerin dünyadan bütünüyle kopuk olması beklenemez. Özellikle ulus



devletlerin çocuk koruma pratiklerine baktığımızda birçok ülkede birbirine benzer yapıların var olduğunu görüyoruz. Türkiye de bundan bağımsız değil. Örneğin, II. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye’de çocuk korumaya ilişkin yasal düzenlemelerin yapılması bir sürpriz sayılmaz. Çünkü o dönemde Batı Avrupa’dan başlayarak yayılan bir *refah devleti* tartışması vardı ve *refah devleti* uygulamaları dönemin toplumsal ihtiyaçlarını karşılıyordu. Dolayısıyla Türkiye de bu değişimlerden etkileniyor.

Birçoğumuzun bire bir yaşadığı gibi, 1990’lı yıllarda Türkiye özellikle hızlı bir kentleşme süreci yaşadı. Köy boşaltmalarla hatırlanan doksanlı yıllarda milyonlarca insan kentlere göç etti. Bu durum önemli kentsel sorunları da beraberinde getirdi. Kentlerde (özellikle göç ile gelen yeni kent yoksullarının yaşadığı bölgelerde) sosyal hizmetlere duyulan ihtiyaç da gözler önüne serildi. SHÇEK bu süreçte, toplumdaki yapısal sorunlara müdahale edebilmek için artan sayıda toplum merkezi ile özellikle dezavantajlı bölgelerde toplumsal kalkınmaya odaklanan çalışmalar yaptı. Burada bir parantez açıp bu toplum merkezlerinin tamamının beklendiği ölçüde etkili olmadığını söylemek gerekir ancak bu durum toplum merkezlerinin çok önemli işlevler yerine getirdiği gerçeğini de değiştirmez.

Çağdaş sosyal hizmet anlayışı sadece talep odaklı bir hizmet sunumuyla sınır kalamaz. Sosyal hizmet felsefesi bize iki temel mesaj veriyor: i) İhtiyaç içindeki olan nüfus gruplarıyla birlikte çalış. ii) Bu grupları hizmetin planlanması ve sunumu süreçlerinin içine kat ve yapısal sorunlara müdahale edebilmek ve toplumsal değişime katalizör olabilmek için bugün makro sosyal hizmet diye adlandırdığımız toplumla çalışma uygulamalarını hayata geçir. Yani sadece birey ve aile odaklı bir hizmet sunumuyla yetinilmemesi gerektiğini anlatıyor. Bugün sosyal hizmet uygulamasının kavramsal çerçevesini oluşturan Ekolojik Yaklaşım da bize bunu söylüyor zaten. Özetle, Türkiye gibi yapısal sorunların yoğun olarak var olduğu toplumlarda sadece birey ve grup odaklı sosyal hizmet çalışmalarlarıyla bu sorunlara yönelik kalıcı bir çözüm bulma şansımız yok. Dolayısıyla ne yapacağız? Evet, birey ve grup odaklı hizmetlerimize devam edeceğiz ama aynı zamanda toplumsal yapıyı da detaylı bir şekilde inceleyeceğiz ve toplumsal yapıda

değişim ortaya çıkarabilmek için toplum odaklı mesleki çalışmalar gerçekleştireceğiz.

Toplum merkezleri bu nedenle son derece önemli kurumlardı. Niye özellikle bundan bahsettim? Çünkü 2011 yılında kurulan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının ilk icraatlarından birisi hızlı bir şekilde bu toplum merkezlerinin kapatılarak sosyal hizmet merkezlerine dönüştürülmesi olmuştur.

Türkiye ekonomisinde neo-liberal dönüşüm her ne kadar 24 Ocak 1980 kararlarıyla birlikte başladıysa da sosyal hizmet politikaları özelinde neo-liberal politikaların uygulanmasının simgesi toplum merkezlerinin kapatılması olmuştur. Benzer uygulamaların İtalya'dan Birleşik Krallık'a hemen bütün Avrupa'da yaygınlık kazandığını ve sosyal hizmetlerin toplumla çalışma ayağının neredeyse bütünüyle yok edildiğini söylemek gerekir.

Türkiye'deki sosyal hizmet uygulamalarını bütünüyle Batı Avrupa'daki dönüşüm süreçleriyle birlikte değerlendirmenin doğru olmayacağını da eklemek gerekir. Türkiye'nin Batı Avrupa'daki uygulamalara benzer güçlü bir refah devleti deneyimi yaşamadığını vurgulamak yerinde olur. Dolayısıyla Batı Avrupa'daki süreci analiz ederken kullandığımız şablonu Türkiye'de kullanmamız çok doğru değil.

Bu çerçevede içinde, Türkiye'de sosyal refah devletinin ve dolayısıyla sosyal hizmetlerin yeterince gelişmemesinin birden çok nedeni olduğunu düşünüyorum. Bu konu detaylı bir tartışma gerektirse de Türkiye'de kentleşmenin geç başlaması, geleneksel yardımlaşma sistemlerinin etkinliğinin uzunca bir süre geçerliliğini koruması, ailenin rolü gibi birçok faktörün etkili olduğunu söylemek gerekir. Ancak zaman içinde bu geleneksel destek sistemlerinin etkililiği, dönüşen toplumsal yapıyla beraber, özellikle metropol kentlerde azaldığı da gözden uzak tutulmamalı. Sonuç itibarıyla, 1990'lardan bu yana sosyal hizmetlere duyulan ihtiyacın da giderek artmasını da bu çerçevede açıklayabiliriz.

Artan toplumsal ihtiyaçlara paralel olarak sosyal hizmetlere ayrılan pay ve hizmet çeşitliliği özellikle son otuz yılda artmış olsa da Türkiye'de dezavantajlı çocuk ve yetişkin nüfus gruplarına yönelik kapsayıcı bir sosyal hizmet sunumu geliş-

tirilememiştir. Türkiye, içinde yer aldığı “Akdeniz Refah Rejimi”nin temel karakteristiklerine uygun olarak yükün önemli bir kısmını ailelerin sırtına yüklemiş ve devletin aldığı sorumlulukları minimize etmiştir. Bu durum sosyal harcamalarının bütçeden aldığı paya bakıldığında açıkça görülmektedir. 2022 yılı rakamlarıyla OECD ülkeleri içinde sosyal harcamalara GSHM’ya göre en az pay ayrılan ülkelerden birisi Türkiye’dir. Sondan ikinci sıradayız. Türkiye’den sonra Meksika geliyor. Bilindiği üzere Türkiye’nin sosyal yardım ve sosyal hizmetlere harcadığı bütçe çok ciddi biçimde arttığı gibi bütçe yanında program sayısı da hizmet çeşitliliği de arttı. Bu çok net. Ama yeterli değil. Karşılaştırmalı bir biçimde bakıldığında rakamlar bize çok şey anlatıyor. Bu noktada Türkiye’de çocuk nüfusunun mevcut durumunu bazı ulusal istatistikler açısından yorumlamaya çalışalım ve devamında ne yapılması gerektiği sorusuna yanıt aramaya çalışalım.

2022 yılı itibarıyla Türkiye nüfusunun % 26,5’ini çocuklar oluşturuyor. TÜİK rakamlarına göre bu oran Avrupa Birliği ile üye ülkeler arasındaki en yüksek oran. TÜİK verileri her gün peynir ve yoğurt gibi süt ürünlerini tüketen çocuk oranı %57,8, her gün meyve tüketen çocuk oranı %50,5, her gün sebze tüketen çocuk oranı %13,3. Türkiye’de çocukların madde bağımlılığı, çocuk işçiliği, çocuk ihmal ve istismarı gibi yaygın toplumsal sorunlarla karşı karşıya kaldığı ise bilinen bir gerçek. Ama bütün bu sorunların arka planında yer alan çocuk yoksulluğunu öncelikle ele almak gerekiyor. Sadece çocuk yoksulluğu sorununa odaklanarak diğer tüm sorunları açıklayamayız ancak çocuk yoksulluğunun önemli bir faktör olduğunu net bir şekilde ifade etmek gerekir. Bu aslında rakamlara da yansıyor. Örneğin, Eurostat’ın 2020 yılı istatistiklerine göre yoksulluk ve sosyal dışlanma riski altında olan çocuk sayısı açısından Türkiye en riskli ilk üç ülkeden birisi. Türkiye’nin önünde Karadağ ve Arnavutluk var. TÜİK rakamlarına göre Türkiye’de hanelerin yaklaşık %15’i yoksul. Fakat çocuk yoksulluğuna baktığımızda ise her üç çocuktan bir tanesinin risk altında olduğunu görüyoruz.

Peki, politika yapıcılar bu ihtiyaçların farkında değil mi? Pekâlâ farkındalar. O zaman neden bu talepler ve bu ihtiyaçlar karşısında sessiz kalıyorlar ya da bazen kafalarını başka bir yöne çeviriyorlar. Bu çok yönlü bir tartışma. Tek başına

benim yapabileceğim bir tartışma da değil. En başta detaylı bir siyaset bilimi tartışmasını gerektiriyor. Ancak benim açımdan net olan durum şu: Politika yapıcılar, karar alıcılar bu sorunların farkında. Ellerinde detaylı veriler var. Neden harekete geçmiyorlar? Çünkü kendilerini harekete geçirecek bir toplumsal muhalefet yok. Burada toplumsal muhalefetten sadece siyasi partileri kastetmediğim zannederim açık. İkincisi ise, ağır aksak işleyen demokratik düzen. Türkiye’de oy atmaya ve seçime indirgenmiş bir demokrasi anlayışı var ve bu anlayış dezavantajlı grupların sesinin duyulmasının önündeki en önemli engel. Bunu sadece merkezi hükümeti kastederek de söylemiyorum. Yerel yönetimlerden başlayarak bütün kamu yönetiminin işleyişinde eksik olan *insan hakları temelli* bir demokrasi anlayışı. Üçüncü bir faktörü ise kurumsal bir sosyal refah devleti uygulamasının Türkiye’de yerleşmemesi olarak ifade edebiliriz.

Çocukların yaşam koşullarını iyileştirmeye yönelik politika süreçlerini yaşama geçiremiyoruz çünkü Türkiye’deki sosyal refah hizmetleri bizim sosyal hizmet literatüründe *tortusal refah devleti* diye tanımladığımız bir yaklaşımla şekilleniyor. Bu yaklaşımda toplumsal ihtiyaçların geleneksel kurumlar (aile, dini kurumlar, hayırseverler gibi) tarafından karşılanması bekleniyor. İhtiyaçlar bu geleneksel mekanizmalar tarafından karşılanamadığı zaman kamusal hizmetler devreye sınırlı biçimde giriyor. Bir nevi ek güvenlik ağı olarak. Bu yaklaşım çocuklara ve yetişkinlere yönelik refah hizmetlerini bir temel hak olarak değil de toplumsal güvenliğin bozulmaması için tedbir olarak görüyor.

Özetle, Türkiye’de ulusal bir çocuk politikası olmadığını söylemek gerekir. Bu durum çocuklara yönelik hizmetlerin olmadığı anlamına gelmez ama mevcut çocuk refahı hizmetlerinin çocuk nüfusunun tamamını kapsayacak şekilde sunulmadığı görülmektedir. Bunun temel nedeni bütüncül bir çocuk politikasının olmamasıdır. Bu nedenle de Türkiye’de çocuk refahı hizmetlerinin ve çocuk koruma sisteminin ana karakteristiği önleyici niteliğinin zayıf olması ve sorunlar ortaya çıktıktan sonra devreye girmesidir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının kurulması aşamasında önleyici hizmetlerin gelişeceği beklentisi ilgili çevrelerde yüksek olsa da bu konuda ilerleme kaydedildiğini söylemek gerçekçi olmayacaktır. O süreçte sık-

lıkla vurgulanan *ihtiyaç temelli hizmet sunumu* hayata geçirilememiştir. Vurgulamak istediğim diğer bir konu ise çocuk refahı ve çocuk koruma hizmetlerinin sektörel bir bakışla ele alınmasıdır. Kategorik hizmet sunumu yerine çocukların ihtiyaçlarının bütüncül bir bakışla ele alındığı, sağlıklı işleyen bir koordinasyon mekanizmasının bulunduğu bütünleşik bir hizmet ağı oluşmalıdır. Bu noktada mevcut yasal düzenlemelerin gözden geçirilmesinin yerinde olacağını düşünüyorum.

2011 sonrası süreçte ideolojik bir tercihle çocuk ve kadını güçlendirme ve desteklemekten çok, aileyi güçlendirmeyi hedefleyen anlayışla hizmet sunumu yapılmaktadır. Oysa çağdaş çocuk koruma anlayışının ilkeleri aile ve çocuk arasında denge kuran bir hizmet sistemini öngörmektedir. Bu özellik *tahterevalli metaforu* ile açıklanmaktadır. Çocuk koruma sisteminin odağı ne aile ne de çocuktur; hizmet sunumunda ikisi arasında bir denge oluşturulması beklenir. Denge bozulursa sistem işlemez; kimi ailelerin de çocuklar için zararlı, tehlikeli bir ortam yaratabileceği gözden kaçmamalıdır.

Bu noktada çocuk koruma sisteminin bütünüyle (programlardan yatılı kurumlara kadar) *hak temelli sivil toplum örgütleri* aracılığıyla bağımsız izleme ve denetime açılmasının elzem olduğunu ifade etmek isterim.

Sonuç olarak, günümüzdeki çocuk koruma uygulamaları, birlikte üretim, hesap verilebilirlik, önleme, orantılılık ve ortaklık gibi ilkeler üzerine inşa olmaktadır. Cumhuriyet'in 100. yılında toplumsal barışı güçlendirmek ve tüm çocukları kapsayan bir ulusal politika geliştirmek için mevcut yasal düzenlemelerin ve hizmet sunumunun bu ilkeler ışığında gözden geçirilmesi elzemdir.



HAKAN ACAR

Dipnotlar

- 1 Bu konuyla ilgili yakın zamanda kaybettiğimiz Prof. Dr. Gönül Erkan'ın "Külhanbeyleri" (*Prof. Dr. Nesrin Koşar'a Armağan Kitabı* (2001)-Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları) başlıklı makalesi okunabilir.
- 2 Konuyla ilgili detaylı bilgi edinmek isteyenler için Fişek Enstitüsünden (Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı) 2005 yılında çıkan kitabımı önerebilirim. Rahmetli Prof. Dr. Gürhan Fişek hocanın yönlendirmesiyle ÇEK üzerine detaylı bir okuma yapmış ve yazılarımı küçük bir kitapta toplamıştım. Değerli Turgay Çavuşoğlu'nun ÇEK üzerine yayınladığı kitabın da çok derinlikli bir kaynak olduğuna inanıyorum. İlgilenenler bakabilir.

1308



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

KORUNMA İHTİYACI OLAN ÇOCUKLARA YÖNELİK CUMHURİYET ÖNCESİ VE SONRASI KURULAN KURULUŞLAR VE SUNULAN HİZMETLER



ERCEM ERKUL*

Bu çalışma, korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik Cumhuriyet öncesi ve sonrası oluşturulan dikkate değer kurum ve kuruluşlar ve sunulan hizmetleri içermektedir.

Giriş

Tarih boyunca, toplumların insanlık değerlerini yücelten en önemli göstergelerinden biri, yine onların korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik gösterdikleri özen ve ilgidir. Osmanlı İmparatorluğu'nun zengin mirası ve Türkiye Cumhuriyeti'nin modernleşme süreci, bu değerlere olan bağlılığın güçlü bir şekilde yansıtıldığı kuruluşları ve hizmetleri ortaya çıkarmıştır. Bu yazıda, korunmaya ve sevgiye en çok ihtiyaç duyan çocukların hayatlarına dokunan bu anlamlı kuruluşları ve hizmetleri ele alacağız.

Cumhuriyet Öncesindeki Kuruluşlar ve Hizmetler

Cumhuriyet öncesinde, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde, korunma ihtiyacı olan çocuklar için meydana getirilen kuruluşlar ve hizmetler, insanlık değerle-

1309



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi İİBF Sosyal Hizmet Bölümü.

rine ve toplumsal sorumluluğa odaklanan önemli adımları temsil etmektedir. Bu dönemdeki çocuk koruma kuruluşlarının ve hizmetlerinin oluşturduğu köklü geçmiş, Türkiye Cumhuriyeti'ndeki modern yaklaşımların ve kuruluşların temelini oluşturmuştur. Bu başlık altında, Cumhuriyet öncesinde korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik hayat bulan bu kuruluşları ve hizmetleri daha yakından tanıyacağız.

Tanzimat Dönemi'nde yapılan reformlar kapsamında yetim çocukların haklarının ve mallarının korunması amacıyla 1851 yılında Eytam Nazırlığı kurulmuştur. Nazırlığın kurulmasının temel amacı, yetim çocukların haklarının daha iyi korunması ve miraslarının daha sağlıklı bir şekilde yönetilmesiydi. Bu amaçla, Eytam Nazırlığı bünyesinde Eytam Sandıkları kurulmuştur. Eytam Sandıkları, yetim çocukların miraslarının saklanması, değerlendirilmesi ve eğitim ve bakımlarının sağlanması amacıyla faaliyet göstermiştir (Özcan, 2006:110). Bu kurumlar, tüm vatandaşların haklarını kanun ve nizamnamelerle korumaya çalışmış ve din, ırk veya inanç ayrımı yapmadan korunmaya muhtaç kişilerin refahını hedeflemiştir (Çanlı, 2020:1318).

1863 yılında Sultan Abdülaziz döneminde Cemiyet-i Tedriye-i İslamiye adlı bir vakfın girişimiyle kurulan ve günümüzde hâlâ faaliyet gösteren Darüşşafaka Cemiyeti, anne ve babası hayatta olmayan özellikle yetim çocukların eğitime katkı sunmak amacıyla kurulmuştur (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:22). Hilal-i Ahmer Cemiyeti, diğer ismiyle Kızılay Cemiyeti ise, 11 Haziran 1868 tarihinde "Osmanlı Yaralı ve Hasta Askerlere Yardım Cemiyeti" adıyla ilk kez oluşturulmuş, 1877 yılında Osmanlı Hilal-i Ahmer Cemiyeti adını almıştır (Kızılay, 2023). Daha etkili ve sürekli bir organizasyona ancak 1911 yılında geçiş yapmıştır. Kızılay Cemiyeti, savaş sırasında yetim ve muhtaç çocuklar ile yoksul ailelerin çocuklarına gıda, eğitim ve meslek edinme gibi bir dizi yardım faaliyetini başarıyla koordine etmiştir (Çapa, 2010:33,43,47).

1890 yılında yayımlanan ve 1896 yılında tekrar düzenlenen Teseülün Menine Dair Nizamname ise, Osmanlı Devleti'nde sokakta çalıştırılan çocukların korunması ve eğitim alması amacıyla çıkarılan bir kanunname'dir. Bu kanunnamenin temel amacı, sokakta çalıştırılan çocukların haklarının korun-

ması ve bu çocukların eğitim ve öğretime kazandırılmasıdır. Kanunnameye göre, sokakta çalıştırılan çocuklar öncelikle ailesinin yanına döndürülmeye çalışılır. Ailesinin yanında bakılması mümkün olmayan çocuklar ise Darülaceze, Darülhayr-ı Ali, mektep, sanat, askeriye gibi yerlere verilir. Bu kurumlarda çocuklara eğitim ve öğretim verilir ve meslek kazandırılır (Özgün, 2016:42).

Darülaceze, Osmanlı İmparatorluğu döneminde Sultan II. Abdülhamid tarafından kurulan, din, dil, ırk, cinsiyet ve sınıf ayrımı gözetmeksizin İstanbul'da yaşayan bakıma muhtaç, yaşlı ve engelli insanlara ve sokağa terk edilmiş kimsesiz çocuklara hizmet veren bir kurumdur. 1895 yılında hizmete giren Darülaceze, sosyal hizmetler tarihinin kurumsal çalışmaları açısından büyük önem taşımaktadır (Çavuşoğlu & Çetinkaya, 2014:19). II. Abdülhamid döneminde faaliyete geçen diğer bir sosyal hizmet kuruluşu, 1903 yılında hizmet vermeye başlayan Darülhayr-ı Âli'dir. Hazîne-i Hâssa'dan mali destek alan bu kurum, tarihi belgelere göre çocukların barınma ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik bir kuruluş olarak bilinir (Özbek, 1999:76). Dârülhayr-ı Âli, çocuk esirgeme kurumlarının ve Cumhuriyet Dönemi'ndeki orta dereceli meslekî ve teknik öğretim kurumlarının oluşmasında önemli bir rol oynamıştır (Öztürk, 1999).

Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı gibi tarihî olaylar, çocuklara yönelik kurumsal sosyal hizmetleri önemli ölçüde etkilemiştir. Bu savaşlar sonrasında, şehit askerlerin yetim çocuklarına yardım etme ve onlara hizmet sunma ihtiyacı belirmiştir. Bu amaçla, 'ev' manasına gelen dar ile 'yetimler' manasına gelen eytam kelimelerinin birleşmesiyle 1914 yılında Darüleytam adı verilen sosyal hizmet kuruluşları tesis edilmiştir (Okur, 1996:19). Darüleytam kurumları, yetim kalan çocuklara sadece barınma hizmeti sunmakla kalmamış, aynı zamanda dersler, mesleki teknik eğitim ve sanat programları gibi desteklerle bu çocukların sağlıklı gelişimlerine katkı sağlamışlardır (Kılınç, 2019: 212-213).

Kâzım Karabekir Paşa ise, Kurtuluş Savaşı yıllarında, ülke genelinde yaşanan savaş, salgın hastalıklar, göç gibi sorunlar nedeniyle bakıma ihtiyacı olan çocuklara yönelik önemli çalışmalar yürütmüştür. Kazım Karabekir'in bu alandaki çalışmaları, 1919 yılında Erzurum'da 15. Kolordu Komutanlığı'na atanmasıyla başlamıştır. Bu dönemde, yoksul ve bakımsız



çocukları devlet korumasında yetiştirmek için sistematik bir şekilde çalışmalar yürüterek, kendi deyimiyle 'Çocuk Davamız'a gönül vererek sağlıklı ve üretken bireyler yetiştirmeye çalışmıştır. Bu çalışmalar kapsamında Karabekir Paşa, Darüleytam'ın fiziki koşullarını iyileştirmeye çalışmış ve çocuklara eğitim ve mesleki beceri kazandırmak için çalışmalar başlatmıştır. Ayrıca, Darüleytam'dan mezun olan çocukların istihdamını sağlamak için de girişimlerde bulunmuştur. Karabekir Paşa, doğu illerinde bulunan diğer Darüleytamları da ziyaret ederek buradaki çocuklarla ilgilenmiş ve bu illerde bulunan askeri garnizonlarda çocuk toplama yuvaları açtırarak bakıma muhtaç çocukların sayısını azaltmaya çalışmıştır (Çavuşoğlu, 2014b:125-131).

Osmanlı İmparatorluğu milletlerden oluşan bir toplumdur ve her milletin kendine has yetimhaneleri bulunmaktaydı. Anne Welles Brown (1995)'un İstanbul Yetimhaneleri adlı eserinde 1920 yılında İstanbul'da mevcut Ermeni yetimhanelerinin sayısının 25, Rum yetimhanelerinin sayısının 4, Rus yetimhanelerinin sayısının 3 ve Yahudi yetimhanelerinin sayısının da 3 adet olduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak, Ermeni yetimhanelerinde 3827 çocuk, Rum yetimhanelerinde 1548 çocuk, Rus yetimhanelerinde 280 çocuk ve Yahudi yetimhanelerinde ise 279 çocuğun bulunduğu ifade edilmiştir. Son olarak, yine aynı eserde 1920 yılında İstanbul'da Darüleytam sayısının 6 olduğu ve Darüleytam, Darüşşafaka ve İstanbul Himaye-i Etfâl yetimhanelerinde 2798 çocuğun ikamet ettiği görülmektedir (Okur, 1996:9-51).

Osmanlı İmparatorluğu'nda yoksul yetimlerin bakımı ve eğitimi için bir dizi kurum meydana getirilmiştir. Darülacezeler, Osmanlı İmparatorluğu'nda yoksullar, yetimler ve kimsesizler için bir tür sığınak veya toplum hizmeti olarak kurulmuş, onlara barınma, yiyecek ve eğitim imkânı sunmuş kurumlardır. Darüşşafaka ise yetim ve kimsesiz çocuklara ücretsiz eğitim ve bakım hizmetleri sunarak onları topluma kazandırmayı amaçlamıştır. Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı neticesinde yetimlerin sayısı artınca Darüleytamlar kurulmuştur. Darüleytamlar da benzer bir amaçla yetimlerin barındırılması ve eğitilmesi için oluşturulan kurumlardır. Sonrasında, Darüleytamlar idari ve mali sorunlar yaşadı. Bu sorunlar nedeniyle, Darüleytamlar kapandı ve Himaye-i Etfâl Cemiyeti yetim çocukların yeni misafirhanesi oldu.





Şekil 1. Türkiye Himâye-i Etfâl Cemiyetinin Logoları (1917-1921)

Kaynak: Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2022, s. 16).

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde çocukların korunmasına yönelik kurumsal hizmetler arasında en önemlisi, Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde ortaya çıkan Himâye-i Etfâl Cemiyetidir. Savaş yıllarında, özellikle kimsesiz ve korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmet sunacak yeni kuruluşlara gereksinim olduğu fikriyle, I. Dünya Savaşı sırasında 1917 yılında İstanbul'da bir şube kurularak faaliyetlerine başlamıştır (Sarıkaya, 2003:196). Milli Mücadele Dönemi'nde ise, Atatürk'ün direktifleri doğrultusunda Himâye-i Etfâl Cemiyeti, ulusal düzeyde daha etkili bir şekilde örgütlenerek faaliyetlerini sürdürebilme imkânına kavuşmuştur. Bu çerçevede, 1921 yılında Ankara merkezli olarak kurulan Himâye-i Etfâl Cemiyeti, çocukların korunmasının yanı sıra tüm çocukların manevi gelişimini desteklemek, eğitimlerini ülkeye faydalı olabilecek seviyede sağlamak ve şefkatle gözetmek gibi çok yönlü ve kapsayıcı hedefler belirlemiştir (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:39).

Ankara Himâye-i Etfâl Cemiyetinin 1921 Nizamname-i Esasîyesi, öncelikle şehit çocukları ve harp malullerinin çocuklarına hizmet verme ilkesini vurgulamıştır (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:41). 1925 nizamnamesinde ise, kuruluşa yalnızca barınma, beslenme ve tedavi hizmetleri sunmakla kalmayıp, aynı zamanda çocuk kütüphaneleri ve oyun alanları gibi sosyal faaliyetleri de içeren bir dizi görev yüklemiştir. Bununla birlikte, çocuklara ve ailelere aynı ve nakdî yardımların yanı sıra annelere ve anne adaylarına yönelik toplum genelinde farkındalık ve eğitim faaliyetlerini içeren kapsamlı bir hizmet anlayışı benimsenmiş-

tir. Nizamnamede ayrıca, çocukların ücretsiz olarak veya beslenme masrafları cemiyet tarafından karşılanarak ailelerin yanına yerleştirilmesi ve bu sürecin izlenmesi gibi koruyucu aile uygulamasına dair örnek bir mekanizma da öngörülmüştür (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:44).

Buna ek olarak, 1920'li yıllarda, Cemiyet tarafından çocuklarla ilgili özel günlerin ve haftaların kabul edilmesi amacıyla çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çerçevede, Cemiyet 1927 yılında aldığı bir kararla 23 Nisan'ı "Çocuk Bayramı" ve 1929 yılında ise 23-30 Nisan tarihlerini içeren haftayı da "Çocuk Haftası" olarak kabul etmiştir (Aslan, 2018:88-89; Sarıkaya, 2009:467-468).

Cumhuriyet Sonrasındaki Kuruluşlar ve Hizmetler



Şekil 2. Çocuk Esirgeme Kurumu Logosu (1935)

Kaynak: Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2022, s. 16).

Cumhuriyet Dönemi, Türkiye'de "Cumhuriyet Çocuğu" kavramını hayata geçirirken, korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik yeni bir perspektif sunmuştur. Bu dönemde kurulan kuruluşlar ve sunulan hizmetler, Cumhuriyet çocuklarının sağlıklı bir geleceğe adım atmalarını sağlama amacıyla büyük bir kararlılıkla çalışmıştır. Bu bölümde, Cumhuriyet sonrası dönemdeki çocuk koruma kuruluşları ve hizmetleri incelenerek, Cumhuriyet çocuğu ideali etrafında şekillenen bu önemli gelişmeleri detaylı bir şekilde inceleyeceğiz.

Ülkemizde dilin sadeleştirilmesi eğilimi, 1934 yılının sonlarına doğru Türkiye Himâye-i Etfâl Cemiyetinin adının değişerek Çocuk Esirgeme

Kurumu olarak yeniden adlandırılmasına yol açmıştır. Bu geçiş, genel anlamda bir isim değişikliğini ifade etmekle birlikte, kurumun çalışma, hedef ve hizmetleri genişleyen prensipler ve uygulamalarla devam etmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:73).

Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu altında korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik birtakım çalışmalar uygulanmıştır. Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumunun başlattığı bu çalışmalar aşağıda sunulmuştur:

- “**Süt damlaları**, herhangi bir nedenle anne sütünden yoksun bulunan veya anne sütü yetişmeyen çocuklara mikropları öldürülmüş iyi süt ve hastalara ilaç vermek amacıyla kurulmuştur. Süt damlaları ile çocuk nüfusu arttırılmak istenmiş ve sağlıklı bir kuşak elde edebilmek amacıyla çalışmalara başlanmıştır. Süt damlalarında sadece süt dağıtımı yapılmamış buraya gelen çocukların sağlık kontrolleri de gerçekleştirilmiştir.
- Öğrencilere yönelik olarak başlatılan bir başka hizmet ise **aşevleridir**. Çocukların dengeli ve sağlıklı bir şekilde beslenip öğrenimlerini sürdürmeleri hedeflenmiştir. Aşevleri; gıdasızlık, yoksulluk veya felaket dolayısıyla çocuklarda fizyolojik sefalet göze çaracak kadar ilerlemiş yerlerde ve gündüz bakımevi açılmayan yerlerde çocukları kurtarmak için aşevlerinin açılabilceği belirtilmiştir. Bu aşevlerinde yoksul ve cılız çocuklarla sıcak yemek bulamayan yoksul öğrencilere öğlenleri ve akşamları sıcak yemek ve çorba vermeye çalışılmıştır.
- Bir başka hizmet ise **talebe (öğrenci) sofralarıdır**. Eğitime devam eden yoksulluk içinde yaşayan çocuklara okuma ve yazma araç ve gereçleri ve giyim eşyası sağlamak; ailenin yoksulluğu, kimsesizliği yüzünden yetecek kadar yemek alamayan, doymayan, sıcak yemekten mahrum kalarak sefalet düşen zayıf, cılız çocukları bu sefaletten kurtarmak, sıhhat ve hayatlarını korumak için öğrenci sofralarının kurulması amaçlanmıştır. Öğrenci sofralarındaki amaç öğrencilere bol kalorili ve temiz yiyecek yedirebilmektir. Bu çalışmalarda halkın büyük desteği sağlanmıştır.
- Çocukların sıhhi, ahlaki, manevi ve sosyal ihtiyaçlarının temini hususunda onlara şehirlerde muhtaç oldukları yardımı yapmak için Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu teşkilatı veya belediyeler tarafından **çocuk bahçeleri** açılmıştır. Çocuk bahçelerinin havadar, bol güneşli, toz ve topraktan uzak yerlerde ve bir plan dairesinde yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu bahçeler çocuklara ilişkin intizam, sıhhat, nezaket, terbiye ve edep, hak, sosyal hayat hazırlık, idman, teşebbüs, azim, itaat, çalışma öğretene ve sokak tehlikelerinden koruyan bir amaca hizmet etmektedir.
- Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu'nun en önemli kuruluş bakımını **çocuk yuvaları** oluşturmuştur. Kurumun Hacımusa Mahallesi'nde kiralararak açtığı ilk çocuk yuvasının yetersizliği nedeniyle, 1925 yılında bugünkü Keçiören'de bulunan Ata-

türk Çocuk Yuvası'na taşınmıştır. Kurum daha sonra birçok il ve ilçede örgütlenerek yuva hizmetlerini yürütmüştür. Yuva hizmetleri zamanla Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu ismiyle bütünleşerek sürmüştür.

- Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumuna uygulamaya koyduğu sosyal hizmet çalışmalarından birisi de **gündüz bakım evleridir**. Gündüz bakım evlerinin, sağlık şartları elverişli, güneşli, bol ışıklı ve havalı binalarda kurulması öncelenmiştir. Anneleri işe giden ve evde bakacak kimsesi olmayan çocuklar kreşlere kabul edilmişlerdir. Kreşlerin açılış amacının; çocuklara sağlık, yaşayış, giyiniş, temizlik, ahlak, görgü, oyun, arkadaşlık gibi alışkanlıkların kazandırılması olduğu vurgulanmaktadır.
- Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu'nun çocukların sosyalleşmesine hizmet vermek için açtığı yerlerden birisi de **çocuk kütüphaneleridir**. Kaynak kullanımını artırmak ve kış aylarında rahatlıkla çalışabilecekleri bir ortam sağlamak amacıyla kütüphaneler oluşturulmuştur. Kütüphanelerin kurulmasındaki amaç, çocukları günlük ve ilerideki hayatlarına hazırlamak ve okumayı seven bir Cumhuriyet kuşağı yetiştirmektir.
- Kurumun ilk yaptığı çalışmalardan birini de **muayeneler ve dispanserler** oluşturmuştur. Özellikle savaş sonrasında yaşanan geçim sıkıntısı sonrası, çocuklarda görülen yetersiz beslenme ve beraberinde gelen sağlık sorunlarına çözüm amacıyla muayenehanelerin açılmasına ağırlık verilmiştir.
- Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu, süt damlaları ve muayeneler vasıtasıyla ana-çocuk sağlığına yönelik çalışmaların öncüsü olmuştur. Hem kendi alanındaki çocukların bakımlarını sağlamak hem de yuvalardan yetişen kız çocuklarını meslek sahibi yapmak amacıyla **hemşire mektebi** açmıştır. Kurum, yetiştirdiği hemşireler kanalıyla mahalle mahalle taramalar yaparak ana-çocuk sağlığı ile ilgili çalışmaları yürütmüştür.
- Ülkenin içinde bulunduğu ekonomik ve sosyal yetersizlikler doğal olarak anne ve çocuklara yansımıştır. Ankara'da bile düzenli bir yerleşim bulunmamaktadır. Bunun sonucu evlerde tuvalet ve banyo sistemi sağlıklı bir şekilde oluşturulamamıştır. Kurum, yoksul durumda olanlara yardım edebilmek ve sağlık hizmetini yürütebilmek amacıyla **sıhhi banyolar** açmış ve çocukların ücretsiz banyolardan yararlanmasını sağlamıştır. Buna ek olarak, kurumun, çocukların bedensel ve sosyal gelişimlerini sağlamak amacıyla sunulan hizmetlerden birisi **yüzme havuzu projesidir**.” (Çavuşoğlu, 2014a:85-99)



Şekil 3. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Logosu (1983)

Kaynak: Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2022:16).

Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu 1981 yılına kadar bu isimle ve tüzel kişilikle devam etmiş, aynı yıl dernek statüsünden çıkarılmıştır. 1983 yılında kabul edilen 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) kurularak kamu tüzel kişiliği hüviyetine kavuşmuştur (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:117).

Bu kurum ilk etapta Sağlık ve Sosyal Yardımlar Bakanlığına bağlı olarak görev yapmıştır. Daha sonra, 1991 yılında Genel Müdürlük olarak Başbakanlığa bağlanmıştır. Bu dönemde, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen koruma birlikleri

kaldırılmış ve SHÇEK, 0-6 yaş ve 7-18 yaş aralığındaki çocuklara yönelik hizmetleri üstlenmiştir. SHÇEK içinde, 0-12 yaş arası hizmetler Çocuk Hizmetleri Daire Başkanlığı, 13-18 yaş arası hizmetler ise Gençlik Hizmetleri Daire Başkanlığı tarafından yürütülmüştür (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:117).

Kurum, korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik bir dizi hizmet sunmuştur. Bu hizmetler, çocuk yuvaları, çocuk evleri, sevgi evleri, yetiştirme yurtları gibi çeşitli kuruluşlar aracılığıyla koruma ve bakım faaliyetlerini içerir. Ayrıca, çocuk ve gençlik rehabilitasyon merkezleri, koruma, bakım ve sosyal rehabilitasyon merkezleri gibi farklı türdeki kurumlar çocukların ihtiyaçlarına yönelik hizmet sunmuştur. Kurum, ayrıca çocukların aileleri yanında bakımını, koruyucu aile ve evlat edinme, sokakta çalıştırılan ve yaşayan çocuklara yönelik koruma ve özel kreşler ile gündüz bakım evleri gibi geniş bir hizmet yelpazesi sunmuştur. Çocuk haklarının koordinasyonu ve izlenmesi çalışmalarını da yürütmüştür (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:117).

1983 ile 2011 yılları arasında, kurumun hizmet verdiği dönemde, çocuk koruması alanında büyük öneme sahip yasal metinler ortaya çıkmıştır. 1984 yılında, koruma altındaki çocuklara sıcak aile ortamında bakım sağlamayı hedefleyen koruyucu aile hizmetine yönelik ilk yönetmelik yayınlanmıştır. 1988 yılında yapılan yasal değişikliklerle, koruma altındaki çocukların kamu kurumlarında istihdam edilmelerine olanak

tanınmıştır. Ayrıca, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 14 Eylül 1990'da imzalanmış, Bakanlar Kurulu tarafından 09.12.1994 tarihli ve 4058 sayılı kararla onaylanarak 27.01.1995 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 1995). 2000'lerin başlarına gelindiğinde, çocukların aile yanında desteklenmesi yaklaşımına daha fazla odaklanılmıştır. 2005'te yürürlüğe giren Çocuk Koruma Kanunu ile özellikle çocukların aileleri tarafından desteklenmelerini teşvik eden özel önlemler getirilmiştir. Bu dönem, çocuk hizmetlerinde önemli reform süreçlerinin başlangıcını işaret etmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:117).



Şekil 4. Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü Logosu (2023)

Kaynak: Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2023).

Daha önce Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu içinde 0-12 yaş grubu ve 13-18 yaş arasındaki çocuklara sunulan hizmetler, 2011 yılından itibaren Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü çatısı altında birleştirilmiştir. Günümüzde bu hizmetler Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yürütülmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:126).

Günümüzdeki Kuruluşlar ve Hizmetler

Türkiye'de çocuk koruma alanında aile yanında destek ilkesi doğrultusunda yürütülen hizmetler, temel olarak iki ana eksenine odaklanır. Birincisi, çocukların kendi aileleri yanında kalmasını sağlamayı hedefleyen önleyici politika ve hizmetlerdir. İkinci boyut ise, çocukların korunmaya ihtiyaç duyduğu durumlarda uygulanan politika ve hizmetleri içerir (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:130). Aile odaklı hizmetler aşağıda sunulmuştur:

- **“Sosyal ve Ekonomik Destek (SED) hizmeti, çocukların aile yanında sağlıklı gelişimlerini sürdürebilmeleri için ailelerin sosyal ve ekonomik yönden desteklendiği bir hizmet modelidir. Hizmet bir yandan kurum bakımında bulunan çocuk sayısının azalmasını sağlamakta, diğer taraftan ise aile odaklı bir hizmet modeli olarak çocukların aile yanında bakım ve gözetimini mümkün kılabilmek açısından ön plana çıkmaktadır. Çocukların bakımı ve gelişimi konusunda sunulan SED hizmetiyle çocuğun öncelikle ailesi ortamında gelişiminin sağlanması amaçlamaktadır. Biyolojik ailesi ile yaşamaya mümkün olmayan çocukların korunma altına alınması gereken durumların varlığında ise koruyucu aile ve evlat edinme hizmetleri uygulanmaktadır.**
- **Koruyucu Aile Hizmeti** tanım olarak, çeşitli nedenlerle biyolojik aileleri yanında hayatlarına devam edemeyen çocukların koruma ve bakımının kısa veya uzun süreliğine bir aile ortamında gerçekleştirilmesini amaçlayan, devlet denetimi ve gözetiminde yürütülen bir uygulamadır. Çocukların korunma altına alınması gereken durumların varlığı hâlinde uygulanan bir sosyal hizmet uygulaması olan koruyucu aile hizmeti, çocuk koruma ve refahı alanındaki gelişmelerin bir parçası olarak kurumsal bir yapıya dönüşmüştür. Koruyucu aile hizmeti, korunma ihtiyacı olan çocuklar için aile odaklı alternatif bir bakım modeli olarak hayata geçirilmiştir.
- **Evlat Edinme**, durumu evlat edindirilmeye uygun bir çocukla, durumu evlat edinmeye uygun kişi/eşler arasında hukuki bağlar sağlanarak çocuk-ebeveyn ilişkisinin kurulmasıdır. Evlat edinme uygulaması birçok kültürde koruma ve bakım gereksinimi olan çocukların bir aile yanında büyümelerini sağlamaya yönelik olarak benimsenen bir yöntemdir. Günümüzde devlet denetim ve gözetiminde kendine özgü yasal boyutları ve uygulama çerçevesi ile birlikte çocuk koruma alanında önemli bir hizmet olarak işlev görmeye devam etmektedir.” (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:131-141)

Kurumsal bakım odaklı hizmetler ise şunlardır:

- **“Çocuk Koruma İlk Müdahale ve Değerlendirme Birimleri (ÇOKİM), korunma ihtiyacı olan ve Bakanlık tarafından gözetim altına alınan çocuklar hakkında yapılan ilk değerlendirme hizmetleri ile uygun hizmet modeli belirleninceye veya ço-**

cukların yasal temsilcilerine teslim edilmelerine kadar geçen sürede barınma ve temel gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik hizmet eden kuruluştur.

- **Çocuk Evleri Siteleri (ÇES)**, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu gereğince haklarında bakım tedbir kararı alınmış 0-18 yaş grubu çocuklar ile korunma kararının devamını gerektiren şartları taşıyan gençlere hizmet veren yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır. Çocukların yaşlarına uygun, gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak inşa edilen çocuk evleri sitelerinde her bir evde 10 ile 12 çocuk kalmaktadır. Çocuk evleri siteleri 0-12 yaş grubu kız ve erkek, 13-18 yaş grubu kız ve 13-18 yaş grubu erkek çocuklara uygun şekilde yapılandırılmaktadır.
- **Çocuk Evleri** 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu gereğince haklarında bakım tedbir kararı alınmış 0-18 yaş grubu çocuklar ile korunma kararının devamını gerektiren şartları taşıyan gençlere hizmet veren yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır. Çocuk evlerinde çocukların toplumsal hayata uyum sağlamaları, komşuluk ilişkilerini geliştirmeleri ve iyi bir şekilde yetiştirilerek topluma kazandırılmaları amaçlanmaktadır.
- **Çocuk Destek Merkezleri (ÇODEM)** suçta sürüklenmesi, suç mağduru olması veya sokakta sosyal tehlikelerle karşı karşıya kalması sebebiyle haklarında bakım tedbiri veya korunma kararı verilen çocuklardan psiko-sosyal desteğe ihtiyaç duyduğu tespit edilenlerin, bu ihtiyaçları giderilinceye kadar geçici süre ile bakım ve korunmalarının sağlandığı ve bu süre içinde aile, yakın çevre ve toplum ilişkilerinin düzenlenmesine yönelik çalışmaların yürütüldüğü; çocukların mağduriyet, suçta sürüklenme, yaş ve cinsiyet durumuna göre ayrı ayrı yapılandırılan veya ihtisaslaştırılan yatılı sosyal hizmet kuruluşları olarak tanımlanmıştır.
- **Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı (SYDV)** 3294 sayılı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu hükümlerine istinaden Kanun'un amacına uygun faaliyet ve çalışmalar yapmak üzere her il ve ilçede Türk Medeni Kanunu hükümlerine göre kurulmuştur. Sosyal güvencesi olmayan ve 3294 sayılı Kanun kapsamında ihtiyaç sahibi olan ailelere, çocukların örgün eğitime devam etmeleri ve okulun açık olduğu aylarda bir ay içerisinde 4 günden fazla devamsızlık yapmamaları şartıyla, "Şartlı Eğitim Yardımı" yapılmaktadır. Buna ek olarak, Sosyal güvencesi olmayan, 3294 sayılı Kanun kapsamında ihtiyaç sahibi durumunda bulunan ailelere 0-6 yaş arası çocuklarını sağlık kontrolüne göndermeleri, anne



adaylarının ise hamilelik süresince sağlık kontrolüne gitmeleri ve doğumlarını hastanede yapmaları şartıyla “Şartlı Sağlık Yardımı” yapılmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023).” (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2022:149-152)

Osmanlı İmparatorluğu, tarihsel süreç içinde birçok farklı milleti barındıran çok kültürlü bir toplum yapısına sahipti. Bu çok çeşitli nüfus grupları içinde, korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik bazı önemli kuruluşlar inşa edildi. Özellikle yetimhaneler ve eğitim kurumları, çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamak ve geleceklerini güvence altına almak amacıyla faaliyet gösterdi. Bu dönemde kurulan kuruluşlar, toplumun en savunmasız üyelerine yardım eli uzatmış ve çocukların geleceğe aydınlıkla bakmaları için tüm kuvvetiyle çalışmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuyla birlikte, çocuk haklarına ve korunmalarına verilen önem daha da artmıştır. Bu dönemde, çocukların sağlığı, eğitimi ve refahı için yeni kuruluşlar kurulmuş ve yasalar oluşturulmuştur. Özellikle Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (sonrasında Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü), korunma ihtiyacı olan çocukların bakımını üstlenmiştir ve çocukların sosyal entegrasyonunu teşvik etmiştir. Bu kuruluşlar, çocuk haklarının korunması ve geleceğe daha güvenli bir adım atma amacını güçlendirmiştir.

Tarih boyunca, farklı zaman dilimlerinde Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne uzanan süreçte, çocuklara verilen değer hâlâ canlıdır. Unutmayalım ki, çocuklar her zaman geleceğimizin teminatıdır. Onların sağlıklı büyümeleri, nitelikli eğitim almaları ve güvende olmaları, toplum olarak bizim sorumluluğumuzdadır. Geçmişten gelen bu önemli mirası geleceğe taşıyarak, çocukların daha iyi bir yarını inşa etmelerine destekte bulunulmalıdır. Onların güvenli ve sağlıklı bir çocukluk yaşamaları, sadece bugünlerini değil, gelecekteki Türkiye’nin temellerini de güçlendirecektir.

Son olarak Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün sözüyle bitirmek istiyorum:

*“Ey yükselen yeni nesil, gelecek sizindir.
Cumhuriyeti biz kurduk; onu yükseltecek ve sürdüreceksiniz.”*

Cumhuriyetimizin 100. yılı kutlu olsun.





ERCEM ERKUL

Kaynakça

- Aslan, D. A. (2018). Gürbüz Türk Milleti için Gürbüz Türk ocuku: 23 Nisan ocuk Bayramı. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 16(63), 87-114.
- anlı, M. (2020). Tarihî süreç içerisinde eytam sandıklarının hukuki mevzuatı ve karılatığı sorunlar (1851-1920). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1301-1321.
- apa, M. (2010). *Kızıly (Hilal-i Ahmer) Cemiyeti (1914-1925)* (2. bs.). Türkiye Kızıly Derneği.
- avuoğlu, T., & etinkaya, J. (2014). Darülaceze ve Sosyal Hizmetler. T. avuoğlu (Ed.), *Sosyal hizmetler tarihinde kilometre taları içinde* (ss. 18-38). Kadın ve Sosyal Hizmetler Vakfı Yayını: Ankara.
- avuoğlu, T. (2014a). Türkiye ocuk Esirgeme Kurumu ve ocuk Bayramı. T. avuoğlu (Ed.), *Sosyal hizmetler tarihinde kilometre taları içinde* (ss. 68-114). Kadın ve Sosyal Hizmetler Vakfı Yayını: Ankara.
- avuoğlu, T. (2014b). Kazım Karabekir ve Savaş ocukları. T. avuoğlu (Ed.), *Sosyal hizmetler tarihinde kilometre taları içinde* (ss. 115-136). Kadın ve Sosyal Hizmetler Vakfı Yayını: Ankara.
- Kılınç, M. (2019). Darleytamlarda Yürütülen Mesleki Teknik Eğitim Uygulamaları. *Atatürk Yolu Dergisi*, (64), 211-228.
- Kızıly. (30 Ekim 2023). Tarihçemiz: <https://www.kizilay.org.tr/kurumsal/tarihcemiz> web adresinden alındı.
- Okur, Y. (1996). *Darüleytamlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- zbek, N. (1999). *II. Abdülhamid ve Kimsesiz ocuklar* Darülhayr-ı Ali. *Tarih ve Toplum*, 31(182), 11-20.
- zcan, T. (2006). Osmanlı Toplumunda yetimlerin himayesi ve Eytm Sandıkları. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (14), 103-121.
- zgn, C. (2016). Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında ocuk dilenciler sorunu. *ağda Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 16(33), 25-60.
- Öztürk, C. (1999). Osmanlıda bir meslekî eğitim ve ocuk Esirgeme Kurumu: Drlhayr-ı li. *Milli Eğitim Dergisi*, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/143/9.htm web adresinden alındı.
- Sarıkaya, M. (2003). Savaş yıllarında Himâye-i Etfâl Cemiyeti'nin ocuk misafirhanesi ve ocuklar. *Atatürk Dergisi*, 3(3), 194-204.

Sarıkaya, M. (2009). Cumhuriyet Türkiye'sinin İlk Çocuk Haftası. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 25(75), 465-494.

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (26 Ekim 2022). Himâye-i Etfâl Cemiyetinden günümüze Türkiye'de Çocuk Koruma Uygulamaları: <https://ekutuphane.aile.gov.tr/media/v0bjptbo/1-himayei-etfal-cemiyetinden-gu-nu-mu-ze-t%C3%BC-rkiye-de-%C3%A7ocuk-koruma-uygulamalar%C4%B1.pdf> web adresinden alındı.

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (26 Ekim 2023). Şartlı Eğitim (ŞEY) ve Şartlı Sağlık (ŞSY) Yardımı: <https://www.aile.gov.tr/sss/sosyal-yardimlar-genel-mudurlugu/sartli-egitim-saglik-yardimi/> web adresinden alındı.

Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (30 Ekim 2023). Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü: <https://www.aile.gov.tr/chgm> web adresinden alındı.

1323



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

100. YILINDA TÜRKİYE'DE ÇOCUK KORUMA POLİTİKALARI



AZİZ SÖÇÜTLÜ*

Korunma gereksinimi olan çocukların korunması tarihsel süreçte sosyal devletin ve çocuk refahının en öncelikli konularından birisi olmuştur. Çocuk koruma alanında, çocuğu merkeze alan ve çocuğun doğal ortamında gelişimini sağlayacak politikalar yürütülmelidir.

Giriş

Çocukları yetişkinlerden ayrı bir birey olarak değerlendirmek çağdaş çocukluk anlayışının sonucu ortaya çıkmıştır. Çocukluk, kültürlere ve coğrafyaya göre değişiklik gösterebilmektedir. Çocukluk her kültürde ve coğrafyada da farklılık göstermektedir.

Her toplumun çocuklarını korumaya yönelik temel politikaları bulunmaktadır. Toplumların çocuk koruma politikaları kendi içerisinde bir tutarlılık teşkil etmekle birlikte diğer toplumlarla kıyaslandığında sosyo-kültürel faktörler ve gelişmişlik durumu ile farklılıklar gösterebilmektedir. Türk toplumunda ise çocukların korunması ayrı bir öneme sahiptir. Dahası, Türk toplumu diğer milletlerle karşılaştırıldığında çocuklara yönelik milli bayramı olan tek millettir.

1324



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Politika Doktora Öğrencisi.

Türk toplumunda çocuğun korunması aile yapısının güçlü olmasından dolayı aile ve akrabalık sistemi içerisinde koruma, dinî yapıdan dolayı inanç ve yardımlaşma anlayışı sonucu vakıf sistemi ve devletin koruması şeklindedir. Bu durum da Türk toplumsal yapısı ve manevi değerlerinin çocuğa yansımaları olarak değerlendirilmektedir.

Korunma gereksinimi olan çocukların korunması tarihsel süreçte sosyal devletin ve çocuk refahının en öncelikli konularından birisi olmuştur. Çocukların korunması geleceğe yönelik yapılacak en temel yatırımlardan birisi olarak değerlendirilir.

Osmanlı Devleti ve devamında erken Cumhuriyet Dönemi ile birlikte çocuk korumaya yönelik politikaların en zor şartlarda dahi sürdüğü görülür. Bu dönemde savaşta yetim kalan çocukların korunması amacıyla önemli adımlar atılmıştır. Bu adımların başında hiç şüphesiz dönemin ruhuna uygun olan gönüllü çalışmalar olan vakıf sistemi aracılığıyla yürütülen hizmetlerdir. Gönüllü çalışmalardan doğan Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu en temel kurum olarak görülür.

Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte çocuk korumaya yönelik yasal çerçevenin olmaması tartışmalara konu olmuştur. Cumhuriyet Dönemi'nde uzun süre tartışmalardan sonra 5387 sayılı ilk çocuk koruma yasası 1949 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu kanun çocuk korumaya yönelik ilk kanun olma özelliği taşır. Çocuk koruma alanındaki temel kanun hiç şüphesiz 2828 sayılı kanun ile Türkiye'nin ilk çocuk koruma kanunu olan 5395 sayılı Kanun olmuştur. Hâlen Türkiye'de çocuk korumaya yönelik hizmetler bu iki kanun çerçevesinde yürütülmektedir. Bu çalışmada Cumhuriyet'in 100. yılında Türkiye'de çocuk korumaya yönelik politikaların sosyal hizmetler tarihsel perspektif çerçevesinde incelenecektir.

Çalışmada Türkiye'deki çocuk korumaya yönelik sosyal hizmet politikaları tarihi; Erken Cumhuriyet Dönemi, 1950-1983 dönemi, 1983-2011 ve 2011 sonrası olmak üzere dört ayrı dönemde incelenmiştir. Söz konusu ayırımın dönüm noktaları; 1950'ye kadar mevzuatın olmadığı dönem, 1949'da ilk Kanun'un çıkması, 1983'te Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun kurulması ve 2011'de Bakanlığın kurulmasıdır. Çalışma bu çerçevede oluşturulmuştur.

Cumhuriyet'in Kuruluşundan 1950'li Yıllara Çocuk Koruma

Cumhuriyet'in ilk yıllarında korunma ihtiyacı olan çocuklara sunulan koruma anlayışı hiç şüphesiz Osmanlı'nın son dönemine benzer bir yapıya sahiptir. Bu dönemde çocuk koruma anlayışı vakıf kültürü ile bağlantılı yardımlaşma anlayışı içerisinde yürütülmüştür.

Osmanlı'nın kuruluş, yükselme ve hatta gerileme dönemine kadar geleneksel koruma sistemi etkin olmuştur. Bu koruma biçiminde toplumsal yapı önemli bir etkidir. Toplumsal yapıya bakıldığında tarıma dayalı ekonomik yapı ve küçük yerleşim birimlerinde geniş aile yapısı olduğu görülür. Geleneksel aile yapısı, akrabalık ve komşuluk ilişkileri çocuğa yönelik sosyal koruma rolünü yerine getirmiştir. Ayrıca varlıklı kimselerin ve devlet yönetiminde yer alan kişilerin bağışları ile kurulan vakıflar yoksulların, yetimlerin, engellilerin ve yaşlıların korunmasında önemli rol oynamıştır. Vakıfların bu rolleri Tanzimat'a kadar artarak devam etmiştir. Tanzimat ile birlikte vakıfların bu rollerini devletin de yerine getirmeye başladığı görülür (Altan, 2006:63). Tanzimat'a kadar olan dönemde Osmanlı'da; sanayileşmenin gecikmesi, geleneksel üretim anlayışı ve sosyal problemlerin aile ve akrabalık ilişkileri içerisinde çözülmesi nedenleriyle batılı anlamda bir çocuk koruma anlayışı oluşmamıştır.

Bununla birlikte Osmanlı'da aile sisteminin gücü korunmaya muhtaç çocukları da kapsamıştır. Tabakoğlu (2016:34) Osmanlı'da aile sisteminin güçlü olduğunu dile getirmekte olup bu durumu "aile hayatı kimsesiz çocukları da içine alacak kadar geniş olmuştur" şeklinde açıklamaktadır. Korunma gereksinimi olan çocuklar evlat edinilmiştir. Bununla birlikte yoksul aile çocukları kendilerine ücret ödemek suretiyle "ıcar-ı sağır" denilen bir yöntemle bir aile yanında barındırılmışlardır. II. Meşrutiyet ile başlayan modernleşme ile birlikte aile hayatında da batılı anlamda değişimin başladığı görülür (Tabakoğlu, 2016:34-35). Bu değişim süreci ile modernizmin yansımaları Osmanlı'da da görülmüştür.

Osmanlı'da batılı anlamda bir çocuk koruma anlayışı olmasa da devlet içerisinde kurumlar oluşturulmuştur. Korunmaya muhtaç çocukların (KMÇ) başta barınma olmak üzere eğitim, mesleki eğitim ve temel gereksinimlerinin karşılanacağı; 'Ço-

cuk Islahhaneleri, Sanayi Mektebi, Darülaceze, Darüleytam ve Himaye-i Etfal Cemiyeti' gibi kurumlar oluşturulmuştur. Bu kurumların Osmanlı'da modernleşmenin başladığı Tanzimat ile birlikte yoğunluk kazanmıştır (Nergiz, 2020:268-269). Bu çalışmada bu kurumlardan eğitim ağırlıklı olan 'Sanayi Mektebi ve Darüşşafaka' gibi kurumlardan daha çok korunmaya muhtaç olan çocuklara yönelik oluşturulan yapılar üzerinde durulmuştur.

Osmanlı Devleti'nde muhtaç durumdaki çocuklara yönelik ilk kurumlardan biri olan ve Mithat Paşa'nın Tuna Valiliği döneminde 1868 yılında kurulan 'çocuk ıslahhaneleri' önemli işlevler yerine getirmiştir. Bu kurumlarda 12-13 yaşından büyük olmayan; ana-babasız çocuklar, anne babaları yoksul olup bakım sorumluluğu yerine getiremeyen çocuklar kalmıştır. Bu kurumların Osmanlı İmparatorluğu'nun tüm eyaletlerine açılması için genelge yayınlanmıştır. Çocuk ıslahhanelerinden çocukların eğitimleri sağlanırken aynı zamanda bir meslek öğrenmeleri için çalışmalar yapılması dönemin koşullarına göre dikkat çekicidir (Uluğtekin, 2004:45). Mithat Paşa ilk ıslahhane girişimi 1863 yılında Niş'e Vali olarak atanması ile başlamıştır. Sonrasında Mithat Paşa'nın Tuna Valiliği döneminde "Tuna Islahhanelerini" ve akabinde Rusçuk ve Sofya'da ıslahhaneler topluma hizmet vermiştir (Yıldırım, 2014:318). Çocuk ıslahhaneleri hem çocukların eğitim ve ıslah edilmesinde hem de koruma hizmeti sunmakta işlev yerine getirmiştir. Kimsesiz ve yoksul çocukların bakımı amacıyla "1896 yılında kurulan Darülaceze" de bu alanda görev almıştır. Darülacezenin kurulmasında Osmanlı'nın son döneminde yaşanan savaşlar ve dilencililiğin artması etkili olmuştur.

Özbek (2020:30) Osmanlı'nın son dönemindeki bu kurumları şu şekilde değerlendirmektedir; Abdülhamit döneminde Osmanlı refah sisteminin monarşik görünümünü, modern refah devlet oluşumunun ifadesi olarak değerlendirmektedir. Osmanlı refah sisteminin ortaya çıkardığı kurumları Hamidiye Etfal Hastanesi, Darülaceze ve Atiyye-i Seniye Sistemi olarak açıklamaktadır.

Kimsesiz çocuklar alanında önemli politika uygulamalarından bir diğeri darüleytamlardır (yetimler evi). Darüleytamlar korumasız çocuklara yönelik kapsamlı hizmetler yerine getirmiştir. "1917 yılında Osmanlı topraklarında 65 Darü-

leytamda yaklaşık 11.000 çocuğa bakım hizmeti verilmiştir. Darüleytamlar “10 Haziran 1926’da kapatılmış ve yetenekli çocuklar Darüşşafaka’ya gönderilerek” (Yıldırım, 2017:89) işlevlerini tamamlamıştır.

Korunma gereksinimi olan çocuklara yönelik kurumların tarihinde önemli bir yere sahip olan hiç şüphesiz Himaye-i Etfal Cemiyetidir. “İlk olarak 1908 yılında Kırklareli’nde kurumuş olup daha sonra 1917 yılında İstanbul’da kurulan Himaye-i Etfal Cemiyeti kapsamına girmiştir. 10 Haziran 1921’de ulusal düzeyde teşkilatlanmış, başka şubeler de açan cemiyet kimsesiz çocukların himayesini sağlamıştır”. Cemiyet, 1934 yılında dilde sadeleşme akımıyla birlikte Çocuk Esirgeme Kurumu (ÇEK) adını almış ve faaliyetlerini aynı çizgide sürdürmüştür (Çavuşoğlu, 2006). ÇEK 1921 yılından itibaren özellikle kimsesiz çocuklara yönelik hizmetlerini sürdürmüştür.

Himaye-i Etfal Cemiyetinin temel amacını Özbek (2006:104); “Savaşlar nedeniyle yoksulluk içine düşmüş çocukların ve şehit çocuklarının bakım ve korunmasını sağlayarak ülkeye faydalı bireyler olarak yetiştirilmeleri” şeklinde açıklıyor.

Cemiyet çocuklara yönelik hizmetlerini bağışlarla yürütüyordu. Gökçe (1971:88), kurumun bu gayretini;

“Dünya savaşı yetimlerini korumakla işe başlayan kurum, İstiklal Savaşının getirdiği maddi sıkıntının tesiri altında kalmış ve mali durumunda bir hayli sarsıntılar olmuştur. Ancak bütün bunlara rağmen faaliyetlerini aksatmamıştır”

şeklinde ifade ediyor.

ÇEK’in bu özverili çalışmaları Bakanlar Kurulunun 1937 tarihli kararıyla kamu yararına çalışan kurum kapsamına alınmıştır (Çavuşoğlu, 2005). ÇEK’in kamu yararına hizmet sunan bir dernek statüsünde 1981 yılına kadar çocuklara yönelik faaliyet göstermiştir. Akbaş (2005:29) “Cumhuriyet dönemi boyunca çocuğa yönelik en kapsamlı çalışmayı ÇEK’in yaptığını” belirtmektedir.

ÇEK’in öncelikli hizmet alanı olan yuvalara, ebeveynlerini kaybeden çocuklar olmak üzere gelişimlerini aile yanında sağlıklı sürdüremeyen, anne-baba gözetiminden yoksun çocuklar alınmıştır. Bu çocuklar okul yaşına kadar yuvalarda bakılmış, okul yaşına gelince de yetiştirme yurtlarına geçişleri sağ-



Himaye-i Etfal Cemiyetinde Giydirilen Evlad-ı Şühedadan Bir Grup

Kaynak: (ASHB, 2022:43)

lanmıştır. Erkek çocuklar, okuma durumlarına göre eğitime devam etmiş veya meslek öğrenmeleri için sanata yönlendirilmişlerdir (Gökçe, 1971). ÇEK çocuklara yönelik öncelikle bakım politikalarında önemli rol oynamıştır.

ÇEK'in çocuklara yönelik bakım politikaları ile birlikte çocukların yoksulluk nedeniyle dezavantajlı duruma düşmelerini önlemeye yönelik çalışmaları da bulunmaktadır. ÇEK 1940'lı yıllarda İstanbul'da sokağa sürüklenen çocuklara yönelik proje hazırlayarak çocuklara ve ailelerine yönelik incelemeler yapmış ve projeye belediye ve valilik de destek vermiştir (Sarıkaya, 2010:190-191). Çocuğa yönelik yapılan bu tür çalışmalardan ÇEK'in tüm çocuklara yönelik kapsayıcı politikalar yürütmeye çalıştığı söylenebilecektir.

1950'li yıllar ile birlikte, sosyo-ekonomik yapı önemli düzeyde etkilenmişti. Kalkınma ve yeniden yapılanma sürecinde "sosyal hizmet" kavramı gündeme gelmişti. Savaş sonrası hızlanan sanayileşme ve kentleşme sürecinin toplumsal hayat üzerindeki etkilerinin sonucu yardım kuruluşları ve ÇEK gibi kuruluşların önemi artmıştı. 1950'li yıllar ile birlikte hükümetler "sosyal hizmeti toplumsal kalkınmanın" temel mihenk taşı olarak görmeye başlamışlardır. Ekonomik kalkınma sos-



Şefkat Pulu Tebrik Kartı

Kaynak: (ASHB, 2022:79)

yal gelişmeyi de gerektirmektedir (Özbek, 2006:189). 1950’li yıllar ile birlikte devletin çocuk koruma alanında daha aktif rol oynamıştır.

1950-1983 Dönemi Çocuk Koruma

Bu dönemim en ayırt edici özelliği alana ilişkin ilk mevzuat düzenlemesi olmuştur. Bu dönemde ÇEK ile birlikte devletin hem sosyal hizmet eğitimine yönelik hem de sosyal hizmet kurumları oluşturmaya başladığı süreçtir. Hiç şüphesiz çocuk koruma ve sosyal hizmetler alanında atılan adımların arka planında 1961 Anayasasındaki sosyal devlet anlayışı olmuştur. Bu dönemde çocuk koruma anlayışındaki gelişmelere paralel olarak konu daha detaylı incelenmeye çalışılmıştır.

Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu:

ÇEK’in çalışmaları, Cumhuriyet’in ilk yıllarının koşullarına göre çok büyük hizmetleri ifade etmektedir. Bu hizmetlerin göstergesi ise 1940’lı yıllarda bile ülkedeki bütün çocuklara yönelik kapsamlı hizmetler yürüten ulusal bir dernek niteliği taşımasıdır. ÇEK tüm çocuklara yönelik sunulan hizmetleriyle geleceğin yetişkinlerini oluşturma gayesi içindedir (Karataş, 2007:182). Daha sonraki dönemlerde de tüm çocuklara

1330



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

yönelik kapsayıcı ve bütüncül hizmetlerin eksikliği tartışma konusu olmuştur.

1960'lı yıllarda, ÇEK'in Türkiye çapında bütün illerde ve birçok ilçede faaliyette olduğu görülmektedir. 1964 yılı kayıtlarına göre Ankara, İstanbul, Trabzon ve 15 ilde 2100 kapasiteli çocuk yuvası bulunmaktadır. Yuvalarla birlikte kurumun İstanbul, Ankara, İzmir ve Eskişehir'de bulunan gündüz bakımevleri ile yine çocuklara yönelik poliklinikleri de bulunmaktadır (Karatay, 2007:307). Dönemin çocuk koruma anlayışında ÇEK ile birlikte Sağlık ve Sosyal Yardımlar Bakanlığınca (SSYB) hizmet veren çocuk yuvaları ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hizmet veren yetiştirme yurtları da bulunmaktadır.

III. Kalkınma Planı'nda (1973-1977), sosyal hizmetlerin tek elden yürütülemediğine vurgu yapılmaktadır. Korunmaya muhtaç olan çocuklarla ilgili hizmetlerin ve sosyal yardımların farklı kurumlar tarafından yürütülmeye çalışıldığı ancak koordinasyonda sorunlar olduğu belirtilmektedir. Sosyal Hizmetler alanında bir kurumun kurulmasının sağlanamadığı ancak ÇEK'in çocuk alanındaki hizmetlerin yürütülmesinde önemli rol aldığı belirtilmektedir. Korunmaya muhtaç olan çocuklara daha nitelikli bir hizmetin sunulması için bir kurum meydana getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu alanda oluşturulacak kurumla tek elden hizmet sunulacağı, hizmet tekrarının önleneyeceği dile getirilmektedir (DPT, 1972:807).

II. Dünya Savaşı sonrası süreçte sanayileşme, büyük kentlere göç, işsizlik ve artan yoksulluğun da etkisiyle, çocuklarla ilgili sosyal hizmet ve sosyal yardımlara duyulan ihtiyaç farklı boyutlar kazanarak artmıştır. Bu yeni dönemde çocukların korunmasına yönelik faaliyetlerin yürütülmesi görevi, ÇEK gibi gönüllü veya yarı resmi kurumlara bırakılmak yerine devletin sosyal hizmet fonksiyonları arasında tanımlanmıştır (Özbek, 2006:189). ÇEK ile birlikte devlet eliyle yürütülen hizmetler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

1331



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuk korumaya yönelik yasal düzenlemeler ve politika metinleri:

1950'li yıllara gelindiğinde ÇEK'in çocuklara yönelik koruma, bakım, vb. hizmetleri sağladığı ancak bu hizmetlerin devlet

eliyle yürütülmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Korunmaya muhtaç çocuklara (KMÇ) yönelik ilk kanun 23.05.1949 tarih ve 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun olmuştur. Cumhuriyet'in kuruluşundan uzunca bir süre sonra çocuklara yönelik ilk yasanın yayınlanması çocuk koruma alanında önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

1949 yılında çıkarılan 5387 sayılı Kanuna yönelik ilk çalışmalar, 1940'lı yılların ortalarına rastlamaktadır. İlk yasanın görüşmelerinin uzun sürdüğü görülmektedir. Bu yıllarda gönüllü çalışmalar yapılmasına rağmen suça sürüklenen ve sokakta çalışan ya da yaşayan çocuklarla birlikte KMÇ sayılarında hızlı artışlar yaşanmıştır. İktidardaki Cumhuriyet Halk Partisi'nin "sosyal devlet" oluşturma yönündeki çabaları, "korunması gereken çocuk" konusunun da özel bir kanunla ele alınarak devletle bağlantılandırmak niyetinde olduğu açıkça görülmektedir (Uluğtekin, 1999:13). Modern devleti açıkladığı çalışmasında Rosanvallon bunu gönüllülük ya da dinî esaslarla yerine getirilen hizmetleri "yardımseverliğin ve korumacılığın yerini devletin düzenliliği alır" şeklinde ifade etmektedir (Rosanvallon, 2004:25). Böylece toplumun uhdesinde olan bir hayır faaliyeti inisiyatiften çıkıp devletin sorumluluğu altına girmiştir.

Bu yasaya ilişkin belirtilmesi gereken bir olumsuzluk yasanın çocuğa yönelik iki farklı kuruma sorumluluklar yüklemesi ve aynı zamanda ÇEK'in de hizmetlerine devam etmesi çocuğa yönelik hizmetlerin yürütülmesinde çok başlılığa yol açmıştır.

Bu ilk yasanın "korunması gereken" çocuğa ilişkin hareket noktası "kimsesiz çocuk"tur. Buradan kasıt ana ve babasız veya ana veya babasız şeklinde olmuştur. Bu bakış açısı, çocuğa yönelik bütüncül yaklaşımdan yoksundur. Osmanlı'nın son döneminde kurulan çocuk ıslahhaneleri uygulaması ve ÇEK'in geliştirdiği, kimsesizlerin yanı sıra ailesi yanında olup uyum problemi yaşayan ya da başka problemleri olan çocukları da korumayı amaçlayan uygulamalar çocuğa yönelik "çok yönlü yaklaşımdan" hayli geridedir (Uluğtekin, 1999:13). Dönemin söylemiyle kimsesiz çocuklara yönelik yayımlanan bu ilk kanunun önemli bir yanı, korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik devlete bakım görevini vermesidir. Ancak çocuk korumaya yönelik ilk yasanın ömrü, ihtiyacı karşılamaması ve

II. Dünya Savaşı'ndan sonra oluşan ekonomik çalkantılar gibi sebeplerle çok uzun sürmemiştir.

İlk yasada yaşanan güçlükler nedeniyle, 1957 yılında 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun yürürlüğe girmiştir. Bu kanun kapsamında olan çocukların korunması, en başta belediyeler ile il özel idarelerinin birlikte kurdukları koruma birliklerine verilmiştir (Elmacı, 2007, s. 46). 6972 sayılı Kanun 5387 sayılı Kanun'un gerekli değişikliklerini kapsamına alan, onun geliştirilmiş bir şeklidir.

Korunmaya muhtaç çocuk 6972 sayılı Kanun'da; "beden, ruh ve ahlak gelişimleri tehlikede olup ana ve babasız; ana ve babası belli olmayan; ana ve babası tarafından terk edilen; ana ve babası tarafından ihmal edilip fuşşa, dilencilige, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanmaya veya serseriliğe sürüklenmek tehlikesine maruz bulunan çocuklar" olarak tanımlamıştır (Uluğtekin, 1999:15). 6972 sayılı kanun çok sayıda kuruma sorumluluklar getirmiştir.

Bu kanuna göre, "devlet veya belediye memurları, zabıta memurları ve muhtarlar korunmaya muhtaç bir çocuğun varlığından haberdar oldukları takdirde mahallin en büyük mülki amirine durumu bildirme" yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu bir anlamda yasal bir zorunluluk olarak değerlendirilir. Mülki amir çocuk hakkında hazırlatılan belgeler ile birlikte sulh mahkemesine başvurarak korunma kararı istemektedir. Korunma kararı alınan çocuk, 0-6 yaş aralığındaysa SSYB'ye bağlı çocuk yuvalarına; 7-18 yaş arasında ise MEB'e bağlı yetiştirme yurtlarına yerleştirilmektedir (Gökçe, 1971:83).

KMÇ'ler ile ilgili koruma politikaları yukarıda belirtildiği gibi çok başlı bir kurumsal yapı ile dağınık bir şekilde diğer bir dönüm noktası olan 1983 tarihinde Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) kuruluncaya kadar devam etmiştir. Ayrıca, KMÇ Hakkındaki 5387 ve 6972 sayılı kanunlara yönelik, korunma ihtiyacı olan çocuklara bütüncül yaklaşılmadığı şeklinde eleştiriler yapılmıştır (Gökçe, 1971; Uluğtekin, 1999). 6972 sayılı Kanun ile ilgili bir başka eleştiri ise, ülke düzeyinde kurulmuş olan koruma birlikleri arasında bir koordinasyon ve standardın olmamasıdır (Zevkliler, 1968:224). Bu dağınık yapının giderilmesine yönelik politikalar geliştirileceği planlarda yer almıştır.

Birinci Kalkınma Planı'nda sosyal hizmetler ayrı bir başlıkta değerlendirilmiş ve sosyal hizmetlerin dağınık bir yapıda olduğu tespiti yapılmıştır. Dağınık bir teşkilatlanma ile yürütülen sosyal hizmetlerin tek çatı altında yürütülmesi için 'Sosyal Hizmetler Kurumu' kurulacağı planlanmış ayrıca KMÇ için bina yapılması ve teçhizat alımı için ödenek planlaması tedbirleri yer almaktadır (DPT, 1963:423). Devlet eliyle yürütülecek sosyal hizmetlerin ilk planda yer alması önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda da (1968-1972), korunma gereksinimi olan çocuklara sunulan bakım hizmetlerin yetersizliği vurgulanmıştır. Özellikle yuva ve yurt gibi koğuş tipi bakım yerine, koruyucu aile veya alternatif bakım yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Koruyucu aile yanında bakım konusunda mesafe alınmadığı dile getirilmiştir. Bakım hizmetlerindeki dağınık yapının tek çatı altında birleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu planda da sosyal hizmetlerin tek bir kurum tarafından yürütülmesi gerektiği ifade edilmiştir (DPT, 1967). Sosyal hizmetlerin tek çatı altında yürütülmesi hedefi Üçüncü Kalkınma Planı'nda da yer almaktadır.

Burada belirtmek gerekir ki korunma ihtiyacı olan çocuklara sunulan hizmetlerdeki dağınıklık 2828 sayılı Kanun yürürlüğe girinceye kadar uzunca bir süre giderilememiştir. Ancak 1950-1980 döneminin sosyo-ekonomik koşulları içerisinde değerlendirildiğinde çocuk koruma alanında temel adımlar atılmıştır.

Çocuk korumaya yönelik bakım yöntemleri:

Literatüre bakıldığında bu dönemde korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik alternatif koruma politikalarından ziyade ağırlıklı olarak kurum bakımı hizmetlerinin sağlandığı görülmektedir. Kurum bakımı yöntemi ile korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik yuva ve yurtlar aracılığı ile bakım hizmeti sunulmuştur.

Himaye-i Etfalin kuruluşundan iki binli yıllara kadar çocuk koruma yaklaşımının koğuş tipi kurumlarda bakım şeklinde sürdürüldüğü görülmektedir. Kurum bakımının çocukların gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu yönünde çalışmalar çoğunlukta (Gökçearslan, 2003). 1949 ve 1957 ta-

rihlerinde aynı isimle yayınlanan Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun ile korunmaya muhtaç olan çocuklarla ilgili bakım hizmetinin kurum bakımı şeklinde olduğu alternatif bakım yöntemlerinin yaygın olmadığı görülmektedir.

- Kurum bakımı

Kurum bakımı, çocuklara yönelik bilinen en temel hizmet modelidir. Kurum bakımı denildiğinde, çok sayıda çocuğun kendi evinden uzakta 24 saat bakılıp korunduğu kesintisiz tam zamanlı bir bakım yöntemi akla gelmektedir. Türkiye’de çocuk korumaya yönelik hizmet şekli iki binli yıllara kadar ağırlıklı olarak kurum bakımı şeklinde olmuştur. 1950-1983 döneminde de korunma ihtiyacı olan çocuklara ağırlıklı olarak kurum bakımı hizmeti verilmiştir. Bu çerçevede kuruluşların açılması yönünde ilk çalışma MEB tarafından başlatılmıştır.

Yetiştirme yurtları, okul olmayıp aileden yoksun bulunan 7-18 yaş aralığında olan KMÇ’ler için aile yerine geçen kurumlardır. Bu yurtlar kendilerine emanet edilen çocukları, bakmak ve meslek sahibi yaparak topluma faydalı birer birey yapma hedefine sahiptirler. Okul çağında olan çocuklar eğitime, ilköğretim çağını aşmış olan çocuklar ise meslek öğrenme kurslarına ya da işe yönlendirilmişlerdir. Çocuklar yaşlarına göre 25-30 kişilik gruplar hâlinde birer grup öğretmeninin sorumluluğuna verilmişlerdir. Birden fazla yetiştirme yurdu bulunan yerlerde yaş ve cinsiyetlerine göre veya öğrenim durumlarına göre barınmaları sağlanmaktadır (Çağlar, 1982:14). Çocuk korumaya yönelik bu şekilde toplu bakım Türkiye’de iki binlere kadar devam etmiştir.

1973 yılı sonunda Türkiye’de MEB’e bağlı 59 ilde 95 yetiştirme yurdunda 13.293 çocuğa bakılmaktadır. Aynı yılda 12.382 çocuğun korunma kararları alınmış ancak yurtlarda boş yer bulunmadığından sırada beklemektedir. SSYB Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü Çocuk Koruma Şubesi tarafından 0-6 yaş aralığında çocuklara hizmet verilmiştir. Sağlık Bakanlığına bağlı 20 çocuk yuvasında 1973 yılında yaklaşık 3000 çocuğa bakılmaktadır (Çağlar, 1973).

KMÇ’ler ile ilgili hizmetler yukarıda belirtildiği gibi ‘çok başlı bir görünüm hâlinde’ ve farklı kurumlarca 1983 yılına kadar sürdürülmüştür. Yukarıda belirtilen yurt ve yuvaların büyük bir çoğunluğu uzunca bir dönem varlığını sürdürmüştür. 2005 yılında SHÇEK tarafından başlatılan sevgi evleri ve

çocuk evleri sitesi hizmet modelleri sonucu bu binalar başka hizmet modellerine dönüşmüştür.

- Koruyucu aile yanında bakım-evlat edinme

1950-1983 döneminde koruyucu aile hizmeti, bir anlamda gönüllük esaslı çerçevesinde yürütülmüştür. Koruyucu aile bakım modeli, öz aileleri yanında bakımları sağlanamadığı için kurum bakımına alınan çocukların, gönüllü olarak öz ana baba yerini tutabilecek uygun aileler yanında devlet kontrolünde bakımlarının sağlanması olarak görülmektedir. Koruyucu aile yanında bakım konusunda 6972 sayılı kanunda düzenleme olmasına rağmen 1960 yılına kadar bu konuda mesafe kat edilememiştir. Koruyucu aile ve evlat edinme Türk Hukukuna ilk kez 1926 tarihli Türk Medeni Kanunu ile girmiştir.

Evlat edinme korunma gereksinimi olan çocukların yüksek yararına olan en uygun bakım yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Türk Hukuk sistemine ilk kez 1926 tarihli Medeni Kanun ile giren evlat edinme 4721 sayılı Kanun ile bazı değişikliklere gidilmiştir (Şenocak, 2008: 206). Evlat edinilme sonucu çocuk ile evlat edinen aile arasında velayet ilişkisi kurulmaktadır. Koruyucu aile hizmeti ise geçici bir bakım sürecidir.

Koruyucu aile yanında bakım hizmeti 1961 tarihinde Ankara'da SSYB ile UNICEF arasında yapılan iş birliği ile başlatılmıştır. Koruyucu aile hizmeti Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğüne yürütülmüştür. 1961-1966 yılları arasında 116 çocuk koruyucu aile yanına yerleştirilmiştir. Bu sayı 1971 yılında 135 olmuştur (Çağlar, 1982:19).

II. Dünya Savaşından sonra, yaşanan sosyal ve ekonomik sıkıntıları azaltmak amacıyla hayata geçirilmeye çalışılan sosyal refah devleti anlayışı, batı toplumlarında aile ve çocuk politikalarına da olumlu yönde yansımıştır. Gelişmiş ülkelerde, koğuş tipi kurumlarda bakım yöntemleri yerine geliştirilen alternatif bakım politikalarının Türkiye'de uzunca bir dönem uygulanamadığı görülmektedir.

1336



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

1983-2011 Dönemi Çocuk Koruma

Çocuk koruma tarihinde eşik olarak 1983 seçilmesinin nedeni dağınık yapıda olan sosyal hizmetlerin 2828 sayılı SHÇEK

kanunu ile tek çatı altında birleştirilmesi olmuştur. 1983 dönemi sonrası AB üyelik süreci ve küreselleşmenin de etkisiyle iyi uygulama örnekleri ülkemize yansımıştır.

Çocuk korumaya yönelik yasal düzenlemeler:

1983-2011 döneminde çocuk koruma alanında alternatif bakım modellerinin geliştirilmeye başlanıldığı ve çocuk koruma alanının hâlen yürürlükte olan 2828 sayılı ve 5395 sayılı aknunların yürürlük dönemidir. Ayrıca çocuk koruma alanında kurum bakımı ve aile yanında bakım konusunda temel paradigma değişikliklerinin yaşandığı bir dönem olarak değerlendirilmek yerinde olacaktır.

- 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu

Çocuk koruma alanındaki temel düzenleme hiç şüphesiz “24.05.1983 tarihinde yayımlanan 2828 sayılı SHÇEK Kanunu’dur. Bu kanunla birlikte Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren dağınık bir şekilde yürütülen çocuk koruma hizmeti birleştirilerek SHÇEK tarafından yürütülmeye başlanmıştır. İlk başta SSYB’na bağlı olan kurum 1989 tarihinde Başbakanlığa bağlanmıştır (Çengelci, 1998:2). SHÇEK kanunu ile birlikte bir diğer önemli gelişme ise Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin yayımlanmasıdır. Türkiye tarafından sözleşme 1990 tarihinde imzalanmış ve 27 Ocak 1995 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bir diğer yasal düzenleme, ise ‘Çocuk Koruma Kanunu’ olup bu kanun Türkiye’nin ilk çocuk koruma yasasıdır.

- 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu

Bu yasal düzenlemelerin içerisinde 2005 yılında yürürlüğe giren 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK) direkt çocuğu odak alan ilk kanun olmuştur. 2828 sayılı kanunda da çocuğun korunması ile ilgili hükümler bulunmakla birlikte ÇKK da bu hususlar daha ayrıntılı düzenlenmiştir. İlk defa bu kanunda çocuğa yönelik ‘danışmanlık’ tedbiri düzenlenmiştir. Aile Bakanlığınca yayınlanan bir çalışmada ÇKK ile başlayan süreç “Bu dönem, çocuk hizmetlerindeki reform sürecinin başlangıcı olmuştur” şeklinde değerlendirilmektedir (ASHB, 2022:117). Çocuk korumaya yönelik alternatif bakım yöntemleri bu dönemde gelişme sürecinde olduğundan daha ayrıntılı ele alınmıştır.

Çocuk korumaya yönelik bakım yöntemleri:

1983-2011 döneminde çocuk korumaya yönelik yöntemler; kurum bakımı, aile yanında destek, koruyucu aile-evlat edinme ve ayrıca önceki dönemlerden farklı olarak koruyucu önlüyici hizmetler olarak sıralanabilir. Bu dönemin başlangıcında çocukların aile yanında nakdi yardımla desteklenmesi sınırlı düzeyde de olsa başlanmış iki binli yıllardan sonra ise özellikle aile yanında ekonomik destekle bakım ve koruyucu aile yanında bakım öncelikli bakım yöntemi hâline gelmiştir.

- Kurum bakımı

SHÇEK Genel Müdürlüğü korunma ihtiyacı olan çocuklardan sosyal hizmete ihtiyaç duyan tüm gruplara sosyal hizmet yürütmüştür. Sunulan bu sosyal hizmetlerin önemi bugün daha iyi anlaşıldığı değerlendirilmektedir. Bir genel müdürlük yönetim yapısı ile çocuk, yaşlı, engelli ve diğer ihtiyaç gruplarına geniş bir yelpazede hizmet sunmaya çalışmıştır. Çocuklara yönelik koruma hizmetlerini iki binlere kadar yuva ve yetiştirme yurtlarında bakım şeklinde sürdürmüştür.

SHÇEK bu dönemde korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerini 0-12 yaş grubuna yönelik Çocuk Hizmetleri Dairesi Başkanlığı aracılığı ile 13-18 yaş aralığı çocuklara yönelik hizmetleri ise Gençlik Hizmetleri Dairesi Başkanlığı tarafından yürütmüştür. Çocuğa yönelik iki ayrı daire başkanlığı aracılığı ile hizmet yürütülmesi de eleştiriler almıştır.

Kurum bakımı denildiğinde bu dönemde bakım şekli açık bir şekilde SHÇEK Kanununda yapılmıştır. Bu tanıma göre “çocuk yuvaları, 0-12 yaş arası, yetiştirme yurtları ise, 13-18 yaş arası korunmaya muhtaç çocukları korumak, bakmak ve bir iş veya meslek sahibi edilmelerini ve topluma yararlı kişiler olarak yetiştirmelerini sağlamakla görevli yatılı sosyal hizmet kuruluşları” (Madde 3) şeklinde tanımlanmıştır. Bu kuruluşlar 2005’li yıllara kadar bu isimlere göre ve yaş kriterine göre hizmet yürütmüşlerdir. Bu kuruluşların çok katlı binalarında koğuş sistemi şeklinde bakım yerine getirilmiştir. Bu bakım yöntemine yönelik kalkınma planlarında da öneriler yer almaktadır.

Yedinci Kalkınma Planı’nda da öncelikle çocuğun aile yanında desteklenmesi hedeflenmiş ayrıca “kurum bakımının iyileştirilmesi sağlanacak” şeklinde açıkça ifade edilmiştir (DPT, 1995:40). Kurum bakımı şeklindeki hizmet anlayışı 2000’lere kadar sürdürülmüştür.

Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında bakım yöntemine yönelik yapılan yoğun eleştiriler üzerine korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik 2005 yılında uygulanmaya başlanılan “çocuk evleri” ve “sevgi evleri siteleri” şeklinde ev tipi bakım politikaları uygulanmaya başlamıştır. Çocuk evleri hizmet modeli 2828 sayılı kanuna 2005 yılında, sevgi evleri ise çocuk evleri sitesi hizmet modeli olarak 2014 yılında kanunda tanımlanmıştır (2828, Md.14/26). Bu hizmet modelleri yıllardır olumsuzlukları ile eleştirilen çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarına alternatif kurum bakım modelidir. Aşağıdaki tabloda bu değişim süreci gözükmektedir.

Tablo 1: Yıllara Göre Bakılan Korunma İhtiyacı Olan Çocuk Sayıları

Yıllar	Kuruluş Sayısı	Bakılan Çocuk	Sevgi Evleri	Bakılan Çocuk	Çocuk Evleri	Bakılan Çocuk
2005	200	20153	5	242	4	21
2010	171	8541	37	2224	323	1813
2015	37	1195	75	3601	1015	5063
2020			111	6181	1193	5956

Kaynak: ASHB istatistiklerinden yazar tarafından derlenmiştir.

Yukarıda tabloda görüldüğü üzere koğuş tipi kuruluşların 2005’li yıllardan itibaren sayıları düşmeye başlamış olup “çocuk evi” ve “sevgi evleri” hizmet modelleri ise yeni hizmet konsepti olmuştur. 2014 yılından sonra ise ‘yuva ve yurt’ kavramı yerine ‘çocuk evleri ve çocuk evleri sitesi’ kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Bu aslında çocuk evleri ve sevgi evleri hizmet modelinin yeni isimleri olmuştur.

- Koruyucu aile-evlat edinme

Koruyucu aile hizmet modeli kendi ebeveynleri ile yaşamını sürdüremeyecek çocuklar için evlat edinmeden sonra en tercih edilen bakım yöntemlerinden birisidir. 2828 sayılı SHÇEK Kanunu’nda koruyucu aile hizmeti ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir. Kanun’un 23. maddesinde çocukların koruyucu aile yanında kalmaları ile ilgili hususlar düzenlenmiştir.

Kanun doğrultusunda ilk koruyucu aile yönetmeliği 1984 yılında çıkarılmıştır. Bu yönetmelik doğrultusunda koruyucu aile hizmetleri yürütülmüş olup 1993 yılında ise daha önceki eksiklikler tamamlanmak üzere ikinci bir koruyucu aile yö-

netmeliği çıkarılmıştır. Bu dönemlerdeki koruyucu aile sayısının düşüklüğü dikkat çekmektedir.

Koruyucu aile sayısını arttırmak amacıyla SHÇEK 1992 yılında 'Öteki Elini Sen Tut' adıyla bir koruyucu aile kampanyası düzenlemiştir. Bu proje ile koruyucu aile yanında bakımı ülke genelinde yaygınlaştırmak hedeflenmiştir. Ancak dönemin istatistiklerine bakıldığında koruyucu aile yanında kalan çocuk sayısının çok da artmadığı görülmektedir. Kampanya dönemi olan 1 Mart 1998-19 Ekim 1999 tarihlerinde 185 çocuk koruyucu aile yanına yerleştirilmiştir. İki binli yıllardan itibaren koruyucu aile yanında kalan çocuk sayısının 500 civarında olduğu görülür (DPT, 2001:49-50). Evlat edinme hizmet modeli ise kalıcı bir bakım modelidir. 2010 yılı sonuna kadar evlat edindirilen çocuk sayısı ASHB verilerinde 11.444 olarak verilmiştir.

Yedinci kalkınma planında "Çocuğun bakımı ve yetiştirilmesinde ideal ortamın aile olduğu ilkesinden hareketle, aileyi destekleyici önlemlere, koruyucu aile ve evlat edindirme uygulamalarına ağırlık verilecek" şeklinde ifade edilmiştir (DPT, 1995:40).

- Koruyucu önleyici hizmetler

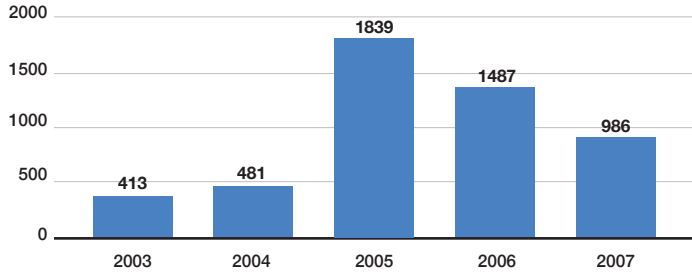
Bu dönemde SHÇEK çocuk koruma faaliyetlerini 2000'li yıllara kadar kurum bakımı şeklinde sürdürmüştür.

Koruyucu önleyici çalışmalara öncelik verileceği altıncı planda değinilmesine rağmen bu çalışmalarda süreç ağır ilerlemiştir. 6. Kalkınma Planı'nda "sosyal hizmet ve yardım programlarında koruyucu ve önleyici uygulamalara öncelik verileceği" ve sosyal hizmetlerin sunulmasında ailenin esas alınacağı hedef ve politika olarak belirlenmiştir (DPT, 1989:305). Aile yanında bakımın ideal bakım şekli olduğu yedinci planda da vurgulanmıştır.

Bu doğrultuda SHÇEK Genel Müdürlüğünün çocukların aile yanında bakımı konusunda yaptığı en büyük dönüşüm 2005 yılında ekonomik yoksunluk sebebiyle kurumlarda kalan çocukların aile yanına döndürülmesi çalışmasıdır. 2005 yılında uygulamaya konulan "Aileye Dönüş ve Aile Yanında Destek Projesi" (SHÇEK, 2007) ile hem kurumlarda kalan çocukların aile yanına döndürülmesi hem de ekonomik yoksulluk nedeniyle çocukların koruma altına alınması yerine aile yanında

desteklenmesi amaçlanmıştır. Yine 2005 yılında aile yanında desteklenen çocuk sayısı 5995 iken 2022 yılında bu sayı 154.853'e yükselmiştir. Bu süreç çocuk koruma tarihinde dönüşümün başlangıç çalışması olarak değerlendirilmektedir. Bu döneme kadar yüzlerce çocuk sadece ekonomik yoksunluk nedeniyle kurumlarda kalmıştır. Çocukların aile yanına dönüşü kapsamında yapılan çalışmaların sonuçları aşağıdaki grafikte görülmektedir.

Grafik 1. Kurum Bakımından Aileye Döndürülen Çocuklar



Kaynak: SHÇEK 2004-2008 Faaliyet Raporlarından derlenmiştir.

SHÇEK kanunu ile başlayan bu dönemdeki çocuk koruma tarihinin temel dönüm noktalarının başında çocuk koruma-ya ilişkin mevzuatın düzenlenmesi, koruyucu aile ve evlat edinmeye ilişkin yasal alt yapının oluşturulması gelmektedir. Çocuk koruma politikalarının temel dönüm noktası 2004'lü yıllarda başlatılan 'sevgi evleri- çocuk evleri' hizmet modeli ile çocukların aile yanında desteklenmesine yönelik yapılan düzenlemeler olmuştur. Bir genel müdürlük olarak kurumun yapmış olduğu çalışmalar söylemden uygulamaya geçirilmiş temel politikalar olarak değerlendirilmektedir.

SHÇEK hizmetlerini 2011 yılında yayımlanan 633 sayılı KHK ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına devredilmiştir.

2011 Sonrası Bakanlık Dönemi Çocuk Koruma

2011 yılında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının (ASHB) kurulması ile birlikte otuz yıla yakın sosyal hizmet alanında hizmet yerine getiren SHÇEK hizmetleri bakanlığa devredilmiştir. Bu dönemde her ne kadar SHÇEK kapatılmış olsa da halk arasında korunma gereksinimi çocuklara yönelik hiz-

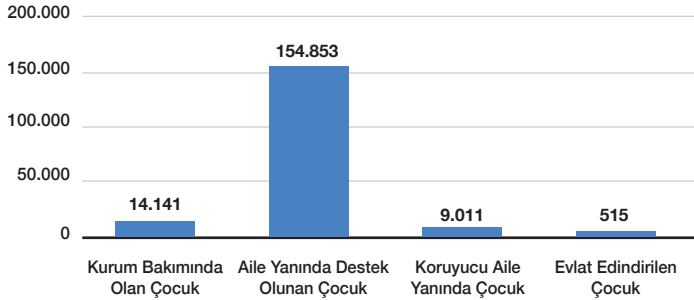
metler hâlâ ‘çocuk esirgeme kurumları’ olarak anılmaya devam etmektedir. Hiç şüphesiz otuz yıla yakın hizmet sunan SHÇEK ilerleyen dönemlerde sunmuş olduğu hizmetler kapsamında daha kapsamlı çalışmalara konu olacaktır.

2011 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı kurulmuş günümüzde ASHB şeklinde hizmetini sürdürmektedir. Bakanlık süreci ile birlikte Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÇHGM) kurulmuştur. Çocuklara yönelik; Çocuk haklarının, koruyucu önleyici hizmetlerin, çocukların toplum içerisinde izlenmesinin ayrı daire başkanlıklar eliyle yürütülmesi olumlu gelişme olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik daha önce iki ayrı daire başkanlığı tarafından yürütülen bakım hizmetinin bir dairede birleştirilmesi ayrı bir öneme sahiptir.

Çocuk korumaya yönelik bakım yöntemleri:

Bu dönemde bir önceki döneme kıyasla bakım yöntemi değerlendirildiğinde, öncelikle koruyucu önleyici hizmetlerin Grafik 2’de görüldüğü üzere daha öncelikli olduğu ve çocukların kurum bakımından ziyade alternatif bakım modellerinden yararlandığı görülmüştür.

Grafik 2: Çocuk Koruma İstatistikleri



Kaynak: ÇHGM, 2022

1342



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Yukarıda grafikte 2022 sonu itibarıyla istatistiklerde de açıkça görüldüğü gibi alternatif bakımın öncelendiği açıkça görülmektedir.

- Koruyucu önleyici hizmetler

2011-Bakanlık dönemi olarak değerlendirilen bu bölümde koruyucu önleyici hizmetler çocuk korumaya yönelik ilk bakım modeli olarak görülmektedir. Koruyucu önleyici hizmetler Bakanlık döneminde ayrı bir daire başkanlığı tarafından yürütülmüştür. ÇHGM bünyesinde 'Aile Yanında Destek ve Koruyucu Önleyici Hizmetler Daire Başkanlıkları' aracılığı ile Bakanlığın öncelikli politikası olarak yürütülmektedir.

- Koruyucu aile-evlat edinme

Çocuk korumaya yönelik aile yanında bakım içerisinde değerlendirilen koruyucu aile yanında bakım bakanlığın 2014 yılında yapmış olduğu çalışma sonucu hayli ivme kazanmıştır. 1980'li yıllardan itibaren yılda ortalama beş yüz çocuğun koruyucu aile yanına yerleştirildiği Türkiye'de bu sayı (ÇHGM, 2023)'e göre 2011'de 1282 iken yapılan kampanyalar ile 2014'te 4008'e günümüzde ise 9011'e ulaşarak önemli bir artış göstermiştir. Evlat edindirme hizmeti de önemini korumaktadır.

- Kurum bakımı

Kurum bakımı olarak ele aldığımız çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtları 2005'li yıllarda başlatılan çocuk evleri ve sevgi evleri hizmet modeli ile bu dönemde temel bir değişim süreci yaşamıştır. Çocukların kurum ortamlarında bakımı 'sevgi evleri sitesi çocuk evleri' modeli ile yürütülmektedir.

Sonuç

Çocuğa yönelik sosyal hizmet politikaları 1920'li yıllarda Himaye-i Etfal Cemiyeti ile başlamış, 1934'te Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu ile devam etmiştir. Bir dernek statüsünde olan kurumun güç koşullarda bir sivil toplum çalışması olarak ortaya çıkarak 1980'li yıllara kadar önemli sosyal hizmet politikalarının yerine getirilmesinde uzunca bir dönem etkin rol oynamıştır. Bugün görülmektedir ki bu düzeyde çocukları kapsayan gönüllü bir çalışma yok denecek kadar azdır.

1950'li yıllarda devlet eliyle yürütülen çocuk koruma çalışmalarında çocuk korumaya yönelik yasal düzenlemelerin ve kurumların oluşturulduğunu görmekteyiz. Bu dönemin temel özelliği çocuk koruma hizmetlerinde çok başlılığı olmasıdır.

Bununla birlikte yetiştirme yurtlarının yatılı okul gibi algılandığı da bir başka gerçektir.

Çocuk korumaya yönelik sosyal hizmetlerde dönüm noktası 2828 sayılı kanunun yayınlandığı 1983 yılı olmuştur. Kanun ile birlikte ÇEK kapatılmış ve görevleri SHÇEK'e devredilmiştir. SB ve MEB tarafından işletilen kuruluşlar da SHÇEK'e devredilmiştir. Bir genel müdürlük olarak örgütlenen SHÇEK çocuk koruma alanındaki koruma hizmetlerini yıllar içerisinde geliştirerek sürdürmüştür. 2005'ten bu yana korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik bakım anlayışındaki temel paradigma değişikliğine geçilmiştir. Bu değişikliğin başında öncelikle çocukların aile yanında bakımı, bunun mümkün olmadığı durumlarda ev tipi kurumlarda bakım gelmektedir.

2005'ten sonra başlatılan çocuk korumaya yönelik alternatif bakım modellerinin Bakanlık dönemi ile temel politika hâline getirildiği görülmektedir. Yapılan tüm gayretli çabalara rağmen ülkenin tüm çocuklarını merkeze alan bütüncül bir bakış açısının geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Çocuklara ihbar odaklı uyarı sistemi yerine, erken uyarı sistemi aracılığı ile ulaşılması modern çocuk koruma anlayışı ile uyumlu olacaktır.

Korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik politikalarda, çocuğu merkeze alan ve çocuğun doğal ortamında gelişimini sürdürece niteliğe ulaşılması yönündeki politikalar sürdürülmelidir. Bu çerçevede çocukları konu alan sosyal politika çalışmalarında hem çocukların bir aile ortamında korunması, eğitilmesi, yaşatılması gibi politikalar hem de aile odaklı kurum bakımı önceliğini korumalıdır.



AZİZ SÖĞÜTLÜ

Kaynakça

- Akbaş, E. (2005). *Günümüz halkevlerinin çocuk alanındaki toplumsal etkinliklerinin "çocuk sorunu" kavramsal çerçevesinde değerlendirilmesine ilişkin bir araştırma -Ankara Örneği-* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altan, Ö. Z. (2006). *Sosyal politika dersleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ASHB. (2022). *Himâye-i Etfâl Cemiyetinden günümüze Türkiye'de çocuk koruma uygulamaları*. Ankara: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Çavuşoğlu, T. (2001). *Türkiye çocuk esirgeme kurumu*. İstanbul: Beyaz Gemi Yayınları.
- Çavuşoğlu, T. (2005). *Sosyal hizmetlerin yakın tarihinden sayfalar (Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu Yaprakları 1917-1983)*. Ankara: SA-BEV Yayınları.
- Çağlar, D. (1973). Türkiye'de korunmaya muhtaç çocuklar ve eğitimlerine genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 59-112.
- Çağlar, D. (1982). Atatürk ve Cumhuriyet devrinde korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım ve öğretim olanakları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 1-21.
- Çengelci, E. (1998). *Sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumu*. Ankara: Aydınlar Matbacılık.
- ÇHGM. (2023). *ASHB*. ÇHGM: <https://www.aile.gov.tr/media/131765/kurumsal-istatistik-2022.pdf> Erişim Tarihi: 11 Haziran 2023 adresinden alındı.
- DPT. (1963). *Birinci kalkınma planı*. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı: <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari> Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2023 adresinden alındı.
- DPT. (1967). *İkinci beş yıllık kalkınma planı 1968-1972*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/ikinci-Bes-Yillik-Kalkinma-Plani-1968-1972.pdf> Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2023 adresinden alındı.
- DPT. (1972). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planı 1973-1977*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Ucuncu-Bes-Yillik-Kalkinma-Plani-1973-1977.pdf> Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2023 adresinden alındı.
- DPT. (1989). *6. Kalkınma planı 1990-1994*. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı: <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari> Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2023 adresinden alındı.
- DPT. (1995). *7. kalkınma planı 1996-2000*. Ankara: DPT.
- DPT. (2001). *8. Beş yıllık kalkınma planı çocuk özel ihtisas komisyonu*. Ankara: DPT.
- Elmacı, D. (2007). *Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarının yerinden yönetim birimlerine devrine ilişkin çalışanların görüşleri* (Yayımlanmamış)

lanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gökçe, B. (1971). *Memleketimizde cumhuriyet devrinde kimsesiz çocuklar sorunu*. Ankara: Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü Yayınları.

Gökçearslan, E. (2003). *Çocuk yuvalarında kışla bakım modeli ile grupvi bakım modelinin hizmet Kkalitesi açısından karşılaştırılmasına yönelik bir değerlendirme araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karatay, A. (2007). *Cumhuriyet dönemi korunmaya muhtaç çocuklara ilişkin politikanın oluşumu* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Nergiz, Z. (2020). İslahhaneler, sanayi mektepleri ve darüşşafaka. R. Çelik (Ed.), *Sosyal hizmet tarihi* içinde (ss. 267-284). Ankara: Grafiker Yayınları.

Özbek, N. (2006). *Cumhuriyet Türkiyesinde sosyal güvenlik ve sosyal politikalar*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Özbek, N. (2020). *Osmanlı İmparatorluğu'nda sosyal devlet siyaset, iktidar ve meşrutiyet 1876-1914*. İstanbul: İletişim.

Rosanvallon, P. (2004). *Refah devletinin krizi*. Ankara: Dost.

Salim, M. (2011). *Geçmişten günümüze Türkiye'de çocuk Koruma politikaları ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarıkaya, M. (2010). II. Dünya Savaşı yıllarında Türkiye'de kimsesiz çocuklara yönelik kapsamlı bir proje. *Atatürk Dergisi*, 4(1), 189-202.

SHÇEK. (2007). *SHÇEK 2006 yılı faaliyet raporu*. Ankara: SHÇEK.

Şenocak, H. (2008). Korunmaya muhtaç çocuklara verilen bakım yöntemleri. *Journal of Social Policy Conferences*, (51), 178-226.

Tabakoğlu, A. (2016). Osmanlı içtimai yapısının ana hatları. M. Zencirkıran (Ed.), *Dünden bugüne Türkiye'nin toplumsal yapısı* içinde (ss. 19-40). Bursa: Dora.

Uluğtekin, S. (1999). Yirminci yüzyılda Türkiye'nin çocukları: sorunlar ve beklentiler. 6. *Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi* içinde (ss. 7-19). Ankara.

Uluğtekin, S. (2004). *Çocuk mahkemeleri ve sosyal inceleme raporları*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği.

Yıldırım, M. A. (2014). Abdulhamid devrinde mesleki teknik eğitimin gelişimi: vilayet sanayi mektepleri. *Sultan II. Abdulhamid Sempozyumu Bildiriler Kitabı. II* içinde (ss. 217-234). Ankara: TTK.

Yıldırım, Ş. (2017). 2000'li yıllarda çocuk koruma sistemi içinde bakım hizmetlerinin genel görünümü. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 87-110.

Zevkililer, A. (1968). Türk hukukunda korunmaya muhtaç çocuklar. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 25(1), 173-236.

ÇOCUKLAR İÇİN KORUNMANIN YOLLARI: KURUMSAL BAKIM, KORUYUCU AİLE VE EVLAT EDİNME



TANER ARTAN*

ÜMRAN ALTUNDAL**

Tarihsel süreç içerisinde dönemin ihtiyaçlarına göre yeniden ele alınan uygulamalar sonucu günümüzde aile odaklı bakım hizmetleri önem kazanmıştır. Bu nedenle, kuruluş bakımına alternatif olarak aile yanında destek, koruyucu aile bakımı ve evlat edindirme hizmetleri çocuğun ve ailenin ihtiyacına göre önceliklendirilmektedir.

Giriş

Tarihin farklı dönemlerinde, çocuk haklarına dair düzenlemeler, uluslararası ve ulusal düzeylerde ülkelerin üzerine önemli sorumluluklar yükleyerek, çocukların korunması ve refahının sağlanmasında kritik bir rol oynamıştır. Bu düzenlemeler, çocuklarla ilgili mevzuatın şekillenmesine ve sosyal hizmet uygulamalarının geliştirilmesine öncülük ederek, ülkeleri çocukların haklarını koruma ko-

1347



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü.

** Araş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü.

nusunda bağlayıcı bir çerçeve içerisine almıştır. Özellikle Türkiye gibi, çocuk nüfusunun toplam nüfus içindeki oranının yüksek olduğu ülkelerde, bu düzenlemelerin önemi daha da artmaktadır. Toplumsal dönüşümler, nüfus dinamiklerini ve dolayısıyla yasal düzenlemeler ile sosyal hizmet uygulamalarını doğrudan etkileyebilmekte, bu durum özellikle korunma ihtiyacı olan çocukların gereksinimlerinin karşılanması konusunda yeni yaklaşımların benimsenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, sosyal hizmetler, yasalardan aldıkları yetki ve sorumluluklar çerçevesinde, çocukların korunması, bakımı ve refahının sağlanması için çeşitli hizmetler sunmaktadır. Bu hizmetler arasında kurumsal bakım, koruyucu aile ve evlat edinme gibi önemli uygulamalar yer almaktadır.

Bu makale, korunma ihtiyacı olan çocuklar için Türkiye'deki kurumsal bakım, koruyucu aile ve evlat edinme hizmetlerini incelemektedir. Tarihsel düzenlemeler ve sosyal hizmet pratiklerinin bu çocukların refahı üzerindeki etkisini ele alarak, Türkiye'nin çok yönlü stratejilerini ve uygulamalarını değerlendirmektedir.

Korunma İhtiyacı Olan Çocuk

Her toplum, çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişebilmeleri için uygun aile, çevre ve sosyal koşulların sağlanması hususunda sorumludur. Çocukların yetişkin bir birey olana kadar ailesi ile büyümesi gerektiği kabulü günümüzde hem aile hem de toplum dinamiğinin değişkenlik göstermesiyle geçerliliğini yitirmekte ve dolayısıyla aileleri tarafından ideal şartlara sahip bir çocuğun büyütülmesine nasıl katkı sunulacağı veya kendi aileleri tarafından bakım yapılamadığında bu çocuklar için neler yapılacağı (Boyd Webb, 2017:283) tartışmaları günümüzde hâlen devam etmektedir. Özellikle dezavantajlı durumda olan aileler ve çocuklar söz konusu olduğunda, çocuk refahını odak noktasına alan çocuk koruma sistemi vasıtasıyla bu bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bu sistem aynı zamanda potansiyel risklerin ortaya çıkmasını önleme amacı da taşımaktadır (Akyüz, 2013:406). Dünya genelinde yaşanan hızlı toplumsal değişimler, Türkiye'de de benzer şekilde pek çok sosyal sorunu beraberinde getirmiş, yeni dezavantajlı grupların oluşumuna neden olmuş ve mevcut dezavantajlı grupları ise daha fazla olumsuz etkilemiştir. Değişimlerle beraber çocuklar, yoksul-

luk, aile yapısının bozulması, aile içerisinde psikolojik sorunlar yaşayan bireylerin bulunması, alkol ve madde bağımlılığı gibi nedenlerle çocuklar korunma ihtiyacı içerisinde olabilmektedirler (Tuncer & Erdoğan, 2018:516). Buna göre sosyal sorunların artması, korunma gereksinimi duyan çocukların sayısını yükseltirken, bu sorunları hafifletmek ve potansiyel yeni mağduriyetleri önlemek adına ülkeler önemli yükümlülükler üstlenmektedir.

Sorunlara çözüm bulma, sorunları azaltma ve önleme bağlamında ülkeler sorumluluk alarak kendi sosyoekonomik ve kültürel değerlerine uygun olan çalışmalarda bulunmaktadır. Ayrıca ülkeler, değişen ihtiyaçlara yönelik politika ve uygulamalarını geliştirmekte veya değiştirmektedirler. Özellikle son yıllarda kurum bakımından ziyade aile odaklı bakım hizmetlerine ilginin artması bu değişimin göstergelerinden biri sayılabilir. Bu değişimde bakım altında olanların aile ortamındaki biyo-psiko-sosyal iyilik hâllerinin daha olumlu yönde gelişim gösterdiğine dair artan kanıtların olması kadar (Yolcuoğlu, 2009:91), ekonomik ve toplumsal sürdürülebilirlik üzerindeki olumlu çıktılarının kabul edilmesi de etkili olmuştur. Buna bir örnek olarak sistematik bir incelemede, koruyucu aile bakımında olan çocuk ve gençlere yönelik araştırmaların son beş yılda artış göstermesinin nedenlerinden birinin, koruyucu aile bakımının sosyal refah politikalarına ve uygulamalarına olası olumlu katkıları dikkat çekmiştir (Hayes vd., 2023).

Tarihsel bir bakış açısıyla, toplumsal değişimlerin çocuk hakları ve ihtiyaçları üzerine etkisi incelendiğinde, uluslararası ve ulusal düzeydeki düzenlemelerin ülkelerin politik gündemlerinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu çerçevede, Türkiye zamanla değişen ihtiyaç ve gelişmelere uyum sağlayarak, çocuklara yönelik politika ve uygulamalarında önemli değişiklikler yapmıştır.

Çocuk Hakları İle İlgili Uluslararası Düzenlemeler

Uluslararası düzeyde, çocuklara özel bir önem verilmesi ve çocuk haklarının önceliklendirilmesi gerektiğine dair pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların başlangıcını, Türkiye'nin de yer aldığı 1924 tarihli "Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi" oluşturur. Çocukların yaşam, gelişim ve korunma haklarının

ilk kez uluslararası bir platformda temel bir ilke olarak tanımlanmasına rağmen 1939'da başlayıp uzun yıllar süren İkinci Dünya Savaşı'ndan dolayı bu haklar, uluslararası gündemde önemli bir yer bulamamıştır (Özpolat, 2022:121). 1948'de ise "İnsan Hakları Evrensel Beyanname"nde çocuklara yönelik haklar tanımlanmış olsa da bu hakların genel ve yetersiz olması nedeniyle, 1959'da "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi" kabul edilerek daha somut adımlar atılmıştır. 1989 yılında, ülkeler arası bağlayıcı bir nitelik kazandırmak amacıyla ise BM Genel Kurulu, Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni (ÇHS) kabul etmiştir. Aynı dönemde, 1985 yılında, çocuk adalet sistemine yönelik uluslararası standartları belirlemek üzere, "Çocuk Adalet Sisteminin Uygulanması Hakkında Birleşmiş Milletler Asgari Standart Kuralları" (Pekin Kuralları) başlıklı bir dizi kural da kabul edilmiştir.

1989'da kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne (ÇHS) göre, erken yaşta yetişkin sayılma durumları dışında, on sekiz yaşına kadar olan her birey çocuk olarak kabul edilmektedir. Bu sözleşmeye imza atan tüm ülkeler, çocukların yaşam haklarını, temel hak ve özgürlüklerini, çocuğun üstün yararını, ayrımcılığa uğramamasını sağlama, mümkün olan durumlarda aile bütünlüğünü koruma, cinsel istismardan koruma, eğitim hakkını sağlama, ekonomik istismardan koruma, işkence görmemesini sağlama ve belirli bir minimum askerlik yaşını belirleme gibi temel ilkeleri yerine getirme yükümlülüğünü üstlenmiştir (Özpolat, 2022:123). Sözleşmede, çocuğun yaşamını sürdürmesi, korunması ve gelişiminin desteklenmesi konusunda, özellikle ailenin önemine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda, şartlar elverdiğince çocuğun ailesiyle birlikte yaşamının teşvik edilmesi, ailelerin ihtiyaçlarının karşılanması, ebeveynlik yeteneklerinin geliştirilmesi ve mevcut kapasitelerinin güçlendirilmesi devletlerin sorumlulukları arasında belirtilmiştir (Yolcuoğlu, 2009:86).

Bu gelişmeler, özellikle Batı ülkeleri öncülüğünde, birçok ülkede devletin çocuk hakları konusunda merkezi bir rol ve sorumluluk almasına yol açmıştır. Bu sorumluluk, ilgili yasalar, uygulamalar ve bu alanlarda görevli kurumlar aracılığıyla hayata geçirilmiştir. Tarihsel bir perspektiften bakıldığında, Türkiye de bu alanda yasal düzenlemeler yaparak ve uygulamalarını geliştirerek, sorumlu birimlerinde önemli yenilikler ve düzenlemeler gerçekleştirmiştir.

Türkiye’de Çocuk Koruma Düzenlemeleri

Cumhuriyetin ilanından sonra doğum, evlenme, boşanma, ölüm gibi durumların yasal zeminde ele alınması adına 1926 tarihli Türk Medeni Kanunu’nda (TMK) küçüklerin korunması hakkındaki hükümler, çocuk alanında büyük bir başlangıç olmuştur. TMK’de küçüklerin korunmasıyla ilgili hususların yeterli olmaması sebebiyle 1949 yılında 5387 sayılı “Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun” çıkarılarak yürürlüğe girmiştir. Bu kanun kapsamında korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerde 7-18 yaş arası çocukların bakılıp yetiştirilmelerinde “Millî Eğitim Bakanlığı”, 0-6 yaş arası çocukların bakılıp yetiştirilmelerinde ise “Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı” sorumlu tutulmuş, bu bakanlıklar tarafından kurulan ve idare edilen çocuk bakım ve yetiştirme yurtlarında da hizmetler sunulmuştur (Elmacı, 2019:42). Ancak bu Kanun da ihtiyaçları karşılayamadığı için (Zevkcliler, 1968:173; Akyüz, 2013; Özpolat, 2022:124) 1957 yılında 6972 sayılı “Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun” çıkarılmıştır.

6972 sayılı Kanun kapsamında, yerel yönetimlere belirli sorumluluklar yüklenmiş ve “Koruma Birlikleri” oluşturulmuştur. Bu birlikler, 0-6 yaş aralığındaki çocuklar için Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak, 7-18 yaş arasındaki çocuklar için ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet vermiştir. Ancak, yerel yönetimlerin yetkilendirilmesi, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çoklu idare sistemi nedeniyle bu Kanun da eleştirilere maruz kalmıştır (Akyüz, 2013; Elmacı, 2019). Bilimsel ilerlemelerin artmasıyla birlikte çocuk koruma hizmetlerinde nitelikli personel ihtiyacı ön plana çıkmış, bu bağlamda dezavantajlı tüm gruplar için sosyal hizmetlerin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulması, eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yapılması amacıyla 1959 yılında 7355 sayılı “Sosyal Hizmetler Enstitüsü Kurulmasına Dair Kanun” ile Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesinde “Sosyal Hizmetler Enstitüsü” kurulmuştur (Akyüz, 2013; Elmacı, 2019). 1963 yılında ise Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı “Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü” kurulmuş ve görevini 1983 yılına kadar sürdürmüştür.

1983 yılında yürürlüğe giren 2828 sayılı “Sosyal Hizmetler Kanunu” (SHK) ile “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Ku-



rumu” (SHÇEK) kurulmuş ve çocuk koruma alanındaki çalışmalar bu kurum tarafından koordine edilerek sunulmuştur. Bu düzenlemeyle, çocuk koruma hizmetlerinde devlete daha aktif bir rol ve sorumluluk atfedilmiştir. SHÇEK’in çocuklara yönelik hizmetleri esas olarak “koruyucu ve önleyici hizmetler”, “ayni/nakdî yardımlar”, “koruyucu aile hizmeti”, “evlat edindirme hizmeti” ve “kuruluş bakım hizmetleri” gibi hizmetlerden oluşmuş ve merkez örgüt ve onun taşradaki uzantıları yoluyla bu hizmetler yerine getirilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 2013:414; Elmacı, 2019). Merkez ve taşra teşkilatını içeren SHÇEK, öncelikle Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak kurulmuş, 1989’da Başbakanlığa bağlanmış, 2002’de “Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı”na, 2003 yılında tekrar Başbakanlığa bağlanmıştır. Fakat 2011 yılında 633 sayılı “Kanun Hükmünde Kararname” ile “Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı” (ASPB) kurulunca SHÇEK kapatılmıştır.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının (ASPB) kurulması ile sosyal hizmetler ve çocuk politikaları tek bir çatı altında toplanmış, SHÇEK’in faaliyetleri ise Bakanlığın çeşitli bölümleri arasında yeniden yapılandırılmıştır. SHÇEK’in çocukla ilgili faaliyetleri, Bakanlık bünyesinde oluşturulan “Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü” tarafından devralınmıştır. “Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi”ne geçişin yapıldığı 2018 yılında, “Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi” ile ASPB yeniden yapılandırılarak “Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı” ile birleştirilerek “Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı” (AÇSHB) kurulmuştur. Ancak, iki bakanlığın birleştirilmesi sonucu yaşanan bazı sorunlar ve uygulamalarda istenilen uyumun sağlanamaması nedeniyle, 2021 yılında bu bakanlıklar ayrılarak “Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı” (ASHB) ve “Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı” kurulmuştur.

2828 sayılı Kanun’un yanı sıra, çocuk haklarına dair bir diğer önemli mevzuat, 2005 yılında yürürlüğe giren 5395 sayılı “Çocuk Koruma Kanunu” (ÇKK) olmuştur. Bu Kanun kapsamında “korunma ihtiyacı olan çocuklar hakkında alınacak tedbirler ile suça sürüklenen çocuklar hakkında uygulanacak güvenlik tedbirlerinin usul ve esaslarına, çocuk mahkemelerinin kuruluş, görev ve yetkilerine ilişkin hükümleri” bulunmaktadır. Çocuk koruma kapsamında bu hükümler, çocukların “korunma ihtiyacı olan çocuk” ile “suça sürüklenen çocuk” olarak tanımlanmasını doğurmuştur. Çocukların bu özelliklerine

ilişkin olarak da teşkilatlanma ve uygulamalar çeşitlenmiş ve çocuklarla ilgili yargı süreçlerinin de “Çocuk Mahkemesi” ve “Çocuk Ağır Ceza Mahkemesi” olmak üzere yeniden yapılandırılmasına temel oluşturmuştur (Özpolat, 2022).

Kanunlarla beraber sosyal hizmet uygulamaları ve bu uygulamaların bağlı olduğu birimler ve bakanlıklar tarihsel koşullar içerisinde değişim ve dönüşümler geçirmiştir. Günümüzde ise korunma ihtiyacı olan çocuklara ilişkin hangi sosyal hizmet uygulamalarına yer verildiği Türkiye’deki mevcut durumu anlama bağlamında önemli olmaktadır.

Korunma İhtiyacı Olan Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmet Uygulamaları

Çocukluk dönemi, bireylerin biyolojik, psikolojik ve sosyal açılardan sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için kritik bir evredir ve bu dönemde aile bütünlüğü ve sağlıklı bir bakım ortamı büyük önem taşımaktadır. Çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek durumlarla karşılaşmaları hâlinde, temel haklara erişim ve yaşam güvencesinin sağlanması konusunda toplumun önemli bir sorumluluğu bulunmaktadır. Bu sorumluluk, gönüllü katkılar veya zorunlu kamu hizmetleri aracılığıyla yerine getirilmektedir (Yazıcı, 2012:500). Gönüllü çabalar genellikle sivil toplum kuruluşları tarafından sürdürülürken, zorunlu kamu hizmetleri kapsamında devlet denetiminde sosyal hizmetler sunulmakta ve bu görevler, sorumlu kamu kurum ve kuruluşları tarafından yerine getirilmektedir. Bu bağlamda, ASHB “Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü”, korunma ihtiyacı olan çocuklar için sosyal hizmet ve yardım programları aracılığıyla koruma ve destek sağlamaktadır. Koruma altına alınan çocuklar için geliştirilen bakım modelleri ise ülkeden ülkeye değişiklik göstermekte ve bu değişikliklerin altında yatan nedenlerden biri ülkelerin sosyoekonomik ve kültürel farklılıkları olmaktadır (Yazıcı, 2019:183).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre Türkiye’de toplam çocuk sayısı 22 milyon 578 bin 378’dir (TÜİK, 2022). Çocuk nüfusu ile ilgili verilen istatistikî bilgiler bu nüfus grubu içerisinde yer alan ve sosyal hizmetlere ihtiyaç duyan çocukları da kapsamaktadır. Fakat Türkiye’de toplam nüfus içerisindeki çocuk nüfus oranı belirgin bir şekilde azalmasına

rağmen (TÜİK, 2022) sosyal hizmetlerden yararlandırılan çocuk sayısının bununla paralellik gösterip göstermediği merak konusudur. Türkiye’de çocuk koruma sistemi dâhilinde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının (ASHB) kurumsal istatistik verilerine göre (ASHB, 2022); 2021 yılına göre 2022 yılında Türkiye genelinde “koruma altına alınmadan aile yanında destek verilen çocuk” sayısı 16.990 kişi artarak 154.853 kişi olduğu, “kuruluş bakımı altında bulunan çocuk” sayısının 2021 yılına göre 839 kişi artarak 14 bin 141 kişi olduğu, “toplam evlat edindirilen çocuk” sayısının 2021 yılına göre 556 kişi artarak 18.947 kişi olduğu, “koruyucu aile yanında bakımını sağlanan çocuk” sayısının ise 2021 yılına göre 552 kişi artarak 9.011 kişi olmuştur.

İstatistiki verilerden anlaşılacağı üzere yıllar içerisinde toplam nüfus içerisindeki çocuk nüfus oranı azalırken sosyal hizmetlere ihtiyaç duyan çocuk sayısında bir önceki yıla göre artış olmuştur. Bu artışın nedenlerinden biri çocuklara ve çocuğa yönelik artan ilgi olabileceği gibi diğer bir neden de hızlı toplumsal değişimlerin beraberinde getirdiği sorunlardan olumsuz etkilenen ve korunma ihtiyacı içerisinde olan çocuklara yönelik politikaların geliştirilmesidir.

Çocuk refahı politikaları, sosyal hizmet uygulamalarıyla çocukların ailelerinden ayrılmaksızın korunması için önleyici ve koruyucu çalışmalar yapılmasını, sorunlar ortaya çıktığında ise gerekli önlemlerin alınmasını, tedavi ve destek hizmetlerinin sunulmasını, ailelere yönelik eğitim, danışmanlık ve sosyal yardım gibi özel desteklerin verilmesini teşvik etmektedir. Türkiye de çocukların aileleriyle birlikte korunmasını önceliklendiren sosyal refah politikaları ve ilgili mevzuat çerçevesinde ailelere yönelik eğitim, danışmanlık ve sosyal yardım hizmetleri sağlamak amacıyla önemli çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar aile odaklı hizmet anlayışının bir yansımasıdır.

Anayasamızın 41. maddesinde de belirtildiği üzere toplumun temelini oluşturan ailenin huzuru ve refahı ile annenin ve çocukların korunmasında devlete yüklenen sorumluluğun bir çıktısı olarak aile odaklı hizmet politikası benimsenmiştir. Aynı şekilde ÇKK’de de çocuğun öncelikle kendi aile ortamında korunmasını sağlamaya yönelik danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma konularında alınacak tedbirleri içeren

“koruyucu ve destekleyici tedbirlerin” varlığı ailenin önemi- nin dikkate alındığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminde ailenin kritik bir et- kisi olduğu bilindiğinden, bu rolü yerine getirmede ailenin karşılaştığı zorlukları giderebilmek için maddi ve psikolojik destek sağlanmaktadır. Bu kapsamda eğer çocuk için uygun şartlar sağlanabiliyorsa, çocuk ailesiyle birlikte desteklenme- ye devam edilir. Türkiye’nin buna ilişkin çabaları geçmiş uy- gulamalarda da kendisini göstermektedir.

1989 yılında yürürlüğe giren SHÇEK “Ayni ve Nakdi Yardım Yönetmeliği” ile ekonomik sıkıntılar nedeniyle temel ihti- yaçlarını karşılayamayan yoksul ailelere sosyal inceleme ra- porları doğrultusunda destek sunularak, çocukların ekono- mik sebeplerle kurum bakımına alınmasını veya ailelerinden ayrılmasını önleme çabaları güçlendirilmiştir (Akyüz, 2013; Yazıcı, 2019). Fakat buna rağmen bu dönemde korunma ve bakım ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerin büyük bir kısmının kurum bakımına odaklanmıştır. Bu durumu iyileş- tirmek amacıyla SHÇEK, her çocuğun sağlıklı bir aile ortamın- da yaşama hakkına vurgu yaparak, 2005 yılında başlatılan ve 2010 yılında sona eren “Aileye Dönüş ve Aile Yanında Destek Projesi” başlatmıştır. Bu proje ile kurum bakımına alınan veya bu süreci bekleyen çocuklardan aile yanında bakımı mümkün olanların aileleri veya yakınları yanında sosyal yardım ve hizmetlerle desteklenmesi hedeflenmiştir (Özateş & Atauz, 2011; Yazıcı, 2019).

Aile yanında destek sağlamanın mümkün olmadığı durumlarda ise aile odaklı alternatif hizmetler olarak koruyucu aile ve evlat edinme hizmeti sunulmaktadır. Bu kapsamda, koruyucu aile veya evlat edinme hizmetlerine yönlendirme yapılmaktadı. Kurum bakımı ise, diğer aile odaklı hizmet seçenekle- rinin uygun olmadığı durumlarda son çare olarak değerlendirilmektedir. Son dönemde yapılan düzenlemelerle bu hizmet türü de aile odaklı bir yaklaşım çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Her durumda, çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarına en uygun bakım yönteminin seçilmesine özen gösterilmekte, bu çerçevede “kurum bakımı hizmeti”, “koruyucu aile hizme- ti” veya “evlat edinme hizmeti” gibi seçeneklerden çocuk ve aile için en uygun olanı tercih edilmektedir.

Kurum bakımı hizmeti:

Kurum bakımı, aile ortamına veya aile yanında yaşama imkânı olmayan ve diğer hizmet modellerinden faydalanamayan çocukların, gruplar hâlinde veya toplu olarak bir kurum içinde yaşamaları ve anne-baba yerini alan yetişkinler tarafından bakılmalarıdır (Yazıcı, 2019, s. 189). 2005 yılında, toplu yaşam alanı olarak kurum bakımının getirdiği olumsuzluklar nedeniyle aile yanında hizmetlerin mümkün olmadığı değerlendirilen çocuklar için ailevi bir ortam sunan kuruluş bakım modellerine geçilmiştir. Bu değişimle birlikte, toplu yaşam alanları olarak bilinen “çocuk yuvaları” ve “yetiştirme yurtları” yerine, aile ortamına daha yakın olan ve ev benzeri yapılarıyla tanınan genellikle 5 veya 6 çocuğun bakıldığı “çocuk evleri” ile aynı yerleşke içinde birçok ev tipi sosyal hizmet biriminin bulunduğu «çocuk evleri sitesi» gibi yeni hizmet modelleri benimsenmiştir (ÇODEP Psiko Sosyal Destek Kitabı, 2020).

Kurumsal bakımın ev tipi bakım modellerine dönüşümü, sosyal hizmet alanında çocuk refahını artırma çabalarının bir sonucu olarak görülebilir. Bu dönüşüm, toplu yaşam alanlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmayı amaçlamaktadır. Ancak, aile bazlı bakımın uygun olmadığı durumlar için alternatif bir seçenek olarak görülen kurumsal bakımın, bireylerde problemler, davranışlar, psikolojik sorunlar ve ayrımcılık riskini artırabileceği yönünde araştırmalar bulunmaktadır (Şimşek vd., 2008; Uğur & Kaya Kılıç, 2022). Kurum bakımında yapılan yenilikler, çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olsa da, aile ortamının sağladığı koşullarla kıyaslandığında yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle sosyal hizmet uygulamaları, koşullar elverdiğince çocukları aile yanına geri döndürmeyi, koruyucu aile veya evlat edinme gibi alternatif bakım modellerini tercih etmeyi öncelikli kılmaktadır.

Koruyucu aile hizmeti:

Türk Medeni Kanunu'nun 347. maddesi ve Çocuk Koruma Kanunu (5395 sayılı) kapsamında, bir çocuğun bakımından sorumlu olan kişinin bu görevi yerine getirememesi hâlinde, çocuğun özel veya devlet yurtlarında bakıma alınması veya koruyucu aile sistemi aracılığıyla desteklenmesi hükme bağ-

lanmıştır. Öte yandan, 1989 yılında kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde, çocukların sağlıklı bir biçimde büyüyüp gelişebilmeleri için aile ortamına olan ihtiyaçları vurgulanmakta; biyolojik ailelerin bu ihtiyaçları karşılayamadığı durumlarda, ailenin şartları iyileşene kadar çocukların başka bir aile yanında bakıma alınması gerektiği belirtilmektedir. Görüldüğü üzere hem ulusal hem de uluslararası düzenlemelerde, çocukların ve ailelerinin koşulları iyileşene dek korunmaları ve aile bakım hizmetlerinden faydalanmaları gerektiği belirtilmektedir. Fakat biyolojik aileye dönüş ve hizmetten yararlanma süreci, çocuk ve ailenin durumuna bağlı olarak farklılık gösterirken, bu süreçte ailenin ve çocuğun özellikleri kritik bir öneme sahip olmaktadır (Abukan, 2020:249).

Koruyucu aile, çeşitli nedenlerle-bu nedenler ister bireysel ister aileye özgü olsun-öz aileleri ve sosyal çevrelerinden ya geçici ya da kalıcı olarak ayrılmış olan çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişebilmeleri için gereken şartları sunmakla yükümlüdür. Bu sorumluluk, çocuğun temel günlük ihtiyaçlarının karşılanmasını ifade eden "bakım işlevi", çocukları her türlü kötü muamele ve tehlikeden koruma görevini üstlenen "koruma işlevi" ve çocukların normal gelişimini desteklemek amacıyla gerekli önlemlerin alınmasını kapsayan "destekleme işlevi"ni içermektedir. (Doğan, 2013:149). 2012 yılında yürürlüğe giren "Koruyucu Aile Yönetmeliği" (KAY), koruyucu ailenin seçimi, eğitimi, sorumlulukları, idare ile ilişkileri, hizmetin işleyişi ve gerekirse koruyucu aileye yapılacak ödemeler ve izleme süreçlerine dair esasları belirleyerek, bu işlevlerin etkin bir şekilde yerine getirilmesi için önemli bir yasal çerçeve oluşturmuştur. SHÇEK ve 633 Sayılı Kanunlara dayanarak oluşturulan KAY'de koruyucu aile;

"Bu Yönetmelikte belirlenen esas ve usuller çerçevesinde korunmayı gerektiren duruma göre belirlenen sürede, İl müdürlükleri denetiminde, ödeme karşılığı ya da karşılıksız olarak çocuğun bakımını ve yetiştirilmesini üstlenen, aile ortamında yaşamını sağlayan, tercihen "Koruyucu Aile Birinci Kademe Eğitimi, Koruyucu Aile İkinci Kademe Eğitimi, Temel Aile Eğitimi" eğitimlerinden en az birini almış ve "Akra-ba veya Yakın Çevre Koruyucu Aile Modeli", "Geçici Koruyucu Aile Modeli", "Sürekli Koruyucu Aile Modeli", "Uzmanlaşmış Koruyucu Aile Modeli"nde tanımlanan modeller kapsamında verilen hizmetleri, aileyi veya kişiyi ifade etmektedir"

Koruyucu aile hizmeti uygulama esasları KAY'e göre yapılmakta ve İl Müdürlüklerinde oluşturulan komisyonlarla bu hizmet kapsamında görevlendirilen sosyal çalışma görevlileri tarafından yürütülmektedir. KAY'de dört koruyucu aile modelinden bahsedilmekte ve bu modellere göre de sosyal hizmet uygulamaları yerine getirilmektedir.

a. *Akraba veya Yakın Çevre Koruyucu Aile Modeli:* Ebeveyn veya vasisi olma durumu haricinde aralarında kan bağı bulunan akraba veya çocuğun iletişimde olduğu bakıcı, komşu gibi yakın olan ve tercih etmeleri hâlinde en az temel ebeveyn eğitimi almış kişi ve ailelerin sağladığı bakım modelidir. Biyolojik ailesinin bakımına alınmayan çocuklar için öncelikle bu model dikkate alınır ve bu kişilere koruyucu aile olma teklifinde bulunulur. Bu modeli diğer koruyucu aile modellerinden ayıran en önemli husus, koruyucu aile olacak evli çiftten yaşı küçük olan ile çocuk arasında yaş farkının en az on sekiz olma kuralı ile eğitim şartının komisyon tarafından aranmamasıdır.

b. *Geçici Koruyucu Aile Modeli:* Acilen koruma altına alınması gerekli veya henüz haklarında hizmet planı oluşturulmamış ya da planlanmış hizmet modelinden henüz yararlandırılamayan ve kuruluş bakımına yerleştirilmemiş çocuklar bu hizmetten yararlandırılabilir. Bu model, temel ebeveynlik eğitimleriyle "Koruyucu Aile Birinci Kademe Eğitimi" ve "Koruyucu Aile İkinci Kademe Eğitimi" almış profesyonel kişi ve ailelerin birkaç gün ile maksimum bir ay arasında sağladığı bakımdır. Hizmet karşılığında bu ailelere aylık ödeme yapılır. Geçici koruyucu aile yanına yerleştirilecek çocukların birbirlerine zarar vermemeleri açısından korunma altına alınma nedenleri, yaş ve cinsiyetleri bağlamında bir değerlendirme yapılır ve doktor raporu alındıktan sonra günün her saatinde koruyucu aile yanına yerleştirilmesi yapılabilir. Komisyon kararı yirmi dört saat içinde alınır ve eğer mesai saatleri dışında bir yerleştirme olursa İl Müdürlüğünce görevlendirilen sosyal çalışma görevlisi bu görevi yerine getirir. Geçici koruyucu ailenin; mazeretsiz olarak üç defadan fazla olmamak şartıyla günün her saatinde çocuğu kabul etmesi, şehir

dışına gidilmesi gerekli durumlarda İl Müdürlüğünü bilgilendirmesi, ev koşullarını hizmete uygun olarak düzenlemesi, geçici statüden vazgeçmesi durumunda en az bir ay öncesinden Müdürlüğü bilgilendirmesi ve Müdürlüğün onay vermesi hâlinde bakımını verdiği koruma altındaki çocukları uygun hizmet modelinden faydalandırılana kadar hizmeti sürdürmesi zorunludur. Eğer aile, çocuk yerleştirme başvurusunu mazeretsiz üç defadan fazla kabul etmezse koruyucu aile statüsü iptal edilir.

- c. *Sürekli Koruyucu Aile Modeli:* Öz ailesine kısa süre içinde döndürülmesi mümkün olmayan veya kalıcı aile hizmetinden yararlandırılamayan çocuklar için temel ebeveyn eğitimleri ile “Koruyucu Aile Birinci Kademe Eğitimi”ni alanların sağladığı bakıma denilmektedir. Sürekli koruyucu aile yerleştirmelerinde “Temel Aile Eğitimi” ve “Koruyucu Aile Birinci Kademe Eğitimi”ni tamamlayanlar öncelikle tercih edilmektedir.
- d. *Uzmanlaşmış Koruyucu Aile Modeli:* Özel zorluk ve ihtiyaç sahibi çocuklar için yardım sağlayabilecek lisans eğitimi almış ya da ebeveynlerden biri minimum ilköğretim düzeyine sahip temel ebeveyn eğitimleriyle “Koruyucu Aile Birinci” ve “İkinci Kademe Eğitimlerini” alan kişilerin sağladığı bakımdır. Bu hizmetten yararlanacak olan çocukların tek başına yerleştirilmesi esas alınır fakat çocuk için yarar sağlayacağı düşünülürse ve uygun şartlar oluşursa maksimum iki çocuğun yerleştirilmesi sağlanabilir.

Koruyucu aile bakımı en çok evlat edinme ile karıştırılmaktadır. Fakat koruyucu aile bakımı ÇHGM'nin gözetimi ve denetimi altında yürütülen çocuk refahı hizmetidir ve koruyucu aile ile çocuk arasında hısımlık bağı oluşmamaktadır (Yazıcı, 2019:234). Bu anlamıyla sosyal hizmet uygulamaları ve uygulayıcıları gözetim ve denetimde aktif rol almakta ve bu kapsamda görev ve sorumluluklarını yerine getirmektedirler.

1359



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Evlat edindirme hizmeti:

Evlat edindirme hizmeti, aile ortamından mahrum kalan korunma ihtiyacı olan çocuklar için hem ailenin çocuğa olan hem de çocuğun aileye olan ihtiyaçlarına cevap verecek uygun

bir aile ve çevre imkânının sağlanması yoluyla çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal yararlarını korumayı amaçlayan bir bakım modelidir (Akyüz, 2013:151; Yazıcı, 2019:238-240). Kurum bakımı ve koruyucu aile gibi evlat edindirme hizmeti de devletin korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik uyguladığı bakım yöntemlerinden biridir. Biyolojik ailenin çocuk yetiştirmede yetersiz veya isteksiz olması durumunda çocuklara yasal bir aile oluşturmaya evlat edindirme denilmekte (Pecora vd., 2010, aktaran Kayma, 2020:141) ve bununla kurulan soy bağı, kan bağı ile değil, evlat edinme ilişkisini kuran mahkeme kararı ile olmaktadır.

Türkiye’de 4721 sayılı TMK’de “küçüğün” ve “erginin ve kıstılının” evlat edinilmesi şeklinde ikili bir ayırım vardır. İlk olarak küçüğün evlat edinilmesinde, küçüğün yararı ve evlat edinen kişinin diğer çocukları yararına aykırı olmaması şartı aranır (TMK, md. 305). TMK’ye göre evlat edinmede çocuğa, biyolojik aileye ve evlat edinecek kişilere ilişkin bazı hükümler dikkate alınmakta ve bu minvalde hem mevzuatta hem de uygulamada evlat edinmenin bu üçlü yapısı dikkate alınmaktadır.

- a. *Küçüğün evlat edinilmesi:* Çocuğun yaşı hususunda evlat edinilecek çocuk ile evlat edinecek kişi arasında en az 18 yaş farkı aranır. Çocuk ayırt etme gücüne sahipse çocuğun rızası alınır, eğer çocuk vesayet altındaysa bu güce bakılmaksızın ilgili yetkililerin izni dâhilinde evlat edinmesi sağlanabilir (TMK, md. 308). Evlat edinmede çocuğun biyolojik ailesinin rızası gerektiği gibi bazı özel durumlarda ise rızası aranmadan evlat edinme hizmeti verilebilir. Buna göre eğer ana babanın kim olduğu veya uzun süreden beri nerede oturduğu bilinmiyorsa veya ayırt etme gücünden sürekli olarak yoksunsa veya çocuğa karşı özen yükümlülüğünü yeterince yerine getirmiyorsa ebeveynin rızası aranmamaktadır (TMK, md. 311). Çocuğu evlat edinecek kişilerin birlikte veya tek başına evlat edinme şekline göre hükümler bulunmaktadır. Birlikte evlat edinmede, evli olmayanlar birlikte evlat edinmemektedir. Eşlerin ise en az beş yıldan beri evli olmaları veya otuz yaşını doldurmuş bulunmaları gerekmektedir. Fakat eşinin çocuğunu evlat edinmede en az iki yıldan beri evli olma veya otuz yaşını

doldurmuş bulunma koşuluyla diğerinin çocuğu evlat edinebilir. Tek başına evlat edinmede ise evli olmayan kişinin 30 yaş üstü olması gerekmektedir. Eğer 30 yaş üstü olan kişi evliyse kanunda belirtilen nedenlerden dolayı eşinden ayrı yaşıyor ve bu nedenden ötürü eşiyile birlikte evlat edinmesi mümkün olmadığı ispat edilirse kişi tek başına evlat edinebilir (TMK, md. 307).

b. Erginin ve kısıtlının evlat edinilmesi: Engeli nedeniyle korunma ve bakıma ihtiyacı olan kişinin bakım ve koruma sağlayan kişi/ler tarafından minimum 5 yıldır bakılıp gözetiliyor olması veya küçüklüğünde minimum 5 yıl bakımını sağlamış olması ya da evlat edinen aile ile minimum 5 yıldır birlikte yaşaması gerekmektedir. Evlat edinecek kişi evli ise eşinin rızasını alarak evlat edinebilir (Daha ayrıntılı bilgi için; TMK, md. 313).

TMK'ye göre evlat edinme hizmeti daha detaylı olarak "Küçüklerin Evlat Edinilmesinde Aracılık Faaliyetlerin Yürütülmesine İlişkin Tüzük" de yer alır. Tüzük'e göre evlat edinme için başvuran kişilerin yerleşim yeri, yabancı ülke vatandaşı olma gibi özel durumlarda nerelere başvuru yapabileceği (md.5), istenilen belgeler (md. 6), başvuru tarihi ve sosyal incelemenin başlatılma hususları (md. 7/1), başvuru İl Müdürlüğünde yoğunluğa göre sosyal incelemenin başlatılma süresi (md.7/2), aile ile minimum 5 görüşme gerçekleştirme hususu ve sosyal incelemede dikkat edilecek hususlar (md. 7/3), geçici bakım sözleşmesinden sonra çocuğun minimum bir yıl evlat edinen kişilerin yanına yerleştirilmesi hususu (md. 11), sosyal çalışmacılar tarafından 3 aylık periyotlar hâlinde ailenin ve çocuğun izlenmesi çalışmalarının yapılması ve raporun tutulması (md. 12/1), evlat edinen ailenin varsa altsoy bilgisi ve çocuğa yönelik düşünce ve davranışlarının değerlendirilmesi (md. 12/2) gibi hususları ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Tüzük'te bir yıl izleme süresi dolduktan sonra sosyal inceleme raporu ve diğer belgeler hazırlanarak (md. 12/4) İl Müdürlüğüne sunulur ve İl Müdürlüğünce yazılı bilgilendirmede karar olumlu ise evlat edinme kararının alınması için ailenin mahkemeye başvuru yapması gerekir (md. 13/1). Mahkeme tarafından olumlu karar çıkarsa çocuğun aile kütüğüne işlemesi için mahkeme, nüfus müdürlüğüne bilgilendirmede bulun-

maktadır (md. 14/1). Fakat izleme süreci sonunda sosyal inceleme raporunda evlat edinme kararı olumsuz sonuçlandıysa ailenin evlat edinme talebi reddedilir ve bu hususta yazılı olarak aileye bilgilendirme yapıldıktan sonraki 15 gün içinde ailenin itiraz süreci başlar ve itiraza yönelik maksimum bir ay içinde nihai karar verilir (md. 13/2). Olumlu karar çıkmasına rağmen geçerli bir neden olmaksızın yazılı bildirimden itibaren iki ayın içerisinde aile evlat edinme işlemleri için mahkemeye başvuru yapmazsa İl müdürlüğü çocuğu geri alabilir (md. 13/3). Bir yıllık geçici bakım sözleşmesi süresince sosyal inceleme raporunda ebeveynlik sorumluluğu hakkında olumsuzluk tespit edilirse çocuk geri alınabilir (md. 13/4).

Görüldüğü üzere bahsi geçen tüm hükümler kapsamında sosyal hizmet açısından görev ve sorumluluklar yasal bir çerçeve olarak hem TMK'de hem de Tüzük'te tanımlanmıştır. Ayrıca mevzuatta hem çocuğa hem aileye yönelik kapsamlı bir değerlendirme ve izleme sürecinin ayrıntılandırılması bu hususlarda sosyal hizmetin aktif rolünün önemini ortaya çıkarmaktadır.

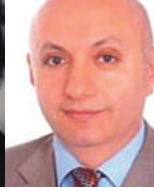
Sonuç

Tarihsel süreç boyunca, korunma ihtiyacı olan çocuklar için bakım hizmetleri, zamanın gereksinimlerine göre değişmiş ve dönüşmüştür. Bu değişimler ve dönüşümler, sosyal hizmet mevzuatını da etkilemiştir. Uluslararası düzeyde çocuk haklarının önemi arttıkça, ülkeler bu konuda daha fazla sorumluluk üstlenmiş ve bu sorumluluk da zamanla değişim geçirmiştir. Korunma ihtiyacına ilişkin yasal düzenlemeler, bu sorumluluğun yerine getirilmesinde rehberlik sağlamıştır. Bu düzenlemeler sayesinde, ilgili birimler belirlenerek belirli durumlarla ilgili iş ve işlemler netleştirilmiştir. Türkiye'de korunma ihtiyacı olan çocukların güvenliği ve gelişimi için koruyucu aile hizmetleri, evlat edinme hizmetleri ve kurumsal bakım hizmetleri gibi sosyal hizmet uygulamaları önemlidir. Ancak, zaman içinde yasal mevzuattaki değişiklikler ve uygulamaları yerine getiren birimlerdeki değişiklikler, çocuk refahı politikalarının takibini zorlaştırmıştır.

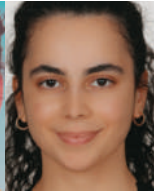
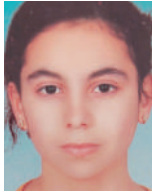
Bu durum, Türkiye'nin çocuk refahı politikalarında, sosyal hizmet uygulamalarındaki değişikliklerde öncelikle çocuğun refahının mı, yoksa sosyoekonomik ve kültürel özellikleri-



nin mi önceliklendirildiği sorusunu gündeme getirmiştir. Bu değişim ve dönüşümler gelecekteki uygulamalarda çocuk refahıyla ilgili belirsizliklere neden olabilir. Çünkü hem ülkelerin sosyoekonomik ve kültürel unsurlarını dikkate alan çocuk refahı politikaları hem de ailenin ve çocuğun özelliklerine uygun bakım ve korunma hizmetleri arasında çelişkiler olabilir. Bu durumda sosyal hizmetin bağlı olduğu birimlerde çocuk refahının mı önceliklendirilmesi gerektiği veya hangi uygulamaların dikkate alınması gerektiği konusu önem kazanabilir. Sosyal hizmetin mesleki etik kodları çocuk refahını önceliklendirirse de, bu önceliğin uygulamada nasıl yankı bulduğu üzerine yapılan çalışmalar artırılmalı ve mesleğin kendi değerlendirmeleri de dikkate alınmalıdır.



TANER ARTAN



ÜMRAN ALTUNDAL

Kaynakça

Abukan, B. (2020). Çocukluk çağı travmalarının koruyucu aile içinde sağaltımı üzerine bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(1), 241-260.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2022). ASHB Yıl Sonu Kurumsal İstatistikler. <https://www.aile.gov.tr/chgm/istatistikler/kurumsal-istatistiklerimiz/>

Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku*. PEGEM Akademi.

Boyd Webb, N. (2017). *Çocuklarla sosyal hizmet uygulaması* (E. Erbay, Çev.). Nika Yayınevi.

ÇODEP. (2020). Psiko Sosyal Destek Kitabı. <https://www.aile.gov.tr/media/91635/psikososyol-destek-kitabi.pdf>

- Doğan, R. (2013). Bir koruma tedbiri olarak koruyucu aile kurumu ve koruyucu aile yönetmeliği. *Ankara Barosu Dergisi*, (2),147-170.
- Elmacı, D. (2019). Türkiye'de koruma altındaki çocuklara yönelik çocuk koruma kuruluşlarındaki değişimler. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-59.
- Hayes, C., Bhaskara, A., Tongs, C., Bisht, A., & Buus, N. (2023). What purpose do voices serve if no one is listening? A systematic review of children and young people's perspectives on living in the foster care system. *Child & Youth Care Forum* içinde (ss. 1-38). Springer US.
- Kayma, D. (2020). Evlat edinme. F. Paslı, & H. Aslantürk (Ed.), *Çocuklarla çalışma: temel alanlar, uygulamalar, güncel tartışmalar* içinde (ss. 141-163). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özateş, Ö. S., & Atauz, S. (2011). Sosyal hizmet uzmanlarının aileye dönüş ve aile yanında destek projesine ilişkin değerlendirmeleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(2), 101-112.
- Özpolat, A. O. (2022). Çocuklar odağında sosyal hizmet mevzuatı. M. Başçılilar (Ed.), *Sosyal Hizmet Mevzuatı* (2. bs.) içinde (ss. 117-141). Nobel Yayıncılık.
- Şimsek, Z., Erol, N., Öztop, D., & Özcan, Ö. Ö. (2008). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi: Ulusal örnekleme de karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 235-246.
- Tuncer, B., & Erdoğan, T. (2018). Korunmaya muhtaç çocuklar ve korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım yöntemleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (Ibad)*, 3(2), 515-527.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022). İstatistiklerle Çocuk. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2022-49674>
- Uğur, S.B., & Kaya Kılıç, A. (2022). Kurum bakımında yetişmiş kişilerin kurum bakımı ve sonrası süreçte yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(1), 69-68.
- Yazıcı, E. (2012). Korunmaya muhtaç çocuklar ve çocuk evleri. *Mus-tafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 499-525.
- Yazıcı, E. (2019). *Çocuk koruma ve sosyal hizmet, devlet korumasından sosyal yaşama: Kurum bakımındaki çocuklar*. Nika Yayınevi.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Sosyal çalışma ve çocuğun iyilik hali. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(1), 85-94.
- Zevkililer, A. (1968). Türk hukukunda korunmaya muhtaç çocuklar. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 25(1), 173-236.



ENGELLİ ÇOCUKLAR VE SOSYAL HİZMET



KAMURAN ŞİMŞEK*

Çok eski zamanların bir bâtil inanç olarak getirdiği engelliye kötü bakış ve uygulamaların uzun yüzyıllar bir bakiye olarak taşındığı durumdan ancak son yüzyılda dosdoğru olumlu yaklaşımlara geçilebilmiştir. Ulusal ve uluslararası mevzuatla engelliye gözeten başta özel eğitim olmak üzere çeşitli iyileştirmeler, en önemlisi onlara hak tanıyan düzenlemeler son on yılların bariz gelişmeleri olarak dikkat çeker. Herkesin bir biçimde engelli olduğu ve olabileceği gerçeği de bir bilinç olarak fark edilmiş durumda.

Giriş

Engellilik, bazen doğuştan bazen de sonradan oluşmuş olan ve insanlığın başlangıcından bu yana hep var olmuş bir durumdur. İster kişinin kendi ihmal ve kusurları sonucunda oluşsun ister irade dışında gelişen bir sebepten dolayı meydana gelsin engellilik, insan zihnini devamlı meşgul etmiştir. Tarih boyunca insanlar, fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı bir şekilde yaşamak için kendilerini korumaya çalışmışlardır. Savaş, kaza, doğal afet gibi engelliliğe sebebiyet veren olaylarda vücut bütünlüklerini korumaya

1365



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü.

özen göstermişlerdir. Fakat alınan tüm önlemlere rağmen engelliliğin önu tarihin hiçbir döneminde tam olarak alınamamıştır (Şimşek, 2022:1). Engellilik, doğuştan ya da sonradan meydana gelebilecek bir kısıtlılık hâlidir. İnsanlar, fiziksel olarak işitme ve konuşma gibi temel duyularını kullanmada farklı seviyelerde kısıtlı olabildikleri gibi bedensel birtakım yeteneklerini yerine getirmekten mahrum kalabilmektedir. Bunların yanı sıra engellilik, ruhsal ve zihinsel açıdan beklenen sağlıklı olma koşulunu taşıyamama hâlini de kapsamaktadır (Emen, 2020:318). Engellilik, farklı tanımlamalar içeriyor olmakla birlikte doğuştan veya sonradan herhangi bir hastalık veya kaza sonucunda bedensel, zihinsel, ruhsal, duysal ve sosyal yetilerin çeşitli derecelerde kaybedilmesidir (Orhan & Genç, 2015:118). Gerek doğuştan gerekse de sonradan meydana gelen engel durumları sebebiyle devletler, engelli bireylerinin sağlık, eğitim, barınma gibi sorunlarına çözüm bulmak amacıyla adımlar atmışlardır. Bu noktada toplumdaki tüm bireyleri odağına alan sosyal hizmet uygulamaları çok büyük önem arz etmektedir.

Sosyal hizmet, toplumdaki dezavantajlı grupların engellerine rağmen toplumdaki diğer bireylerden farksız yaşamalarına olanak kılar. Tüm durumlarda dezavantajlı bireylerin kamu kaynaklarından da yararlanarak, bireyin kendisini geliştirmesini, kendi ayakları üzerinde durabilmesini, toplumla bütünleşerek özgürleşmesini, toplum içerisinde daha fazla yer alarak sosyal işlevselliğinin kazanılmasını, ihtiyaçlarının giderilmesini, sosyal refah ve sosyal adaletin temin edilmesini amaçlar (<https://sohmer.gazi.edu.tr/view/page/287362/sosyal-hizmet>). Zastrow'a göre fiziksel ya da zihinsel engeli olanlar risk altındaki gruplar olarak tanımlanmıştır. Sosyal çalışmacılar, bu grupların koşullarını iyileştirmek ve geliştirmek suretiyle kendi kişisel, sosyo-ekonomik, siyasal güçlerini ve etkilerini artırmakla yükümlüdür. Güçlendirme odaklı sosyal çalışmacılar kaynakların ve gücün toplumdaki çeşitli gruplar arasında daha eşitlikçi dağılımı için çaba harcamaktadırlar (Beki, 2015:11).

Dünyada ve Türkiye’de Engelli Eğitimi

İlk Çağ ve Orta Çağ’da Avrupa’da sağır ve dilsiz dünyaya gelen çocuklara karşı son derece acımasız davranılmıştır. Toplum ve aileleri tarafından dışlanan çocuklar ömürlerinin sonuna



Fausto Zonaro'nun
Anne Sevgisi adlı tablosu
(İstanbul Resim Müzesi)

kadar zor şartlar altında yaşamak zorunda kalmıştır (Gök, 1958:5). Hatta Spartalılar, engelli olarak dünyaya gelen çocukları Tanbet kayalıklarına çıkarıp Bareter nehrine atarak yaşamlarına son vermiştir (Necati Kemal, 1926:20). Daha sonraki dönemlerde engelli çocukların zannedildiği gibi zararlı olmadıkları kabul edilmiştir. Ancak buna rağmen yine de ağır işlerde çalıştırılmaktan kurtulamamışlardır. Özellikle 15. yüzyıldan itibaren sağır ve dilsiz çocukların zekâ yönünden sağlıklı bir insanla hemen hemen eşit seviyede hatta daha ilerde olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla bunların da konuşabileceklerine ve eğitim alabileceklerine dair çeşitli çareler, arayışlar ve yöntemler bulunmaya çalışılmıştır. 16. yüzyıldan itibaren ise onların eğitimlerine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Sağır ve dilsiz çocuklar için özel okullar ilk başlarda İngiliz ve İsviçreli eğitimcilerin girişimleriyle açılmıştır. Genellikle soylu ailelere mensup çocukların eğitilmesine yönelik yapılan çalışmalar 18. yüzyıla kadar bu şekilde devam etmiştir. Başta Fransa, İngiltere ve Almanya olmak üzere 18. yüzyıldan itibaren engelli eğitiminde verimli bir çağ yaşanmış ve bu yönde eğitim veren okullar tesis edilmeye başlamıştır (Şimşek, 2022:151-152). Görme engelli çocuklar için 1873'te

1367



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Paris'te bir okul açılmıştır. Avrupa ülkeleri ile Rusya'da açılan okulları 1830'lu yıllarda ise Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullar izlemiştir. 19. yüzyılın sonlarında engelli çocuklar için normal okulların içinde özel sınıflar açılmaya başlanmış, 20. yüzyılın başlarında ise çıkarılan yasalarla çocukların eğitim hakları yasalarla belirlenmiştir (Cavkaytar & Diken, 2005:16).

Engellilerin eğitimine yönelik Türkiye'nin Cumhuriyet devri uygulamalarının geçmişi Osmanlı Devleti'nin son yıllarında başlamış olanların devamı niteliğini taşırlar. Osmanlı Devleti'nde sağır ve dilsiz olarak dünyaya gelen çocuklar sarayda himaye edilmişlerdir. Fiziksel ve zihinsel engelliler ise maddi yardımlar ile desteklenmiştir. Klasik dönemde yaygın bir şekilde uygulanan vakıf sistemiyle toplumdaki engelli ve ihtiyaç sahiplerinin giderleri karşılanmıştır. Toplumun varlıklı kişileri bir mülkü veya gelirlerinin bir kısmını ihtiyaç sahipleri için tahsis ederek şahsi mal varlıklarını kamunun kullanımına aktarmışlardır. Engelliler de bu sistemin içine alınmış ve her türlü ihtiyaçları vakıflar eliyle giderilmeye çalışılmıştır. Zamanla vakıf sisteminin zayıflamasıyla onun yerini padişah, hanedan üyeleri ve varlıklı kimselerin öncülük ettiği yardımlar almıştır. Toplumdaki engellilerin eğitimi de özel girişim ve devletin vermiş olduğu destekle sağlanmıştır.

Engelli çocukların eğitimi konusunda Avrupa'da görülen gelişmelerin Osmanlı Devleti'ne yansımaları 19. yüzyılın sonlarına tesadüf etmektedir. Avusturyalı Ferdinand Grati'nin girişimleriyle 1889 yılında, sağır ve dilsiz çocuklar için İstanbul'da bir okul açılmıştır. 2 yıl sonra bu okulun bünyesinde körler okulu da hizmet vermeye başlamıştır. Eğitimin yatılı olarak verilememesi, okulun yaşadığı bina sorunu ve okula olan ilginin zaman içerisinde gittikçe azalması neticesinde 1926 yılında Maarif Vekâletinin bir emriyle okul kapatılmıştır. Bu okuldan mezun olan Fuat Bey mezun olduktan sonra Selanik'e gitmiş ve orada özel bir Sağır ve Dilsiz Okulu açmıştır. Balkan Harbi'nin başlaması üzerine okulu kapatan Fuat Bey Kıbrıs'a gitmiştir. 1922 yılında İzmir'e yerleşerek burada da bir okul açmak üzere faaliyetlerine hız vermiştir. Girişimleri netice vermiş ve İzmir Sağır, Dilsiz ve Körler Okulu açılmıştır. 1925 yılında okulun müdürlüğüne ilk önce Kimyager Aziz Bey ardından da Dr. Necati Kemal Bey getirilmiştir (Gök, 1958:12-13).

İzmir’de kurulan Sağır-Dilsiz ve Körler Okulu 1950 yılına kadar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak eğitim öğretim faaliyetlerine görme ve işitme engelli çocuklarla devam etmiştir. 1950 yılında Millî Eğitim Bakanlığına devredilen okulun görme engelliler bölümü bir yıl sonra Ankara’daki Etimesgut Yetiştirme binasına, 1952’de de Gazi Eğitim Enstitüsünün bir bölümüne taşınmıştır. Böylece görme engelliler müstakil binalarda eğitim almaya başlamışlardır. Bu arada görme engellilerin topluma katılımlarını sağlamak amacıyla Doç. Dr. Mitat Enç öncülüğünde 1950 yılında Altı Nokta Körler Eğitim ve Kalkındırma Derneği kurulmuştur (Kaplan, 2007:26).

O dönem İstanbul Sağır, Dilsiz ve Körler Tesevüt Cemiyeti Genel Başkanı bulunan Süleyman Gök’ün girişimleri sonuç vermiştir. Osmanlı Devleti’nde açılan dilsiz okulundan mezun olduktan sonra bu okuldan mezun olan arkadaşlarıyla bir araya gelerek çeşitli etkinlikler düzenlemiştir. 1927 yılında İstanbul’da toplanan Dilsiz Mektebi mezunları engellilere birtakım haklar verilmesi için İstanbul valiliği ile şehremanetine dilekçe vermişlerdir. Sağır Dilsizler Cemiyetini 1930’da kurarak oy birliği ile başkan seçilmiştir. Aynı yıl Fatih’te düzenlenen büyük konferansta Süleyman Bey, Türkiye’de iki binden fazla sağır bulunduğunu, cemiyetin engellilerin eğitimi ve meslek edinmeleriyle ilgili çalışmalar yapacağını, bunlar arasında İstanbul’da sağır ve dilsiz çocukların eğitimi için açılacak okulun büyük önem arz ettiğini vurgulamıştır. Bunun için de Maarif müdürlüğüne başvuru yapıldığını işaret dili ile ifade etmiştir (Akalın, 2021:6). Bu girişimler sonuç vermiş ve okul, Maarif Vekâletinin izniyle 1944 yılında İstanbul Sağır, Dilsiz ve Körler Okulu ismiyle kurulmuştur. Okul faaliyete geçer geçmez 38 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Yatılı ve yatısız olarak eğitim veren kurum içinde tesis edilen sanat atölyelerinde üçüncü sınıftan sonra öğrencilere sanat dersi verilmiştir. İzmir’deki engelli okulunda uygulanan programın aynısı bu okulda da verilmiş aynı zamanda da Avrupa’daki engelli okullarında uygulanan metotlar takip edilmiştir. Ertesi yıl da okula rağbet gösterilmiş ve okul mevcudu 64’e yükselmiştir. Bu okul 1953 yılında Maarif Vekâletine devredildiğinde toplam 94 öğrenciye ev sahipliği yapıyordu. Dokuz yıllık eğitim sürecinde çok sayıda öğrenci okuldan mezun olmuş ve engelli çocuklar buradan aldık-



ları eğitimle toplumsal hayatta daha fazla yer edinmişlerdir (Gök, 1958:15). Yıldız Sarayı içindeki bir binaya nakledilen okul, Yıldız Sağırlar Okulu ve Yetiştirme Yurdu adını almıştır. 20 Eylül 1983'te daha önce Vatan Mimarlık ve Mühendislik Akademisi olarak kullanılan Vatan Caddesi'ndeki binaya yerleştirilmiş ve Fatih Sağırlar Okulu adını almıştır. Bu okuldan 1953-1996 yılları arasında 1330 öğrenci mezun olarak hayata atılmıştır. 1964-1965 eğitim öğretim yılında açılan orta kısmın öğretim süresi 3 yıl olarak belirlenmiştir. Buraya ilkokulu bitirmiş işitme engelli çocuklar sınavla alınmıştır. 1966-1996 yılları arasında ise okul 448 mezun vermiştir. Zaman içerisinde okulun isminde değişiklikler de yaşanmıştır. 20 Şubat 1992'de ismi İşitme Engelliler Okulu, 24 Mayıs 1993'te Mimar Sinan İlkokulu ve Sanat Ortaokulu, 5 Ağustos 1993'te ise Mimar Sinan Anaokulu, İlkokulu ve Sanat Ortaokulu adını almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan özel eğitimle ilgili müfredat programının uygulandığı okulda bugün 19 derslikte toplam 299 öğrenci eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir (Yıldırım, 1997:323).

Sosyal Hizmet Uygulamaları

Engelli çocukların eğitimlerinin yanında onlara sosyal hizmet sağlama alanında da ilerlemeler sağlanmıştır. Dünya genelinde sosyal hizmetler alanında görülen gelişmeler Türkiye'ye de yansımıştır. Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de sosyal hizmet alanı, her dönemin ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi gelişmelerinden etkilenmiştir. Özellikle 1950 sonrası dönemde Birleşmiş Milletlerin de teşvikiyle sosyal hizmet alanında bir ivmelenme yaşanmıştır. 1959 yılında kabul edilen 7533 sayılı Kanun'a istinaden Ankara'da 1961 yılında Sosyal Hizmetler Akademisi kurulmuştur. Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesinde verilen sosyal hizmete ilişkin görev ve yetkiler, 1963 yılına gelindiğinde 225 sayılı kanun ile kurulan Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğüne devredilmiştir. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967) ile İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planının (1968-1972) hayata geçirilmesi için öngörülen çalışmalar doğrultusunda, özellikle çocuk refahı alanında önemli kararlar alınmış ve uygulamaya konulmuştur. Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü 1983 yılına kadar hizmet verdikten sonra 2828 sayılı kanunla birlikte Çocuk Esirgeme Kurumu ile birleştirilerek Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esir-



geme Kurumu olarak hizmet vermeye başlamıştır. (Reçber, 2019:728-729).

1921 yılında Ankara’da kurulan Himaye-i Etfâl Cemiyetinin adı 1935 yılında Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu olarak değiştirilmiştir. 1949 yılında 5387 sayılı 1. Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun kabul edilmiştir. Bu kanun, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığına çeşitli yasal görev ve sorumluluklar vermiştir. Bu kanunla, çocukların bakımı görevini, Köy İhtiyar Heyetleri, Belediyeler, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı üstlenmiştir. 1957 yılında 5387 sayılı kanun daha da genişletilerek 6972 sayılı 2’nci Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun kabul edilmiştir. Bu kanunla korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetler, sosyal hizmetlerin mahallî idari birimleri olan, Korunmaya Muhtaç Çocukları Koruma Birliklerinin doğrudan sorumluluğuna verilmiş ve bu hizmetler Millî Eğitim Bakanlığının da katılımı ile yürütülmeye başlanmıştır. 1983 yılında, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Önce Sağlık Bakanlığına bağlı olarak kurulan kurum 1989 yılında Başbakanlığa bağlanmıştır. (Gökçearsan Çıfci, 2009:62).

Engellilere yönelik hizmetlerin düzenli, etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi için 1997 yılında 571 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Başbakanlığa bağlı kurulan Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 7 Temmuz 2005 tarihinde yürürlüğe giren 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ile faaliyet alanını genişletmiştir. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Özürlüler İdaresi Başkanlığı; 2011 yılında 633 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kurulan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı çatısı altında birleştirilmiştir. Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçiş süreci kapsamında 2018 yılında 703 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı birleştirilerek Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı oluşturulmuştur. 21 Nisan 2021 tarihli ve 31461 Sayılı Resmî Gazete ile yayınlanan Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının Kurulması ile Kamu Personel İşlemlerinin Yürütülmesine



İlişkin Bazı Cumhurbaşkanlığı Kararnamelerinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı kurulmuştur (<https://www.aile.gov.tr/bakanlik/hakkinda/tarihce/>). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının öncelikli görevleri arasında sosyal hizmet ve yardımlara ilişkin ulusal düzeyde politikalar geliştirmek, engellilerin her türlü ihmal ve ayrımcılığa karşı toplumsal düzende etkin bir şekilde yer almasını sağlayarak kendilerine gerekli destekte bulunmaktır.

Özel Eğitim

1990'lı yıllarda özel eğitim alanında da önemli gelişmelerin yaşandığı yıllardır. Bu yıllarda hem personel sayısında hem de araştırma ve yayın sayısında artışlar meydana gelmiştir. 1965 yılında özel eğitim alanındaki personel sayısı 55 ön lisans, 3 yüksek lisans ve 1 doktora mezunu ile sınırlıyken 1990 yılında bu sayı 625 öğretmenlik sertifikası, 187 lisans, 66 yüksek lisans, 16 doktora, 2 yardımcı doçent, 6 doçent ve 5 profesöre yükselmiştir.

XIII. Millî Eğitim Şûrası aynı yıl düzenlenmiş ve özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yaygın eğitim olanaklarından daha fazla yararlanmalarını sağlayacak önlemlerin alınması kararlaştırılmıştır. Bu kararlar doğrultusunda 1991'de 1. Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. Konseyde değişik engel grupları komisyonları kurulup, her komisyonun kendi kararlarını alması sağlanmıştır. Alınan önemli kararlardan biri gündüzlü öğretime ağırlık verilmesi ve kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılmasıdır. Kaynaştırma programları dâhilinde yer alan her engelliye alanında uzman kişiler tarafından eğitim verilecek, her öğrenci için bireysel olarak program yapılacak ve bu süreç sürekli olarak takip edilecektir. Özel eğitim hizmetlerinin daha etkin ve verimli yürütülmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı daire başkanlığı şeklinde hizmet veren birim, 1992 yılında 3797 sayılı kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü ismini alarak özel eğitimle ilgili ayrı şubeleri içeren bir teşkilat yapısına bürünmüştür. 1993 yılı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "Özel Eğitim Yılı" ilan edilmiş ve ilk defa engelli bireylere hizmet veren kurum ve kuruluşlarla ilgili Özel Eğitim

Rehberi çıkarılmıştır. Yurdun değişik yerlerinde toplantılar düzenlenmiş ayrıca etiketlemenin olumsuz etkilerinden çocukları korumak için yatılı gündüzlü okulların isimleri içinde özur ifadesi bulunmayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir (Kaplan, 2007:28-29).

18 Ocak 2000 tarihinde yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel gereksinimli bireylere sağlanacak hizmetler yasal olarak güvence altına alınmıştır. Engelli çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması da aynı yönetmelikte ifade edilmiştir. 18 Mayıs 2006 tarihinde karara bağlanarak yürürlüğe giren özel eğitim hizmetleri yönetmeliği ile özel eğitime muhtaç çocukların eğitimlerini kolaylaştıracak, onların yerleştirilmelerini hızlandıracak düzenlemeler yapılmıştır. Böylece özel eğitim hizmetlerinin daha etkin bir şekilde yapılmasına olanak sağlanmıştır (Kaplan, 2007:30).

3 Mayıs 2013 tarihli ve 6462 sayılı “Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Yer Alan Engelli Bireylere Yönelik İbarelerin Değiştirilmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla çeşitli mevzuatta yer alan “sakat”, “özürlü” ve “çürük” gibi ibareler ve türevleri “engelli” ibaresi ve türevleri ile değiştirilmiştir (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/05/20130503-1.htm>).

Sonuç

İnsanlık ile ortaya çıkmış olan engelliliğin, tarihin hiçbir döneminde önu alınamamıştır. Gerek doğuştan gerekse sonradan meydana gelen bir olay neticesinde insanlar çeşitli şekillerde engelli kalmışlardır. Fiziksel engelliliğin yanı sıra bazen zihinsel anlamda da engelli olma durumları ortaya çıkmıştır. Geçmişte farklı medeniyetlerde farklı şekilde algılanan engellilik olgusu zaman içerisinde büyük değişiklikler yaşamıştır. Toplumların engelli ve engelliye bakış açılarında tarihsel süreçte önemli farklılıklar meydana gelmiştir. Zamanla engelliler toplumda daha görünür hâle gelerek haklarını daha iyi bir biçimde savunmaya başlamışlardır. Toplumun geri kalan bireyleriyle eşit derecede eğitim, istihdam, barınma gibi haklara sahip olduklarını vurgulamaya çalışmışlardır. Zamanla bu

çalışmalar meyvesini vermiş ve engelliler hak etmiş oldukları kazanımları yavaş yavaş elde etmeye başlamışlardır.

Günümüzde geçmişe nazaran engelli hakları hususunda ilerlemeler kaydedilmiştir. Gerek ulusal gerekse de uluslararası alanda çıkarılan yasalarla engellilerin hakları güvence altına alınmıştır. Böylece dünyada ve ülkemizde engelli bireylerin yaşamını kolaylaştırıcı adımlar atılmıştır. Dünyada engellilerin yaşamını kolaylaştırmak amacıyla ortaya konulan yasalar ve bu alanda yapılan düzenlemeler Türkiye’de de yakından takip edilmiştir. Eğitim, istihdam ve barınma gibi alanlarda yapılan iyileştirmelerle engellilerin toplum ile daha iç içe yaşamalarının yolu açılmıştır. Engelli olarak dünyaya gelen çocukların engel durumlarına göre kendilerine eğitim olanaqları sağlanmıştır. Engellerinden dolayı okula gidemeyecek durumda olan çocuklara evde eğitim hizmeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilmektedir. Gerek çocuklara gerekse de ailelerine ekonomik anlamda destek olunmaktadır. Engelli çocukların eğitim öğretim bakımından diğer çocuklarla eşit şartlarda eğitim almaları için kendilerine yönelik özel uygulamalar hayata geçirilmiştir. Aldıkları eğitim neticesinde mezun olan engellilerin iş hayatına atılmalarına yönelik girişimlerde de bulunulmuştur. Gerek devlet gerekse de özel sektörde engellilerin istihdam edilmesi için kendilerine mahsus kontenjanlar ayrılmıştır. Engellilere yönelik yapılan sınav neticesinde çeşitli devlet kademelerinde engelli istihdam edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca engellilerin bazı vergilerden muaf tutulması ve engel durumlarına uygun pozisyonlarda çalıştırılması gibi hakları da mevcuttur. Engelliler için ortaya konulan bu gelişmeler her ne kadar olumlu olsa da daha da iyileştirilmesine yönelik adımların atılmasının elzem olduğu gerçeği göz önünde tutulmalıdır. Ayrıca toplumdaki her bireyin aslında bir engelli adayı olduğu gerçeği de hiçbir zaman unutulmamalıdır.

1374



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



KAMURAN ŞİMŞEK

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2021). Türk işaret dili tarihinde unutulmaz bir isim: Süleyman Gök. *Türk Dili Dergisi*, 70(835), 4-17.
- Beki, A. (2015). *Türkiye’de sosyal hizmet uygulamaları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Cavkaytar, A., & Diken İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Emen, H. (2020). Rumeli Bölgesi’nin muhtelif şehirlerindeki engellilerin istatistikleri ve Osmanlıların engellilere yaklaşımı. A. Resa Aydın, İshak Keskin, & N. Zeynep Yelçe (Ed.), *Engellilik tarihi yazıları* içinde. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Gök, S. (1958). *Dünyada ve Türkiye’de sağır, dilsiz okulları tarihçesi ve eğitim sistemi*. İstanbul: Hüsnütabiat Matbaası.
- Gökçearsan Çifci, E. (2009). Türkiye’de ve dünyada korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerin tarihsel gelişimi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 19(5), 53-65.
- <https://sohmer.gazi.edu.tr/view/page/287362/sosyal-hizmet> (Erişim Tarihi: 24.02.2024)
- <https://www.aile.gov.tr/bakanlik/hakkinda/tarihce/> (Erişim Tarihi: 24.02.2024)
- Kaplan, H. (2007). Türk eğitim sisteminde özel eğitimin yeri ve önemi: Kahramanmaraş’ta özel eğitim (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Necati Kemal (1926). *Sağır, dilsiz ve dilsiz müessesesi, c. 1*. Sıhhiye ve Muavenet-i İctimaiye Vekâleti Neşriyatı. İzmir: Marifet Matbaası.
- Orhan, S., & Genç K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-146.
- Reçber, B. (2019). sosyal hizmetin gelişiminde Türkiye’nin konumu: teorik bir analiz. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 715-738.
- Şimşek, K. (2022). *Osmanlı Devleti’nde engelliler ve engelli politikaları II. Abdülhamit Dönemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- T.C. Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/05/20130503-1.htm> (Erişim Tarihi: 03.01.2024)
- Yıldırım, N. (1997). İstanbul’da sağır-dilsiz ve âmâların eğitimi. M. Armağan (Ed.), İstanbul armağanı gündelik hayatın renkleri içinde. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları.



ÇOCUK YOKSULLUĞU VE SOSYAL HİZMETLER



ARZU İÇAĞASIOĞLU ÇOBAN*

Yoksulluk çocukların en temel insan haklarından yararlanmalarını olumsuz olarak etkileyen ve varoluşlarını tehdit eden bir olgudur.

Giriş

Günümüzde modern çocukluk paradigması olarak kabul edilen görüşe göre çocukluk dönemi, yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak kabul edilmekte ve bu dönemin kendine has gelişim özellikleri taşıdığı ifade edilmektedir. Bu yaklaşımda, çocukluk döneminin, insan yaşamının sonraki dönemlerine olan etkisinin benzersiz olduğu temel alınmaktadır. Buradan hareketle çocuklar, hakları olan özneler olarak kabul edilmektedir. Çocukluk dönemine ilişkin bu dönüşüm, çocukların yetişkinler için temel bir hak olarak kabul edilen toplumsal refahtan yararlanmaları hatta çocuklara özgü refah koşullarının geliştirilmesi gerektiği düşüncesine evrilmiştir. Çocuk refahı temelde çocuğun 'iyi olma' hâlinin sağlanması olarak tanımlanmaktadır. İyi olma yaklaşımı ise çocuğun sağlık, maddi durum, eğitim, bakım, korunma gibi hizmetlerden yararlanması ile öznel iyi olma hâllerinin artırılması, böylelikle çocuğun refahının gelişmesine bütüncül bir yaklaşımı ifade etmektedir (UNICEF, 2013).

1376



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü.

Çocuk refahını olumsuz biçimde etkileyen en önemli olgulardan biri yoksulluktur. Yoksulluk, insan onurunu zedeleyen ve insanın var oluşunu riske atan en önemli sorunlardan biridir ve dünya üzerinde pek çok insan hâlâ ağır bir yoksulluk ile mücadele etmektedir.

Türkiye de yoksulluk olgusundan azade değildir. Cumhuriyet'in 100. yılına ulaştığımız bu dönemde çocukların gelişimi, korunması, eğitimi, hakları gibi pek çok alanda tartışılmayacak ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak bugün gelinen noktada, çocukların başta yoksulluk olmak üzere pek çok sorunla hâlâ karşı karşıya kaldığı söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, dünyada ve Cumhuriyet'in 100. yılının tamamlandığı Türkiye'de çocuk yoksulluğu olgusunu tartışmaktır. Bunun yanı sıra çocuk yoksulluğu ile mücadelede önemli bir yer tutan sosyal hizmetlerin bu konudaki işlevi de açıklanmaya çalışılacaktır.

Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan *Dünya Nüfus Beklentileri 2022* raporuna göre dünya nüfusu 8 milyara ulaşmıştır. Çocuk nüfus oranının dünya ortalaması ise %30 olarak belirtilmiştir (UN, 2022).

Çocuklarla ilgili rakamlara bakıldığında çocukların korunması ve gelişmesine ilişkin gerçeklerin, ideallerle tutarlı olmadığı görülmektedir. 2021 yılında 5 milyon çocuk 5 yaşına gelmeden hayatını kaybetmiştir. Bu ölümlerin çoğu, çocukların kaliteli sağlık hizmeti, aşı, uygun gıda ve temiz su ve sanitasyon gibi temel haklarından mahrum bırakılmaları nedeniyle meydana gelmiştir. Eğer gerekli önlemler alınmazsa 2030 yılından önce yaklaşık 59 milyon çocuk ve gencin daha hayatını kaybedeceği ve yaklaşık 16 milyon bebeğin de ölü doğacağı belirtilmektedir (UN IGME, 2022).

Küresel Eğitim İzleme Raporu 2023'e göre, dünya çapında 122 milyon kız ve 128 milyon erkek çocuğu, ilk, ortaöğretim ve lise düzeyinde okul dışında kalmaktadır. Okul dışı kalan çocukların yoğun olduğu bölgeler Sahra Altı Afrika ve Afganistan'dır. Afganistan'da kız çocuklarının %75'i okul dışındadır (UNESCO, 2023). Üstelik COVID-19 salgını çocukların eğitim dışı kalma durumunu arttırmıştır. Öğrenme Yoksulluğunun Durumu Raporu'na (2022) göre COVID-19'dan önce bile dünya bir öğrenme kriziyle karşı karşıyaydı; düşük ve orta gelirli

ülkelerdeki on yaşındaki her 10 çocuktan neredeyse 6'sı öğrenme yoksulluğu çekiyordu; bu da çocukların basit bir hikâyeyi okuyup anlayamadıkları anlamına geliyordu. COVID-19 ise dijital eğitime erişimle ilgili eşitsizlikleri daha da artırmıştır (UNICEF 2022a). Konuyla ilgili çevreler COVID-19 salgını nedeniyle eğitime ulaşamayan çocukların “kayıp nesil” olmasından korkmaktadır (UNDP, 2022).

Son yıllarda dünya genelinde savaşlar, doğal afetler, iklim krizi, yoksulluk, siyasi baskılar gibi nedenlerle ülkelerinden ayrılarak mülteci/göçmen hâle gelen nüfus sayısında büyük bir artış bulunmaktadır. 2020'de dünyadaki her 400 kişiden 1'i mülteciyken 2022'de bu oran, her 200 kişiden 1 kişi olacak şekilde yükselmiştir (UNCHR, 2023:16). 2022 yılında tüm mültecilerin tahmini olarak % 41'ini çocuklar oluştururken, kadınlar ve kız çocukları ise %51'ini oluşturmuştur (UNCHR, 2023:25).

Rakamlar, dünyada, 63 milyon kız ve 97 milyon erkek olmak üzere 160 milyon çocuğun çocuk işçiliği içinde olduğunu ve bu rakamın dünya çapındaki tüm çocukların neredeyse 10'da 1'ini oluşturduğunu göstermektedir. 79 milyon çocuk, yani çocuk işçiliği yapan çocukların neredeyse yarısı, sağlıklarını, güvenliklerini ve ahlaki gelişimlerini doğrudan tehlikeye atan tehlikeli işlerde çalışmaktadır (ILO & UNICEF, 2020).

Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilerek 2016 yılında yürürlüğe giren ve 2030 yılına kadar ulaşılması amaçlanan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'ne ulaşmanın çocuklar açısından güç olacağı görülmektedir. Geçmişten bu yana çocuğa ilişkin algılmalarda, tutumlarda ciddi bir değişim dönüşüm olmasına karşın çocukların hâlâ yeteri kadar korunduğunu iddia etmek zordur. Uluslararası kuruluşların tüm iyi niyetli çabalarına karşın çocuk refahının arttırılmasında hâlâ çok yavaş kalındığını görmek mümkündür.

Yoksulluğun Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Yoksulluğun çocuklar üzerindeki etkisini kavrayabilmek için yoksulluk olgusunun nasıl tanımlandığına bakmak önem taşımaktadır. Geçmişten günümüze kadar varlığını sürdüren yoksulluk olgusunun, mutlak, görelî, insani yoksulluk gibi farklı biçimlerde tanımlandığını görmek mümkündür.

Şekil 1. Yoksulluk Tanımları

Yoksulluk Tanımları		
Mutlak Yoksulluk Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli olan asgari ihtiyaçlarını (beslenme, barınma, temiz su, temel sağlık ve eğitim hizmetlerine ulaşım) karşılamak için yeterli gelirlerinin olmaması	Görelî Yoksulluk Bireyin, bir toplumdaki ortalama gelir düzeyini temel alınarak hesaplanan yoksulluk çizgisinin altında kalma durumudur. Birey, temel ihtiyaçlarını karşılayabilir ancak daha fazlasına sahip olmakta zorlanır	İnsani Yoksulluk Bireyin sahip olduğu gelirin yanı sıra insanca yaşması için gerekli olan tüm diğer göstergeler temelinde (sağlıklı beslenme, sağlıklı çevre koşulları, sosyal hizmetlerden yararlanma, ülkedeki sağlık, eğitim göstergeleri) yoksul olması

Kaynak: Aşşar Kurnaz, 2009; Şahin-Taşşın, 2017.

Yukarıdaki şekilde de görülebileceği üzere yoksulluk çok boyutlu bir olgudur ve yalnızca temel ihtiyaçlardan yoksun olma anlamını taşımamaktadır. Yoksulluk aynı zamanda kendini ifade etmek, üretken bir birey olarak topluma katılmak, varoluşunu gerçekleştirmek gibi insanı insan yapan temel özelliklerin yerine getirilmesini de sekteye uğratan bir fenomen olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstelik yoksulluk, aynı anda pek çok alandan yoksun olmayı getirdiği için süreklilik arz edebilir. Bu nedenle günümüz dünyasının en büyük mücadelesi yoksullukla mücadele olarak karşımıza çıkmıştır. Bunun en önemli kanıtı, BM tarafından ortaya konan ve 17 temel hedefi kapsayan Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nin ilkinin 'Yoksulluğa Son' olarak belirlenmiş olmasıdır.

Çalışmalar, 'Yoksulluğa Son' hedefi kapsamında, aşırı çocuk yoksulluğu oranının 2013 ile 2022 arasında % 20,7'den %15,9'a indirildiğini, bu süre içinde 49,2 milyon çocuğun aşırı yoksulluktan kurtarıldığını iletmektedir. Ancak COVID-19 salgınının etkisi bu hedefin yetişkinler ama özellikle çocuklar açısından kesintiye uğramasına neden olmuştur. 2022'deki tahminler 333 milyon çocuğun aşırı (2,15 doların altında) yoksulluk içinde, 829 milyon çocuğun 3,65 doların altında, 1,43 milyar çocuğun ise 6,85 doların altında gelire yaşadığını ortaya koymaktadır. Üstelik çocukların aşırı yoksulluk içinde yaşama olasılığı yetişkinlere göre iki kat daha fazladır (Salmeron-Gomez vd., 2023:2).

Zenginliğin Ortasında Çocuk Yoksulluğu Raporu'na göre, çocuk yoksulluğu açısından Türkiye, OECD ve AB'deki 39 ülke arasında 38. sırada yer almıştır. Çocuk yoksulluğunun en az olduğu ülke Danimarka olurken en çok olduğu ülke (Türkiye'den sonra 39. sırada) Kolombiya olarak belirlenmiştir. Başka bir deyişle Türkiye'de her 4 çocuktan 1'i yoksulluk içinde yaşamaktadır ve bu oran 2014-2021 tarihleri arasında artmıştır (UNICEF, 2023:18).

Aşağıda yer alan şekil, yoksulluğun çocuklar üzerindeki çok boyutlu etkisini göstermektedir.

Şekil 2. Yoksulluğun Çocuk Üzerindeki Etkileri



Kaynak: Yoshikawa vd., 2012; Likhar vd., 2022; UNICEF, 2023.

Yukarıdaki şekilden de izlenebileceği üzere yoksulluğun çocuk üzerinde iç içe geçmiş çok boyutlu etkileri bulunmaktadır. Yoksulluk içinde yaşamak uzun süre kötü sağlık, beslenme ve kötü fiziksel koşullara maruz kalmakla yakından ilişkilidir.

Araştırmalar, yoksulluk içindeki ailelerde yaşayan çocukların dilsel ortamlarının çeşitliliğinin ve kelime haznelerinin, yok-

sul olmayan ailelerdeki çocuklara göre çok daha dezavantajlı olduğunu; bu durumun çocukların akranlarına göre dil öğrenimlerinin dolayısıyla kendilerini ifade etme becerilerinin daha az geliştiğini göstermiştir. Kendini ifade etmekte zorlanma çocukların, içinde buldukları sosyal sınıfın dışındaki çevreler tarafından kabul görme olasılıklarını azaltmaktadır (Likhar vd., 2022). Bu konuda yapılan bir başka çalışma da yoksulluğun, çocuğun beyin ve beden gelişimini değiştirerek onun gelişiminde ciddi hasarlara yol açabileceğini göstermiştir (Troller-Renfree vd., 2022). Erkul (2021:109) ise araştırmasında, yoksulluğun, beslenme, barınma, eğitime devam etme gibi temel ihtiyaçların karşılanmasının ötesinde çarpan bir etkisi olduğunu ve çocuklar gözünden yoksulluğun “hiçliğe doğru bir gidiş” olarak deneyimlendiğini belirtmektedir.

Mutlak yoksulluk kadar görelî yoksulluğa maruz kalmak da çocuğu olumsuz etkilemektedir. Daha önce de değinildiği üzere yoksulluk beraberinde yoksunluğu da getirmektedir. Çoğu çocuk için yoksulluk paradan daha fazlasıdır. Yoksulluk, yeterince ısının veya besleyici gıdanın olmadığı bir evde büyümenin yanı sıra, yeni elbisenin olmaması, telefonun olmaması ve doğum günü kutlaması için paranın olmaması gibi farklı anlamlara da gelmektedir (UNICEF, 2023). İster mutlak ister görelî olsun yoksulluk en nihayetinde çocuğun sahip olduğu potansiyeli ortaya koymasını engelleyen bir olgudur. Bu açıdan çocuk yoksulluğu insani gelişme alanındaki eşitsizliklerin artmasına yol açmakta ve nesiller arası kalıcı bir döngü yaratmaktadır (UNDP, 2022).

Özetle, yoksulluk çocukların en temel insan haklarından yararlanmalarını olumsuz olarak etkileyen ve varoluşlarını tehdit eden bir olgudur.

Çocuk Yoksulluğu ile Mücadelede Sosyal Hizmetler

Sosyal hizmetler (insani hizmetler) ile sosyal hizmet kavramları kimi zaman birbiri yerine kullanılabilir. Oysa bu iki kavram birbirinden içerik olarak farklıdır. Sosyal hizmetler, bir toplumdaki bireylerin varlığını sürdürmek için onlara sağlanan hizmetlerdir. Bir başka deyişle bu, toplumun insan kaynağını geliştirmeye yönelik tüm çabalardan oluşur. Dolayısıyla sosyal hizmetler, toplum tarafından üyelerine sağlanan eğitim, sağlık, barınma, bakım, koruma ve sosyal hizmet

gibi hizmetleri kapsayan şemsiye bir kavram olarak tanımlanabilir. Sosyal hizmet ise bir bilim alanı ve uygulaması olan bir mesleği ifade etmektedir.

Çocuk yoksulluğu ile mücadelede, ülkeden ülkeye değişmekle birlikte, vergi politikalarında düzenleme, temel gelir uygulamaları, işsizlik sigortası, iş ve istihdam koşullarının düzeltilmesi, sağlık, eğitim, konut, gıda ve temel altyapı gibi sosyal hizmetlere gerekli kaynakların ayrılması ve bu hizmetlere daha adil erişimin sağlanması, kadınları, kız çocuklarını güçlendirerek toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin azaltılması mücadelenin bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu mücadelenin ikinci bölümü ise yoksullukla mücadele eden çocuklar, gençler ve aileleri ile engellilik, göçmen olmak, hasta olmak gibi nedenlerle yoksulluktan daha ağır biçimde etkilenmesi olası olan gruplara yönelik sosyal hizmet müdahalelerini içeren çalışmalar yapmaktır (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine 2019, UNICEF, 2022b).

Bu açıdan bakıldığında yoksullukla mücadelede sosyal hizmetin iki temel amacı bulunmaktadır. İlki, yoksulluktan doğrudan etkilenen birey, aile ve gruplara (mikro ve mezzo düzey) doğrudan hizmet götürerek onları risklere karşı korumak, güçlendirmek ve yoksulluğun yarattığı sorunların etkilerini azaltmaktır. İkincisi ise yoksulluğun etkilerinin azaltılması ve ortadan kaldırılması için sistemler arası çalışarak uygun politika ve hizmetlerin geliştirilmesini sağlamaktır (İçağaslıoğlu Çoban, 2014:18). Bunlara ek olarak yoksul bireylerin insan haklarının ve onurlarının korunması da sosyal hizmetin en temel amaçlarından biridir (Çatulay & Uğurlu, 2023:271).

Özetle, yoksulluğun nasıl azaltılabileceğine ilişkin literatürde farklı açıklamalar ve uygulamada farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımların ortak noktası ise yoksulluğun çok boyutlu bir anlayışla ve sektörler arası işbirliği çerçevesinde ele alınması gereken bir olgu olduğudur. Bugüne kadar yapılan uygulamalar yalnızca gelir artışının sağlanması ile yoksulluğun ortadan kalkmadığını göstermiştir (World Bank, 2023). Bir ülkedeki gelir dağılımını gruplar açısından eşit ve adil bir hâle getirmeden ve sosyal adalet sağlanmadan yoksulluk olgusu yalnızca sürdürülebilir bir hâlde tutulmakta, yoksullukla mücadele işlevsel olmamaktadır.

Cumhuriyet'in 100. Yılında Türkiye'de Çocuk Yoksulluğu

Çocuk yoksulluğu, dünyada olduğu gibi Türkiye'de de ciddi bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Ağır savaşılarından çıkan bir ülke olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk nüfus sayımı 1927 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu sayıma göre ülkenin toplam nüfusu 13.648.270 olarak belirlenmiştir. Türkiye geneli toplam nüfusta 0 ila 20 yaş arasındaki grubun sayısı 6.580.969'dur. Bu rakam Türkiye geneli toplam nüfusun yarısına oldukça yakındır. (Köse, 2010:179). 1935 yılında yapılan ikinci nüfus sayımında ise nüfus, 16.188.767 olarak belirtilmiş, 0-14 yaş grubundaki nüfusun oranı ise %41,4 olarak ifade edilmiştir. Türkiye'deki çocuk nüfus oranı yıllar içinde azalma göstererek 2021 yılında %22,4'e düşmüştür (TÜİK, 2022b).

Gölçek (2023)'in de belirttiği gibi "Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devleti'nden kalan yüksek borç, yetersiz sanayi altyapısı ve halkın büyük çoğunluğunu oluşturan kırsal kesimin yoksulluğu gibi ekonomik mirasla baş etmek zorunda kalmıştır." Ülkenin içinde bulunduğu bu durum, ağır bir yoksulluk, genelde kırsalda ikamet eden, kız çocuklarının ve kadınlar arasında daha fazla olmak kaydıyla, okuryazarlık seviyesinin çok düşük olduğu, hasta, yorgun bir nüfus grubu oluşmasına yol açmıştır. Bu zor şartlardan çocuklar daha fazla etkilenmiştir. Örneğin, kuruluş amaçları arasında yoksulluğun farklı türleri ile baş etmeyi hedefleyen Halkevlerinin Ankara Halkevi Sosyal Yardım Şubesi, 1932-1933 ve 1933-1934 eğitim-öğretim yılında yeterli beslenemeyen öğrencilerin, şehirdeki tüm öğrencilerin %10'nu oluşturduğunu saptamıştır (Akkuş vd., 2020:80).

Hemen her toplum için çocuk, toplumun ve ülkenin devamını sağlayacak, kültürel ve sosyal ideallerini yaşatacak bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında da çocuklar, yeni kurulan ülkenin ideallerini hayata geçirmenin, bu idealleri sürekli kılmanın bir aracı olarak değerlendirilmiştir. Bu açıdan çocukların eğitimi, sağlığı, korunması gibi alanlara, savaşın ağır ekonomik ve sosyal etkilerine rağmen, çok büyük bir önem verilmiştir (Kocacı, 2019). Bu önem, çeşitli nedenlerle aileleri ya da kendilerine bakacak kimse-leri olmayan, güç durumda olan, yoksulluk, hastalık gibi nedenlerle korunma ihtiyacı olan çocukları da kapsamaktadır. Genel olarak bütün çocuklara ama özellikle de korunma ihtiyacı içinde olan çocuklara hizmet etmek amacıyla 1921 yılın-

da kurulan Himaye-i Etfâl Cemiyeti, para, yiyecek, kırtasiye yardımı, süt dağıtımı gibi ayni ve nakdi yardımların yanı sıra, tıbbî muayene hizmeti, banyo hizmeti verme, kreş, bakımevi gibi kurumlar açma, çocuklarla ilgili bilimsel eserleri tercüme ederek yayınlama, çocuklara yönelik kitaplar, dergiler basma gibi son derece kapsamlı ve devletin sosyal hizmetler alanında yapması gereken pek çok hizmeti üstlenmiştir (Özüçetin & Sanatsan, 2021; Çavuşoğlu, 2023:141-142).

Himaye-i Etfâl Cemiyetinin yanı sıra özellikle eğitim alanında pek çok yeni düzenleme yapılmıştır. Bunun için gerekli alt yasal yapının oluşturulması amacıyla 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat olarak bilinen Öğretim Birliği Yasası çıkarılmıştır. Eğitim müfredatları ve okullar bu yasaya göre düzenlenmiş, özellikle de kız çocuklarının eğitim hayatına katılması için çaba sarf edilmiştir. Bunun yanı sıra çocuklar için çok sayıda çocuk kitabı, gazete ve dergi basılmıştır. 1949 yılında ise çocuğun ve haklarının korunmasıyla ilgili ilk özel kanun olan 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun çıkartılmıştır (Sütçü vd., 2023).

Çocuk refahının temel göstergeleri olarak kabul edilen sağlık, okullaşma oranları, beslenme, barınma, ihmal ve istismardan korunma gibi temel göstergeler açısından Cumhuriyet'in ilanından bu güne kadar çok büyük ilerlemeler kaydedildiği bir gerçektir. Ancak geldiğimiz noktada Türkiye'de çocuk yoksulluğu olgusu süregelmiştir ve içinde bulunduğumuz dönemde de ağırlaşarak devam etmektedir.

Türkiye'de Çocuğun Durumu

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 85 milyon 279 bin 553 kişi olan Türkiye nüfusunun, 22 milyon 578 bin 378'ini (%26,5) çocuklar oluşturmaktadır. Yıllar içinde nüfus yapısındaki değişime rağmen Türkiye hâlen Avrupa Birliği üyesi 27 ülkeden (çocuk nüfus oranı %18,2) daha fazla (%26,9) çocuk nüfusuna sahiptir (TÜİK, 2022a). Buna ek olarak, Türkiye sınırları içinde yaşayan göçmen ve mülteci çocuk sayısı da diğer ülkelerle karşılaştırıldığında oldukça yüksektir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (United Nations Refugee Agency-UNCHR) verilerine göre "üst üste dokuz yıldır dünyada uluslararası koruma ihtiyacı içinde olan en fazla kişiye ev sahipliği yapan Türkiye'de geçici koruma ve uluslararası koruma altında 3 milyon 600 binden fazla kişi"



bulunmaktadır. UNICEF (2019:5) ve Göç İdaresi Başkanlığı (2023) verilerine göre geçici koruma, uluslararası koruma ve mülteci statüsünde kayıtlı olan çocukların sayısı ise 1,6 milyondur. Buradan hareketle Türkiye'nin çocuk nüfusunun yaklaşık 24 milyonu bulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Türkiye'de çocukların sağlığına yönelik hizmetler diğer hizmetlerle karşılaştırıldığında görece daha kapsayıcı ve daha ulaşılabilir. Özellikle anne çocuk sağlığının korunması, doğumdaki ölüm oranlarının düşürülmesi konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. TÜİK (2022a) verilerine göre bin canlı doğum başına düşen bebek ölüm sayısını ifade eden bebek ölüm hızı, 2021 yılında binde 9,3 iken 2022 yılında binde 9,2 oldu. Doğumdan sonraki beş yıl içinde ölme olasılığını ifade eden beş yaş altı ölüm hızı, 2021 yılında 11,3 iken 2022 yılında binde 11,2 olmuştur.

2018 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırmasının (TNSA) sonuçları çocuk yaşta evliliklerin Türkiye'de aşılması gereken bir sorun olmaya devam ettiğini göstermektedir. Araştırmaya göre 20-24 yaş arası Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı kadınların %14,7'si 18 yaşına gelmeden evlenmiştir. Bu oran 2013'ten bu yana değişmemiştir. Bu yaştaki kadınların %2'si 15 yaşına gelmeden evlenmiştir. Suriyeli mülteci kadınlar için ulusal ölçekte temsil gücü olan ilk veriler endişe verici oranlar içermektedir. Türkiye'deki 20-24 yaş arası Suriyeli kadınların %44,8'i 18 yaşına gelmeden, %9,2'si ise 15 yaşına gelmeden evlenmiştir. Ataerkil kültürel normlar, yasal boşluklar ve yasaların uygulanması noktasındaki sınırlılıklar çocuk yaşta evlilikleri kolaylaştırmaktadır. Yoksulluk ve toplumsal dışlanmanın da, özellikle mülteci aileler bakımından, bu evliliklerin gerçekleşmesinde etkili olduğu görülmektedir (UNICEF, 2019:27).

Adalet Bakanlığı verileri suça sürüklenen çocukların, çocuklara karşı açılan ceza davalarının ve alıkonulan çocukların sayısında bir miktar düşüş olduğunu göstermektedir. Buna rağmen, %95'i erkek olmak üzere yaklaşık 2.500 çocuk hapiste bulunmaktadır (UNICEF, 2019:28).

Daha önce de değinildiği gibi Türkiye'de her dört çocuktan biri yoksuldur. Kalıcı çocuk yoksulluğu göstergeleri açısından ise AB ülkeleri arasında 2017-2019 yılları Türkiye Romanya'dan sonra ikinci sırada gelmektedir (UNICEF, 2023:14).

Çocukları yoksulluktan kurtarmak amacıyla alınan önlemlerden biri olan sosyal ekonomik destek (SED) hizmetinden yararlanan çocuk sayısı 2022 Aralık sonu itibariyle 157.248'dir (ASPB 2023). Bu yüksek bir rakam olarak görünmekle birlikte, Türkiye, ihracatını neredeyse iki katına çıkarırken çocuklara yönelik sosyal yardım harcamaları ile 2019 yılında en düşük harcama yapan üç ülke arasında yer almıştır. Kişi başına düşen GSYİH'nin % 2,9'u çocuklar için ayrılmıştır (UNICEF, 2023). Bir başka deyişle Tekdemir (2019)'un da belirttiği üzere çocukları yoksulluğuyla mücadelede önemli bir araç olan transferler hem kısıtlıdır hem de hedef kitleye ulaşamamaktadır. Bu durum ise temel olarak çocuk yoksulluğu ile ilişkili sosyal politikalarda çocuğun yeteri kadar öncelenmediğini akla getirmektedir.

Yoksulluk sorunu tarihsel olarak hep var olagelmıştır fakat son dönemde yaşanan çoklu kriz ortamı (İlik, 2023:277) çocukların yoksulluktan etkilenmesine ve bu nedenle de en temel haklarına erişmesine engel olmaktadır. Bu nedenle sosyal hizmetlerin düzenlenmesinde çocuğun öncelenmesi bir zorunluluktur.

Sonuç

Çocuklar, yoksulluğu yetişkinlere göre daha fazla deneyimlemektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar ise çocuk yoksulluğunun arttığını ve derinleştiğini ortaya koymaktadır. Dünyanın ve Türkiye'nin içinde bulunduğu çoklu krizler tüm nüfus gruplarını ama en çok çocukları olumsuz etkilemektedir. Bugün Türkiye dâhil pek çok ülke farklı nedenlerden kaynaklanan çoklu krizlerin yarattığı mali güçlüklerle mücadele sürecinde çocuklara ve ailelere sağlanan yardımları gittikçe azalmaktadır. Yardımlar ise genellikle aileleri ve çocukları yoksulluktan kurtarmak için yeterli olmaktan çok uzaktadır ve yalnızca kişileri belli bir düzeyde hayatta tutmaya hizmet etmektedir.

Dünyada ve Türkiye'de çocuklar için daha iyi bir bugün ve yarın yaratmak tüm hükümetlerin görevidir. Üstelik bunun temel nedeni çocukların bir toplumun geleceği olması değildir. Aksine, çocukların haklara sahip, yetişkinlerden farklı ve belki bu nedenle de daha büyük bir özenle yetiştirilmesi gereken bireyler olmasıdır.



ARZU İAASIOĞLU ÇOBAN

Kaynakça

- Akkuş, T., Kumaş, N., & Sarıtun, B. (2020). Erken Cumhuriyet döneminde yoksullukla mücadele kapsamında Halkevleri sosyal yardım Şubelerinin rolü. *International Journal of Social Inquiry*, 13(1), 61-86.
- Avşar Kurnaz, Ő. (2009). *Türkiye’de ocuk yoksulluğu* (Yayımlanmamış Sosyal Yardım Uzmanlık Lisans Tezi). T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü.
- Cattan, S., Fitzsimons, E., Goodman, A., Phimister, A., Ploubidis, G. B., & Wertz, J. (2022). Early childhood and inequalities. *IFS Deaton Review of Inequalities*. <https://ifs.org.uk/sites/default/files/2022-08/Early-childhood-inequalities-IFS-Deaton-Review%20%282%29%20%288%29.pdf>
- atulay, D., & Uğurlu, Z. (2023). ocuk yoksulluğu bağlamında sosyal hizmet planlı müdahale süreci: rnek vaka sunumu. *ocuk ve Medeniyet Dergisi*, 8(14), 263-286.
- avuşoğlu, T. (2024). Cumhuriyetin 100. yılında sosyal hizmetler tarihinde iz bırakanlar. İ. Tomanbay, & A. Şeker (Ed), *Cumhuriyetin 100. yılında sosyal hizmetler ve sosyal çalışma* içinde (ss. 124-164). SABEV Yayınevi.
- Duncan, G.J; Magnuson, K., Kalil, A., & Ziol-Guest, K. (2012). The importance of early childhood poverty. *Soc Indic Res.*, (108), 87-98.
- Erkul, E. (2021). ocuk yoksulluğunun ekosistem perspektifi *temelinde analizi ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2023). Geçici koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Gölçek, A. G. (2023). Cumhuriyet’ten bugüne Türkiye’de yoksulluğun 100 yıllık görünümü: Kamu maliyesi bağlamında bir değerlendirme. *Akademik Hassasiyetler*, (Cumhuriyet zel Sayısı 10), 118-151.
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. (2018). 2018 Türkiye nüfus ve sağlık araştırması. http://www.sck.gov.tr/wp-content/uploads/2020/08/TNSA2018_ana_Rapor.pdf
- İaasioğlu oban, A. (2014). Yoksullukla mücadelede sosyal hizmetin rolü. G. Polat, & A. İaasioğlu oban (Ed), *Yoksulluk ve sosyal hizmet: Yeni zorluklar ve yaklaşımlar* içinde (ss. 11-26). Sosyal alışma Yayınları.
- (ILO) & (UNICEF). (2020) Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward file:///C:/Users/asus/Downloads/Child-Labour-Report-1_24.pdf

- İlik, B. (2023). Doç. Dr. Ertan Kahramanoğlu'nu anarken. A. İçağasioğlu Çoban, & B. İlik (Ed), *Doç. Dr. Ertan Kahramanoğlu'na armağan: Sosyal hizmet mesleğine adanmış bir yaşam* içinde (ss. 276-282). Başkent Üniversitesi Geliştirme Vakfı İktisadi İşletmesi Yayınları.
- Likhar A, Baghel P, & Patil M. (2022). Early childhood development and social determinants. *Cureus*, 14(9), e29500.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). A roadmap to reducing child poverty. G. Duncan, & S. Le Menestrel (Ed), *Consensus Study Report*. The National Academies Press.
- Özüçetin, Y., & Sanatsan, Ş. (2021). Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'de çocuk korunmasına ilişkin yaklaşımlar ve yasal gelişmeler. *The Journal of Academic Social Science*, 9(120), 1-24.
- Salmeron-Gomez D., Engilbertsdottir, S., Cuesta Leiva, J., Newhouse, D., & Stewart, D. (2023). Global trends in child monetary poverty according to international poverty lines. *World Bank Group Policy Research Working Paper* 10525. <https://www.unicef.org/media/146771/file/Global%20Trends%20in%20Child%20Monetary%20Poverty:%20According%20to%20International%20Poverty%20Lines.pdf>
- Sütçü, S., Batman, H., Eraslan, E., & Demirel, A. C. (2023). Cumhuriyetin 100. yılında geçmişten günümüze Türkiye'de çocuk koruma sistemi. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 8(16), 183-198.
- Şahin-Taşğın, N. (2017). *Yoksulluk insan hakları ve sosyal hizmetler* (1.bs.). Nika Yayınevi.
- Tekdemir, N. (2019). *Türkiye'de çocuk yoksulluğu ve çocuk yoksulluğunun belirleyicilerinin AB ülkeleriyle karşılaştırmalı analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- The United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation -UN IGME. (2022). Levels & Trends in child mortality report 2022. <https://childmortality.org/wp-content/uploads/2023/01/UN-IGME-Child-Mortality-Report-2022.pdf>
- Troller-Renfree SV., Costanzo M.A., Duncan G.J., Magnuson K., Genetian L.A., Yoshikawa H., Halpern-Meekin S., Fox N.A., & Noble K.G. (2022). The impact of a poverty reduction intervention on infant brain activity. *Proc Natl Acad Sci USA*, 119(5), e2115649119.
- Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). 2023-2028 Türkiye çocuk hakları strateji belgesi ve eylem planı. <https://www.aile.gov.tr/media/132816/turkiye-c-ocuk-haklari-strateji-belgesi-ve-eylem-planı-2023-2028-dijital.pdf>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022a). İstatistiklerle çocuk. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Cocuk-2022-49674#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=Adrese%20Dayal%C4%B1%20N%C3%BCfus%20Kay%C4%B1t%20Sistemi,7'sini%20k%C4%B1z%20%C3%A7ocuklar%20olu%C5%9F-turdu>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022b). Nüfus ve konut sayımı, 2021. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Population-and-Housing-Census-2021-45866>

- United Nations. (2022). World population prospects 2022. Summary of results. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf
- UNDP. (2022). İnsani gelişme raporu. Belirsiz zamanlar, huzursuz yaşamlar dönüşen dünyada geleceğimizi şekillendirmek https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-10/HDR22%20insani%20gelisme%20ozet_11%20Ekim.pdf
- UNICEF. (2013). Çocuk refahı belgesi. <https://www.unicef.org/turkiye/media/4131/file/%C3%87ocuk%20Refah%C4%B1%20Belgesi.pdf>
- UNICEF. (2019). UNICEF Türkiye yıllık raporu 2019 <https://www.unicef.org/turkiye/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1l%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- UNICEF. (2022a). The State of global learning poverty: 2022 update <https://www.unicef.org/media/122921/file/StateofLearningPoverty2022.pdf>
- UNICEF. (2022b) UNICEF's commitment to ending child poverty and achieving the SDGs: Measurement, advocacy and evidence based policies.
- UNICEF. (2023). Child Poverty in the Midst of Wealth <https://www.unicef.org/globalinsight/media/3291/file/UNICEF-Innocenti-Report-Card-18-Child-Poverty-Amidst-Wealth-2023.pdf>
- UNESCO. (2023) The 2023 global education monitoring report <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388934?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-0215801e-dd08-4683-9088-585301217d7a>
- UNCHR. (2023). 2023 Global Compact on refugees indicator report. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/2023-11/2023-gcr-indicator-report.pdf>
- World Bank. (2023). Ending poverty and ensuring dignity for all. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2023/10/16/end-poverty-and-ensure-dignity-for-all#:~:text=Today%2C%20almost%20700%20million%20people,progress%20between%202020%20and%202022.>
- World Health Organization. (2020). Global status report on preventing violence against children 2020: Executive summary. Geneva. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332395/9789240006379-eng.pdf?sequence=1>
- Yoshikawa H., Aber, L. J., & Beardslee W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: implications for prevention. *American Psychologist*, 67(4): 272-84.

SUÇ MAĞDURU VE TANIĞI OLAN ÇOCUKLARA YÖNELİK SOSYAL HİZMETLER



SELMİN CANSU DEMİR*

Suç mağduru ve tanığı olan çocukların sayısı her geçen gün artmaktaysa da bu çocuklara yaklaşım maddi ceza hukuku ile sınırlı kalmamalıdır. Çocukların adli sistemde ikincil mağduriyet yaşamalarının önüne geçecek ve tekrar suça maruz kalmalarını önleyecek modellerin geliştirilmesi, çocuk hakları alanındaki önemli adımlar arasındadır.

Giriş

Çocukların suça maruz kalmaları hâlinde sadece failin cezalandırılmasına odaklanması, çocuk haklarının korunduğu anlamına gelmemektedir. Hukuk sistemi, çocukların esenliğini ve güvenliğini gözetebilmek için onların ihtiyaçlarına yanıt verebilecek, özel bir yaklaşım geliştirmektedir. Türkiye’de çocuklara özgü adalet ve sosyal hizmet sistemlerinin yapılandırılması çalışmaları, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu’nun (ÇKK), yürürlüğe girmesi ile son 20 yılda ivme kazanmıştır. Bu doğrultuda, maddi ceza hukuku dışında, yargılamalar sırasında izlenecek usulü ve çocuklara uygulanacak tedbirleri kapsayan yasal düzenle-

1390



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Avukat, İstanbul Barosu.

meler getirilerek, çocukların yüksek yararlarına hizmet edecek uygulamaların önü açılmıştır.

ÇKK; bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu, korunma ihtiyacı olan çocuk olarak tanımlamaktadır. Viktimolojinin “mağdur” tanımına göre doğrudan doğruya suç mağduru olmuş kişiler birincil mağdurlarken suçun işlenmesine tanık olanlar, mağdurun aile bireyleri hatta tüm toplum suçun ikincil mağduru olarak kabul edilmektedir (Sokullu - Akıncı, 2008).

Türkiye'nin tarafı olduğu Birleşmiş Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'nin (BMÇHS) 19. maddesi uyarınca devletler; çocuğun bedensel veya zihinsel saldırıya, şiddet veya suistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dâhil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri almakla yükümlüdür. Bu önlemler, çocuklara kötü muamele olaylarının önlenmesi, belirlenmesi, bildirilmesi, yetkili makama sevk edilmesi ve olayın soruşturulması yükümlülüklerinin yanı sıra, devletin mağdurun tedavisiyle birlikte mağdura ve onun bakımını üstlenen kişilere gereken desteği sağlayan sosyal programları uygulama sorumluluğunu da içermektedir.

Türkiye'nin tarafı olduğu bir diğer uluslararası sözleşme olan Çocukların Cinsel Suistimal ve Cinsel İstismara karşı Korunmasına İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi (Lanzarote Sözleşmesi) 4. bölümünde düzenlenen “Koruyucu Tedbirler ve Mağdurlara Yardım” başlığında, Sözleşmeye taraf devletlerin, mağdurlara ve yakınlarına gerekli desteği sağlayacak etkili sosyal programlar oluşturacağını ve çeşitli disiplinleri içeren yapılar kuracağını düzenlemektedir. Buna göre, devletler, mağdurların kısa ve uzun vadede fiziksel ve psiko-sosyal iyileşmelerine yardımcı olmak üzere gerekli yasal veya diğer tedbirleri, çocuğun görüş, ihtiyaç ve kaygılarını gereken biçimde göz önüne tutarak alacaktır. Ayrıca Sözleşme, devletlere bu yükümlülüklerini yerine getirirken sivil toplum örgütleri ve ilgili diğer kişi ve kuruluşlarla iş birliği yapmalarını da işaret eder. Bu hükümlerle birlikte, çocuğa bakım verenlerin çocuğun cinsel istismarında yer alması hâlinde, olaya neden olanların mağdurdan, mağdurun da aile ortamından uzaklaştırılmasına yönelik tedbirler çocuğun yüksek menfaatine uygun olacak şekilde değerlendirilmelidir.



Her iki uluslararası hukuki belgede de görüldüğü gibi çocuklara zarar veren suçların sadece bildirilmesi ve adli sisteme konu edilmesi değil, bu suçlardan olumsuz etkilenen çocukların korunmasına ve desteklenmesine yönelik politikaların ve hizmetlerin oluşturulması da devletlerin sorumluluğundadır. Bu çalışmada, suç mağduru ve tanığı olan çocuklara yönelik sosyal hizmetler kurum bakımı odağında ele alınmış; bununla birlikte çocuğun bir suça maruz kalması ya da tanık olması hâlinde adli sisteme dâhil olacağı gözetilerek çocuklara özgü yargılama ilkelerindeki güncel gelişmelere ana hatları ile yer verilmiştir.

Mevcut Durum

Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2022 yılında, güvenlik birimlerine gelen/getirilen çocukların karıştığı olay sayısı 2021 yılına göre %20,5 oranında artarak 601.754 olmuştur. Bu olaylarda çocukların 259.106'sı mağdur olarak, 206.853'ü kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiasıyla, 100.490'ı bilgisine başvurma amacıyla, 16.499'u hakkında kayıp müracaatı yapılması sebebiyle, 12.684'ü kabahat işlediği iddiasıyla, 6.122'si ise bu nedenlerin dışında kalan diğer nedenlerden dolayı güvenlik birimlerine gelmiş/getirilmiştir.

Güvenlik birimlerine gelen/getirilen çocukların %43,1'ini mağdur çocuklar oluşturmuştur. Mağdur olan 259.106 çocuğun %89,8'i suç mağduru, %10,1'ini takibi gereken olay mağduru çocuklardır. Güvenlik birimlerine suç mağduru olarak gelen/getirilen 232.739 çocuğun %58,5'i yaralama, %13,7'si cinsel suçlar, %8,7'si aile düzenine karşı suçlar, %4,8'i tehdit, %14,3'ü bu nedenlerin dışında kalan diğer nedenlerden dolayı mağdur olmuştur (TÜİK, 2023).

Adalet Bakanlığına bağlı Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü kaynaklarına bakıldığında, en son 2021 yılına ait adli istatistiklerin açıklandığı, 2022 ve 2023 yıllarına ilişkin adli istatistik yayınının yapılmadığı yalnızca 2022 yılına ait Adalet İstatistiklerine yer verildiği görülmektedir. Adalet istatistiklerine göre, ceza mahkemelerinde seçilen on suç türüne göre yıl içinde açılan dosya sayısı artış oranları incelendiğinde, 2022 yılında bir önceki yıla göre en fazla artışın sırasıyla

dolandırıcılık, çocukların cinsel istismarı ve hırsızlık suç türlerinde olduğu anlaşılmaktadır (Adalet Bakanlığı, 2022).

Nicel veriler çocuk mağduriyetindeki artışı ortaya koyarken Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (Komite), 2 Haziran 2023 tarihinde Türkiye hakkındaki sonuç gözlemlerini açıklamıştır. Komite, bu çalışmanın da konusunu ilgilendiren suç mağduru ve tanığı çocuklara yönelik olarak, Türkiye’de geliştirmesi gereken hizmetlere vurgu yapmıştır. Sonuç gözlemlerine göre, Türkiye’nin suç mağduru ve tanığı olan çocuklar bakımından özetle aşağıdaki konularda ilerleme kaydetmesi gerekmektedir:

- Öğretmenler, sosyal çalışma görevlileri, kolluk kuvvetleri, sağlık personeli, göç ve iltica görevlileri ile her türlü alternatif bakım hizmetlerinde çalışan profesyonellerin çocuk hakları konusunda sistematik, zorunlu ve sürekli eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Çocuğa yönelik şiddet olaylarının tanınması ve etkili bir şekilde müdahale edilmesi için çocuklarla çalışan meslek profesyonellerin kapasiteleri güçlendirilmelidir. Bu tür şiddet olaylarının bildirimini kolaylaştırmak ve teşvik etmek için erişilebilir, gizli ve çocuk dostu mekanizmalar oluşturulmalıdır.
- Aile içi şiddete tanıklık eden çocukları da içerecek biçimde çocuk mağdurlara destek ve hizmet veren, çocuk dostu ve multidisipliner soruşturmalar sağlayan birimlerin, Çocuk İzleme Merkezlerinin, sosyal çalışma görevlilerinin ve psikologlar gibi profesyonellerin sayısı, kapasitesi ve etkililiği artırılmalıdır.
- Çocuk mağdurlarla yapılan adli görüşmenin sesli-görüntülü olarak kaydedilmesi ve mahkeme işlemlerinde delil olarak kabul edilmesi sağlanmalı ve çocuğun daha fazla ifade vermek zorunda kalmasını önlemek amacıyla, gerekirse mahkeme öncesi aşamada gecikmeksizin çapraz sorgu yapılabilir.
- Veri toplama sistemi süratle iyileştirilmeli, çocuk hakları konusunda toplanan veriler özellikle savunmasız durumdaki çocukların durumunun analizini kolaylaştırmak için yaş, cinsiyet, engellilik, coğrafi konum, etnik ve ulusal köken, dini aidiyet ve sosyoekonomik geçmişe göre ayrıştırılmalıdır. Bu veriler, ilgili kurumlar arasında paylaşılmalı ve Söz-

leşme'nin etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik politika ve faaliyetlerin oluşturulması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için kullanılması sağlanmalıdır.

- Özellikle yatılı bakım kurumlarındaki alternatif bakımın kalitesinin bağımsız ve düzenli olarak izlenmesi güçlendirilmiştir.

Komitenin sonuç gözlemlerindeki tespitlerin bir bölümü 2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planında da yer bulmuştur. 18 Nisan 2023 tarihinde 32167 Sayılı Resmî Gazete'de, 2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı ile ilgili 2023/8 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Genelgesi yayımlanmıştır. 2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı, "Çocuk Dostu Adalet" başlığı altında, "Çocukların adalet sistemiyle karşılaştıkları andan itibaren süreç içerisinde örselenmelerinin engellenmesi ve ihtiyaç duydukları psiko-sosyal destek hizmetlerinden yararlandırılması" stratejik hedefleri altında aşağıdaki faaliyetler sıralanmıştır:

- Adli görüşme odalarının fiziki imkânlarının geliştirilmesi ve sayılarının artırılması,
- Çocuk Şube Müdürlüklerinin yaygınlaştırılması ve sosyal çalışma görevlisi sayısının artırılması,
- Çocuk İzlem Merkezlerinin nitelik ve nicelik yönünden güçlendirilmesi.

Açıklanan verilere, sonuç gözlemlerine ve stratejik plana bakıldığında, istatistiklere yansıyan çocuk mağdur sayısındaki artış karşısında kurumların sayı ve etkinlik bakımından yetersiz kaldığı, bu durumu düzeltmek için gerekli adımların süratle atılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Adli Sistemde Destekleyici Müdahaleler

Çalışmanın bu bölümünde, sınırlılıklar nedeniyle, suç mağduru çocukların ikincil mağduriyetini engellemeye yönelik son yasal değişiklikler aktarılmış; ardından, Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlüğü tarafından verilen hizmetlere değinilmiştir.

Ceza Muhakemesi Kanunu'nun 236'ncı maddesinin 4. fıkrasında 17.10.2019 tarihinde 7188 Sayılı Kanun ile yapılan

değişikliğe göre Cumhuriyet savcısı veya hâkim tarafından ifade ve beyanının özel ortamda alınması gerektiği ya da şüpheli veya sanık ile yüz yüze gelmesinde sakınca bulunduğu değerlendirilen çocuk veya mağdurların ifade ve beyanları özel ortamda uzmanlar aracılığıyla alınır. Adalet Bakanlığı tarafından yayınlanan 01.04.2021 tarihli 176 Numaralı Adli Görüşme Odaları başlıklı Genelge uyarınca, CMK 236/4 maddesinde yer alan özel ortam kavramından, Adli Görüşme Odaları (AGO) anlaşılmalıdır. Adli Görüşme Odaları Yönetmeliğine göre, AGO'lar, çocuğun üstün yararı ilkesi uyarınca çocuk dostu adli usullerin işletilmesi, adli süreç içinde yer alan mağdur, tanık ve suça sürüklenen çocuklar ile cinsel suç, aile içi şiddet mağdurları ve diğer kırılgan gruba dâhil mağdurlarla uygun ortam ve yöntemle görüşme yapılması, ikincil örselenmenin önlenmesi, korunma ihtiyaçlarının tespiti ve ilgili hizmetlere yönlendirilmesi amacıyla adliyeler bünyesinde kurulmuştur.

CMK'nın 236'ncı maddesinin 5'inci maddesine göre Türk Ceza Kanunu'nun (TCK) 103'üncü maddesinin 2'nci fıkrasında yer alan suçun mağduru olan çocukların soruşturma evresindeki beyanları, bunlara yönelik hizmet veren merkezlerde Cumhuriyet savcısının nezaretinde uzmanlar aracılığıyla alınır ve çocuğun beyan ve görüntüleri kaydedilir. Kovuşturma evresinde ise ancak, maddi gerçeğin ortaya çıkarılması açısından mağdur çocuğun beyanının alınmasında zorunluluk bulunması hâlinde, çocuk, mahkeme veya görevlendireceği naip hâkim tarafından bu merkezlerde uzmanlar aracılığıyla dinlenir. 31.10.2022 tarihli, 170-1 Sayılı Cinsel Dokunulmazlığa Karşı İşlenen Suç Soruşturmaları Konulu Adalet Bakanlığı Genelgesi ile nitelikli cinsel istismar suçunun (TCK Madde 103/2) mağduru olan çocukların ifadelerinin mutlaka 2012/20 sayılı Başbakanlık Genelgesi ile kurulan Çocuk İzlem Merkezlerinde (ÇİM) alınması, basit cinsel istismar suçları (TCK Madde 103/1) için de öncelikle ÇİM'lerin aksi hâlde adli görüşme odalarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir. 16 Ocak 2024 verilerine göre, yalnızca 67 ilde 70 ÇİM bulunmaktadır (Sağlık Bakanlığı, 2024). ÇİM'in bulunmadığı yerlerde çocuklar, TCK 236/5 uyarınca yargı çevresi ve mülki sınırlara bakılmaksızın en yakın merkeze götürülerek dinlenilmektedir.

Tüm bunlarla birlikte, suç mağdurlarına sağlanan hizmet ve yardımlara ilişkin esaslar ve bu hizmetlerin yerine getirilme-



sine dair görev, yetki ve sorumluluklar 63 sayılı 10.06.2020 tarihli Suç Mağdurlarının Desteklenmesine Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile düzenlenmiştir. Kararnameye göre sunulacak hizmetler, bilgilendirme ve yönlendirme, korunma ve suçun tekrarının önlenmesi ve adli görüşme odaları olarak belirtilmiş ayrıca kırılğan gruplara, cinsel suç mağdurlarına ve bazı mağdurlara sunulacak hizmetlere de yer verilmiştir.

Adli süreçte suç mağdurlarına ve adli desteğe ihtiyaç duyan kişilere sunulacak hizmetler, 30 Nisan 2021 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Yönetmeliğinde ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlüğü tarafından sunulan “Ceza Yargılamasına Yönelik Destek Hizmetleri” arasında “Çocuklara yönelik hizmetler” ayrı bir başlıkta sıralanmıştır. Yönetmeliğin 35’inci maddesine göre, ÇKK uyarınca Cumhuriyet başsavcılığı, mahkeme veya hâkimin istemi üzerine suça sürüklenen veya korunma ihtiyacı olan çocukların kaygı düzeylerinin düşürülmesi, kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve haklarında gereken tedbirlerin belirlenebilmesi için müdürlükçe adli destek görevlisi görevlendirilebilmektedir. Cumhuriyet savcısı, mahkeme veya hâkim; çocuğun üstün yararı ilkesi uyarınca tedbir odaklı yaklaşımın bir neticesi olarak uygun koruyucu ve destekleyici tedbirlerin belirlenebilmesi, çocuğun ifadesinin alınması, diğer işlemler sırasında kendisini rahat ifade edebilmesi ve sosyal inceleme raporunun hazırlanması gibi işlemler için müdürlükten adli destek görevlisi görevlendirilmesini isteyebilmektedir. Adli destek görevlisi tarafından bu işlemlerin yapılması sırasında çocuğun kırılğan gruba dâhil olabileceğinin anlaşılması hâlinde bireysel değerlendirme yapılmak üzere çocuk kırılğan grup destek bürosuna yönlendirilir.

Çocuklara yönelik bireysel değerlendirme, adli süreç içerisinde ikincil örselenmelerden korunması, ihtiyaçlarının ve sunulacak hizmetlerin belirlenmesi amacıyla yapılır. Bireysel değerlendirme sürecinden sonra kırılğan gruba girdiği tespit edilen mağdur hakkında, mağdurun veya yasal temsilcisinin aydınlatılmış rızasıyla, suçun fiziksel ve psikolojik sonuçları, mağdurun çevresindeki şartlar, ikincil mağduriyet ve sosyal ortam riski değerlendirilerek adli destek görevlisi aracılığıyla sunulacak hizmetlere ilişkin adli destek planı hazırlanır. Adli destek planında müdürlük tarafından sunulacak hizmetler ile

adli süreç kapsamında mağdura destek ve koruma sağlanmasına yönelik önerilen tedbirler yer alır.

Adli destek görevlisi tarafından adli sürecin yönetilmesinde etkin destek ihtiyacı olduğu değerlendirilen; suçun etkileri sebebiyle psikolojik travma yaşayan, cinsel istismara maruz kalan, yaşı veya cinsiyeti nedeniyle suçtan daha fazla etkilenen, aile veya diğer sosyal çevre desteğinden yoksun olan mağdurlar hakkında vaka yönetimi uygulanabilir. Vaka yönetiminde adli destek görevlisi, mağdurun örselenmeden adli sürece etkin şekilde katılımı için alınması gereken tedbirleri Cumhuriyet savcısı veya hâkime önermekle; mağdurun adli süreçte kendisini ifade edebilmesine yönelik kolaylaştırıcı tedbirler almakla; mağduru, adli yardım hizmetlerinden etkin faydalanabilmesi ve alabileceği destek hizmetlerine ulaşabilmesi için ilgili kurum ve kuruluşlara yönlendirerek sonucunu takip etmekle ve mağdura ifade veya beyan işleminden sonra psiko-sosyal destek süreci hakkında bilgi vermekle görevlidir.

Çocuk Destek Merkezleri

Çocuklar, şiddete maruz kalmaları hâlinde sadece ceza hukukunun değil tedbir hukukunun da konusu hâline gelmektedir. Bu kapsamda, ÇKK ile birlikte 6284 Sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun öne çıkmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde kurum bakımına yönelik hizmetlere yer verilmekle yetinilecektir.

04 Eylül 2009 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri ile Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği ile suça sürüklenen veya ceza infaz kurumundan salıverilen çocuklar ile duygusal, cinsel ve/veya fiziksel istismara uğramış ve sosyal rehabilitasyona ihtiyaç duyduğu tespit edilen çocuklardan haklarında bakım tedbiri/korunma kararı verilen çocukların; temel gereksinimlerini karşılamak, fiziksel, duygusal, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını belirleyerek gerekli müdahaleleri gerçekleştirmek, aile ve yakın çevrelerine dönmelerini veya bir sonraki sosyal hizmet modeline hazır hâle gelmelerini sağlamak amacıyla koruma bakım ve rehabilitasyon merkezleri ile bakım ve sosyal rehabilitasyon merkezlerinin kurulacağı belirtilmiştir.

Yönetmelikte, Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi (KBRM), suça yöneldikleri tespit edilen çocukların davranış bozukluklarını gidermek amacıyla rehabilitasyon süreci tamamlanincaya kadar geçici süre bakım ve korunmalarının sağlandığı, bu süre içerisinde aile, yakın çevre ve toplum ile ilişkilerinin düzenlenmesine yönelik çalışmaların yürütüldüğü, 7-18 yaş aralığında bulunan kız ve erkek çocuklara yönelik ayrı ayrı yapılandırılan yatılı sosyal hizmet kuruluşları olarak tanımlanmıştır. Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezi (BSRM) ise duygusal, cinsel ve/veya fiziksel istismara uğramış çocukların olumsuz yaşam deneyimlerinden kaynaklanan travma ve/veya davranış bozukluklarını gidermek amacıyla rehabilitasyon süreci tamamlanincaya kadar geçici süre bakım ve korunmalarının sağlandığı, bu süre içerisinde aile, yakın çevre ve toplum ile ilişkilerinin düzenlenmesine yönelik çalışmaların yürütüldüğü, 7-18 yaş kız ve erkek çocuklara yönelik ayrı ayrı yapılandırılan yatılı sosyal hizmet kuruluşu olarak tanımlanmıştır.

BSRM ve KBRM’lerde çocuklara yönelik olarak kapsamlı ve sistematik müdahale sürecinin bulunmaması, kuruluş isminde geçen rehabilitasyon kelimesinin geçmesinin yaftalayıcı olması ve koruma altındaki çocuklar arasında ayırıcı nitelik taşınması nedeniyle eleştirilmiş ve yeni bir anlayış ile Çocuk Destek Merkezleri (ÇODEM) kurulmuştur (Buran ve Çalık Var, 2019). Anılan kurumlar, 29.03.2015 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanan Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği uyarınca ÇODEM’ler, suça sürüklenmesi, suç mağduru olması veya sokakta sosyal tehlikelerle karşı karşıya kalması sebebiyle haklarında bakım tedbiri veya korunma kararı verilen çocuklardan psiko-sosyal desteğe ihtiyaç duyduğu tespit edilenlerin temel gereksinimlerini karşılamak, fiziksel, duygusal, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını belirleyerek gerekli müdahaleleri gerçekleştirmek, aile ve yakın çevrelerine dönmelerini ve diğer sosyal hizmet modellerine hazır hâle gelmelerini sağlamak üzere hizmet vermektedir. Yönetmeliğe göre, ÇODEM’ler çocukların mağduriyet, suça sürüklenme, sokakta yaşama, gebelik, madde bağımlılığı gibi ihtisas alanlarında 11-14/15-18 yaş gruplarına ve cinsiyetlerine göre uzmanlaştırılmaktadır. 0-10 yaş grubu çocukların ise aile odaklı hizmetlerden yararlandırılması veya diğer sosyal hizmet kuruluşlarında kalmaları sağlanmaktadır.

Bu çalışma kapsamında ÇODEM'ler ve bu merkezlerde bulunan çocuklarla ilgili istatistiklere erişilmeye çalışılsa da Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın web sitesinde kurumsal istatistik bilgilerine ve geçmiş yıllara dair istatistik sayfalarına ulaşamamıştır. Bununla birlikte, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanı tarafından 3 Ocak 2022 tarihinde yapılan açıklamada ÇODEM sayısının 66 olduğu ve bu merkezlerde toplamda 1.421 çocuğa hizmet verildiği, 2022'de yeni ÇODEM'lerin açılacağı belirtilmiştir (Aile Bakanlığı, 2022).

2014 yılında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından ÇODEM'lerde korunma ve bakım altında bulunan çocuklar ve ailelerine yönelik psiko-sosyal destek ve müdahaleyi içeren Anka Çocuk Destek Programı geliştirilmiştir. Çocukların bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan program, çocuklarda olumlu tutum ve davranış değişikliği oluşturmayı, olumsuz yaşam deneyimlerinden kaynaklanan örselenme veya davranış bozukluklarını sağıltmayı, aile ve sosyal çevre ile uyum sağılamalarını amaçlamaktadır. Programın uygulanma usul ve esasları 09.01.2015 tarihinde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Anka Çocuk Destek Programı Uygulama Yönergesi ile belirlenmiştir. İlgili Yönergede Anka Çocuk Destek Programının bileşenleri ve merkez yükümlülükleri sıralanmıştır. Buna göre, program bireysel ihtiyaç ve risk değerlendirme formu (BİRDEF), grup çalışmaları, bireysel danışmanlık ve aile çalışmaları aracılığıyla yürütülmektedir (Aile Bakanlığı, 2015).

Yapılan bir araştırmada ÇODEM'lerde uygulanan ANKA psiko-sosyal destek programının Amerika ve Hollanda örnekleri ile karşılaştırıldığında amacı ve içeriği bakımından dünyada cinsel istismar mağduru çocuklara yönelik uygulanan sosyal hizmet uygulamaları ile paralellik gösterdiği ifade edilmiştir (Küçükkaraca & Öğütücü, 2019). Bununla birlikte, 2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planında, alternatif bakım hizmetleri başlığı altında yer alan "Kurumsal altyapı ve kapasitenin güçlendirilmesi" stratejik hedefleri arasında Anka Çocuk Destek Programının etki analizinin yapılması ve bu doğrultuda programın geliştirilmesi ve güçlendirilmesi faaliyetleri yer almaktadır.

Çocuk Koruma İlk Müdahale ve Değerlendirme Birimlerine teslim edilen çocuklara ait özellikleri betimleme amacıyla ya-

pılan bir araştırmada, çocukların birime en sık teslim edilme nedenlerinin evden kaçma, cinsel istismar ve aile içi şiddet olduğu; birime teslim edilen çocukların sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullandıkları; intihar girişimi ve düşüncesi, kendine zarar verme, evden kaçma şeklinde riskli özellikler gösterdikleri; birime teslim edilen çocukların en sık yararlandığı hizmet modelinin aileye teslim ve Çocuk Destek Merkezine yerleştirilmek olduğu anlaşılmıştır (Bilgin & Yetimoğlu, 2018).

6 ildeki ÇODEM'lerde, cinsel istismar mağduru kız çocuklarına yönelik bakım ve rehabilitasyon kuruluşlarında verilen hizmetlerin değerlendirilmesi amacıyla 12-18 yaş aralığında bulunan 110 kız çocuğu ile yapılan bir araştırmada ise çocukların %80,9'unun izinli olarak evlerine gitmediği, yaşadıkları istismar olayı sonrasında sosyal çevrelerinden uzaklaştıkları tespit edilmiştir (Küçükkaraca & Öğütçü, 2019). Aynı araştırmada çocukların %25,5'i kendisini anlayan kimsenin olmadığını düşündüğünü belirtirken, çocukların yarıdan azı kendisini en iyi anlayan kişinin danışmanları ve servis personeli olduğunu söylemiş; kendisini en iyi kurum idarecilerinin anladığını düşünen çocuk oranı ise %1,8'ken, bu soruya bakım personeli cevabını veren çocuk oranı %0,9 olmuştur. Araştırma, çocukların çok büyük kısmının yaşadıkları mağduriyet sonrasında aileleri ile ilişkilerinin kesilmiş olması karşısında kurum içerisinde güven duyacakları kişilere erişimlerinin sınırlı olduğunu, merkezlerde sunulan psiko-sosyal destek hizmetlerinin yetersizliğini ve idarecilerle personellerin çocuklarla çalışma konusunda ek desteklere ihtiyaçları olduğunu göstermiştir.

Bir diğer araştırmada, ÇODEM'lerde verilen psiko-sosyal destek hizmetini bu kurumlarda kalan çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler ışında sosyal hizmet değerleriyle incelenmesi amaçlanmış ve ÇODEM'lerin kontrolün daha ön planda yer aldığı bir yapılanmaya sahip olmasının çocukların beklentileri ile eşiştiği, çocukların kurum bakımında zorla tutulamayacaklarını vurguladıkları, güvenliikli kurumlardan ziyade güven ilişkisinin olduğu kurumlara ihtiyaç duydukları belirtilmiş; araştırmada çocukların çoğunlukla ÇODEM'lerde aldıkları hizmetin yararlarına vurgu yapsalar da merkezdeki karar alma süreçlerine katılamamaları nedeniyle zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir (Eroğlu & Demiroz, 2020).

İstanbul ilinde kız çocuklarına hizmet veren Çocuk Destek Merkezlerinde görevli 70 meslek elemanı ile çalışma koşullarını anlama amacıyla yapılan karma yöntemli bir araştırmada, pek çok meslek elamanının herhangi bir oryantasyon programından geçmeksizin merkezlerde çalışmaya başladıkları, bu durum nedeniyle mesleğe ilk başladıkları dönemlerde işe uyum sağlama ve yeterli hissetmekte zorlandıkları, iş yoğunluğu ve çocuklarla iletişimde sınırların esnemesi ve kız çocuklarının kuruluşa geliş öykülerinden duygusal olarak yoğun düzeyde etkilenmeleri gibi nedenlerle duyursuzlaşma ve mesleki tükenmişlik yaşadıkları, büyük çoğunluğun süpervizyon desteği almadığı tespit edilmiştir (Erol Özkaptan, 2019)

Aynı doğrultuda, ÇODEM'lerde çalışan meslek elemanları ile yapılan başka bir araştırmada da Anka Çocuk Destek Programına terapi ve süpervizyon gibi yeni sistemlerin ve yeni paydaşların eklenilmesi, programın geliştirilmesi aşamasında saha çalışanlarından görüş alınması, program eğitimlerinin hem içerik hem sunum olarak geliştirilmesi, meslek elemanlarının yeni eğitimlerle desteklenmesi gerekliliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir (Bayyar, 2022).

ÇODEM'lerle ilgili başka bir araştırmada da sosyal hizmet açısından kanun ve yönetmeliklerde tanımlanan psiko-sosyal destek hizmetlerinin daha derinlikli ve bütünlüklü yapılmasının zorunlu olduğu, bu nedenle uzmanların deneyimli ve donanımlı profesyoneller arasından seçilmesinin, vakaların izlem ve takibi için uzmanların iş yükünün az olmasının ve süpervizyon almalarının önemli olduğu belirtilmiştir (Mavili & Özkan, 2017).

Anılan araştırmalar, ÇODEM'lerde yaşanan sorunları ortaya koymaktadır. Çocukların adalete erişebilmeleri için ilgili tüm kurumların ve kişilerin mesleki kapasitelerini artırmaları, sorumluluklarının farkında olmaları ve birbirleriyle koordineli olarak çalışmaları gerekmektedir (Yavuziyğit vd, 2022).

Diğer Destek Hizmetleri

ÇKK uyarınca çocuklar hakkında tedbir kararı verilirken kurumda bakım ve kurumda tutmanın son çare olarak görülmesi ilkesi uyarınca suç mağduru ve tanığı çocuklar için kurum bakımı dışında da destek modelleri bulunmaktadır. Sosyal ve

Ekonomik Destek Hizmetleri Hakkında Yönetmelik'te, çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılayamayan ve yaşamlarını en düşük seviyede dahi sürdürmekte güçlük çeken ailelere, kendi kendilerine yeterli hâle gelinceye kadar çocuklarının bakımı ve desteklenmesi amacıyla geçici bir süre verilen ekonomik ve psiko-sosyal destek sistemleri düzenlenmektedir. Yönetmelikte, sosyal ve ekonomik destek hizmetinden yararlanabilecekler aşağıda sıralanmıştır:

- Haklarında bakım tedbiri kararı verilerek sosyal hizmet kuruluşlarında bakılan ve desteklendikleri takdirde ailesi veya yakınları yanına verilebilecek çocuklar.
- Ekonomik yoksunluk nedeniyle, desteklenmedikleri takdirde korunmaya muhtaç duruma düşecek olanlardan haklarında bakım tedbiri kararı alınmaksızın sosyal ve ekonomik destek hizmetinden yararlandırılarak ailesi veya yakınları tarafından bakılabilecek çocuklar.
- Bakım tedbir kararı alıp da yaş sınırlarını tamamlamaları nedeniyle, sosyal hizmet kuruluşlarından veya koruyucu aile yanından ayrılanlardan iş ve meslek edinme kursuna veya eğitimlerine devam eden veya bir iş ve meslek sahibi olamayıp desteklenmedikleri takdirde muhtaç duruma düşecek olan gençler.

Talepler, Yönetmelik kapsamında değerlendirilmekte ve inceleme sonucu uygun görülenler desteklenmektedir. Sosyal ve ekonomik destek hizmeti ile ailesi yanında desteklenen çocuk sayısının 2022 Aralık sonu itibarıyla 157.248 olduğu açıklanmıştır (Aile Bakanlığı, 2023). Ancak bu veriler ayrıştırılmadığı için bu desteği alan suç mağduru ve tanığı çocukların sayısı bilinmemektedir.

Suç mağduru çocukların reşit olduktan sonra da esenliklerinin korunabilmesi ve toplumda üretken bireyler olarak yer alabilmelerini sağlayan oldukça önemli bir hizmet modeli daha bulunmaktadır. Haklarında alınan korunma veya bakım tedbiri kararı reşit oluncaya kadar devam edenler 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanununun Ek 1 inci maddesi kapsamında kamu kurum ve kuruluşlarında işe yerleştirebilmektedir. Bu haktan faydalanabilmek için kişinin reşit oluncaya kadar kurum bakımı, koruyucu aile veya sosyal ekonomik destek hizmet modellerinin birisinden yararlanması, korunma ve bakım

altında olduğu sürenin 2 yıldan az olmaması, reşit olduktan veya korunma kararı kalktıktan sonra 5 yıl içinde bu haktan yararlanmak üzere Bakanlığa başvurması gerekmektedir.

Sonuç

Suç mağduru olan çocukların sayısının gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Bununla birlikte, ayrıştırılmış ve güncel adli istatistiklerin açıklanmaması, suç mağduru ve tanığı olan çocuklara sunulacak hizmetlerin ve politikaların etkililiğini değerlendirme konusunda yetersizliğe yol açmaktadır. Öncelikle bu verilerin, Komitenin işaret ettiği standartlar dikkate alınarak toplanması, ilgili kişi ve kurumlarla paylaşılması gerekmektedir.

Adli Destek ve Mağdur Hizmetleri Müdürlüğünün kurulması ve Çocuk İzlem Merkezlerinin yasal dayanağa kavuşturması çocukların ikincil mağduriyetlerinin önlenmesi konusunda çok önemli adımlar olsa da çocuklara adli sistemde hizmet veren kurumların niceliksel ve niteliksel olarak yetersiz kaldığı dikkate alınarak, kurumların sayısı ve kapasitesi artırılmalı ve bu kurumlarda çalışan uzmanlar güçlendirilmelidir.

Suç mağduru çocuklara yönelik bakım tedbirlerinin uygulandığı kurumların yeni bir anlayışla çatı bir isim altında toplanarak ihtisaslaştıkları alanlara göre ayrılması olumlu bir gelişme olmakla birlikte bu kurumlarda yapılan araştırmalar çocuklara sunulan hizmetlerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır; çalışmaların bulguları dikkate alınarak ÇODEM'lerde görevli meslek elemanları desteklenmelidir. Ayrıca bu kurumlar insan hakları standartlarına uygunluklarının değerlendirilebilmesi için düzenli bağımsız izlemeye tabii tutulmalıdır. Bununla birlikte, çocukların tekrarlayan mağduriyetler yaşamalarının önüne geçebilmek için kurum bakımı dışındaki danışmanlık ve destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve daha çok çocuğa ulaştırılması gerekmektedir.

Çocukların adalete erişimi, sadece adliyi ilgilendiren bir konu değildir. Maruz bırakıldıkları suçlar karşısında haklarının korunup desteklendiği hizmetlerden faydalanamayan çocuklar için adalete erişimin gerçekleştiğini söyleyebilmek mümkün olmayacaktır.



SELMİN CANSU DEMİR

Kaynakça

- Adalet Bakanlığı. (2023). *Adalet istatistikleri 2022*. Çevrimiçi: https://adlisicil.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/29032023141410a-dalet_ist-2022cal%C4%B1sma100kapakl%C4%B1.pdf Erişim Tarihi: 27.02.2024
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). *Anka Çocuk Destek Programı Uygulama Yönergesi*.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). "Bakanımız Derya Yanık: "2022'de Toplam 438 Kapasiteli Yeni Çocuk Evlerimizi Hizmete Açacağız". Çevrimiçi: <https://www.aile.gov.tr/haberler/bakanimiz-derya-yanik-2022de-toplam-438-kapasiteli-yeni-cocuk-evlerimiz-hizmete-acacagiz/> Erişim Tarihi: 27.02.2024
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı*.
- Akıncı-Sokullu F. (2008). *Viktimoloji (mağdurbilim)*. 2. Basım, Beta Yayınevi.
- Bayyar, A, B. (2022). *Çocuk destek merkezlerinde görev yapan meslek elemanlarının merkezde sunulan psiko-sosyal destek hizmetine ilişkin düşüncelerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bilgin, Ö., & Yetimoğlu, E. N. (2018). Çocuk koruma ilk müdahale ve değerlendirme birimleri: birime teslim edilen çocuklara ilişkin bir araştırma. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 25-50.
- Bilgin, Ö. & Mavili A. (2017). Kurum bakımındaki cinsel İstismar mağduru çocuklara ilişkin bir araştırma. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 105-128.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2023). *Türkiye'nin birleştirilmiş dördüncü ve beşinci raporlarına ilişkin nihai gözlemler*. Çevrimiçi: https://etkiniz.eu/wp-content/uploads/2023/06/CR-C_C_TUR_CO_4-5_52894_TUR.pdf Erişim Tarihi: 05.03.2024
- Buran, M. & Çalık Var, E. (2019). Çocuk destek merkezlerinden reşit olarak ayrılan bireylerin sosyal hayata uyum süreci. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 149-161.
- Eroğlu, Z., & Demiröz, F. (2020). Aile çalışma ve sosyal hizmetler bakanlığına bağlı kuruluşlarda psiko-sosyal destek hizmeti alan çocukların bu hizmete ilişkin algıları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(1), 131-151.

- Erol Özkaptan, E. (2019). *Çocuk destek merkezlerinde görev yapan meslek elemanlarının çalışma koşulları ve aileye dönük sosyal algıları üzerine bir inceleme: Karma yöntem çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Küçükkaraca, N., & Öğütçü Y. (2019). Cinsel istismar alanında bakım ve rehabilitasyon hizmeti veren kuruluşlardaki sosyal hizmet uygulamalarının değerlendirilmesi. *Sosyal Hizmet Sempozyumu 2019: "evrensel değerler ışığında sosyal hizmet uygulamalarında çağı yakalamak" tam metin bildiri kitabı* içinde. Başkent Üniversitesi.
- Sağlık Bakanlığı. (2024). *Çocuk izlem merkezleri listesi*. Çevrimiçi: <https://khgmsaglikhizmetleridb.saglik.gov.tr/TR,43119/cocuk-izlem-merkezi-cim-listesi.html> Erişim Tarihi: 05.03.2024
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). *Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri, 2022*. Çevrimiçi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2022-49662> Erişim Tarihi: 28.02.2024
- Yavuzyiğit, S., Genç, Y., & Yavuzyiğit, Y. K. (2022). Çocuk adalet sistemindeki koruyucu-önleyici ve iyileştirici uygulamaların sosyal hizmet açısından değerlendirilmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 15(92), 339-352.



ÇOCUK İSTİSMARI



OĞUZ POLAT*

HİLAL KARAYAZI**

Çocuk istismarı çocuk refahını derinden etkileyen bir durumdur. Çocuk refahının sağlanmasında çocuk istismarının önlenmesi ve bunun da multidisipliner boyutta yapılabilmesi çok önemlidir.

Giriş

Çocuk istismarı çocuğa zarar veren her türlü davranışı içermektedir. Bu davranışlar aynı zamanda çocuğun gelişimini engelleyen ve duraksatan boyutu da kapsamaktadır. Çocuk istismarı “0-18 yaş grubundaki çocuğun kendisine bakmakla yükümlü kişi veya kişiler tarafından zarar verici olan, kaza-dışı ve önlenemez bir davranışa maruz kalması çocuk istismarıdır. Bunun, çocuğun fiziksel, psiko-sosyal gelişimini engelleyen, gerçekleştiği toplumun kültür değerleri dışında kalan ve uzmanı tarafından da istismar olarak kabul edilen bir davranış olması gerekmektedir.” (Polat, 2016; 2021a).

Çocuk istismarı çok eski bir olgu olmakla birlikte bizde medreselerde cezanın kulak çekmek, şamarlamak ve falaka olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır. Hüseyin

1406



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalı.

** Uzm. Adli Psk.

Rahmi Gürpınar, Ahmet Rasim, Kâzım Karabekir gibi isimlerin anılarından hareketle Osmanlı son dönemi okullarında şiddetin adeta kurumsallaştığı belirtilmektedir. Bunun Cumhuriyet Dönemi'nde devam ettiğini görmekteyiz.

1989'da imzalanan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi çocuk istismarının önlenmesi için ülkemizde bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Sözleşme çocukların korunmasındaki en büyük referanstır. İlk maddesi 0-18 yaş arasındaki herkesin çocuk olduğunu söyleyen Sözleşme çocuğun korunması, yaşatılması, geliştirilmesi ve katılımını temel prensipler olarak belirtirken felsefesinin yapılacak her eylemin çocuğun yüksek yararına uygun olması gerektiğini belirtmesi çok önemlidir (UNICEF, 2004). Bu sözleşmeye imza koyan ülkeler sözleşmenin getirdiği yükümlülük ve sorumlulukları yerine getirmek zorundadır. Ancak gözlenen, bugüne değin yapılanların yapılmayanlara göre çok daha az oranda olduğudur.

Çocuk istismarı çocuk refahını derinden etkileyen bir durumdur. Çocuk refahının sağlanmasında çocuk istismarının önlenmesi ve bunun da multidisipliner boyutta yapılabilmesi çok önemlidir. İstismar değişik disiplinler içerisinde değerlendirilen ve multidisipliner çalışılan bir konudur. İstismarın medikal, hukuksal, psikolojik ve sosyolojik boyutları konunun temel taşlarını oluşturan boyutlardır (Polat, 2021a). Çocuk istismarında, istismar olgusunun ortaya çıkışından başlayarak bir ekip çalışmasının yapılması yani tüm disiplinlerin birlikteliğinden oluşan bir takım çalışmasının yapılması çok önemlidir. Hekimler başta olmak üzere hemşire ve diğer sağlık çalışanları, psikologlar, PDR çalışanları, hukukçular, kolluk güçleri ve sosyal hizmet uzmanları bir algoritmayla çalıştıklarında önemli katkı ve yarar sağlamaktadırlar (Polat, 2019).

İstismar Türleri

Çocuk istismarı 5 temel grupta incelenmektedir: Fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar, siber şiddet ve ihmal.

Fiziksel istismar:

Fiziksel istismar en geniş anlamda 'çocuğun kaza dışı yaralanması' şeklinde tanımlanabilir. En sık rastlanılan olgu çocuğa fiziksel şiddet uygulamak, dövme şeklidir. "Vücutta fiziksel hasara neden olan ekimozların, kırıkların, yanıkların

ve benzeri her türlü lezyonların ortaya çıkmasına yol açan istismar” fiziksel istismardır (Polat, 2016). Fiziksel istismar için çok sayıda tanım olmasına karşın hepsinin ortak noktası, çocuğun sağlığını olumsuz etkileyen ve vücutta iz bırakan lezyonların ve yaralanmaların bulunmasıdır. Fiziksel istismarın çeşitli kategorilerde incelendiği ve farklı alt başlıkların bulunduğu görülmektedir (Polat, 2021c).

Kazaya bağlı yaralanmalar ile istismara bağlı olan yaralanmaları ayırmak önemlidir. Burada yapılacak hataların bedelini hem çocuk hem de aile ödeyebilir. Çocuğun muayenesi sırasında var olan lezyonların nasıl oluştuğunun saptanması önemlidir. İstismar veya kaza sonucu mu olup olmadığı anamnez ve muayene sonucu saptanmalıdır (Polat, 2021c).

İstismarın saptanmasında en önemli aşama kişinin kendi sözcükleriyle başına gelenleri anlattığı anamnezdır. Bu, fiziksel bulguların olduğu olgularda teşhisi sağlarken fiziksel bulguların olmadığı durumlarda elimizdeki tek kanıt olabilmektedir. Çocuk istismarı teşhisi koymak için anamnez ile vücutta saptanan lezyonun birbirleriyle bağlantılı olduğunu bulmak en doğru işlem olacaktır. İstismarın tedavisi ve önlenmesi açısından tüm şiddet olgularında vücutta iz bırakmasa bile, meydana gelen duygusal travmanın önlenmesi çok önem taşımaktadır. Fiziksel bulguların değerlendirilmesi ve adli raporun olabildiğince çabuk alınması mahkemede çok önem taşımaktadır (Polat, 2021b).

Cinsel istismar:

Cinsel istismar, psiko-sosyal gelişimini tamamlamamış ve yaşı küçük olan kız veya erkek çocuğun bir yetişkin tarafından cinsel stimulasyon için kullanılmasıdır. Bir çocuğun bir yetişkin tarafından cinsel doyum için kullanılması cinsel istismardır. Genital bölgeleri elleme, teşhircilik, röntgencilik, pornografiden ırza geçmeye kadar çok geniş yelpazedeki tüm davranışları kapsamaktadır (Polat, 2022).

Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) çocukta cinsel istismar tanımını şöyledir: “Yaptığı işlerde tam bir rıza veremeyen, tam olayları anlayamayan, gelişimini tam tamamlamamış, yasaları ve sosyal tabuları yıktığının farkında olmayan çocuğun cinsel aktiviteler içinde olmasına çocuğun cinsel istismarı denir” (2004).

Cinsel istismar yetişkinin çocuğu cinsel heyecan objesi olarak kullanmasıdır. Okşama, cinsel birleşme, penetrasyon, cinsel sömürü, pornografi, teşhircilik, çocuk fahişeliği, grup olarak seks yapma, oral seks yapma veya cinsel aktivitelere bakma gibi çok geniş yelpazede her türlü davranışı içermektedir (Polat 2021).

Çocuğun cinsel istismarı başlıca aşağıdaki davranışları kapsamaktadır:

A- Temas İçermeyen Cinsel İstismar Davranışları	B- Temas İçeren Cinsel İstismar Davranışları
1-Seksi konuşma	1- Cinsel dokunma
2-Teşhir	2- Frotaj (fortçuluk = frottage)
3-Voyerizm (Röntgencilik)	3- Oral-genital seks a-Cunnilingus (ağız-vagina), b-Fellatio (ağız-penis) c- Analingus (ağız-anüs)
	4- Interfemoral ilişki (Vulvar ilişki)
	5- Seksüel penetrasyon a-Dijital Penetrasyon b-Objelerle Penetrasyon c-Genital Penetrasyon d-Anal Penetrasyon
	6- Cinsel sömürü a-Çocuk Pornografisi b-Çocuk Fuhuşu
	7- Başka istismar türlerini de içeren cinsel istismar

Tablo 1: Cinsel İstismar Tipleri (Polat, 2021a)

Duygusal istismar:

Duygusal istismar, çocuk ve gençlerin, kendilerini olumsuz etkileyen tutum ve davranışlara maruz kalarak ya da gereksindikleri ilgi, sevgi ve bakımdan mahrum bırakılarak toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik hasara uğratılmaları durumudur. Bu davranışlar yaş, statü, bilgi, konumu gibi özellikleri ile çocuk veya gencin üzerinde etki sahibi olan kişi ya da kişiler tarafından uygulanır (Polat, 2021; Kolburan 2022).

Siber şiddet:

Siber şiddet, çocukların dijital ortamlarda maruz kaldıkları zarar verici davranışları ifade eder ve günümüzde giderek artan bir sorun hâline gelmiştir. İnternetin ve sosyal medyanın yaygın kullanımı ile birlikte çocuklar, yaşlarına ve gelişim seviyelerine uygun olmayan içeriklere kolayca erişebilir hâle gelmişlerdir. Siber zorbalık, kişisel bilgilerin izinsiz paylaşılması, tehdit edici mesajlar ve aşağılayıcı yorumlar çocukların psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilir. Bu durumda, çocuklarda kaygı, depresyon ve sosyal izolasyon gibi ciddi sonuçlara yol açabilir. Ebeveynler ve eğitimciler, çocukları siber şiddetin zararlarından korumak için onlarla açık iletişim kurmalı, internet kullanımını konusunda rehberlik etmeli ve güvenli bir çevrimiçi ortam sağlamak için gerekli önlemleri almalıdırlar (Polat, 2024).

İhmal:

İhmal, çocuğa bakmakla yükümlü kişinin bu yükümlülüğünü yerine getirmemesi, çocuğu fiziksel ya da duygusal olarak yoksun bırakmasıdır. Beslenme, giyim, tıbbi gereksinimler, duygusal ihtiyaçlar veya optimal yaşam koşulları için gerekli ilgiyi göstermeme şeklinde tanımlanmaktadır. Büyüme geriliği olan, psiko-sosyal uyum güçlüğü çeken, eğitim ihtiyaçları karşılanmayan, koruyucu sağlık hizmetlerinden yararlandırılmayan çocukta ihmal akla gelmelidir (Polat, 2016).

Türkiye’de Durum

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayınlanan Türkiye Çocuk Araştırması 2022 raporuna göre Türkiye’de 0-18 yaş grubundaki çocukların eğitim, sağlık, sosyal ve kültürel katılım, çocuk işçiliği, çocuk disiplini, çocuk hakları ve çocuk katılımı gibi konularda yaşadıkları durumlar ve sorunlar hakkında veriler bulunmaktadır.

Rapora göre, çocuk istismarı ile ilgili olarak şu bilgiler verilmektedir:

- 13-17 yaş grubundaki çocukların %11,9’u son 12 ayda fiziksel şiddete maruz kaldığını, %6,9’u ise cinsel istismara uğradığını belirtmiştir.

- Fiziksel şiddete maruz kalan çocukların %63,4'ü bunu aile bireylerinden, %36,6'sı ise okulda veya dışarıda yaşamıştır.
- Cinsel istismara uğrayan çocukların %66,7'si bunu tanıdığı bir kişiden, %33,3'ü ise tanımadığı bir kişiden yaşamıştır.
- Cinsel istismara uğrayan çocukların %70,6'sı bunu kimseye anlatmadığını, %29,4'ü ise anlattığını ifade etmiştir.
- Cinsel istismara uğrayan çocukların %64,7'si bunun sonucunda herhangi bir yasal veya sağlık hizmeti almadığını, %35,3'ü ise aldığını belirtmiştir.
- 2022 yılında TÜİK tarafından gerçekleştirilen Türkiye Çocuk Araştırması kapsamında, 0-17 yaş grubundaki 14 bin 705 çocuk ile ilgili bilgiler derlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kendine ait odası olan çocukların oranı %34,0, günde en az bir defa dış fırçalayan 3-17 yaş grubundaki çocukların oranı %66,5, okul öncesi eğitim alan 3-5 yaş grubundaki çocukların oranı %48,9, okul çağındaki çocukların okullaşma oranı %96,8, okul çağındaki çocukların okuldan ayrılma oranı %2,9, 13-17 yaş grubundaki çocukların %10,6'sının çalıştığı, 13-17 yaş grubundaki çocukların %15,4'ünün çocuk haklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olduğu, 13-17 yaş grubundaki çocukların %67,8'inin çocuk katılımına önem verdiği belirlenmiştir.
- Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocukların karıştığı olay sayısı, 2022 yılında 601 bin 754'tür. Bu olayların 132 bin 943'ü suça sürüklenme nedeni ile, 232 bin 739'u suç mağduru olma nedeni ile, 236 bin 72'si ise diğer nedenlerle gerçekleşmiştir. Suç mağduru olarak gelen veya getirilen çocukların %13,7'si cinsel istismara maruz kalmıştır. Cinsel istismara maruz kalan çocukların sayısı, 2022 yılında 4 bin 151'i erkek, 27 bin 739'u kız çocuğu olmak üzere 31 bin 890'dır. Cinsel istismara maruz kalan çocukların %86,9'u 12-17 yaş grubunda, %13,1'i ise 0-11 yaş grubundadır.



1. Fiziksel ve Cinsel İstismar: Çocuk istismarı, hem fiziksel hem de cinsel olarak oldukça yaygın bir sorundur. 13-17 yaş arası çocukların %11,9'u fiziksel şiddete maruz kalmış, %6,9'u ise cinsel istismara uğramıştır. Bu istatistikler, çocuk istismarının ciddiyetini ve yaygınlığını vurgulamaktadır.
2. İstismarın Kaynakları: Fiziksel şiddete maruz kalan çocukların çoğunluğu (%63,4) aile bireylerinin, cinsel istismara uğrayan çocukların ise %66,7'si tanıdıkları kişilerin istismarına maruz kalmıştır. Bu, çocukların en güvende hissettiği yerlerde bile istismara uğrayabileceğini gösterir.
3. İstismarın Bildirilmeme Oranı: Cinsel istismara uğrayan çocukların %70,6'sı bu durumdan hiç kimseye bahsetmemiştir. Çocukların istismar durumlarını bildirmekte zorlandıkları ve bu konuda desteklenmeleri gerektiği açıkça görülmektedir.
4. Yasal ve Sağlık Hizmeti Alımı: Cinsel istismara uğrayan çocukların %64,7'si herhangi bir yasal veya sağlık hizmeti almamıştır. Bu, çocuk istismarı mağdurlarının genellikle yardım ve destek alamadığını ve bu alanda hizmetlerin iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir.
5. Diğer Alanlardaki İstatistikler: Araştırma, çocukların eğitim, sağlık ve sosyal katılım gibi alanlardaki durumlarını da ortaya koymaktadır. Örneğin, kendine ait odası olan çocukların oranının %34, okul çağındaki çocukların okullaşma oranının %96,8 olduğu; çocuk haklarına ilişkin bilgi düzeyinin ise %15,4 gibi oldukça düşük bir düzeyde kaldığı belirtilmektedir.
6. Güvenlik Birimlerine Başvuru Sayısı ve Suç Mağdurluğu: 601.754 olayın meydana gelmesi, güvenlik birimlerinin ne kadar yoğun çalıştığını ve çocukların karıştığı olayların sayısının ciddi bir sorun olduğunu gösterir. Ayrıca, suç mağduru olarak gelen/getirilen çocukların %13,7'sinin cinsel istismara maruz kalmış olması, çocukların güvenliğiyle ilgili önemli bir soru işaretidir.

Sonuç olarak, Türkiye Çocuk Araştırması 2022 raporu çocukların genel durumu hakkında önemli bilgiler içermektedir. Bu istatistikler, çocuk istismarı ve genel çocuk refahı konularında önemli adımlar atılması gerektiğini vurgular. Çocukların



haklarının korunması ve yaşamlarının iyileştirilmesi için toplumun ve devletin daha fazla çaba sarf etmesi gerekmektedir.

Dünyada Durum

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2020 raporuna göre, 2-17 yaşları arasındaki yaklaşık 1 milyar çocuk, fiziksel, cinsel veya duygusal şiddete maruz kalmıştır. Benzer şekilde, World Vision'ın verilerine göre, her yıl dünya genelinde 1 milyar 700 milyon çocuk istismara uğramaktadır. Öte yandan, 2017 yılında yayımlanan bir rapora göre, her yıl 15 yaş altı yaklaşık 41 bin çocuk cinayete kurban gitmektedir. Aynı yıl Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonunun yayımladığı bir çalışmada ise her 7 dakikada bir gencin şiddet sonucu öldüğü belirtilmiştir (WHO, 2020).

UNICEF'in 2017 verilerine göre, dünya genelinde çocukların %23'ü fiziksel istismara, %26'sı cinsel istismara, %36'sı duygusal istismara, %16'sı ise ihmale uğramaktadır. İnternet İzleme Vakfının (IWF) 2015 ve 2016 yıllarındaki araştırmasına göre, Avrupa çocuk istismarı içerikli materyallerin üretimi, indirilmesi ve paylaşımında önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle Avrupa'da çocuk istismarı içerikli web sayfalarının tıklanma oranları artmaktadır. Bu tür içeriklere olan talebin artması, çocuk koruma örgütlerini endişelendirmekte ve mevcut yasaların yetersiz olduğunu vurgulamaktadır (UNICEF, 2017).

Asya'da ise 2015 ve 2016 yıllarında web üzerinden çevrimiçi çocuk istismarı materyalleri görüntüleme oranının %5 olduğu tespit edilmiştir. Ancak, Asya'nın uzun zamandır seks ticaretinin merkezi olması ve yasal olarak desteklenen seks ticareti unsurlarının varlığı, bu oranın iç açıcı olmadığını göstermektedir. Yasal olarak desteklenen seks ticareti unsurları genellikle yoksul ve kırsalda yaşayan, çoğunluğu 18 yaş altı çocuklardan oluşan kişilerdir. Bu durum, çocuk istismarının ekonomik zorluklarla ilişkilendirilmesi açısından son derece endişe vericidir (BBC, 2017).

Bu istatistikler çocuk istismarının küresel boyuttaki ciddiyetini göstermektedir.

1. Yüksek İstismar Oranları: Dünya Sağlık Örgütü'nün raporuna göre, 2-17 yaşları arasındaki yaklaşık 1 milyar çocuk



fiziksel, cinsel veya duygusal şiddete maruz kalmıştır. Bu rakam oldukça yüksektir ve çocuk istismarının yaygınlığını gözler önüne koymaktadır.

2. İstismar Türleri: UNICEF'in 2017 verilerine göre, çocukların %23'ü fiziksel istismara, %26'sı cinsel istismara, %36'sı duygusal istismara; %16'sı ise ihmale uğramaktadır. Bu istatistikler, çocuk istismarının farklı formlarının varlığını göstermektedir.
3. İnternetin Rolü: İnternet İzleme Vakfı'nın (IWF) araştırmasına göre, Avrupa'da çocuk istismarı içerikli materyallerin üretimi, indirilmesi ve paylaşımında önemli bir rol oynamaktadır. Bu, çocukların çevrimiçi platformlarda da istismara maruz kaldığını ve çocuk koruma önlemlerinin dijital alana da yayılması gerektiğini göstermektedir.
4. Seks Ticareti ve Yoksulluk: Asya'da yasal olarak desteklenen seks ticareti unsurlarının varlığı, çocuk istismarını ve seks ticaretini endişe verici şekilde artırmaktadır. Özellikle yoksul ve kırsal bölgelerde yaşayan çocukların istismara açık olduğu ve ekonomik zorlukların istismarla ilişkilendirildiği belirtilmektedir.

Bu istatistikler, çocukların korunması ve istismardan uzak tutulması için küresel çapta daha fazla çaba gerektiğini göstermektedir. Toplumlar ve hükümetler, çocuk haklarını korumak için daha etkili yasaları ve politikaları uygulamak, eğitim ve farkındalık programları geliştirmek ve çocukları istismardan korumak için çeşitli önlemler almak zorundadır.

Sonuç

Çocuk istismarının sonuçları son derece ağır ve geniş kapsamlıdır. İstismarın türüne, sıklığına, süresine ve çocuğun yaşına göre sonuçlar değişiklik gösterebilir. Ancak genel olarak şu sonuçlar sıkça görülmektedir:

1. Fiziksel Zararlar: İstismara uğrayan çocuklar genellikle fiziksel yaralanmalara maruz kalır. Bu yaralanmalar, çürükler, kırıklar, morluklar gibi açıkça görülebilir olabileceği gibi, iç organ hasarı gibi daha gizli olabilir.
2. Psikolojik Etkiler: Çocuk istismarı, travmatik bir deneyim olarak kabul edilir ve psikolojik sonuçları olabilir. Bu



sonuçlar arasında anksiyete, depresyon, travma sonrası stres bozukluęu (TSSB), intihar dūřunesi ve kendine zarar verme davranıřları bulunabilir.

3. Duygusal Sorunlar: İstismara uğrayan çocuklar genellikle duygusal problemler yaşarlar. Gūvensizlik, zsayęı eksikliği, kayęı ve sosyal ilişkilerde zorluklar gibi duygusal sorunlar sıklıa görülür.
4. Davranışsal Değişiklikler: İstismar, ocuğun davranışlarını etkileyebilir. Öfke nöbetleri, ie kapanıklık, agresiflik gibi davranışsal değişiklikler ortaya çıkabilir.
5. Eğitim ve Akademik Sorunlar: İstismar, ocuğun okul performansını etkileyebilir. Dikkat eksikliği, öğrenme güçlükleri ve okuldan kaçma gibi akademik sorunlar ortaya çıkabilir.
6. Sosyal Sorunlar: İstismar, ocuğun sosyal ilişkilerini etkileyebilir. Arkadaş edinme zorlukları, güven eksikliği ve toplum içinde uyumsuzluk gibi sorunlar yaşanabilir.
7. Fiziksel Sağlık Sorunları: İstismar, ocuğun fiziksel sağlığını da etkileyebilir. İstismara uğrayan çocuklar stresin fizyolojik etkilerine maruz kalarak bağışıklık sistemi sorunları, sindirim problemleri gibi sağlık sorunları yaşayabilirler.

Bu sonuçlar çocuktan çocuğa değişebilir ve bazı çocuklar belirtileri hemen göstermeyebilirler. Ancak, ocuk istismarı her zaman ciddiye alınmalı ve gerekli tedbirler alınmalıdır. Profesyonel yardım alınması ve çocuğun desteklenmesi bu süreçte önemlidir.

nlemler

Türkiye'nin taraf olduğu sözleşmenin 44'üncü maddesi uyarınca BMÇHS'de tanınan hakları yürürlüğe koymak için alınan önlemler ve bu haklardan yararlanma konusunda gerçekleştirilen ilerlemeye ilişkin Birleşmiş Milletler ocuk Hakları Komitesi tarafından 2023 tarihinde Türkiye'nin Birleştirilmiş Dördüncü ve Beşinci Raporlarına İlişkin Nihai Gözlemler başlıklı rapor yayınlanmıştır. Bu raporda çocuğa yönelik şiddet kapsamında Komite tarafından vurgulanan hususlar şunlardır:

- Çocuğa yönelik bedensel ceza ve aile içi şiddet olmak üzere çocuklara yönelik şiddetin eksik raporlanması ve yetersiz soruşturulması konusunda Komitenin ciddi endişeleri olduğuna yer verilmektedir. Özellikle şiddet mağduru çocuklara destek olunması ve hukuki yollara erişimlerinin sağlanması ile bu tür vakalarda çocuklara hassas bir şekilde yaklaşılması vurgulanmıştır (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2023).
- Çocuğa yönelik fiziksel cezaya ilişkin Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri gözetilerek Komite, Taraf Devletleri aşağıdakileri yapmaya davet etmiştir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2023):

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi Tarafından Türkiye'nin Birleştirilmiş Dördüncü ve Beşinci Raporlarına İlişkin Nihai Gözlemleri Neticesinde Çocuğa Yönelik Fiziksel Şiddetin Önlenmesine İlişkin Önerileri

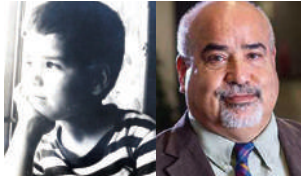
1. Bedensel cezayı yasaklayan yasal hükümlerin ev, okul, çocuk bakım kurumları ve alternatif bakım ortamlarını kapsayacak biçimde bütün ortamlarda uygulanmasını sağlamak.
2. Sosyal hizmet görevlilerin ve öğretmenlerin başta olmak üzere ilgili profesyonellerin cinsel istismar da dâhil olmak üzere bu tür şiddet vakalarını tespit etme ve bu vakalara etkili bir şekilde müdahale etme kapasitelerini güçlendirmek. Çocuklara yönelik şiddetin zorunlu olarak bildirilmesini kolaylaştırmak ve teşvik etmek için erişilebilir, gizli ve çocuk dostu mekanizmalar oluşturmak.
3. İşlemler sırasında aile içi şiddete tanıklık eden çocuklar da dâhil olmak üzere çocuk mağdurlara destek ve hizmet vererek çocuk dostu ve çok sektörlü soruşturmalar sağlayan Uzmanlaşmış Çocuk Evleri ve Çocuk İzlem Merkezlerinin etkinliği artırılmalıdır. Sosyal hizmet uzmanları ve psikologlar gibi profesyonellerin sayısını ve kapasitesini artırmak suretiyle ve diğer yollarla bu kuruluşların yeterli kaynaklara sahip olmalarını ve Taraf Devlet genelinde geniş bir kapsama alanı oluşturmalarını sağlamalıdır.
4. Çocuk mağdurlarla yapılan adli görüşmenin sesli ve görüntülü olarak kaydedilmesini sağlayarak mahkeme sürecinde delil olarak kabul edilmesi sağlanmalı ve çocuğun birden fazla ifade vermek zorunda kalmasını önlemek amacıyla, gerekirse çapraz sorgunun mahkeme öncesi aşamada gecikmeksizin yapılabilmesi hususunun göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

5. Sektörler arası Ulusal Strateji Belgesi ve Çocuğa Karşı Şiddetle Mücadele Taslak Eylem Planı'na son şekli verilmelidir.

6. Çocuk koruma alanında STK'lar ve kamu kurumları arasında koordinasyon ve işbirliğı için yol gösterici bir çerçeve oluşturulmalı ve ayrıca STK'ların sosyal yardım faaliyetleri kolaylaştırılmalıdır.

Çocuk istismarının önlenmesinde yapılması gereken temel çalışmalar öncelikli olarak kısa vadeli ve bu konuda çalışan meslek gruplarının birlikte çalışmalarını sağlayacak eğitimlerin tüm aşamalarda verilmesini sağlamak şeklinde olmalıdır. Ayrıca bu konuda aşama kaydetmiş tüm ülkelerde işlevsel ve aktif olduğunu gördüğümüz 'Alo-İmdat' hatlarının da mutlaka topluma tanıtımının iyi biçimde yapılarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Çocuk istismarıyla ilgili meslek elemanları, sağlıkçılar, hukukçular, sosyal hizmet uzmanları, psikolog ve diğer tüm mesleki grupların bilinçli yaklaşımları sekonder travmayı önleyecek ve hızlı sonuçlar alınmasını sağlayacaktır. Uzun dönemde de karar vericiler başta olmak üzere tüm toplum katmanlarının bilgilendirilmeleri, duyarlılık kazandırılmaları için sürekli ve sistematik çalışmaların tüm kanallar kullanılarak yapılması çok önemlidir.



OĞUZ POLAT



HİLAL KARAYAZI

Kaynakça

- BBC. (2017). Europe becomes 'hub' for child sexual abuse content. <https://www.bbc.com/news/technology-39456093> (31.08.2020).
- Kolburan, Ş. G. (2022). *Adli psikoloji bakış açısıyla duygusal istismar* (2.bs.). Seçkin Yayınları.
- Polat, O. (2015). Tüm boyutlarıyla pedofili. *The Bulletin of Legal Medicine*, 20(1), 60-70.
- Polat, O. (2016). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*. 22(1).
- Polat, O. (2019). *Çocuk istismarı 2*. Seçkin Yayınları.
- Polat, O. (2020). *Viktimoloji*. Seçkin Yayınları.
- Polat, O. (2021a). Şiddet. Seçkin Yayınları.
- Polat, O. (2021b). *Çocuk istismarı 1*. Seçkin Yayınları.
- Polat, O. (2021c). *Klinik adli tıp*. Seçkin Yayınları.
- Polat, O. (2022a). *Adli psikoloji*. Seçkin Yayınları.
- Polat, O. (2022b). *Kriminoloji ve kriminalistik üzerine notlar*. Seçkin Yayınları.
- TÜİK. (2022). İstatistiklerle çocuk 2022.
- UNICEF. (2004). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Erişim tarihi 18 Aralık 2023. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme
- UNICEF. (2010). Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması. Erişim tarihi 18 Aralık 2023. <https://www.unicef.org/turkiye/media/5221/file/%20TÜRKİYE%-27DE%20ÇOCUK%20İSTİSMARI%20VE%20AİLE%20İÇİ%20ŞİDDET%20ARAŞTIRMASI%20-%20Özet%20Raporu%202010.pdf>
- World Health Organization (WHO). (2004). Preventing violence: World report on violence and health.



SOKAK ÇOCUKLARI VE ÇALIŞAN ÇOCUKLAR



OĞUZ POLAT*

MAHİ ASLAN**

Türkiye bugüne kadar bir çocuk politikası oluşturamamış olmanın sıkıntılarını yaşamaktadır. Sokak çocukları komisyonu kurulması, çalışan çocuklar konusunda yasa çalışmalarının yürütülmesi gibi olumlu adımların kişilerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Bugün güç koşullardaki çocuklar açısından istismara maruz kalmış çocuklarla başlayan zincir, sokakta yaşayan ve çalışan çocuklardan suça itilen çocuklara ve savaş koşullarındaki çocuklardan afet çocuklarına kadar genişlemiştir.

Giriş

Dünden Bugüne Sokak Çocukları ve Çalışan Çocuklar incelendiğinde tüm dünyada sokak çocuklarının birdenbire ortaya çıkmadığının altı çizilmelidir. Sokak çocuklarının ve çalışan çocukların geçmişine bakıldığında bu çocukların eskiden beri toplumda var olan bir problem niteliğini taşıdığını görmekteyiz.

1419



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi Tıp Fakültesi Adli Tıp Anabilim Dalı.

** Psikolog, Adli Bilimler MSc, Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Adli Bilimler Bölümü.

“1940’lı yıllarda sokak çocukları hakkında geniş kapsamlı bir araştırmanın yapılmış olması; sorunun uzun yıllardır toplumun gündeminde ciddi bir sorun olarak varolduğunu göstermektedir.” Bu yaklaşım sokak çocukları probleminin Cumhuriyet öncesi Türk toplumuna kadar uzanan bir olgu olduğunu düşündürerek, sokak çocukları sorununun geçmişinin ve kökeninin daha iyi anlaşılmasını mümkün kılmaktadır (Polat, 2008).

Türk tarihinde sokak çocukları olgusuna yaklaşım dünden bugüne incelendiğinde kimsesiz ve öksüz çocuklar için çalışmaların Osmanlı dönemine dayandığı görülmektedir.

Osmanlı arşivi incelendiğinde, Türk toplumunda sokak çocukları sorununun kurumsal boyutta ele alınmaya yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Kimsesiz çocuklara yönelik yardım kuruluşlarının kurumsallaşması II. Abdülhamit zamanına dayanmaktadır (Geçer, 2006). Çocuğun korunmasının ve bakımının kurum çatısı altında sağlanmasını benimseyen bu kurumlar; öksüz ve yetim çocukların okutulması amacı ile 1873 yılında kurulan Darüşşafaka; terk edilmiş ya da sokaklarda dilencilik yapan çocukları barındırmak ve bakımlarını sağlamak amacı ile 1895 yılında kurulan Darü’l-aceze Vakfı; çocukları barındırmak, eğitmek ve onlara zanaat öğretmek üzere 20. yy. başında kurulan Darü’l-eytamlar; çocukların barınma, beslenme, eğitim ve meslek ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile 20. yy. başında kurulan Himaye-i Etfâl Cemiyeti (daha sonraki adıyla Çocuk Esirgeme Kurumu) şeklindedir (Bayraktar, 2007; Başpınar, 2007; Özkan, 2006; Sarıkaya, 2010).

Türkiye’de sokak çocuklarını bir sosyal problem olarak gözlenmesi, özellikle 1950’li yıllarda ki köyden kente göç olgusunun ardından başlamıştır. (Polat, 2008) İlk olarak bu çocuklar ‘korunmaya muhtaç çocuklar’ statüsünde değerlendirilerek kurum korumasına alınmışlardır. Bu karar 1949 tarihli 5387 sayılı Kanun ile 1957 tarihli 6972 sayılı Kanun’da tanımlanmıştır. 1957 yılında Birleşmiş Milletler önderliğinde, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, ilgili bakanlıklar, kamu ve özel kuruluş temsilcilerinin katılımıyla yapılan çalışmalar 1959 yılında sonuç vererek 7355 sayılı Kanun ile ‘sokak çocukları’ alanda araştırma yapmak üzere Sosyal Hizmet Enstitüsü kurulmuştur. 1961 yılında sosyal hizmet eğitimi vermek amacıyla Sosyal Hizmetler Akademisi, 1963 yılında Sağlık ve

Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesinde Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1983 tarihinde 2828 sayılı Kanun gereği sosyal hizmet kuruluşları tek çatı altında birleştirilerek Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu kurulmuştur (Bayraktar, 2007).

Tarihsel Süreçte Sokak Çocuklarının Ortaya Çıkış Nedenleri

Sokak çocukların tarihsel sürecine baktığımızda karşımıza iki temel faktör çıkmaktadır. Bunların ilki metropolleşme yani büyük kent olma olgusudur. İkincisi ise nüfus artışı ve göçlerle karakterize olan nüfus hareketliliğidir. Tarihte özellikle savaşların yoğun olduğu dönemlerde karşımıza çıkmaya başlayan sokak çocuklarının sayısının yoksulluk ve göçlere bağlı faktörler başta olmak üzere çeşitli etkenlerle arttığı gözlenmektedir (Polat, 2008).

Son dönemde dünya üzerinde savaşlar, iklim, su savaşları ve ekonomik nedenler başta olmak üzere çok sayıda nedene bağlı olarak mobilite gözlenmekte ve göç hareketleri izlenmektedir. Bu da kırılğan grupları ve özellikle de risk altındaki çocukları etkilemektedir.

Güç koşullardaki çocuklar olgusuna baktığımızda bunun daha çok gelişmekte olan ülkelerin problemi olduğu ve ekonomik durgunluk faktörünün global nedenler içinde ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu da problemin boyutlarını büyütmektedir. Dünyadaki ekonomik krizin yarattığı sosyal bozulma, gelişmekte olan ülkelerdeki şehirlerde sürekli yaşanan, kronik bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerde hanelerdeki evsiz çocukların veya sokak çocuklarının sayısına ilişkin tahminler son derece zordur. Dünya çapında 150 milyon insanın evsiz olduğu ve dört kişiden birinin, yani 1,6 milyar insanın, sağlıklarını, güvenliklerini ve refahlarını zayıflatan yetersiz barınma gibi güç koşullarda yaşadığı tahmin edilmektedir (United Nations, 2020).

UNICEF, dünya çapında büyük şehirlerdeki sokaklarda büyüyen, ebeveynleri veya aileleri olmayan 100 milyon evsiz çocuk bulunduğunu tahmin etmektedir. Sokak çocukları dünyanın her yerinde bulunabilir, ancak bu olgu Afrika, Güney



Amerika, Doğu Avrupa ve Güneydoğu Asya'daki ülkeler gibi gelişmekte olan veya ekonomik açıdan istikrarsız bölgelerdeki yüksek nüfuslu metropol merkezlerinde daha yaygın görülmektedir (United Nations, 2020).

Sokak Çocukları

Sokak çocuklarını tanımlamak zordur. Ülkeden ülkeye bu tanım değişkenlik göstermektedir. Dünyanın farklı bölgelerindeki sokak çocuklarıyla Türkiye'deki sokak çocuklarının koşulları aynı değildir. Özellikle de eviyle olan ilişkisi ve madde kullanıp kullanması, suçla ilişkisi gibi birçok faktörün değişkenliği sokak çocuklarını tanımlamayı da zorlaştırmaktadır.

Sokak çocukları genellikle iki ana gruba ayrılarak ele alınmaktadır. Bunlar gerçekten bu tanıma uyan sokak çocuğu, yani evi olmayan, sokakta yaşayan çocuklar ile sokakta çalışıp, akşam evine dönen yani bir evi olan, akşamları düzenli olmasa da evine dönen çocuklar olarak gruplandırılmaktadırlar (UNICEF, 2018).

Sokağın Çocukları; Çocukları yetiştirmekten sorumlu yetişkinler tarafından herhangi bir koruma, denetleme ya da yönlendirmenin olmadığı bir pozisyonda, ailelerinden kopmuş en geniş anlamıyla sokağı ev edinmiş şekilde yaşayan çocuklardır (Polat, 2021).

Sokaktaki çocuklar, ailelerinin destekleri hızlı bir şekilde zayıflayan, sokaklarda ya da alışveriş merkezlerinde çalışarak ailenin yaşama sorumluluğunu paylaşan çocuklardır. Sokak onların günlük aktiviteleri hâlindeyken, çoğu geceleri evlerine döner. Aile ilişkileri bozuluyor olsa da, çocuklar evdedir ve yaşamı ailelerinin bakış açısıyla görmeye devam etmektedirler (Polat, 2021).

Bu çocuklar; tehlikeli maddelerin kötüye kullanımı, bunların üretiminde yer alma, işleme ve ticaretini yapma, sömürülerek çalıştırılma, cinsel sömürü, ayrımcılık, yanlış muamele ve şiddet gibi riskler altındadır (Polat, 2021).

Günümüzde son istatistiklere göre dünya çapında 150 milyona yakın çocuğun sokakta yaşadığı tahmin edilmektedir (UNICEF, 2020).



Güncel verilere dair fikir edinmek için sokak çocuklarının ilişkili olduğu risk faktörleri incelenmektedir. Bunlar sokakta çalışmak, informal sektörde çalışmak, evsiz çocuk sahibi yetişkinlerin oranı, suça sürüklenen çocuklar, çeteleşme, yoksulluk gibi çeşitli faktörler ile ilişkilendirilerek incelenmektedir. Sokak çocukları olgusunun kökleri aile içi istismar veya reddedilme, ruh sağlığı sorunları, yerinden edilme ve istismar gibi farklı nedenlere dayanmaktadır (Polat, 2008).

Türkiye’de en az 42.000 çocuğun sokaklarda yaşadığı ya da çalıştığı tahmin edilmektedir; ancak gayriresmî rakamlar 80.000’e kadar çıkmaktadır. Bu çocukların büyük çoğunluğu, çok az belediyenin sağlayabildiği daha iyi yaşam standartları arayışı içinde şehirlere akın eden ve sosyal olarak sınırlılıkları olan göç etmiş ailelerden gelmektedir (UNİCEF, 2005).

Gelir adaletsizliği, kaynakların eşitsiz dağılımı, sokak çeteleri, gettolaşma, yoksulluk vb. nedenler kentlin de güç koşullardaki çocuklar için risk barındırmasına sebep olmaktadır. Şehir yaşamı çoğunlukla oldukça çetindir ve çocuklar için sömürülmeye çok açık bir ortamın var olduğu görülmektedir. Şehirdeki bu durumun ortaya çıkmasının temel nedenleri; nüfus artışı ve/veya kalabalık kentler, yoksulluk, sosyal ve fiziksel ortamın bozulması, atomik bireyselleşme, yoksul ailelerde marjinalleşmedir (Consortium For Street Children, 2019; Odgers, 2015).

Çalışan Çocuklar

Çocuk işçiliği, birçok ülkede yasalarla yasaklanmış olmasına rağmen, sosyo-ekonomik faktörler, eğitim eksikliği ve kültürel normlar gibi etmenler nedeniyle hâlâ devam etmektedir (ILO, 2018).

Çalışan çocuklar risk altındaki çocukların en önemli alt başlıklarından birisidir. Çocukların çalıştırılması ve çocuk işçiliği çocuğun sağlığını olumsuz etkilemenin yanı sıra gelişimini engellemekte eğitim ve oyun hakkını elinden almaktadır. Bu durum da çocuk hakları sözleşmesine aykırı olup çocuğun yüksek yararı temel prensibiyle tamamen karşıtlık göstermektedir.

“Çalışan çocuklar” terimi, çalışma için gereken yasal yaş sınırına ulaşmadan ekonomik faaliyetlerde bulunan veya ücret karşılığında iş yapan çocukları tanımlamaktadır (ILO, 2008).

Bu kavrama çocukların aile işletmelerinde veya ev işlerinde çalışmalarını da eklemek gerekmektedir (Gümrükçüoğlu, 2013).

Çalışan çocukların iş koşulları genellikle düşük ücretler, güvencesizlik, kötü çalışma koşulları ve eğitim eksikliği gibi sorunların yoğun olduğu ortamlardır (Amon & Friedman, 2020). Bu durumda ön plana çıkan en önemli boyutun eğitimin engellenmesi ile çocuklar için tehlikeli olabilecek ortamlarda çalışmaları olduğu görülmektedir (Enebe vd., 2021).

Uluslararası Çocuk İşçiliği Örgütü (ILO) gibi kuruluşlar, çocuk işçiliğinin önlenmesi ve çocukların korunması için çeşitli uluslararası standartlar belirlemiştir. Bunlar arasında çocuk işçiliğinin yasaklanması, eğitimin teşviki ve ailelerin ekonomik durumlarının iyileştirilmesi gibi önlemler bulunmaktadır.

Türkiye'deki durum:

Türkiye'de Sokak çocuklarına ilişkin ilk araştırmalar sokakta başboş yaşadıkları veya suç işledikleri için polise intikal eden çocuklar üzerinedir. Son yıllarda sorun artık göz ardı edilemeyecek boyutlara ulaştığında araştırma, önleme ve müdahale girişimleri başlamıştır (Polat, 2008).

TÜİK (Türk İstatistik Kurumu) tarafından 2019 yılında gerçekleştirilen Hanehalkı İşgücü Araştırması ile birlikte 5-17 yaş grubundaki çocuklara uygulanan "Çocuk İşgücü Araştırması" sonuçlarına göre (TÜİK, 2020); 5-17 yaş arası çocukların ekonomik faaliyetlerde çalışan sayısı 720 bin kişidir. Bu çalışan çocukların arasında 5 yaşında çocuk bulunmamaktadır ve çalışan çocukların 5-17 yaş grubundaki çocuklar içindeki oranı %4,4'tür.

Çalışan çocukların %79,7'sini 15-17 yaş grubundaki çocuklar oluştururken, %15,9'u 12-14 yaş grubundakiler ve %4,4'ü ise 5-11 yaş grubundakilerdir. Cinsiyet bazında incelendiğinde, çalışan çocukların %70,6'sını erkekler ve %29,4'ünü kızlar oluşturmaktadır.

Çalışan çocukların %65,7'si eğitimlerine devam etmektedir ve bu oran erkeklerde %65,6, kızlarda ise %66,1 olarak belirlenmiştir. Çalışan çocukların işe giriş nedenlerine bakıldığında, bu kişilerin %35,9'u "hane halkının ekonomik faaliyetine yardımcı olmak", %34,4'ü "iş öğrenmek, meslek sahibi olmak"

ve %23,2'si "hane halkı gelirine katkıda bulunmak" amacıyla çalıştıklarını belirtmişlerdir. %6,4'ü ise "kendi ihtiyaçlarını karşılamak" için çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışan çocukların %30,8'i tarım, %23,7'si sanayi ve %45,5'i hizmet sektöründe çalışmaktadır. Yaş gruplarına göre incelendiğinde, 5-14 yaş grubundaki çalışan çocukların %64'ü tarım sektöründe iken, 15-17 yaş grubundaki çalışan çocukların %51'i hizmet sektöründe yer almaktadır.

Çalışan çocukların %66,0'ı düzenli işyerinde, %30,4'ü tarla-bahçede, %3,0'u seyyar sabit olmayan işyeri veya pazar yerinde ve %0,5'i ise evde çalışmaktadır.

Türkiye'nin sokak çocuklarının özeti böyleyken, dünyada da benzer durumla karşılaşmaktadır.

Dünyadaki durum:

Dünya genelinde, çocuk işçi olarak çalışanların sayısı son dört yılda 8,4 milyon artarak 160 milyona yükselmiştir. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve UNICEF tarafından 2021'de yayınlanan bir rapora göre, COVID-19 salgınının etkileri nedeniyle 9 milyon çocuğun daha risk altında olduğu tespit edilmiştir. Özellikle 5 ila 11 yaşlarındaki çocuk işçilerin sayısında önemli bir artış gözlemlenmektedir (ILO & UNICEF 2021).

Güncel analizler, eğitime, sağlığa, barınmaya, beslenmeye, sanitasyona veya suya erişimi olmayan çok boyutlu yoksulluk içinde yaşayan çocukların sayısının salgının başlangıcından bu yana yüzde 15 arttığını ortaya koymaktadır (UNICEF, 2020; United Nations Human Rights, 2017).

Afrika, çocuk işçiliğinde en yüksek rakamlara sahip olup 92 milyon çocukla birinci konumundadır. Asya-Pasifik bölgesi 49 milyon çocukla ikinci sırada yer alırken, Amerika Kıtaları 8,3 milyon, Avrupa ve Orta Asya 8,3 milyon ve Arap Ülkelerinde ise 2,4 milyon çocuk işçinin olduğu görülmektedir (ILO & UNICEF 2021).

Çocuk işçiliğinin sektörlere göre dağılımında tarım sektörü çocuk işçilerin %70'inin çalıştığı sektördür. Hizmet sektöründe 31,4 milyon, sanayide ise 16,5 milyon çocuk çalışmaktadır (ILO & UNICEF 2021).

5 ila 11 yaş aralığındaki çocuklar, çocuk işçilerin ve tehlikeli işlerde çalışanların büyük çoğunluğunu oluşturmakta-

dır. %48'i, 5-11 yaş grubunda bulunurken, %28'i, 12-14 yaş grubunda ve %25'i, 15-17 yaş grubundadır (ILO & UNİCEF 2021).

Sokakta Çalışan Çocuklar

Sokakta çalışan çoğu çocuk yoksul, baskı altında fakat hâlâ makul derecede desteğin yer aldığı evlerden gelmektedir: Bu evlerde çocuğun kazandığı paraya olan ihtiyaç ailede yaşanan ekonomik baskıların bir sonucudur. Sokakta çalışan çocukların katkısı genellikle ev için oldukça önemlidir (Polat, 2021).

“Sokakta çalışan çocuklar”, çalışan çocuklardan ayrı olarak, ailelerinin geçimine yardımcı olmak veya kendi geçimlerini sağlamak gibi ekonomik nedenlerle sokakta çalıştırılan ve bu nedenle zamanlarının büyük bir kısmını sokakta geçiren çocuklar olarak tanımlanmakta olup, genellikle işten sonra evlerine dönerler (Kahraman & Karataş, 2018).

Türkiye’de ve dünyada çalışan çocukların sayısını tam olarak belirlemek zordur. Türkiye verileri incelendiğinde Türkiye genelinde 5-17 yaş grubundaki çocuk sayısı 16 milyon 457 bin kişi olarak tahmin edilmektedir. Bir ekonomik faaliyette çalışan 5-17 yaş grubundaki çocuk sayısı 720 bin kişi olup çalışan çocuklar arasında 5 yaşında çocuk gözlenmemektedir. 5-17 yaş grubunda çalışan çocukların aynı yaş grubundaki çocuklar içinde payını gösteren istihdam oranı ise %4,4’tür. Çalışan çocukların %30,8’i tarım, %23,7’si sanayi, %45,5’i ise hizmet sektöründe yer almaktadır. Yaş grubuna göre incelendiğinde; 5-14 yaş grubunda çalışan çocukların %64,1 ile tarım sektöründe, 15-17 yaş grubunda çalışan çocukların ise %51,0 ile hizmet sektöründe ağırlık kazandığı görülmektedir (TÜİK, 2019).

Genelde çalışan çocuklar konusu üzerinde iki farklı görüş vardır: Bazılarına göre sorun çocuğun ekonomik faaliyette bulunmasından kaynaklanmaktadır; çocuklar yalnızca okula gitmeli ve oyun oynamalıdır (Polat, 2021).



Yoksulluk ve Kaynakların Dağılımı

Dünya Bankası ve UNICEF tarafından yayınlanan Uluslararası Yoksulluk Sınırlarına Göre Çocuklarda Parasal Yoksullukta Küresel Eğilimler raporunda, günümüzde yüz milyonlarca in-

san aşırı yoksulluk içinde yaşamakta ve çocuklar bu durumdan orantısız biçimde etkilenmektedir. Çocuklar küresel nüfusun üçte birini oluşturmalarına rağmen, günde 2,15 doların altında bir gelirle hayatta kalma mücadelesi verenlerin yarısını temsil etmektedir (The World Bank & UNICEF, 2023).

Uluslararası yoksulluk sınırları 2022’de güncellenmiş olup üç yoksulluk sınırı şu şekilde belirlenmiştir: 2,15 ABD doları (aşırı yoksulluk), 3,65 ABD doları (alt orta gelir) ve 6,85 ABD doları (üst orta gelir) (The World Bank & UNICEF, 2023).

Dünya çapında yaklaşık 333 milyon çocuk günde 2,15 ABD Dolarından daha az bir gelirle hayatta kalmaya çalışmakta, 829 milyon çocuk 3,65 ABD Doları olan yoksulluk sınırının altında yaşamakta ve 1,43 milyar çocuk günde 6,85 ABD Dolarından daha az bir gelirle yaşamaktadır (The World Bank & UNICEF, 2023).

Çocukların aşırı yoksulluk içinde yaşama olasılığı yetişkinlere göre iki kat daha fazla görülmektedir. Çocuklar aşırı yoksulluk içinde yaşayanların yarısından fazlasını oluştururken, nüfustaki payları %31’dir. 333 milyon çocuğun aşırı yoksulluk içinde, yalnızca temel ihtiyaçlardan değil, aynı zamanda insanî onurdan, fırsat eşitliğinden ve umuttan da yoksun olduğu bir dünyada yaşamaktadır. Kaliteli eğitim, beslenme, sağlık ve sosyal korumaya, emniyet ve güvenliğe eşit erişim yoluyla tüm çocukların yoksulluktan kurtulmanın açık bir yoluna sahip olması her zamankinden daha kritiktir (The World Bank & UNICEF, 2023).

Yoksulluk, çocuklar da dâhil olmak üzere herkesi etkilemektedir. Ancak çocukların yoksulluk içinde yaşama olasılıkları yetişkinlere göre iki kat daha fazla görülmektedir (UNICEF, 2020).

Barınma için uygun bir yer olmaması:

Şehirde yaşayan birçok yoksul çocuk için başlarını sokacak bir yer için hiçbir garanti yoktur. Çoğu eski derme çatma barakalarda yaşamaktadır. Yoksul yerlerde aşırı kalabalık yaşam, yaygın bir sorundur. Gelişmekte olan ülkelerdeki daha küçük şehirlerdeki durum da alarm vermektedir. Çocukların barındıkları binalar çok eskidir ve bunlar, sahip olduğu koşullar itibariyle şehrin en kötü yerleşim yerleridir. Bu binalar deprem,

seller, heyelanlarda ilk yıkımların yaşandığı yerlerdir. Ayrıca, insan hayatının hiçe sayıldığı, yüksek kirlilik düzeyi vb. durumların mevcut olduğu yerlerdir (Richer, 2019).

Şehirde informal sektörde çalışmak:

“İnformal sektör” terimi, kayıt dışı ekonomi içinde çalışmak anlamında kullanılmaktadır. İnformal sektörde vergi vermek, insan yaşamının güvenceye alınması veya sağlık açısından korunması söz konusu değildir. Bazı aileler koşullar sebebiyle ya da kültürel kodlardan dolayı çocukları eve ek gelir getirecek iş gücü olarak görmektedir (ILO, 2007).

Maddeye ve organize suçta maruz kalma:

Aileler çocuklarını organize suçla bağlantısı olan madde kullanımından ve madde satışından koruyamamaktadır. Bu açıdan çocuklar yüksek düzeylerde şiddete maruz kalmaktadır. Çocuklar madde kullanmaya ve madde ticaretine çeteler tarafından sokulmaktadırlar. Çocuklar bu işi az para alarak yaptıkları ve yetişkinlere oranla cezaları daha hafif olduğu için bu işe bulaştırılmaktadırlar (Inter-American Commission On Human Rights, 2015).

Avrupa ve Kuzey Amerika’da çocuklar ve aileler sosyal, sağlık ve eğitim yardımı sistemlerini kemiren ekonomik durgunlukla karşı karşıyadır. Bu yerlerde, aile destek sistemlerin kaybı ve bireyselliğin uç noktalarda ortaya konması gibi sosyal değişimler yaşanmaktadır. Ayrıca, ciddi ekonomik krizler de sınır aşırı göç hareketlerini ortaya çıkarabilmekte ve çocukların tek başlarına ya da aileleri ile birlikte paramiliter sınırlardan veya kamu düzeninin olmadığı veya ciddi manada sarsıldığı bölgelerden geçmelerine neden olmaktadır (Gassman-Pines vd., 2015). Bu tehlikeli yolculuklar da çocukların suç örgütlerinin eline düşmesinde bir etken olarak rol oynamaktadır.

Gelişmekte olan ülkelerde şehirde yaşayan çocuklar ve aileleri yoksulluğun yükü altındadır. İşlerinde kalabilme güvenceleri yoktur, altyapı ya yoktur ya da kötüdür, sosyal, eğitim ve sağlık hizmetleri yetersizdir. Bunlara bir de yüklü borçlar ve ciddi ve ağır uyum kısıtlamaları ve problemleri eklenmektedir (European Commission, 2019).

Geçen yirmi yılda güç koşullar altında yaşayan çocukların sayısında gözle görülür bir artış olmuştur. United Nations



Children's Fund (UNICEF) & International Labour Office (ILO), bu durumu ciddi problemler ve derinlerde yatan bir sosyal rahatsızlığın uyarıcı sinyali olarak algılamaktadır.

Tehlikeli sokaklar:

Sokak hem sanayileşmiş ülkeler hem de üçüncü dünya da tehlike ve şiddet doludur. Örneğin şehir içindeki kenar mahallelerde madde problemleri ve suç işleme nedeniyle sosyal yaşam ciddi sorunlarla karşı karşıyadır. Bu yerlerde suç oranlarındaki hızlı artış ile 'yeni yoksulluk' kavramı gündeme gelmiştir (Gölbaşı, 2007). ABD'de özellikle büyük şehirlerde kargaşa, suç, ırksal şiddet, madde ve çete savaşları çok yaygındır (United Nations Office On Drugs And Crime, 2012). İtalya'da organize suç ve şiddet gözlenmektedir (Kılıç, 2007). Üçüncü Dünya'da da sokakta çalışan çocukların şiddet kurbanı olma olasılığı hızla yükselmektedir (Açıkgöz, 2015).

Toplum, yaşanan problemleri sokaktaki bu çocuklara bağlamaktadır. Çocukların içinde bulunduğu durum ve hangi nedenlerle sokakta oldukları, genellikle yeterince analiz edilmemektedir.

Evsizlik:

Evsizlik gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde ciddi sorun olarak yer alsa da gelişmiş ülkelerde de evsiz yaşayan insanların sayısı azımsanmayacak sayılara ulaşmıştır. ABD'de, örneğin, 2013-14 öğretim yılında, yılın başında evsiz kalan 1,4 milyon öğrenci vardır. Bu, 2004-2005 (590.000) eğitim yılının iki katından daha fazladır (Polat, 2016). İngiltere'de de evsiz çocukların sayısında artış gözlenmiştir. İngiltere'de 2018'in ilk çeyreğinde 123.130 çocuk geçici konaklamada barınmıştır. Bu, 2011'den bu yana yaklaşık %80'lik bir artış anlamına gelmektedir (Uprooted & UNICEF, 2016).

Öneriler

Türkiye bugüne kadar bir çocuk politikası oluşturamamış olmanın sıkıntılarını yaşamaktadır. Sokak çocukları komisyonu kurulması, çalışan çocuklar konusunda yasa çalışmalarının yürütülmesi gibi olumlu adımların kişilerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Bugün güç koşullardaki çocuklar açısından istismara maruz kalmış çocuklarla başlayan zincir, sokakta yaşayan

ve çalışan çocuklardan suça itilen çocuklara ve savaş koşullarındaki çocuklardan afet çocuklarına kadar genişlemiştir.

Bunun için yapılması gereken şeylerin başında 1989'dan beri imza koymuş olduğumuz Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin toplum tarafından öğrenilmesini ve yasaların uyum yasalarıyla düzenlenmesini sağlamak ve konuya dair çalışmaların sürdürülebilirlik boyutunda ve bir çocuk politikası başlığı altında stratejik planlamasını yaparak uygulamaktır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi, özel ilgi gerektiren, güç koşullarındaki kırılgan çocukların korunmasına ilişkin kapsamlı bir belge niteliğindedir. ÇHS sokak çocuklarının her türlü ihmal, istismar, kötü muamele ve sömürüye karşı korunması ile birlikte çocuk ticaretinden de korunmasının gerektiğini belirten kapsamlı bir belgedir. Bu belge kapsamında 'Çocuğun yüksek yararı' ilkesi ile yola çıkarak çocukların ihtiyaç duydukları refahı sağlamak için yapılabilecekler;

- Çocukların kesintisiz eğitim almalarının hukuksal boyutta ve uygulamada gerçekleştirilmesi temel önlemdir. Bu konuda çözüm oluşturan ülkelerin kesintisiz 11 yıl eğitim modelini uyguladıkları görülmektedir.
- Çocukların çalıştırılmaması konusunda toplum eğitimi ve toplumun bilinçlendirilmesi, hem çalışan çocuklar görüldüğünde yetkililere bildirilmesi hem de çocukların çalıştırılmamasının sağlanması için gereklidir. Bu konuda toplumsal farkındalık ve duyarlılık artırılmalıdır.
- Toplumun geniş kesimlerini kapsayan sosyal politikalar çerçevesinde, gelir dağılımı, ücret düzenlemeleri, asgari ücret politikaları, istihdam olanaklarının artırılması, mali reformlar, sanayileşme süreçleri, verimlilik artırıcı politikalar ve sosyal güvenlik sistemlerine sistematik bir yaklaşım benimsenmelidir.
- Çocuk istihdamına neden olan faktörler arasında denetimin sağlanması da çok önemlidir. İş müfettişlerinin artırılması, işyerlerinde çocuk işçi istihdamının tespit edilmesi ve önlenmesi için daha etkin bir denetim sağlanabilir.
- Sokakta çalışan çocukların özellikle mendil satma, cam temizleme gibi işlerle insanlardan para istedikleri ve bu

insanların da onlara iyilik yaptıklarını düşünerek bu parayı vermeleri sonucu bu çocukların sayısı artmakta ve problem büyümektedir. Bu yüzden toplum eğitimi kapsamında bu tip durumlarda para vermenin sonuçlarının kötü olduğunun anlatılması gerekmektedir.

- Sokak çocuklarının özellikle organize suç çeteleri tarafından erkete, kurye ve benzeri işlerde kullanıldıkları izlenmektedir. Bu çocukların yaş küçüklüğüne bağlı olarak ceza kapsamı dışında olmaları, organize suç çetelerinin bu yaşta üyeleri tercih etmelerine neden olmakta ve bu çocuklar da suça sürüklenen çocuklar kapsamına kaymaktadır.
- Sokak çocuklarının en temel özellikleri olan düzensiz hayat modellerinin düzeltilmesi önemlidir. Çoğu gündüzleri uyumakta, gece yaşamaktadırlar. Bu çocukların ya eğitim sistemine sokulmaları ya da meslek edindirme kurslarına kaydedilerek meslek sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bu çocukların tümüne yakını aynı zamanda sigara ve tiner kullandıkları için de bu çocukların bu maddeleri kullanmayı bırakmalarının ve gerekiyorsa terapi görmelerinin sağlanması de gündemde olmalıdır.
- Sokağa atılmış veya terk edilmiş çocuklarla görüşmek onları yönlendirmek ve yardım etmek önemlidir. Sokakta çalışmalar yürütülerek gençlerle yaşadıkları yerlerde ilişki kurulmalıdır. Sokakta faaliyet gösteren önleme çalışmalarında iş ve konut sağlanması gibi iki önemli nokta üzerinde durmalıdır.

Değerlendirme ve Sonuç

Sokak çocukları ve çalışan çocuklar ülkemizde ve dünyada önemli bir sorun teşkil etmektedir. Veriler değerlendirildiğinde gelişmekte olan bölgelerde sokak çocukları ve çalışan çocukların ciddi bir mesele olmaya devam ettiği görülmektedir.

Güç koşullardaki çocuklar, özellikle sokak çocukları ve çalışan çocuklar boyutunda çocuğun refahının sağlanması için temel standart, çocukluğun tüm aşamalarının yaşanabilmesinin sağlanması ve bu koşulların oluşturulmasıdır. Ebeveynleri olmayan çocuklar için bugüne kadar işlevsel kabul edilen sosyal hizmet çözümü, farklı yaklaşımlarla da olsa çoğunlukla kurum bakımı ve kurumda ev sıcaklığına yakın bir yaşam stan-

dardının oluşturulması şeklinde olagelmıştır. Buna ulaşabildiği oranda çocukların topluma kazandırılması, çocuklukların refah içinde yaşaması ve sonrada topluma uyumlu birer birey olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ne bireysel ne de kurumsal olarak görmezlikten gelebilme lüksümüzün olmadığı bu sorunun çözümünü bulmak ve bu çözümü sürekli kılmak zorunda olduğumuz aşikârdır.



OĞUZ POLAT



MAHİ ASLAN

Kaynakça

- Amon, J. J., & Friedman, E. (2020). Human rights advocacy in global health. *Foundations of Global Health & Human Rights*, 133-154.
- Başpınar, Ö. (2007). Sokak çocuğu olgusu ve Türkiye'de uygulanan hizmet modeli. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar, G. (2007). Sokak çocuklarının sosyo-kültürel ve ekonomik özellikleri açısından incelenmesi: Ankara Sakarya Caddesi örneği. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyoloji Anabilim Dalı, Pamukkale.
- Consortium For Street Children (2019) Street children are some of the most vulnerable children on the planet. Erişim tarihi 26 Şubat 2024. <https://www.streetchildren.org/about-street-children/>
- Enebe, N. O., Enebe, J. T., Agunwa, C. C., Ossai, E. N., Ezeoke, U. E., Idoko, C. A., & Mbachu, C. O. (2021). Prevalence and predictors of child labour among junior public secondary school students in Enugu, Nigeria: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21(1), 1-12.
- European Commission (2019) Feasibility study for a child guarantee, target group discussion paper on children living in precarious family situations.
- Geçer, G. O. (2006). Osmanlı'da sokak çocukları ve bir belge. *Türkbilig/ Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 163-172.

- Gölbaşı, S. (2007). Kentleşme ve suç: İstanbul'un kentleşme süreci ile suçluluk arasındaki ilişkinin kuramsal analizi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Anabilim Dalı.
- Gümrükçüoğlu, Y. B. (2013). Mevzuatımızda çocuk ve genç işçilerin çalışma yaşamında korunmasına ilişkin düzenlemelere genel bir bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 15, 481-546.)
- ILO, (2007) Expanding women's employment opportunities: Informal economy workers and the need for childcare. Erişim tarihi 26 Şubat 2024 https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_145652.pdf
- ILO, (2018), Ending child labour by 2025: A review of policies and programmes, s.5. Erişim tarihi 26 Şubat 2024. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipecc/documents/publication/wcms_653987.pdf
- Inter-American Commission On Human Rights (2015) Violence, children and organized crime. Erişim tarihi 26 Şubat 2024 <http://www.oas.org/en/iachr/reports/pdfs/violencechildren2016.pdf> Erişim tarihi 03.03.2024
- International Labour Organization (ILO) (2008) Child labour statistics. 18th International Conference of Labour Statisticians. Erişim tarihi 26 Şubat 2024. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dg-reports/---stat/documents/meetingdocument/wcms_099577.pdf
- International Labour Organization (ILO) and United Nations Children's Fund (UNICEF) (2021) Global Estimates, Trends and the Road Forward. Erişim tarihi 26 Şubat 2024. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipecc/documents/publication/wcms_797515.pdf Erişim tarihi 29.02.2024
- Kahraman, S., & Karataş, H. (2018). The Existing State Analysis of Working Children on the Street in Sanliurfa, Turkey. *Iranian journal of public health*, 47(9), 1300-1307.
- Kılıç, Y. S. (2007). Çocuk suçluluğuna sebep olan sosyo-ekonomik faktörler (Master's thesis).
- Ogders, C. L. (2015). Income inequality and the developing child: Is it all relative? *American Psychologist*, 70(8), 722.
- Özkan, S. (2006) Türkiye'de Darüleytamların gelişimi ve Niğde Darüleytamları. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 211-229.
- Polat, O. (2008) Sokak Çocukları. Basılı Kitap. Sokak Çocukları Rehabilitasyon Derneği Yayını
- Polat, O. (2016). Türkiye'de çocuk haklarının durumu. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(2), 149-158.)
- Polat, O. (2021) *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı*. Seçkin Yayınları. Ankara. Sy. 428-443
- Richer, N. M. (2019). Shelters for the homeless children: Unmasking the plight of the street children in South Africa. *International Journal of Social Work*, 6(2), 1-11.)

- Sarıkaya, M. (2010). Cumhuriyet'in ilk yıllarında bir sosyal hizmet kurumu: Türkiye Himaye-i Etfâl Cemiyeti. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 14(34), 321-338.
- The World Bank & UNICEF (2023) Global trends in child monetary poverty according to international poverty lines. Erişim tarihi 26 Şubat 2024 <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099835007242399476/pdf/IDU0965118d1098b8048870ac0e0cb5aeb049f98.pdf>
- TÜİK (2019) Çalışan Çocuk İstatistikleri 2019 Temel Bulgular. Erişim tarihi 22 Nisan 2024 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=C-hild-Labour-Force-Survey-2019-33807>
- TÜİK(2020) İstatistiklerle çocuk, 2020. Erişim tarihi 26 Şubat 2024 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2020-37228>
- UNICEF (2005) Sokakta yaşayan ve/veya çalışan çocuklar. Erişim tarihi 26 Şubat 2024 <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/sokakta-yasayan-veveya-calisan-cocuklar-brosur>
- UNICEF (2016). The growing crisis for refugee and migrant children. New York: UNICEF, 17-36. Erişim tarihi 26 Şubat 2024
- UNICEF (2018) Children living and/or working in the streets of Georgia. Erişim tarihi 26 Şubat 2024 <https://www.unicef.org/georgia/media/1256/file/Street%20Children.pdf>.
- UNICEF (2020) 150 million additional children plunged into poverty due to COVID-19, UNICEF, Save the children say. Erişim tarihi 26 Şubat 2024, <https://www.unicef.org/press-releases/150-million-additional-children-plunged-poverty-due-covid-19-unicef-save-children> Erişim tarihi 29.02.2024
- United Nations (2020) Follow-up to the world summit for social development and the twenty-fourth special session of the general assembly: priority theme: Affordable housing and social protection systems for all to address homelessness. Erişim tarihi 26 Şubat 2024 https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/11/2019_UNCommission_ECOSOC_Homeless.pdf
- United Nations Children's Fund (UNICEF) & International Labour Office (2020) Child Labour Global Estimates 2020, Trends And The Road Forward. Erişim tarihi 26 Şubat 2024 https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipecc/documents/publication/wcms_797515.pdf
- United Nations Human Rights (2017). Rights of children in street situations. Erişim tarihi 26 Şubat 2024. https://www.streetchildren.org/wp-content/uploads/gravity_forms/1-07fc61ac163e50acc82d83eeee9ebb5c2/2017/09/UN-General-Comment-Glossy-plus-Annex.pdf
- United Nations Office On Drugs And Crime (2012) Transnational organized crime in Central America and the Caribbean: A threat assessment. Erişim tarihi 26 Şubat 2024 https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/Studies/TOC_Central_America_and_the_Caribbean_english.pdf

GÖÇMEN, GEÇİCİ KORUMA VE ULUSLARARASI KORUMA ALTINDAKİ ÇOCUKLARA YÖNELİK SOSYAL HİZMETLER



APAK KEREM ALTINTOP*

Türkiye’de göçmenlere ve mültecilere yönelik algı yıllar içinde değişime uğramış, sosyal kabul oranları azalmış ve çocuklar da bu değişen iklimden etkilenmeye başlamıştır. Türkiye’deki göçe yönelik algı, yıldan yıla gerilemiş ve düşmanlaşmıştır.

Giriş

Göç olgusu doğası gereği olumsuz bir anlama sahip değildir. Göç insanlık tarihi boyunca farklı formlarda da olsa sürekli olarak gerçekleşmiş bir süreçtir. Nedenleri zorlayıcı veya iradi olarak değişebilmektedir ancak günümüze kadar insanlık göç etmek durumunda kalmıştır (Czaika & Reinprecht, 2022). Ancak günümüzde geldiğimiz noktada göç olgusu, genel itibariyle tehlikeli, güvenlik açığı yaratan bir konu olarak görülmekte ve güvenlik meselesi hâline getirilmektedir (Altıntop, 2023; Altıntop vd., 2023; Yiğit & Uyar, 2021; Yiğit Uyar, 2022). Diğer taraftan ise gerek uluslararası koruma gibi uluslararası sözleşmelerden doğan hakların kullanımı tehlikeye girmekte, hak temelli yaklaşımlar güvenlikçi perspektif karşısında güç kaybetmektedir.

1435



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Uluslararası Soykırım ve İnsanlığa Karşı İşlenen Suçlar Enstitüsü.

Böylesi bir süreç devam ederken, Polonya, Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri gibi gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler duvarlar inşa ederek (Chodownik, 2023; Felbab-Brown, 2017; Hürriyet Daily News, 2022) İngiltere hapishaneleri andıran yüzen barınma merkezleri kurarak (Euronews, 2023) ve Polonya, İspanya, Yunanistan ve Bulgaristan gibi ülkeler de sınırlarda sert müdahalelerde bulunarak cevap vermektedir (France-Presse, 2022; Gatopoulos, 2023; Grzeskowiak, 2023; Halemba, 2022; van Brunnersum, 2023). Çocuklar hem göç yolunda hem de sığınmak için gittikleri ülkelerde sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar arasında mülteci ve göçmen çocuklara yönelik sosyal hizmet yaklaşımları ve uygulamaları da bulunmaktadır.

On sekiz yaşından küçük olan herkes Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre çocuktur (UN, 1989) ve var olan krizlerin, sorunların, çatışmaların nedenleri değildir (UNICEF, 2022). Aksine, bu durumların ortaya çıkardığı tehlikelerin ve risklerin mağdurları olmaktadır (Polat, 2020). Bu nedenle uluslararası koruma ve geçici koruma altındaki çocukların ve göçmen çocukların hakları perspektifinden detaylıca incelenmesi ve genel resmin ortaya konması önemlidir. Çocuk mülteci, çocuk göçmen gibi kavramlar çocuğu sıfatlaştıran ifadelerdir. Bunun tersine, mülteci çocuk gibi kavramlarda ise çocuk öznedir ve ülkelerin taraf oldukları sözleşmeler ve iç düzenlemeler gereği değişiklik gösterebilecek statüler önceliklendirilmemektedir.

Kavramsal Çerçeve

Uluslararası koruma, geçici koruma ve göçmenlik kavramları çerçevesinde çocukları konuşabilmek için uluslararası koruma ve geçici korumadan doğan statüleri incelemek ve göçmenliğe değinmek gerekmektedir. Uluslararası koruma genel olarak "uluslararası toplumun, kendi ülkelerinin ulusal korumasından yararlanamayan ve ülkeleri dışında olup belirli kategoriye giren kişilerin temel haklarının korunmasını amaçlayan uluslararası hukuka dayalı eylemleri"ni ifade etmek için kullanılmaktadır (EC, 2023a). Uluslararası korumanın temelini 1951 Cenevre Sözleşmesi oluşturmaktadır. Uluslararası koruma statülerinden ise en önemlisi mülteciliktir. Sözleşmenin birinci maddesine göre mülteci "ırkı, dini, tabiiyeti,

belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen; yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen kişi” olarak tanımlanmaktadır (Refugees, 1951). Taraf devletin kendi içinde gerçekleştireceği prosedür sonrasında tanınan hak sonrasında başvuran kişi mülteci statüsünü alabilmektedir. Buna çocuklar da dâhildir ancak bu sözleşmede tanımlanan mülteci için bir yaş sınırı yoktur. Dolayısıyla çocuklar da sözleşmedeki kriterleri karşılıyor ise mülteci statüsü kazanabilmektedirler.

Türkiye özelinde incelendiğinde, Türkiye 1951 Cenevre Sözleşmesi'nin ilk hâlinde var olan zamansal sınırlamayı kaldırmış ancak mekânsal sınırlamayı kaldırmamıştır. Buna göre Türkiye mülteci statüsünü ancak Avrupa Konseyi üyesi ülkelerden başvuru geldiğinde tanımaktadır (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013). İlgili tanım birebir aynıdır. Bu ülkeler dışında başka bir ülkeden uluslararası koruma başvurusu yapıldığında şartlı mülteci statüsü tanınmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022). Geçici koruma ise uluslararası korumadan daha farklıdır. Uluslararası koruma başvurusu şahsen yapılan ve bir değerlendirme sonucu tanınan statü olmakla birlikte, geçici koruma kitlesel göç hareketleri sonucunda sığınma sisteminin üzerindeki yükü almak ve acil ihtiyaçları karşılamak üzere verilen idari bir karardır. Geçici koruma kararının evrensel bir tanımı olmamakla birlikte, “2004 tarihli 100 No’lu Birleşmiş Milletler Yürütme Komitesi kararına göre kitlesel sığınmanın varlığından söz edebilmek için uluslararası bir sınıra doğru dikkate değer sayıda insan hareketliliğinin olması, bu hareketliliğin hızlı bir varışla devam etmesi, ev sahibi (karşılaman) devletin yakın dönemde mevcut bireysel sığınma prosedürlerini uygulayamayacak hâle gelmesi gerekmektedir” (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023a). Türkiye’de geçici koruma statüsü hakkında YUKK (2013), “ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir” hükmü ile açıklama getirmektedir.

Birleşmiş Milletler, 1959’da çocukların ‘özel korunma’ ihtiyaçlarını vurgulayan daha kapsamlı bir beyanname kabul etmiştir (UN, 1959). Mültecilik ve uluslararası koruma ile ilgili anlaşmalar çocukların özel koruma ihtiyaçlarını ele almış olsa da, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS) geçerli hakların tümünü ifade eden ilk uluslararası belgedir. ÇHS aynı zamanda çocukları ‘kendi sosyal yaşamlarının inşasında ve belirlenmesinde aktif’ olan bireysel hak sahipleri olarak tanıyan ilk uluslararası belgedir (UN, 1989). Çocuğu sadece korunması gereken pasif bir özne olarak görmemektedir (Altıntop, 2022).

Geçici koruma ise uluslararası sözleşmelerce belirlenmiş bir yasal çerçevesi olmayan, genellikle yürütme erki tarafından verilen bir koruma kararı olup bireysel başvuru çerçevesinde süreç ilerlememektedir (Yiğit Uyar vd., 2023). Kitlel olarak bir ülkenin sığınma kapasitesini aşacak nitelikte kitlel bir göç hareketliliği karşısında geçici koruma kararı verilmektedir. Bunun örnekleri Türkiye’deki Suriyeliler ve Avrupa Birliği’ndeki Ukraynalılardır.

Göçmen çocuk ise yasal standartlara uyacak şekilde göç etmiş ailenin çocuklarıdır. Bu göç hareketi, eğitim, iş, yatırım vb. nedenlerle gerçekleşebilir. Ancak göçmenlikte önemli nokta düzensiz bir göç hareketini içermemesi ve yasal başvuruların önceden yapılarak göç hareketinin gerçekleşmesidir.

Bir başka parantez de refakatsiz çocuklar için açılmalıdır. Uluslararası koruma altındaki refakatsiz çocuklar tanımı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nda yapılmıştır: “Sorumlu bir kişinin etkin bakımına alınmadığı sürece, kanunen ya da örf ve adet gereği kendisinden sorumlu bir yetişkinin refakati bulunmaksızın Türkiye’ye gelen veya Türkiye’ye giriş yaptıktan sonra refakatsiz kalan çocuk” olarak tanımlanmaktadır.

Her ne kadar mülteciliği veya uluslararası korumayı göçmenlik kavramı içinde eritenler bulunsa da hukuki karşılıkları, haklar ve hizmetler bağlamındaki farklılıklar bu ayrımı yapmayı gerektirmektedir. Ayrıca *expat* (gurbetçi) bir iş insanının oğlu ya da kızı olarak gelen çocukla, uzun kara yollarını yürüyerek şiddet ve savaştan kaçarak gelen çocuk arasında fark bulunmaktadır.

Türkiye’de ve Dünyada Göçmen ve Uluslararası Koruma Altındaki Çocuklara Dair Demografik Veriler

Türkiye’de uluslararası koruma altında bulunanların sayısı yaklaşık 209 bindir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023b). Bu sayı Birleşmiş Mülteciler Yüksek Komiserliğine göre 2022 itibarıyla 322 bindir (BMMYK, 2022). Göç İdaresi Başkanlığınca açıklanan verilere göre de başvuruların sayısı 2023 için 19.017, 2022 için 33.246 ve 2021 için 29.256’dır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024d). En çok başvuru yapan kişiler ise sırasıyla Afganistan, Ukrayna ve Irak’tandır. Başvuranların ve uluslararası koruma statüsü almaya hak kazananların ne kadarının çocuk olduğu ise açıklanmamıştır.

Geçici koruma altındakilere bakıldığında veriler daha açıktır. Göç İdaresi Başkanlığına göre Türkiye’de 25 Ocak 2024 itibarıyla 3.186.561 geçici koruma altındaki Suriyeli bulunmaktayken %48,3’ü 18 yaşından küçüktür yani çocuktur (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024c).

Türkiye’de uluslararası koruma altındaki refakatsiz çocukların sayısı net olarak bilinmemekle birlikte 9-17 yaş aralığında oldukları gözlemlenmiş, ağırlıklı olarak da 14-17 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir (Altıntop, 2022; Bulgurcuoğlu, 2023).

Dünyada ise yerinden edilen insanların sayısı tarihte ilk defa 2022’de 100 milyonu bulmuştur. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin verilerine göre 2024 itibarıyla 110 milyon insan zorla yerinden edilirken, bu kitlenin 36.4 milyonunu mülteciler oluşturmaktadır. En büyük kitle ise 62.5 milyon ile ülke içinden yerinden edilmiş insanlardır (UNHCR, 2024). Zorla yerinden edilen insanların sayısı hızla artarken, çocuklar da bu kitlenin önemli bir kesimini oluşturmaktadır. Dünya genelinde 2022 yılı sonu itibarıyla 43.3 milyon çocuk, savaş, çatışma ve şiddet nedeniyle yerinden edilmiştir (UNICEF, 2023).

Ancak yer değiştiren çocuklar sadece zorunlu göç nedeniyle yerinden edilenleri kapsamamaktadır. Aynı zamanda iradi olarak yasal koşulları yerine getirerek yer değiştiren çocukları da kapsamaktadır. 2020 yılında uluslararası göçmenlerin sayısı 281 milyona ulaşırken; bunların 36 milyonu çocuktur (UNICEF, 2021).

Sosyal Hizmetler ve Göçmen / Uluslararası Koruma Altındaki Çocuklar

Sosyal hizmetler, genellikle dezavantajlı gruplara yönelik destek ve yardım sağlamayı içeren hizmetler bütünü olup, kamu kurumları, bireyler, özel ve bağımsız kuruluşlar tarafından da sağlanabilmektedir (EC, 2023b). “Hak temelli bir yaklaşımı önceleyen sosyal hizmet mesleği ve disiplini yalnızca dezavantajlı gruplara dönük birtakım koruyucu uygulamalarla değil, sosyal dışlanmanın tüm biçimlerine dair kendine özgü kavramları ve uygulamaları geliştirmektedir” (Altındi ş, 2022). Sosyal hizmetler sadece aile, yaşlı, engelli, çocuk ve gençler gibi kitlelere yönelik hizmetleri içermemekte aynı zamanda yoksulluk ve suçluluk gibi alanlara da temas etmektedir (Bingöl, 2015).

Bu gruplar arasında mülteciler ve göçmenler de bulunmaktadır. Bu bağlamda hedef ülke olarak adlandırılan mültecilere ve göçmenlere ev sahipliği yapan ülkelerin yerine getirmesi gereken bazı sorumluluklar bulunmaktadır. Elbette bu sorumluluklar gelen kişinin statüsüne göre değişiklik göstermektedir.

Sosyal hizmetler, bireyin kendi çevresi ile olan etkileşimi ve bağlamı içinde ele alan ve yaklaşan, bireylerin karşılaştıkları problemler karşısında çözüme ulaşabilme kapasitelerini artıran ve bu çözüme ulaşabilmesini sağlayabilecek kaynaklarla bağlantı kurmasına vesile olacak etkinlikler yürütmektedir (Örgen, 2017). Bu bağlamda, geçici koruma veya uluslararası koruma altında olanların psikolojik olarak iyi olmalarını sağlayacak faaliyetleri, bağımsız şekilde hayatlarına devam etmelerine yardımcı olacak mali yardımları, kültürel, dini ve dilsel varlıklarını devam ettirebilecek uygulamaları ve ev sahibi toplum ile iyi ilişkiler kurmasına yardımcı olacak pratikleri kurmakta hayati bir öneme sahiptir (Buz, 2008). Bu nedenle, güçlendirme, savunuculuk, sosyal destek ve ayrımcılık / ırkçılık karşıtı faaliyetler önemlidir.

Göçmenlik, uluslararası ve geçici koruma altındakilerin kırılğanlık hâli, mülteci ve göçmen çocuk bağlamında katmanlaşmaktadır. Öncelikle ifade edilmeli ki Türkiye'nin de imzacısı olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) gereğince Türkiye'de bulunan çocuklar arasında din, milliyet, ırk ayrımı yapılmama-

dan eşit bir yaklaşım sergilenmelidir. Tüm devletler ÇHS gereği ayrımcılık yapmama, çocuğun üstün yararını gözetme, hayatta kalma, gelişme ve korunma ilkelerine saygı göstermelidir (UNICEF, 1989). Çocuk Refahı Belgesi'ne göre de çocuklara yönelik politikalarda **i)** çocukların menfaatlerini esas kabul eden iyi olma hâli yaklaşımının benimsenmesi, **ii)** eşitsizlikleri giderecek toplum temelli politikalar uygulanması, **iii)** geri kalmış alanlarda yaşayan tüm çocuklara yoğunlaştırılması, **iv)** çocuğun iyi olma hâlini sağlamak amacıyla bütünsel politikalar geliştirilmesi gerekmektedir (UNICEF, 2013). Mülteci ve göçmen çocuklar da ÇHS gereğince bahsi geçen ilkelere ayrı tutulamaz.

Türkiye'deki Göçmen ve Uluslararası Koruma Altındaki Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmet, Kurumlar ve Zorluklar

Göçmen, geçici koruma ve uluslararası koruma altındaki çocuklar dâhil olmak üzere tüm çocuklar için geçerli olan hizmetleri, bu hizmetleri yerine getiren kurumları ve var olan zorlukları incelemek ve bütüncül bir perspektif ortaya koymak önemlidir. Hizmetleri de kurumları da ortaya çıkaran asli unsur kanunlar ve ilgili regülasyonlardır. Bu nedenle önce hukuki boyut detaylandırılacak, ardından hizmetler ve hizmeti veren kurumlar incelenecektir. Ardından bu hizmetlerin kapsamına giren konular bağlamında zorluklara değinilecektir.

Türkiye'de "2005'de yürürlüğe giren Çocuk Koruma Kanunu'nun (ÇKK) tanımına göre, korunma ihtiyacı olan çocuk; bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile şahsi güvenliği tehlike altında olan, ihmal ya da istismar edilen veya suç mağduru durumunda olan çocuktur ve koruma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen çocukların korunmasına, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınması" (Çocuk Koruma Kanunu, 2005) gerekmektedir. Uluslararası bir sözleşme olan ÇHS'ye göre ise 18 yaşın altındaki her birey çocuktur. Sözleşmenin 20. Maddesi de refakatsiz olan ya da ailesi ile birlikte yaşayan çocuğun zarar görme ihtimali karşısında devletten koruma talep edebileceğini öngörmektedir (UNICEF, 1989).



Türkiye'nin ulusal hukuku ve uluslararası sözleşmeler, çocuğu koruyan hükümlere sahip olmakla birlikte Türkiye'de

sosyal hizmetin alanına giren konularda ne gibi aktörlerin rol oynadığına mercek tutulmalıdır. Öncelikle en önemli kurum Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığıdır. Aileye ve çocuğa yönelik olarak yoksulluk, afet gibi durumlarda belirlenen kriterlere uygun olan bireylere yardım sağlamaktadır (Bakanlığı & Müdürlüğü, 2024b) Bakanlığın en önemli birimi ise Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüdür. Müdürlük, Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne veya Sosyal Hizmet Merkezi Müdürlüklerine yapılacak başvuru ile sosyal ve ekonomik destek sağlanmaktadır (Bakanlığı & Müdürlüğü, 2024a).

İkinci önemli kurum Göç İdaresi Başkanlığıdır (GİB). GİB her ne kadar çocuğun uluslararası koruma başvuru süreci ve olumlu nitelikte karara bağlandıktan sonraki süreç ile ilgili temel uygulamalar noktasında faaliyet yürütüyor olsa da farklı bakanlıklar ile koordinasyon içinde çalışarak uluslararası koruma altındaki çocukların korunması hakkında faaliyetler de gerçekleştirmektedir. Örneğin, kendi personeline çocuk koruma eğitimleri vererek ilgili personelin çocuk hakları konusundaki bilgilendirilmesi amaçlanmış ve potansiyel hak ihlallerinin önüne geçilmesi hedeflenmişken (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024a), aynı zamanda çocuklara yönelik okullarda sosyal uyum faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Bu faaliyetle “Türk veya yabancı çocuk ayırımı gözetmeksizin birlik, beraberlik ve uyum içerisinde bir başkasıyla yaşayabilme duygusunu aşlamak” amaçlanmıştır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024b).

Bir diğer önemli aktör de Sivil Toplum Kuruluşları ve Uluslararası Örgütlerdir. Bu kurumlar, gerçekleştirdikleri sosyo-psikolojik destekler, ayni ve nakdî yardımlar, hizmet programları, danışmanlıklar vb. faaliyetlerle mülteci ve göçmen çocukların ihtiyaçlarına cevap vermekte ve sağlıklı bir hayat yaşamalarına destek olmaktadır.

SGDD (Sığınmacı ve Göçmenler Dayanışma Derneği), Mavi Kalem, İKGV (İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı) gibi sivil toplum kuruluşlarının sahadaki varlığı bu süreci kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte, çocuklar ayrımcılık, değişen toplumsal algı ve ırkçılığın yükselişi, şiddet ve barınma, eğitim haklarından faydalanamama gibi problemlerle karşı karşıya kalmaktadır.

Türkiye’de göçmenlere ve mültecilere yönelik algı yıllar içinde değişime uğramış, sosyal kabul oranları azalmış ve çocuklar



da bu değişen iklimden etkilenmeye başlamıştır. Türkiye’deki göçe yönelik algı, yıldan yıla gerilemiş ve düşmanlaşmıştır. Bu gruplar tehdit, tehlike ve bir güvenlik meselesi olarak görölmeye başlamıştır (Altıntop, 2023; Altıntop vd., 2023; Yiğit & Uyar, 2021; Yiğit Uyar vd., 2023; Zafer Partisi, 2021). Bu durum nefret söyleminin de artışı beraberinde getirmektedir. Zira “siyasi seçimler gibi kritik zamanlarda nefret söylemi kavramı manipölasyona açık hâle gelebilmektedir. Nefret söylemini kışkırtma ve suçlamalar takip etmekte, muhalefet ve iktidardaki aktörler birbirlerini yıpratmak için bu tarz eleştiriler kullanabilmektedir” (Gagliardone vd., 2015; Powell vd., 2020). Dahası, Türkiye’deki mültecilere, geçici koruma altındakilere ve göçmenlere yönelik genel algı incelendiğinde Suriyelilerin ölkelerine dönmelerini isteyenlerin oranı %55.4 olup geri dönmelerini isteyenlerin %45’i gelecekte bir tehdit olacaklarını iddia etmekte, %41.7’si de ekonomik yük olduklarını dile getirmektedir (SODEV, 2021).

Bir başka sorun sosyal destek mekanizmaları ve kamu kurumlarının yaklaşımıdır. Geçici koruma ve uluslararası koruma altındakiler bağlamında çocukların okullara entegre edilmeleri konusunda adımlar atılsa da refakatsiz çocuklar için istedikleri okula gidememe, zorunlu olarak başka okullara yazdırılma gibi sorunlar bulunmaktadır. Dahası, barınma merkezlerinde ve yurtlarda yaramazlık yapan ve kavga eden refakatsiz çocuklar çocuk merkezli bir perspektifle her zaman karşılaşmamakta, on altı yaş civarında olanlar kemik testine tabi tutularak hata payı ile on sekiz yaşında sayılıp yurt ve barınma merkezlerinden çıkartılmaktadır (Altıntop, 2022). Ayrıca, Türkiye’de geçici koruma altındakilere yönelik ESN gibi mali yardım mekanizmaları var olsa da tutarlar düşüktür.

Ancak dünyadaki duruma baktığımızda Türkiye’deki sorunların diğer bölge ve ölkelerden daha sınırlı olduğu, geçici koruma ve uluslararası koruma altındaki yetişkin ve çocuk sayılarından yola çıkıldığında çok daha büyük bir kitle ile başa çıktığı, saldırganlık, çeteleşme vb. durumların nüfus yoğunluklarına bakıldığında öne çıkmadığı görölmektedir. Ancak bu durum, sorunların olmadığı anlamına gelmemekle birlikte, bir çocuğun bile hak temelli hizmetlere ve haklara erişiminin zarar görmemesi gerektiği gerçeğini değiştirmemektedir

Dünya ile Mukayese

BMMYK'ya göre göçmen ve mülteci çocuğun karşılaşılabileceği temel problemler; **i)** Fiziksel veya duygusal şiddet veya istismar, **ii)** Sağlık ve psiko-sosyal riskler, **iii)** Aile ayrılığı ve bakım düzenlemeleri, **iv)** Cinsel istismar da dâhil olmak üzere toplumsal cinsiyete dayalı şiddet riskleri, **v)** Çocuk işçiliği de dâhil olmak üzere sömürü veya ayrımcılık, **vi)** Yasal ve dokümantasyon riskleri, **vii)** Hizmetlere erişim eksikliği, **viii)** Karşılanmamış ihtiyaçlardır (UNHCR, 2022). Bu risklerle birlikte “2010 ve 2022 yılları arasında, zorla yerinden edilen çocuk mülteci ve sığınmacıların küresel sayısı iki kattan fazla artarak yaklaşık 20,6 milyondan 43,3 milyona ulaşmıştır. Buna karşılık, aynı dönemde mülteci olmayan çocuk göçmenlerin toplam sayısı sadece %10 artmıştır. BMMYK'ya göre 2018-2022 yılları arasında 1,9 milyondan fazla çocuk mülteci olarak doğmuştur” (UNICEF, 2023).

Şiddet ve istismar mülteci çocuğun sadece gittiği ülkede karşılaştığı bir risk değil aynı zamanda göç yolunda da var olan bir tehlikedir. Örneğin, “Orta Akdeniz göç yolunda mülteci çocuklara sömürü ve istismar olayları yaşanmaktadır” (Bianet, 2017). Mülteci çocuklara yönelik risklerin var olduğuna yönelik rapor veren ülkelerin sayısında da artış görülmektedir. 2018'de ülkelerin %13'ü risklerin var olduğunu bildirirken, bu oran 2021'de %29'a yükselmiştir (UNHCR, 2022).

Göç karşıtlığı da bir diğer sorundur. Özellikle küresel olarak aşırı sağın yükselişi, ekonomik krizler ve yoksulluğun derinleşmesi mülteci ve göçmenlere yönelik düşmanlığı ve nefreti yükseltmiştir. Düşmanlaştırılan ve ötekileştirilen göçmen ve mülteciler, ilgili ülkenin tarihsel arka planı, göç geçmişi, kimliği gibi özellikleri üzerinden ayrıştırılmaktadır. Örneğin, İtalya'da Afrika'dan gelenler, Almanya'da Türkiye'den göç edenler, Hollanda'da Faslılar üzerinden düşmanlaştırma ve ötekileştirme yapılmaktadır.

Bir başka sorun insan ticareti ve kaçakçılığı mağduru çocuklardır. Göçmen kaçakçılığında, göç edenin kendi rızası bulunmaktadır, insan ticaretinde ise bir zorlama vardır ve rıza yoktur. Ancak her ikisi de benzer suç örgütleri tarafından organize edilmektedir. İnsan Ticareti 2018 Küresel Raporu'nda belirtildiği üzere, “çocuk ticareti -özellikle de kız ço-

cukları- önemli bir endişe kaynağı olmaya devam etmektedir” (UNODC, 2018).

Çocuk askerler belki de bir göçmen çocuğun veya mülteci çocuğun karşılaşabileceği en radikal problemdir. “Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve Çocuk Askerlerin Kullanılmasını Durdurma Koalisyonuna (CSUC) göre dünyada hâlâ aktif 300.000 çocuk asker, 36 ayrı ülkede çatışma içinde bulunmaktadır” (Polat, 2024).

Son olarak BMMYK’ya göre risk altına bulunan en kırılgan grup ise refakatsiz mülteci çocuklardır (UNHCR, 2022). Dünyaya genelinde 150 binden fazla refakatsiz yerinden edilmiş çocuk olduğu düşünülmektedir (UNHCR, 2023). AB’de ise 2022’de refakatsiz çocuk olarak koruma başvurusunda bulunanların sayısı 42 bindir (EUAA, 2023).

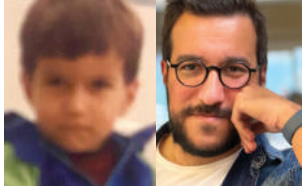
Sonuç

Dünyada zorla yerinden edilme pratiği artarak devam etmektedir ve zorla yerinden edilen insanların %40’ından fazlası da çocuklardır. Gelecekte iklim değişikliği, çatışma ve savaşların artışı, çevre felaketlerinin kendini göstermesi ya da temiz enerji yerine nükleer enerji kullanılması sebebiyle insan kaynaklı felaketlerin yaşanması zorla yerinden edilmeleri daha da arttırabilir.

Bu durumda daha fazla sayıda çocuğun da zorla yerinden edilmesi beklendik bir durum olur. Aynı zamanda ulusal sınırları aşamayacak konumda bulunan kitlelerin de önemli bir kısmı çocuklardır. Bu grup da zorla yerinden edilenlere dâhildir. Bu bağlamda hak temelli bir korumaya ve sosyal hizmet yaklaşımına gereksinim duyan çocukların da sayısı bir hayli fazla olmaktadır.

Dolayısıyla gerek dünyanın en çok mülteciye ev sahipliği yapan ikinci ülkesi olan Türkiye gerekse zorla yerinden edilenlere ev sahipliği yapan diğer ülkeler çocuk merkezli bir bakış açısıyla, çocuk dostu uygulamalarla ve çocuk haklarını öncelleyen yaklaşımlarla sosyal destek ve sosyal hizmet anlayışlarını geliştirmek ve veya inşa etmek zorundadırlar. Elbette pandemi, küresel ekonomik krizler veya bölgesel çatışmalar Türkiye’nin uygulama kapasitesini etkileyen unsurlardır.

Sonuç olarak göç oldukça karmaşık bir olgudur. Tarih boyunca, insanlık var oldukça hep var olmuştur ve var olmaya da devam edecektir. Sadece mekânsal ve zamansal bağlamda form değiştirmektedir ve farklı şekillerde kendini göstermektedir. Türkiye veya diğer ülkeler için önemli olan, gerçekleştirilecek değişimlerin önceden öngörülerek hak temelli ve çocuk merkezli yaklaşımların inşa edilmesi veya geliştirilmesidir.



APAK KEREM ALTINTOP

Kaynakça

- Altındış, E. (2022). Sosyal hizmet uzmanlarının mültecilere yönelik görev ve sorumlulukları. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 171-179.
- Altıntop, A. K. (2022). *Zorunlu Göçte refakatsiz çocuk olmak: Türkiye ve İtalya örnekleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.
- Altıntop, A. K. (2023). Target of information disorder: Syrians under temporary protection in Turkey. *JOURNAL OF AWARENESS*, 8(2), 151-158.
- Altıntop, A. K., Özoflu, M. A., & Özbey, Y. (2023). A thematic analysis of YouTube comments on 2020 Turkish-Greek border crisis: The case of Euronews. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(8), 259-288.
- Bakanlığı, T. C. A. ve S. H., & Müdürlüğü, B. T. G. (2024a). *Sosyal ve Ekonomik Destek Hizmeti*. Erişim tarihi: 26.01.2024 (<http://www.aile.gov.tr/chgm/uygulamalar/sosyal-ve-ekonomik-destek-hizmeti/>)
- Bakanlığı, T. C. A. ve S. H., & Müdürlüğü, B. T. G. (2024b). *Sosyal Yardım Programlarımız*. Erişim Tarihi: 02.02.2024 (<http://www.aile.gov.tr/sygm/programlarimiz/sosyal-yaritim-programlarimiz/>)
- Bianet. (2017). *UNICEF: Mülteci çocukların dörtte üçü göç yolunda şiddet görüyor*. Bianet. Erişim Tarihi: 10.02.2024 (<https://bianet.org/haber/unicef-multeci-cocuklarin-dortte-ucu-goc-yolunda-siddet-goruyor-184067>)
- Bingöl, O. (2015). Genel bağlarıyla sosyal hizmet ve toplum. *Mavi Atlas*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.18795/ma.53942>

- BMMYK. (2022). *Türkiye bilgi notu* (p. 2). BMMYK. Erişim Tarihi: 04.01.2024 (https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2022/03/Bi-annual-fact-sheet-2022-02-Turkey-ENG-Final-210322_TR_Pl.pdf)
- Bulgurcuoğlu, S. E. (2023). *Afgan refakatsiz çocukların ve gençlerin dayanıklılıklarının ve yapabilirliklerinin incelenmesi: Türkiye'den deneyimler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Buz, S. (2008). Türkiye'de sığınma sisteminin sosyal boyutu. *TBB*, 76, 120–130.
- Chodownik, M. (2023, June 9). *Poland erects wall on Belarusian border to stop uncontrolled migration*. Euronews. Erişim Tarihi: 29.12.2023 (<https://www.euronews.com/2023/06/09/poland-erects-wall-along-belarusian-border-to-stop-uncontrolled-migration>)
- Çocuk Koruma Kanunu, 5395 ÇKK (2005). Erişim Tarihi: 01.03.2024 (<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5395&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>)
- Czaika, M., & Reinprecht, C. (2022). Migration drivers: Why do people migrate? P. Scholten (Ed.), *Introduction to Migration Studies: An Interactive Guide to the Literatures on Migration and Diversity* içinde (ss. 49–82). Springer International Publishing.
- EC. (2023a). *Who qualifies for international protection*. Erişim Tarihi: 20.02.2024 (https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/common-european-asylum-system/who-qualifies-international-protection_en)
- EC. (2023b). *European Social Services*. Erişim Tarihi: 26.02.2024 (https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:RtAJp-SOW_78J:scholar.google.com/+European+social+services:+A+map+of+characteristics+and+trends&hl=en&as_sdt=0,5)
- EUAA. (2023). *Data on unaccompanied minors*. European Union Agency for Asylum. Erişim Tarihi: 12.10.2023 (<https://euaa.europa.eu/asylum-report-2023/561-data-unaccompanied-minors>)
- Euronews. (2023, July 18). *Accommodation barge arrives as UK passes controversial migration bill*. Euronews. Erişim Tarihi: 11.11.2023 (<https://www.euronews.com/2023/07/18/asylum-seeker-accommodation-berge-arrives-as-uk-passes-controversial-migration-bill>)
- Felbab-Brown, V. (2017). *The Wall: The real costs of a barrier between the United States and Mexico*. Brookings. Erişim tarihi: 11.01.2024 (<https://www.brookings.edu/articles/the-wall-the-real-costs-of-a-barrier-between-the-united-states-and-mexico/>)
- France-Presse, A. (2022, June). Melilla: Death toll from mass incursion on Spanish enclave rises to 23. *The Guardian*. Erişim tarihi: 06.09.2023 (<https://www.theguardian.com/world/2022/jun/25/18-killed-as-throng-of-migrants-storms-spains-melilla-border-from-morocco>)
- Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T., & Martinez, G. (2015). *Countering online hate speech* (UNESCO Series on Internet Freedom, p. 73). UNESCO.



- Gatopoulos, D. (2023, June). *79 dead and dozens feared missing after boat sinks off Greek coast*. The Independent. Erişim Tarihi: 9.10.2023 (<https://www.independent.co.uk/news/world/europe/greece-migrants-death-boat-sea-b2357453.html>)
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2022). *Uluslararası Koruma*. Erişim Tarihi: 15.10.2023 (<https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma-istatistikler>)
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2023a). *Geçici Koruma*. Erişim Tarihi: 15.10.2023 (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>)
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2023b). *İçişleri Bakanı Ali Yerlikaya: "Düzensiz göçle amansız bir mücadele veriyoruz"*. Erişim Tarihi: 14.01.2024 (<https://www.goc.gov.tr/icisleri-bakani-ali-yerlikaya-duzensiz-gocle-amansiz-bir-mucadele-veriyoruz>)
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024a). *Çocuk Koruma Eğitimleri*. Erişim Tarihi: 14.01.2024 (<https://www.goc.gov.tr/cocuk-koruma-egitimleri>)
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024b). *Çocuklara yönelik okullarda sosyal uyum faaliyetleri*. Erişim Tarihi: 14.01.2024 (<https://www.goc.gov.tr/cocuklara-yonelik-okullarda-sosyal-uyum-faaliyetleri>)
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024c). *Geçici koruma*. Erişim Tarihi: 14.01.2024 (<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>)
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2024d). *Uluslararası koruma*. Erişim Tarihi: 14.01.2024 (<https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma-istatistikler>)
- Grzeşkowiak, M. (2023). The "Guardian of the treaties" is no more? The European Commission and the 2021 humanitarian crisis on Poland-Belarus border. *Refugee Survey Quarterly*, 42(1), 81-102. <https://doi.org/10.1093/rsq/hdac025>
- Halemba, A. (2022). Europe in the Woods: Reflections on the Situation at the Polish-Belarusian border. *Ethnologia Europaea*, 52(1). <https://doi.org/10.16995/ee.8525>
- Hürriyet Daily News. (2022). *Construction of wall along Iran border nearly over, says report— Türkiye News*. Erişim Tarihi: 21.01.2024 (<https://www.hurriyetdailynews.com/construction-of-wall-along-iran-border-nearly-over-says-report-174549>)
- Örgen, A. (2017). İnsan Hakları, sosyal hizmet ve mültecilik üzerine bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 17(1), 38-52.
- Polat, O. (2020). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı -1* (2. bs.). Seçkin Yayınları.
- Polat, O. (2024). *Çocuk ve savaş* [Derleme]. İMDAT Derneği.
- Powell, A., Scott, A. J., & Henry, N. (2020). Digital harassment and abuse: Experiences of sexuality and gender minority adults. *European Journal of Criminology*, 17(2), 199-223. <https://doi.org/10.1177/1477370818788006>
- Refugees, U. N. H. C. for. (1951). *Convention and protocol relating to the status of refugees*. UNHCR. Erişim Tarihi: 22.04.2023 (<https://www.unhcr.org/protection/basic/3b66c2aa10/convention-protocol-relating-status-refugees.html>)

- SODEV. (2021, November 30). SODEV: Suriye göçünün 10. yılında Türkiye'de Suriyeli göçmenler. *Gelecek Sosyal Demokrasidir*. Erişim Tarihi: 17.05.2023 (<https://sodev.org.tr/sodev-suriye-gocunun-10-yilinda-turkiyede-suriyeli-gocmenler/>)
- UN. (1959). *Declaration of the Rights of the Child*. Erişim Tarihi: 02.01.2024 (<https://digitallibrary.un.org/record/195831>)
- UN. (1989). *Convention on the Rights of the Child | UNICEF*. Erişim Tarihi: 02.01.2024 (<https://www.unicef.org/child-rights-convention>)
- UNHCR. (2022). *Protecting forcibly displaced and stateless children: What do we know?: UNHCR's child protection data from 2015-2021* (p. 54). UNHCR.
- UNHCR. (2023). *Unaccompanied Children*. Erişim Tarihi: 02.01.2024 (<https://www.unhcr.org/hk/en/unaccompanied-children>)
- UNHCR. (2024). *Refugee Data Finder*. UNHCR. Erişim Tarihi: 02.01.2024 (<https://www.unhcr.org/external/component/header>)
- UNICEF. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Erişim Tarihi: 02.01.2024 (<https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>)
- UNICEF. (2013). *Çocuk Refahı Belgesi*. T.C. Kalkınma Bakanlığı & Unicef. Erişim Tarihi: 07.03.2024 (<https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/%C3%A7ocuk-refah%C4%B1-belgesi>)
- UNICEF. (2021, April). *Child migration*. Unicef Data. Erişim Tarihi: 07.03.2024 (<https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/>)
- UNICEF. (2022, June 6). *Nearly 37 million children displaced worldwide – highest number ever recorded*. Erişim Tarihi: 07.03.2024 (<https://www.unicef.org/press-releases/nearly-37-million-children-displaced-worldwide-highest-number-ever-recorded>)
- UNICEF. (2023). *Child displacement and refugees*. Unicef Data. Erişim Tarihi: 07.03.2024 (<https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/displacement/>)
- UNODC. (2018). *Global Report on Trafficking In Persons-2018* (p. 90). UNODC.
- van Brunnersum, S.-J. (21 Ağustos 2023). *Bulgaria migrant pushbacks: What's behind the rise in violence at the Bulgarian-Turkish border? (1/4)*. InfoMigrants. Erişim Tarihi: 07.03.2024 (<https://www.infomigrants.net/en/post/51197/bulgaria-migrant-pushbacks-whats-behind-the-rise-in-violence-at-the-bulgarianturkish-border-14>)
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 6458 46 (2013). Erişim Tarihi: 07.02.2024 (<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6458.pdf>)
- Yiğit, M. H., & Uyar, C. (2021). Political discourse on Syrian refugees in Turkey. *Challenging Discrimination in Different Areas: Turkey içinde* (ss. 145–164). Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.

- Yiğit Uyar, M. H. (2022). Grasping the migration discourse: Case of Turkey. *Fenerbahçe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 329–348.
- Yiğit Uyar, M. H., Altıntop, A. K., & Onay, Y. (Eds.). (2023). *Migration studies: Eurasian Perspectives*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. Erişim Tarihi: 07.03.2024 (<https://bilgiyay.com/kitap/migration-studies-eurasian-perspectives/>)
- Zafer Partisi. (2021, Eylül 15). *Avukat Serdar Öztürk, "Zafer Partisi'nin ülkemize yönelik örtülü istilaya karşı verdiği mücadelenin haklılığını bir kez daha ortaya koymuştur"*. Erişim Tarihi: 06.01.2024 (<https://zaferpartisi.org.tr/avukat-serdar-ozturk-zafer-partisinin-ulkemize-yonelik-ortulu-istilaya-karsi-verdigi-mucadelenin-hakliligini-bir-kez-daha-ortaya-koymustur/>)



ÇOCUK VE AİLE REFAHINDA SOSYAL HİZMET POLİTİKALARI



ÜMRAN CİHAN DÜNDAR*

Türkiye'nin ilk yıllarda çocuk politikalarının odağında, öksüz ve yetim kalan on binlerce çocuğun bakılması bulunmaktaydı. Bu sorunun en kısa yoldan çözülebilmesi için çocuklar için kışla tipi (yetiştirme yurtları) toplu bakım yöntemi uzun yıllar kullanılmıştır. İlk uygulamalarda (yetiştirme yurtları ve çocuk yuvaları) farklı kurumlara sorumluluk verilmesi bütüncül uygulamaları engellemiş ve karmaşaya yol açmıştır.

Giriş

Çocuklar ve bir sistem olarak aile, toplumda çeşitli risklerle ve dezavantajlı durumlarla karşı karşıya kalmaktadır. Çocuklar, yaşadıkları ve/veya sahip oldukları bazı dezavantajlı durumlar nedeniyle, ailesinin, toplumun ve devletin desteğine ihtiyaç duyabilmektedir. Sosyal hizmet, bir politika uygulama aracı olarak toplumda sahip oldukları özel koşullar nedeniyle kırılğan olan ailelerin ve çocukların insan onuruna ve haysiyetine uygun bir yaşam sürdürebilmeleri için çalışır.

1451



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr.Üyesi, Fırat Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü.

Çocuklar hakkındaki pek çok bağlam, sosyal politika tarafından şekillenmektedir. Bununla birlikte, çocuklar sosyal politikanın bir öznesi olarak, çok fazla dile getirilmelerine rağmen, nispeten sessiz ve görünmez kalmışlar ve sosyal politikanın nesnesi olmuşlardır. Bu bağlamda çeşitli disiplinlerden araştırmacılar, çocukları görünür kılmaya ve çağdaş çocukluğun ana hatlarını keşfetmeye çalışmıştır (Fawcett, Featherstone & Goddard, 2017).

Ülkemizde çocukların refahı, ailelerinin refahı ile beraber düşünölmektedir. Kırılğan aileler, kırılğan çocukları ortaya çıkarır. Çocukların fiziksel, ruhsal, sosyal ve kültürel gelişimleri ve bütöncöl iyilikleri için ailelerine ihtiyaçları bulunmaktadır. Ülkemizdeki güncel politika, çocuğu öz ailesi yanında desteklemeyi öncelemektedir. Bu bağlamıyla sosyal politika kapsamında aile ve çocuk refahı alanlarını birbirinden ayırt etmek zorlaşmıştır. Alanen (1988) bunu ‘*çocuğun aileleştirilmesi*’ olarak tanımlamıştır. Örneğin İngiltere’de aileyi ve çocuğu desteklemenin ilk örneklerinden olan *Beveridge Çocuk Ödenekleri’nin* tam olarak kimi desteklediği anlaşılamamaktadır. Bu ödenekler evin geçimini sağlayanları mı destekliyor? Yoksa çocukların hak sahibi olarak gerçek anlamda tanınmasının mı kanıtıdır? Skevik (2003:427) bu soruya şu cevabı verir: “*Çocuk ödenekleri ailelere, çocukların yararlanma hakkı olduğu için değil, çocuklar aileye masraf anlamına geldiği için ödenmiştir.*” Bu yaklaşım da çağdaş refah politikasına çok uzaktır.

Benzer ikilem, Türkiye’de çocuk refah sistemi içinde çocukların korunma ihtiyacını engellemek için verilen Sosyal ve Ekonomik Destek (SED) uygulamasında görölmektedir. Hizmet, çocuğun refahını arttırmayı amaçlamasına rağmen yapılan araştırmalar (bkz. Cihan-Dündar, 2022) verilen destek çoğunlukla ailenin genel bütçesi olarak anlaşıldığını göstermektedir. Buna bağlı olarak, günümüzde aile ve çocuk refahının ve çoğunlukla uygulamaların hâlâ birbirinden ayırıl(a) madığı söylenebilir. Bu gerekçeyle çalışmada aile ve çocuk refahı birbirinden farklı tanımlanmamıştır. Sosyal politika uygulamalarında olduğu gibi, genellikle çocuk odaklı tarihsel ve bağlamsal bir değerlendirme yapılmıştır.

İnsanların sosyal yaşam içinde uyumlarını arttırmayı, sosyal adaleti geliştirmeyi ve iyilik hâlini gerçekleştirmeyi kendisine hedef edinen sosyal hizmet disiplini için aile ve çocuk re-

fahı alanı uzun yıllardır üzerinde durulan konuların başında gelir. Bu bağlamda çocukların refahının ve bütüncül iyiliğinin sağlanabilmesi için farklı disiplinler ve farklı kurumsal organizasyonlar sürece dâhil olmuştur. Bu çalışmada ise, Cumhuriyet'in ilanından günümüze kırılma ve özel gereksinimli çocuklara yönelik politika ve uygulamaların değişimi, bu bağlamda hukuki belgeler, kurumlar, bu alandaki hizmet modelleri ve refah politikasının dönüşümü tarihsel bir perspektifle değerlendirilecektir.

Hiç kuşkusuz bu bölümde tüm politikanın ve sosyal hizmet uygulamalarının veril(e)meyeceği açıktır. Sınırlı bir şekilde, söz konusu refah alanında değişimlerin müteavazı bir resmi çizilmeye çalışılacaktır.

Kırılma Aileler Eşittir Kırılma Çocuklar: Sosyal Politikanın ve Sosyal Hizmet Uygulamalarının 1923 Sonrası Dönüşümü

Sosyal hizmetin temel amacı, tüm vatandaşların refahını sağlamak olsa da, özellikle kırılma konumunda olan aileler ve çocuklar, uygulamaların odağında yer almaktadır. Hem ülkemizde hem de dünyada toplumsal, kültürel, hukuki ve ekonomik pek çok değişim bu refah alanını da zaman içinde dönüştürmüştür. Bu bölümde, çocuk ve aile politikalarının Cumhuriyet'in ilanından sonraki değişimi incelenecektir. Bunun için politika alanı, kırılma grupları koruma, koruyucu ve önleyici uygulamalar ve kurumsal politikalar şeklinde sınıflandırılarak açıklanmıştır.

Kırılma grupları koruma:

Sosyal bir devlet kırılma bireyleri korumak ve sosyal adaleti sağlamakla mükelleftir. Korunma ve/veya özel gereksinime ihtiyacı olan, suça sürüklenmiş, engelli ve yoksul bireyler kırılma gruplar içerisinde yer almaktadır. Böylece bu başlıkta söz konusu gruplar bağlamında geçmişten günümüze değişen ve dönüşen politikalar tartışılacaktır.

– Korunma ihtiyacında olan çocuk

Cumhuriyet'in ilanından sonra yeni kurulan ülkede çocukların korunması önemli bir mesele idi. Büyük ve yıkıcı bir

savaşın ardından yetim ve öksüz kalan çocukların bakımı ve korunmasıyla ilgili kurum ve kuruluşların açılmasıyla işe başlanmıştır (Karataş vd., 2004). Bu dönemde T.C. Anayasası, Medeni Kanun, 5387, 6792, 2828 ve 5395 sayılı kanunlar çocuk refahı alanına yönelik çeşitli yükümlülükleri içeren hukuki belgeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

1926 yılında kabul edilen Medeni Kanun, çocukların korunması konusunda ilk ciddi adımdır. Medeni Kanun'da çocuğun gelişimini olumsuz etkileyen koşullar meydana geldiğinde çocukların korunma ihtiyacından söz edilmektedir. Bu kanunla ilk kez ebeveynlerin ihmali ve çocuğun gelişiminin tehlikede olması, çocukları kurum bakımına almanın gerekçesi olarak kabul edilmiştir (Uluğtekin, 2004:49).

1949 yılında doğrudan korunma ihtiyacında olan çocuklarla ilgili çıkarılan fakat şu anda yürürlükte olmayan 5387 sayılı *Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun* ise, ülkemizde korunma ihtiyacında olan çocuklara dair çıkarılan ilk özel kanundur (Çağlar, 1982: 9). Böylece Osmanlı'dan günümüze geniş aile ve hayırsever faaliyetler içinde bakılan korunma ihtiyacında olan çocukların devlet eliyle örgütlenen kurumlarda bakılmaları mümkün olmuştur.

Bu kanun, korunma ihtiyacında olan çocukların tanımını yaparak (Karataş vd., 2004) Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) ve Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına sorumluluklar yüklemiştir. Kanunda tanımlanan Korunma İhtiyacında Olan Çocuklardan (eski tanımı ile Korunmaya Muhtaç Çocuklar-KMÇ) 0-6 yaş aralığında olanlar Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının açtığı çocuk bakım yuvalarında; 7-12 yaş arası çocukların ise, MEB'e bağlı yetiştirme yurtlarında bakımları sağlanmıştır (Erguncu, 1992:122). 5387 sayılı Kanun ile devlet, 1926 yılında Darüleytamların kapanmasının ardından uzun bir aradan sonra korunma ihtiyacında olan çocukların bakımına dâhil olmuştur. Çocuğun çok boyutlu refahını sağlama noktasında alternatif bakım modellerini içermese dahi, dönemin ihtiyaçlarını kısmen de olsa karşıladığını ifade edebiliriz.

5387 sayılı Kanun sadece yedi yıl yürürlükte kalmıştır. MEB'in kanunda verilen görevleri yerine getirememesi, mahallî idarelerde finans yetersizlik (Serozan, 2005) ve örgütlenme yapısının tam olarak açıklanmaması (Gökçe, 1971: 71) çeşitli sorunları beraberinde getirmiştir. Uluğtekin (2004:51) ise bu

kanunu, “*çocuğun refahını birincil amaç edinen ve bu doğrultuda yasal-kurumsal gelişmelere yön veren bir yasa olmaktan çok belirsizlik ve arayış yasası*” olarak değerlendirmiştir. Karataş ve meslektaşlarına (2004) göre bu kanunun yetersizliği, kanunun açık bir şekilde ifade edilmemesi, uygulayıcılar tarafından anlaşılabilmesi ve maddi yetersizlikten kaynaklanmıştır. Ayrıca her iki bakanlıkta bu alanda hizmet sunacak uzmanlaşmış bir kadronun olmaması ve MEB’in yatılı okullar dışında bu çocuklara hizmet verecek kurumunun bulunmaması, kanunun yürürlükten kalkmasının nedenleri arasındadır (Karataş, 2007: 247)

Söz konusu bu aksaklıklardan sonra 1957 yılında 6972 sayılı *Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun* yürürlüğe konmuştur. Bu kanunun 5387 sayılı kanundan en belirgin farkı, çocukların korunma gereksinimine yol açan durumları ihbar etme noktasında tüm vatandaşlara sorumluluk yüklemesidir. Fakat Gökçe’ye (1983: 73) göre vatandaşlar bu sorumluluğa dair haberdar edilmemiştir. Ayrıca bu kanun, *Korunmaya Muhtaç Çocuklar Birlikleri*’nin (ÇKB) kurulmasını da emretmiştir (Karataş vd., 2004). Birliğin görevi, korunma ihtiyacında olan çocukların geldiği ilk basamak olmak ve sonrasında onları kurum bakımına yerleştirmektir. Ayrıca ÇKB’ye çocukların korunması ve bakımlarının sağlanması hususunda kurum açma ve işletme yetkisi de verilmiştir (Çengelci, 1998: 24).

Bu kanun, -tıpkı 5387 gibi- korunma ihtiyacında olan çocuğu tanımlarken, çocukların kimsesizliğine vurgu yapmaktadır. Fakat söz konusu çocukların bakılması hususunda aile temelli hizmet modellerinden bahsedilmemiştir. Dördüncü beş yıllık kalkınma planında (1979-1983) bu dönem, değişen toplumsal yapı ve sanayileşme ile birlikte kadınların iş hayatında daha fazla yer alması ile karakterize edilmiştir. Bununla birlikte gündüz bakımevleri gibi sosyal hizmet kurumlarına gereksinimin gittikçe arttığı ifade edilmiştir. Ayrıca sunulan kurum bakımı hizmetinin de yetersiz olduğu vurgulanmıştır. 1977 yılında 0-6 yaş grubunda korunma ihtiyacında olan 1,5 milyon çocuk bulunmasına rağmen 21 bakımevinde 3.030 çocuğa hizmet sunulabilmiştir. 7-18 yaş grubunda korunma ihtiyacında bulunan 2,2 milyon çocuk varken; 93 yetiştirme yurdunda bakılan çocuk sayısı sadece 15.002’dir.

Diğer taraftan Gökçe, (1983: 97) koruma birliklerinde çalışan meslek elemanlarının uzmanlaşmamış olması ve hizmet verecek kurumun bulunmayışını kanunun yetersizlikleri arasında sıralamıştır. Böylece çocuk hakkında nihai karar verecek olan hâkimin de doğru ve yeterli bilgilendirilmesi hususu tartışmalara sebebiyet vermiştir. Ayrıca korunma ihtiyacında olan çocuğa bütüncül ve çok boyutlu yaklaşılmaması ve tanımlamalarda istismar türlerinin hepsinin dâhil edilmemesi, kanunun dar kapsamlı ve yetersiz olduğunu göstermektedir. Günümüz koşullarında her ne kadar eleştirilse de, söz konusu kanun ileriki dönemlerde oluşturulanların zeminini oluşturması bakımından önemlidir.

1983 yılında kabul edilen ve hâlâ yürürlükte olan 2828 sayılı kanun ile 6297 sayılı kanun yürürlükten kalkmıştır. 2828 sayılı kanun sayesinde korunma ihtiyacında olan çocuklara sunulan hizmetler devletin yönetimi ve denetimi altında (mülga) Sosyal Hizmet Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) bünyesinde birleştirilmiştir. Ayrıca bu kanunla kırılğan bütün gruplara yönelik hizmetler tek elde toplanmıştır (Akyüz, 1980: 712). Çengelci (1998: 37) SHÇEK Kanunu ile, kırılğan gruplara sunulan hizmetlerin dağınıklığının giderildiğini ve korunma ihtiyacında olan çocuklara yönelik hizmetlerin tek çatı altında toplandığını ifade etmektedir. SHÇEK Kanunu, korunma ihtiyacında olan çocuk tanımını diğer kanunlarda olmayan şekilde “*her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan çocuk*” ifadesiyle tanımlamıştır. Bu dönemde korunma ihtiyacında olan çocukların sosyal, psikolojik ve kültürel gelişimini sağlamak için yetiştirme yurtlarının ve çocuk yuvalarının niteliklerinin yükseltilmesi ve sayıca artırılması üzerine durulmuştur. Bu plan döneminin önemli bir diğer özelliği de ilk kez kurum bakımından ayrılan gençlerin istihdamına değinilmesidir (DPT, 1984).

SHÇEK kanununa bağlı “*Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Ayni ve Nakdi Yardım Yönetmeliği*” ile çocuğu ailesi yanında destekleme yöntemine de ilk adım atılmıştır. Akyüz’e (2010:300) göre bu gelişme, sadece yoksulluk nedeniyle kurum bakımına alınan çocukların kurumlarda örselenmesini önlemesi bakımından önemlidir. Ayni/nakdi yardımlar sayesinde çocuğun kendi ailesi yanında bakılması sağlanmış ve korunma kararı sürecinin suiistimal edilmesi engellenmiştir. Bu gelişmeden itibaren çocukları aile yanında destekleme çalış-

maları hızlanmıştır. Nitekim altıncı beş yıllık kalkınma planında da (1990-1994) ailelerin çocuk yetiştirme konularında eğitilmesi, çocuğun sağlıklı ve dengeli beslenmesi konularında bilgilendirilmeleri üzerinde durulmuştur (DPT, 1989). Bu dönemin daha çok koruyucu önleyici faaliyetlere yöneldiği söylenebilir.

Bir diğer hukuki gelişme, çocuk refahı alanında kavramsal ve algısal bağlamda ciddi değişimler getiren 5395 sayılı *Çocuk Koruma Kanunu*'dur. Bu kanunla SHÇEK kanununda kullanılan "*korunmaya muhtaç çocuklar*" kavramı yerine "*korunma ihtiyacı olan çocuklar*" kavramını kullanılmıştır. Bu değişim, devletin çocukları "hak" sahibi bir vatandaş olarak gördüğü anlamına gelmektedir.

- *Çocuk işçiliği*

Çocuk işçiliği sorunu tarihin ilk dönemlerinden beri karşımıza çıkmaktadır. Sosyal hizmet tarihinin ilk belgelerinden olan Elizabeth (İngiltere) Yoksulluk Yasası'nda dahi çocukların çalıştırılmasıyla ilgili hükümler bulunmaktadır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) çocuk işçiliğini çocukların, çocukluklarını yaşamasını engelleyen, potansiyellerini ve saygınlıklarını etkileyen, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine zarar verici işlerde çalıştırılmaları olarak tanımlamaktadır (Kulaksız, 2014: 97). Çocukların ekonomik sömürüye ve her türlü tehlikeye neden olabilecek, eğitimini ve sağlığını bozacak bir işte çalışmasının bir hak ihlali olduğu ÇHS'nin 32. maddesinde yer almaktadır.

Çocuk işçiliği mücadele kapsamında dünyadaki ilk gelişme, 1779 yılında İsviçre'de çocukların tekstil atölyesinde çalışmalarının yasaklanmasıdır. Bunun devamında Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) 1919 yılında kurulması, bu alanda dikkatlerin yoğunlaşmasını sağlamıştır (Fişek Enstitüsü, 2010). Ülkemizde ise, Cumhuriyet'in ilk yıllarında bakıldığında, çocuklar açısından olumlu bir tablodan söz edilemez. Cumhuriyet'in ilk dönemlerini Uluğtekin (2001: 13), "*...var olan gönüllü çabalara karşın, suç işleyen, sokakta çalışan/yaşayan, dilenci ve bakıma muhtaç çocukların sayısındaki hızlı artışların yaşandığı yıllar*" olarak tanımlamaktadır.

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra erkek gücünün azalmasıyla çocuk işçiliğinde artış yaşanmıştır. Bu süreçte çalışma saatlerinin on altı saate kadar çıktığı, buna karşın ücretlerin çok

düşük olduğu görülmektedir. Nitekim İstanbul’da bez, kibrit fabrikalarında çalışan çocukların tüm çalışanların yarısına ulaştığı ifade edilmektedir (Gülmez, 1985’den akt. Şahin, 2012). Ayrıca sanayileşme ile birlikte artan yoksulluk, hane içindeki tüm üyelerin çalışmasını zorunlu kılmıştır. Teknolojinin artması ve iş bölümünün yaygınlaşması, çocuğun çalışmasını kolaylaştırmıştır. Bu kolaylık hiç kuşkusuz, sermaye sahipleri lehinedir. Nitekim çocuklar, ucuz iş gücüne karşılık gelmektedir. 1980 yılında 12-24 yaş grubundaki çocuk ve gençlerin %80’i çalışma hayatı içinde olduğu bilinmektedir (Karataş, 1993).

Çocuk işçiliği ilgili ilk ulusal mevzuat, 1921 yılında çıkan “*Ereğli Havza-i Fahmiyesi Maden Amelesinin Hukukuna Müteallik Kanun*”dur. Bu kanun, on sekiz yaş altındakilerin maden ocağında çalıştırılmasını yasaklamıştır. Diğer çalışma alanlarını kapsamamakla birlikte çocuk işçiliği zorlu koşullarına dikkat çekmesi bakımından önemlidir. Ayrıca 1923 yılında düzenlenen İktisat Kongresi, 14-18 yaş aralığındaki çocukların eğitimine dikkat çekerek, en az iki saat eğitim görmelerinin işveren tarafından garanti altına alınmasını emretmiştir. Ayrıca çalışma saatleri bağlamında çocukların altı saatten fazla çalışmasını yasaklamıştır (Ökçün, 1981: 431). 1940’lı yıllarda ise, çalışma yaşamının kötüleşmesiyle birlikte *Milli Koruma Kanunu* ile sert yaptırımlar getirilmiştir (Duyar & Özener, 2003: 26-28). Fakat bu sert yaptırımların uzun vadede çocuk işçiliğini azaltmadığı görülmektedir. Devlet İstatistik Enstitüsü’nün 1994 yılındaki verilerine göre Türkiye’de 11 milyon olan 6-14 yaş grubu çocuk nüfusun yaklaşık 3 milyon, yani %32’si, iş yerlerinde ve ev işlerinde çalışan çocuklardan oluşmaktaydı.

1961 yılına gelindiğinde çocuğun hayatında eğitimin önemi anlaşılmaya başlanmıştır. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’na göre ilköğretim çağındaki çocukların hiçbir resmî ve özel iş yerinde veya her ne surette olursa olsun çalıştırılmaları yasaklanmıştır. 1982 Anayasası’nın 50 maddesinde, “*kimse yasına, gücüne ve cinsiyetine uygun olmayan bir işte çalıştırılmaz*” hükmü yer almıştır. Diğer taraftan 2003 yılında çıkarılan 4857 sayılı İş Kanunu’nun 71. maddesinde on beş yaşının altındaki çocukların çalıştırılması yasaklanmıştır.

Yukarıda ifade edilen gelişmelerin yanı sıra Birinci Kalkınma Planı'ndan itibaren çocuk işçiliği ile mücadele edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda planda: "...çocuk emeğinin kötüye kullanımının önlenmesi ve çocuk refahının sağlanması amaçlanacaktır." ifadesi yer almaktadır. 2014-2018 dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma Planı'nda da benzer endişeler dile getirilmeye devam etmiştir. Böylece çocuk işçiliğinin önlenmesi, tehlikeli işlerde, sokakta ve aile işlerinin dışında yer alan ücret karşılığında çalıştırılmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu planda sokakta çalışan çocuklara yönelik vurgu da önemlidir. Çocukların sokakta çalıştırılması, çocukların refahını olumsuz etkileyen bir diğer durumdur. Bilgin, (2012: 83) sokakta çalışan çocukların çeşitli şiddet, ihmal, istismar, evden, okuldan kaçma, psikolojik ve sosyal problemler yaşama, uyuşturucu madde kullanma, suç işleyen gruplara katılma gibi birçok riskle karşılaşma ihtimalinin arttığını ifade etmektedir. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren çocuk işçiliği ve sokakta çalışan çocuklarla mücadelenin önemli mevzuat hükümlerine yansıdığı yukarıdaki bilgilerde görülmektedir. Buna rağmen, istatistikler ve mevzuat karşılaştırıldığında koruyucu hükümlerin uygulamaya yansımada ifade edilebilir. Günümüze gelindiğinde ise, Çocuk ve Gençlik Merkezleri aracılığıyla sokakta çalışan çocukların ve gençlerin geçici süre ile rehabilitasyonlarını ve topluma yeniden kazandırılmalarını sağlamak amacıyla bu bireylere yatılı ve gündüzlü sosyal hizmet kuruluşları aracılığıyla hizmet verildiği görülebilmektedir.

Çocuk işçiliğiyle doğrudan ilgili bir diğer sorun yoksulluktur. Yoksulluk ve çocuk işçiliği arasında nedensel bir bağ vardır. Bir neden-sonuç ilişkisi kurulacak olursa; yoksulluğun çocuk işçiliğini arttırdığını söyleyebiliriz. Yoksulluk, çocukların yaşam, gelişme, büyüme, eğitime erişim ve eşit katılım bağlamında sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. Ülkemizde yoksullukla mücadelede en önemli araç, sosyal yardımlardır. Türkiye'de çocuk yoksulluğunu önlemek için yapılan ilk yardım, Şartlı Eğitim Yardımı'dır. Okul sütü uygulaması, şartlı sağlık yardımları, ücretsiz okul kitapları, diğer sosyal yardımlar arasında sıralanabilir (Polat, 2013).

1980-2000 yıllarında yaşanan ciddi ekonomik, sosyal ve siyasal krizler, yoksullukla beraber gelen sorunlarda devletin, ailelere daha fazla güvenmesine neden olmuştur. Bu dönemde

Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı ve Yeşil Kart uygulamaları, yoksullukla mücadelede önemli araçlar hâline gelmiştir. 2000’li yıllardan sonra politik dönüşüm, devletin bir sosyal yardım devleti hâline getirmiştir (Koray, 2018: 172). Fakat bu yardımlar, koruyucu-önleyici olmaktan ziyade sadece bir aynı-nakit transferleri niteliğindedir.

– Suça sürüklenen çocuklar

5387 sayılı kanun, yukarıda belirtildiği gibi, ülkemizde korunma ihtiyacında olan çocuklara dair çıkarılan ilk kanundur. Bu kanunun çıktığı dönemde Avrupa’daki diğer çocuk yasaları, ister suçlu olsun ister kimsesiz olsun bütün çocukları birlikte tanımlamıştır. Fakat 2005 yılında 5395 sayılı kanuna kadar, suçlu(!) çocuk ve korunma ihtiyacında çocuk ayrı ayrı tanımlanmıştır. Uzun yıllar, suçlu çocuk ve korunma ihtiyacında olan çocuk tanımlamalarının farklı yapılması, çocuğun bütüncül iyiliğinin ertelenmesine neden olmuştur. Sonuç olarak bu iki farklı çocuğa farklı yaklaşım ve politikalar oluşturulmuştur. Korunma ihtiyacında olan çocuklara yönelik çeşitli çalışmalar yapılmaktayken; çocuk korumasının diğer bileşenlerinden biri olan suça sürüklenen çocuklar konusundaki çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir (Erükçü & Akbaş, 2012: 140).

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde (1968-1972) korunmaya muhtaç çocuk “toplumsal güvenlik” başlığı altında, suçlu çocuk ise “adalet” başlığı altında yer almıştır. Uluğtekin’e (2004: 49) göre bu durum, çocuğun bütünsel algısını bozmakla beraber ayrımcılık ve damgalanmaya neden olmuştur. Böylece çocuk, çağdaş paradigmanın tersine, yetişkinin minyatürü olarak algılanmıştır.

1970’li yılların sonunda suça sürüklenen çocuklara yönelik önemli gelişmelerden biri, çocuk mahkemelerinin kurulmasıdır. Çocuk mahkemeleri, çocuğun kişilik ve gelişim özelliklerini bağlamında, yargılama sürecinde mümkün olan en az hasarla atlatabilmesini sağlamak ve suça iten nedenleri saptayarak çözmek amacıyla kurulan özel bir hukuk mahkemesidir (Akyüz, 2010: 602). İlk çocuk mahkemesi ise, 1987 yılında Ankara’da kurulmuştur (Uluğtekin, 2004: 44). Dünyada ki gelişmelere bakıldığında, ilk çocuk mahkemesinin Amerika’nın İllionis Eyaletinde 1899 yılında kurulduğu görülmektedir. Bu

tarihten itibaren diğer ülkelerde de açılmaya başlanmıştır. Çocuk Mahkemeleri, 1908'de Almanya'da, 1922 yılında Japonya'da ve 1925'den itibaren Amerika'nın tüm eyaletlerinde açılmıştır (Sribnick, 2007). Ülkemizde 1945 yılından itibaren çalışmalara başlanmasına rağmen çocuk mahkemeleri diğer ülkelere göre daha geç kurulabilmiştir.

2005 yılında 5395 sayılı *Çocuk Koruma Kanunu* ile aile içinde istismara uğrayan ya da suça sürüklenen çocuklar için mevcut eksiklikler giderilmiştir. Bu kanunla suça sürüklenen çocuklarla korunmaya ihtiyacı olan çocukların korunmasına ilişkin hükümler, tek bir kanun altında toplanmış ve çocuk koruma hizmetleri birleştirilmiştir. Bu kanunun 3. maddesinde suça sürüklenen çocuk: *"Kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiası ile hakkında soruşturma veya kovuşturma yapılan ya da işlediği fiilden dolayı hakkında güvenlik tedbirine karar verilen çocuk"* olarak tanımlanmıştır. 5395 Sayılı kanunla suça sürüklenen çocukların yetişkinlerden ayrı değerlendirilmesi vurgulanmıştır. Günümüzde Denetimli Serbestlik kurumlarında çocuk birimlerinin kurulması ve çocukların yetişkinlerden farklı bir kapıdan kuruma giriş yapması, bu kanunun yansımaları olarak görülebilir. 5395 sayılı kanun öncelikle çocuğun aile yanında bakılmasını emretmektedir. Bu gerçekleşmediği takdirde beş tedbir kararının (barınma, eğitim, sağlık, danışmanlık ve bakım) uygulanacağını açıklamaktadır.

- Engelli çocuklar

Cumhuriyet'in ilanından sonra engelli çocuklara yönelik ilk gelişme Mustafa Kemal Atatürk'ün imzaladığı Cenevre Bildirgesi'dir. Bu bildirmede engelli çocukların haklarından bahseden beş madde bulunmaktadır. Bu maddeler, çocuğun bağımsız yaşayabilmesi, gelişimi ve eğitimi ile ilgilidir. Engelli çocukların toplumla kaynaşması, sosyal ve kültürel gelişimi, eğitim içinde yer almasıyla doğrudan bağlantılıdır. Bu bağlamda ülkemizde engelli çocuklara yönelik en önemli gelişmeler eğitim alanında olmuştur.

Türkiye'nin yakın tarihinde engelli çocuklara yönelik eğitim hizmetleri 1921 yılında İzmir'de işitme ve görme engelli çocuklara yönelik özel bir okulun açılmasıyla başlamıştır. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde özel eğitim alanında en önemli gelişmelerin 1950'li yıllarda olduğu görülmektedir.



Bu dönemde Birleşmiş Milletler'in engellilere yönelik politikaları, gelişmelerde yol gösterici olmuştur. Birleşmiş Milletler, 10 Aralık 1948'de yayınladığı İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 25. maddesine göre engellilerin sağlık, eğitim, sosyal güvenliklerinin sağlanması devletler tarafından garanti altına alınmıştır. Bu dönemde, özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığında Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir (Orhan & Genç, 2015). Böylece konu, sağlıktan eğitime doğru evrilmiştir (Akçamete & Kaner, 1999: 396). 1961 Anayasası'nın 48. maddesinde "*Herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir*" hükmü ile 50. maddesinde yer alan "*Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır*" hükümleri, devletin engelli çocuğun eğitiminde yükümlülüklerini belirtmektedir.

1980 yılında çıkarılan 2916 sayılı "*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*" ile engelli çocuklara verilecek eğitimlerin nitelikleri belirlenmiştir (Çaha, 2015: 125). Devlet İstatistik Enstitüsü 2004 yılı verilerine göre, Türkiye'de ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel engellilerin %63,67'si okuma yazma bilirken %36,33'ü okuma ve yazma bilmemektedir. Ülkemizde 2023 yılında hâlâ engelli bireylerin %36'sı okuma yazma bilmemektedir (Kuru Aktürk ve Ekim, 2023). Özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik bir farkındalığın olduğunu da ifade edebiliriz. Nitekim Türkiye'de toplam nüfusun %6,9'u engelli bireylerden oluşmaktadır (ASHB, 2024). Özel eğitim kurumlarında eğitime devam edenlerin oranı ise, örgün eğitime devam edenlerin oranına göre %2,6'dır (TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2023).

Özel gereksinime ihtiyaç duyan engelli çocuklara yönelik bir diğer gelişme, 1986 yılında bu bireylerin iş yaşamına katılmalarını desteklemek amacıyla çıkarılan "*Çıracılık ve Mesleki Eğitim Yasası*"dır. Böylece devlet, özel eğitime gereksinimi olan bireyleri bir işin gereklerine ve iş yaşamına hazırlamak amacıyla kurs açılmasını bir hükme bağlamıştır (Kargın, 2003: 1). Ayrıca bu dönemde uluslararası alanda yaşanan gelişmelerden en önemlisi ÇHS'dir. ÇHS'nin 23. maddesi tamamen engelli çocuklara ayrılmıştır. Engelli çocuğun eğitiminden tıbbi bakım ve rehabilitasyonuna kadar üye devletlere çeşitli sorumluluklar yüklemiştir (Kökkaya, 2006). ÇHS'de tüm çocuklar eşit haklara sahiptir. Fakat sözleşmede engelli çocuğun toplumla bütünleşmesi ve uyum sağlanması noktasına ayrıca



dikkat çekilmiştir. Bu gelişmeler, ülkemizde önemli değişimlere yol açmıştır. 1993 yılı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim yılı ilan edilmiş ve engelli bireylere hizmet veren kurum ve kuruluşlarla ilgili Özel Eğitim Rehberi çıkarılmıştır (Kuru Aktürk & Ekim, 2023).

2005-2006 eğitim öğretim döneminde Avrupa gereklerine uygun olarak engelli çocuklar için Türk ilköğretim sistemini güçlendirme projesi (MATRA) ile engelli öğrencilerin eğitim sistemine entegre edilmesi amaçlanmıştır. Böylece daha fazla engelli öğrenci eğitime kaynaştırılmış ve Türk eğitim sistemi için önemli bir örnek teşkil etmiştir (Çaha, 2016).

Günümüzde çağdaş çocukluk anlayışına uygun olarak 2013 yılında 6462 sayılı kanunla çeşitli mevzuatlarda yer alan “sakat”, “özürlü” ve “çürük” ibareleri, “engelli” ibaresi ile değiştirilmiştir (Orhan & Genç, 2015).

Ayrıca 5378 Sayılı Engelliler Yasası’nda (2014) “Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır.” şeklinde ifade edilerek sosyal adalet ve eşitlik ilkesi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Fakat Türkiye’de engellilerin eğitime her kademedede aynı oranda katılımının sağlandığını söylenemez. Özellikle okul öncesi sınıflarda ve anaokullarında sadece %10 oranında katılım sağlanmıştır (Çaha, 2016).

Koruyucu ve Önleyici Politikalar

Sosyal politikalar bağlamında ideal olan, kırılğan durumlar meydana gelmeden önlemek ve böylelikle toplumun bütüncül refahını sağlamaktır. Koruyucu ve önleyici politikalar, uzun vadeli ve masraflıdır. Bu nedenle kırılğan durum ortaya çıktıktan sonra koruma daha yaygındır. Çocuk ve aile refahı bakımından koruyucu ve önleyici politikalar; evlilik öncesi eğitimler, ailelere/ebeveynlere yönelik eğitimler ve aile temelli hizmetlerdir. Bu bölümde ülkemizde aile temelli hizmetlerin ve uygulamalarının dönüşümü tartışılacaktır.

Aile temelli hizmetlerin gelişimi:

Türkiye’de güncel çocuk politikası, çocukların sağlıklı birer birey olabilmeleri için mümkün olduğu ölçüde öz ailesi yanın-

da yetiştirilmesini destekleme üzerine temellendirilmiştir. Bunun gerçekleştirilemediği durumlarda aile temelli hizmetler ön plana çıkmıştır. 1985 yılında beşinci kalkınma planında ailenin önemine dikkat çekilmiş, aile temelli hizmetler vurgulanmış ve koruyucu aile ve evlat edindirme çalışmalarının hızlandırılmasına dair gerekli çalışmaların yapılması üzerine durulmuştur. ÇHS'nin çocuğun gelişiminde önemini vurgulamadan önce ailenin çocuğun gelişiminde önemi çok önceden anlaşılmıştı. Kurum bakımının çocuğun gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri üzerine yapılan sayısız çalışma bu konuda temel oluşturmuştur. Söz konusu planda geçen hedeflerin yansması olarak, çocuğun aile içinde korunması ilk kez 1986 yılında "Ayni ve Nakdi Yardım Yönetmeliği" ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Böylece çocuklar kurum bakımına alınmadan aileleri yanında desteklenmişlerdir. Günümüzde en yaygın çocuk politikalarından biri olan Sosyal Ekonomik Destek hizmetinin de temellerini bu yönetmeliğin oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda sorumlu kurum olan SHÇEK tarafından, 1987 yılından 1999 yılına kadar, 32.267 çocuk için ayni/nakdi yardım yapılmıştır. Aynı amaçla 2005 yılında "Aileye Dönüş ve Aile Yanında Destek Projesi" kurum bakımında olan çocukları aileye döndürmek için oluşturulmuştur (Özateş & Atauz, 2011: 34)

1980'li yıllardan itibaren çocukların aile yanında yetiştirilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Fakat hiç kuşkusuz bunun mümkün ol(a)madığı aileler de bulunmaktadır. Bu bağlamda temelde ilk gelişmeler koruyucu aile ve evlat edinme hizmetlerinin yaygınlaştırılması üzerine olmuştur. Beşinci Kalkınma Planı'ndan itibaren koruyucu aile sayısının artırılması hedeflenmiştir. Gökçearsan-Çiftçi'ye (2009) göre 1961-2007 yılları arasında sadece 3920 çocuk koruyucu aile yanına yerleştirilmiştir. Bakanlığın 2023 verilerine göre de koruyucu aile yanına yerleşen toplam çocuk sayısı 9.806'dır (ASHB, 2024). Kırk yıllık emeğe ve diğer ülkelerde çocuğu koruma noktasında neredeyse tek yöntem olmasına rağmen, ülkemizde sayının çok az olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda on ikinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2024-2028) 2028 yılına kadar koruyucu aile sayısının 12.000'e çıkarılması hedeflenmektedir. Evlat edindirme hizmeti ise, ailesi yanına dönmesi mümkün olmayan çocuklar için en uygun modeldir. İlk olarak sosyal hizmet uzmanları tarafından bir yıl izleme ve değer-



lendirme süreci bulunmaktadır. Meslek elemanı ve mahkeme uygun bulduğu takdirde ailenin soyadını alarak öz çocukları gibi eşit haklara sahip olabilmektedir. 2023 yılında 622 aile yanına 637 çocuk, evlat edindirme yöntemiyle yerleştirilmiştir. 2003 yılından bu yana ise toplamda 19.584 çocuk Evlat Edinme hizmetinden yararlandırılmıştır (ASHB, 2024).

Öz ailesi yanında destekleme ise, alandaki politikanın ilk amacıdır. Mevcut koşullarda bunu gerçekleştirebilecek uygulama SED'dir. Bu hizmetten yararlanacak olan ailelerin bazı sosyal ve ekonomik sorunları vardır. Fakat bu sorunlar, çocukların kurum bakımına alınmasına neden olacak düzeyde değildir. Bu nedenle SED hizmetiyle devlet, bu ailelerin sosyal ve ekonomik gereksinimlerini karşılayarak çocuğun kendi ailesi yanında bakılmasını sağlamaktadır. 2023 yılı itibariyle ülkemizde SED hizmetinden 164.995 çocuk yararlanmaktadır (ASHB, 2024).

Kurumsal Politikalar

Cumhuriyet'in ilk yıllarında çocuk ve ailelere yönelik kurumsal ilk gelişmeler, savaş sonrasında yetim ve öksüz kalan çocukların bakılmasıyla ilgili olmuştur. Korunma ihtiyacında olan çocuklara yönelik kurumsal yapının tarihsel değişimine bakıldığında, çocukları koruma hususunda Osmanlı'dan gelen kurum ve kuruluşları ilk etapta devam ettirme politikasının benimsendiği görülmektedir. Bu bağlamda Osmanlı'dan kalan Darüleytamları açmakla işe başlanmıştır. 1924 yılında yayınlanan yönetmelikle Darüleytamlara kabul edilecek kız ve erkek çocuklarının sınıflandırılması ve "sorunsuzluğa/normalliğe" önem verilmesi, çocuğa bütüncül yaklaşmayı engellemiştir ve çağdaş anlayıştan çok uzaklaşmıştır (Uluğtekin, 2004:44). 1926 yılında maddi sorunlar ve meslek elemanı yetersizliği nedeniyle bu kurumlar kapatılmıştır. Bu alandaki boşluk ise, Himaye-i Etfal Cemiyeti tarafından doldurulmaya çalışılmıştır (Mamur-İşıkçı & Karatepe, 2016:83).

Ülkemizdeki çocuk koruma sistemi ve bu alanda yapılan politikalar düşünüldüğünde ilk akla gelen Himaye-i Etfal Cemiyeti'dir (Ergüncü 1991: 19). Himaye-i Etfal Cemiyeti, hem yurt içinde hem de yurt dışında örgütlenmeye sahipti. Cemiyet, ticaret ve siyasetle yakından ilişkiliydi. Böylece kendi gelirini getiren bazı işletmeleri kurma ve işletme yetkisini elinde bu-

lunduruyordu. 1925 yılında Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyetinin yurt içi şubelerinin 52 vilayet merkezi, 166 merkez şubesi bulunmaktaydı (Sarıkaya, 2007). 1923-1924 döneminde cemiyetin şubelerinden gelen raporlarda bu yerlerde 3058 çocuğun bakıldığı, bu çocukların yaş gruplarına göre oranlarının ise; 0-1 yaş aralığında %10, 1-3 yaş aralığında %11, 3-5 yaş aralığında %13, 5-7 yaş aralığında %20, 7-10 yaş aralığında %23, 10-13 yaş aralığında ise yine %23 olduğu tespit edilmiştir (Sarıkaya, 2011:56-57).

Himaye-i Etfal Cemiyetinin adı 1935 yılında çocuk refahı alanında etkin bir rol oynayacak olan “Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu” olarak değiştirilmiş ve 26.11.1937 tarihli ve 1223 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile kuruma kamu yararına çalışan dernek statüsü verilmiştir. SHÇEK ile çocuk alanındaki hizmetler tek elden sunulmaya başlamıştır. Çocuk refahı alanında SHÇEK’e bağlı yetiştirme yurtları, çocuk yuvaları ve gündüz bakım evleri hizmet sunmaktaydı. Sosyal hizmetin bütüncül bir yapı ile yönetilmesi gerekliliği nedeniyle 2011 yılında SHÇEK kapatılmış, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı hizmet sunan Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü çocuk koruma alanındaki temel kurum hâline gelmiştir.

Korunma ihtiyacında olan çocuklar, uzun bir süre kışla tipi kurumlarda (ör. Yetiştirme yurtları) bakılmıştır. Fakat yapılan araştırmalar yetiştirme yurtlarında kalan çocukların diğer çocuklardan gelişimsel olarak farklı olduğunu ortaya koymuştur. Bıyıklı (1982), yetiştirme yurdunda kalan 7-11 yaş grubundaki çocuklarla, aileleri yanında yaşayan aynı yaş grubundaki çocukları, zihinsel ve psiko-sosyal gelişim alanları açısından karşılaştırmıştır. Sonuç olarak kurum bakımında kalan çocukların zihinsel gelişiminin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. 2018 yılı itibarıyla de bu dönüşüm tamamlanarak çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarının tamamı kapatılmıştır. Kurum bakımının olumsuz etkileri üzerinde yapılan pek çok araştırma ve uluslararası gelişmeler, aile odaklı hizmetlere yoğunlaşılmasını sağlamıştır. Bu bağlamda günümüzde ev tipi kurum bakım yöntemleri olan Çocuk Evleri Sitesi, Çocuk Evleri ve İhtisaslaşmış Çocuk Evleri Sitesi aracılığıyla hizmet sunulmaktadır.

Kurumsal politikaların bir diğer odağı suça sürüklenen çocuklar olmuştur. Suça sürüklenen çocuklara yönelik günümüzde



iki sosyal hizmet kuruluğu bulunmaktadış: Çocuk Destek Merkezleri ve İhtisaslaştırılmış Çocuk Evleri Sitesi'dir (İÇES). Çocuk Destek Merkezleri, suça sürüklenen, suç mađđuru olan, 11-18 yaş aralığındaki çocukların korunması için hizmet veren kuruluşlardır. Bu kuruluşlarda çocukların yaşadıkları travmaların etkisinin en aza indirilmesi amaçlanmaktadır (ASPB, 2017: 86). İhtisaslaştırılmış Çocuk Evleri Sitesi ise, suça sürüklenmesi, suç mađđuru olması veya sokakta sosyal tehlikelerle karşı karşıya kalması sebebiyle haklarında bakım tedbiri veya korunma kararı verilen çocukların psiko-sosyal ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çocuklara yönelik gerekli müdahalelerin gerçekteştirildiği, çocukların aile ve yakın çevrelerine dönmelerini veya diğer sosyal hizmet modellerine hazır hâle gelmelerini sağlamak üzere geçici süre ile bakım ve korunmalarının sağlandığı kuruluşlardır. 2023 yılı sonu itibariyle 64 İÇES'ten 1.625 çocuk hizmet almaktadır (ASHB, 2024).

Sonuç

Bu çalışmada aile ve çocuk refahına yönelik tarihsel değişim; kırılđan durumlara karşı koruma, koruyucu-önleyici politikalar ve kurumsal politikalar bağlamında tartışılmıştır. Kırılđan durumlara karşı koruma ise korunma ihtiyacı, çocuk işçiliği, yoksulluk ve engellilik kapsamında değerlendirilmiştir. Korunma ihtiyacında olan çocuklara yönelik hem mevzuat hem kurumsal hizmetler bakımından Cumhuriyet'in ilanından itibaren ciddi dönüşümler yaşanmıştır. Türkiye'nin ilk yıllarda çocuk politikalarının odağında, öksüz ve yetim kalan on binlerce çocuğun bakılması bulunmaktaydı. Bu sorunun en kısa yoldan çözülebilmesi için çocuklar için kışla tipi (yetiştirme yurtları) toplu bakım yöntemi uzun yıllar kullanılmıştır. İlk uygulamalarda (yetiştirme yurtları ve çocuk yuvaları) farklı kurumlara sorumluluk verilmesi bütüncül uygulamaları engellemiş ve karmaşaya yol açmıştır. Kurum bakımının çocuğa olumsuz etkilerini ortaya koyan pek çok araştırma, bu alandaki mevzuatın ve politikaların değişimine öncülük etmiştir. Böylelikle aile temelli uygulamalar, çocuk koruma politikamızın önceliği hâline gelmiştir. Tarihsel bağlamda epey yol alındığı görölse de, koruyucu aile gibi dünyada temel koruma yöntemi olan uygulamanın ölkemizde oldukça yavaş ilerlediğini söyleyebiliriz. Nitekim Beşinci Beş Yıllık Kalkınma

Planı'ndan beri, koruyucu aile sayısını artırmak ve bu konuda bilinçlendirme çalışmaları gerçekleştirmek, bu alandaki amaçlar arasında yer almıştır.

Özellikle 1961 yılından itibaren planlı kalkınma dönemine geçilmesi, hizmetlerin ve politikaların çağın gerekliliğini ön plana alması ve bunun sürekli bir gözetime tâbi olması, olumlu bir gelişme olarak politika uygulamalarına yansımıştır. Fakat devlet korumasında olan çocukların fazlalığı ve kurumların yetersizliği, korunma ihtiyacında olan bütün çocuklara hizmet götürülmesini engellemiştir. 1970'lerde korunma ihtiyacında olan çocuk sayısı, kurumlarda bakılan çocuk sayısının neredeyse beş yüz katıydı. Günümüzdeki uygulamalara bakıldığında, çağdaş çocuk anlayışının gözetildiği ve bu nedenle aile temelli uygulamaların yaygınlaştığı görülmektedir.

Çocukların kırılğan olma durumlarından bir diğeri suça sürüklenmeleridir. Adalet sistemi içinde çocuklar, uzun yıllar *minyatür yetişkin* olarak algılanmıştır. 2005 yılındaki "Çocuk Koruma Kanunu"na kadar suça sürüklenen çocuk ve korunma ihtiyacında olan çocuk farklı tanımlanmıştır. Bu durumun en önemli sonucu, suça sürüklenen çocukların damgalanmasına ve bu çocuklara sunulan hizmetlerin sınırlı kalmasına neden olmasındır.

Özel gereksinimli bir grup olan engelli çocukların politika içinde yer alması ise, daha çok eğitim alanında olmuştur. Bu noktada ilk önemli gelişmelerden biri, 1950'li yıllarda MEB'e sorumluluğun aktarılması olmuştur. Bu döneme kadar engelli çocukların eğitiminin Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olması, meselenin bir sağlık sorunu olarak görüldüğüne işarettir. Çocuklar ve aileler açısından bir diğeri kırılğan durum, yoksulluk ve çocuk işçiliği sorunudur. Sanayileşme dönemi, yoksulluk ve savaşlarla birlikte azalan erkek nüfusu, çocuk işçiliğinde artışa neden olmuştur. Özellikle eğitimin zorunlu hâle getirilmesi ve 15 yaşından küçük çocuk çalıştırmanın ciddi yaptırımlarının olması, çocuk işçiliğini 2000'lerden sonra azaltmıştır.

Ayrıca kırılğan bir grup olan engelli çocukların eğitim hayatına daha fazla dâhil edilmesi gerekmektedir. Yukarıda görüldüğü üzere 2000'lerin başındaki okuma-yazma oranları günümüzde ki oranlarla aynıdır. Özellikle okul öncesinden başlayarak daha fazla çocuğun toplumla kaynaştırılması önem arz etmektedir.

Ülkemizde çocuk ve aile refahındaki gelişmeler göz önüne alındığında, koruyucu ve önleyici politikalara doğru geçilmeye başlandığı görülmektedir. Ülkemizde hem aileleri hem de çocukları kırılgan durum ortaya çıkmadan korumaya çalışan, koruyucu ve önleyici bir politika uygulaması olan SED, çocuk koruma alanını güçlendirmiştir. Kışla tipi kurumların kapatılması ve çocukların aile yanında, alternatif hizmetlerden veya ev tipi kurumlardan yararlandırılması önemli ve çağdaş bir gelişmedir. Fakat SED hizmetinin en önemli eksiği, ekonomik yardımın ağır basması ve psiko-sosyal desteğin yetersiz kalmasıdır. Bu noktada çocukların sosyo-kültürel etkinliklere katılımının sağlanması, psiko-sosyal destek sunulması ve akademik başarılarının arttırılmasına yönelik uygulamaların yaygınlaştırılması, bu uygulamayı bütüncül bir koruma yöntemine dönüştürecektir.



ÜMRAN CİHAN DÜNDAR

Kaynaklar

- Alanen, L. (1998). Children and the family order: Constraints and competencies. *Children and social competence: Arenas of action*, 29-45.
- Akçamete, G., & Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*, 2, 395-405.
- Akyüz, E. (1980). Çocuğun güvenliği ilkesi ışığında korunmaya muhtaç çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 709-734.
- Akyüz, E. (2010). Çocuk haklarının önemi, konusu, kaynakları ve hukuk sistemindeki yeri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2024). ASHB 2023 Yılı İdari Faaliyet Raporu.
- Bağlı, M. (2003). *Türk modernleşmesi bağlamında hukuk ve yargılama: Çocuk Yargılaması. II. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu Bildiriler* içinde. Ankara: Türkiye'de Çocuklara yeniden Özgürlük Vakfı.

- Bilgin, R. (2012). Sokakta çalışan çocukları bekleyen risk ve tehlikeler: Diyarbakır örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 79-96.
- Cihan-Dündar, Ü. (2022). Çocuk refah sisteminde aile temelli sosyal hizmet: Sosyal ve ekonomik destek (SED) alan ebeveynlerin aile süreçleri üzerinde nitel bir araştırma. Nobel Bilimsel: Ankara
- Çağlar, D. (1982). II. Atatürk ve Cumhuriyet devrinde korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım ve öğretim olanakları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15(2), 1-21.
- Çaha, H. (2016). Engellilerin toplumsal hayata katılmasına yönelik politikalar: Türkiye, ABD ve Japonya örnekleri. *İnsan ve Toplum*, 5(10), 123-150.
- Çengelci, E. (1998). *Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun Türk sosyal güvenlik ve sosyal hizmetler sistemi içindeki yeri*. Ankara: Özel Yayın.
- Duyar, İ., & Özener, B. (2003). *Çocuk işçiler çarpık gelişen bedenler*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Fawcett, B., Featherstone, B., & Goddard, J. (2017). *Contemporary child care policy and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Erguncu, H. (1991). *Cumhuriyetten günümüze sosyal hizmetler alanındaki yasal değişme ve gelişmeler ışığında korunmaya muhtaç çocuklar* (Yayınlanmamış Kamu Yönetimi Uzmanlık Tezi). Ankara: TODAİE Kamu Yönetimi Uzmanlık Programı, Ankara.
- Erguncu, H. (1992). *Memleketimizde cumhuriyet devrinde kimsesiz çocuklar sorunu ile ilgili tutumun sosyolojik mukayeseli tahlil ve izahı*. Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Erükçü, G., & Akbaş, E. (2012). Türkiye'de çocuk mahkemeleri uygulamalarına eleştirel bir bakış. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 135-153.
- Fişek Enstitüsü (2010). Geographical atlas of child labor around the world, www.fishek.org/atlas_index.php, Erişim Tarihi: 24.04.2024
- Gökçe, B. (1971). *Kimsesiz çocuklar sorunu: Ankara*. Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Gökçe, B. (1983). *Cumhuriyet döneminde çocuk ve gençlere ait yasal düzenlemeler ve yayınlar*. Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Gökçearsan-Çifçi, E. (2009). Türkiye'de ve dünyada korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerin tarihsel gelişimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(19), 53-66.
- Karataş, K. (1993). Çocuk işgücü sorunu: Nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 11(1), 85-102.
- Karataş, K., Hakan, A., Gökçearsan, E., & Acar, Y. B. (2004). Türkiye'de çocuğun korunması: Osmanlı'dan günümüze çocuk refahına yönelik düzenlemeler. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 15(1), 15-25.



- Karataş, Z. (2010). Korunmaya muhtaç çocukların sorunları. *Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu* içinde (ss.829-849).
- Karatay, A. (2007). *Cumhuriyet dönemi korunmaya muhtaç çocuklara ilişkin politikanın oluşumu* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), www.meb.gov.tr
- Kontaş, Y. M. (1992). *Çeşitli ülkelerde ve Türkiye'de aile politikası uygulamaları ve Türkiye için politika önerileri* (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Devlet Planlama Teşkilatı Sosyal Politika Genel Müdürlüğü, Araştırma Dairesi Başkanlığı.
- Koray, M. (2018). *Sosyal politika* (5. Bs.). İmge Kitabevi.
- Kökkaya, Z. (2006). *Avrupa Birliği yolunda Türkiye'de özürli insanların ekonomik ve sosyal hakları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilgi Üniversitesi SBE.
- Kulaksız, Y. (2014). Yoksulluk bağlamında çocuk işgücü. *ÇSGB Çalışma Dünyası Dergisi*, 2(3), 91-111.
- Kuru Aktürk N. B., & Ekim A. (2023). Toplumda engelli çocuk. *Arel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 7(3), 78-85.
- Mamur-İşıkçı, Y., & Karatepe, S. (2016). Türkiye'de çocuğa yönelik sosyal politika uygulamaları ve tarihsel analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 69-100.
- Orhan, S., & Genç, K.G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 35(2), 115-146.
- Ökçün, G. (1981). Türkiye iktisat kongresi. *100.yıl doğum yılına Atatürk'e armağan dizisi* içinde. Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayını.
- Özateş, Ö. S., & Atauz, S. (2011). Sosyal hizmet uzmanlarının aileye dönüş ve aile yanında destek projesine ilişkin değerlendirmeleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(2), 102.
- Polat, M. (2013). *Çocuk Sorunları*. Y. Şişman (Ed.), *Sosyal sorunlar* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Sağlam, M., & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, (2), 43-53.
- Sarkaya, M. (2007). Cumhuriyet'in ilk yıllarında bir sosyal hizmet kurumu: Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (34), 321-335.
- Sarkaya, M. (2011). *Sosyal hizmet kurumlarında yönetim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Skevik, A. (2003). Children of the welfare state: Individuals with entitlements, or hidden in the family?. *Journal of Social Policy*, 32(3), 423-440.
- Srıbnick, G.E. (2007). *Rehabilitating child welfare: Children and public policy 1945-1980* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Virginia.



- Şahin, L. (2012). Geçmişten günümüze çocuk işçiliği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 103-118.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1984). Beşinci beş yıllık kalkınma planı (19851989), Ankara: DPT Yayın No: 1974. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan5.pdf> (Erişim Tarihi: 26.04.2024).
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (1989). Altıncı beş yıllık kalkınma planı (19901994), Ankara: DPT Yayın No: 2174. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan6.pdf> (Erişim Tarihi: 26.04.2024).
- TÜİK. (2014). *İstatistiklerle çocuk 2013*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- TÜİK. (2024). *İstatistiklerle çocuk 2023*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Uğuroğlu, H. (2005, 30 Temmuz). *Dünden Bugüne Türkiye’de Sosyal Hizmet Mesleği*, Erişim Tarihi: 15.04.2024 <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/turkiyedesosyalhizmetmeslegi.htm>
- Uluğtekin S. (2001). Yirminci Yüzyılda Türkiye'nin çocukları: Sorunlar ve beklentiler. *Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları: Prof. Dr. Nihal Turan’a Armağan* içinde (ss. 7-19). Ankara: H.Ü. SHYO.
- Uluğtekin S.S., (2004). *Çocuk mahkemeleri ve sosyal inceleme raporları*, Ankara: Türkiye Barolar Birliği.
- Yaşar-Ekici, F. (2015). Geçmişten günümüze çocukların korunmasına yönelik uygulamalar üzerine bir inceleme. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 44-66.
- Yolcuoğlu, İ.G. (2009). Türkiye’de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(18), 43-58.
- National Research Council. (1993). *Understanding child abuse and neglect*. Washington: National Academy Press.



ÇOCUK DAVAMIZ

REMZİ OĞUZ ARIK

Nüfusunun artması bağımsızlığı için şart olan memleketimizde, çocuk davasının nasıl hayati bir dava olduğunu bundan evvelki yazımda, rakamlara dayanarak göstermeye çalışmışım. Nüfus davamız, millî kalkınma davamız, refah ve bayındırlık meselelerimiz, bunların hepsi, çocuk davasının haline bağlı meselelerdir. Memleketimizde çocuk davasını kendine iş edinmiş esaslı bir teşekkül vardır: Çocuk Esirgeme Kurumu. Bu kurum 1921’de “Himaye-i Etfal” adıyla Ankara’da kurulmuş ve o zamanki Hakimiyeti Milliyet gazetesinin çıplak bir odasında 20 liralık bir bütçeyle çalışmalara koyulmuştur. Sonradan “Çocuk Esirgeme Kurumu” adını alan bu teşekkülün kuruluş gaye ve maksatlarını inceledik, çocuk davasının içyüzünü ve genişliğini iyice anlamış oluruz. İlk zamanlar Kurtuluş Muharebelerinin şehit yavrularını koruyan ve barındıran kurum, sonradan sadece kimsesiz ve öksüz çocukların değil, bütün çocukların, hayat ve hukukunu korumayı üzerine almıştır. On iki yaşına kadar olan çocuklar, kimsesiz veya öksüz, analı babalı veya varlıklı diye ayrıntı edilmeden, kurumun maddi ve manevi koruyuculuğu altındadır. Nitekim, bu temel noktadan hareket eden kurum, bir taraftan, memleket şartlarını göz önüne alıp bir taraftan ilmi ve teknik esaslara dayanarak hazırladığı nizamnamesinde, çocukların hayatla hukukunu korumak için yapılacak işleri A’dan Z’ye kadar tespit etmek suretiyle çocuk davasını açık ve berrak bir şekilde ve rasyonel bir tarzda belirtmiş ve planlamıştır. Çocuk davasının ve çocuk davasını anlayışla ele alan Çocuk Esirgeme Kurumu’nun mahiyet ve manasını, kurum nizamnamesinin 3. maddesini okuduğumuz zaman, daha iyi anlayacağız!

1473



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

“Madde 3- Çocuk Esirgeme Kurumu, çocukların hayat ve hukukunu korumak için aşağıdaki fıkralarda yazılı işleri yapmaya çalışır:

- A) Evleneceklerin beden ve ruhça denk olmalarını temine çalışmak;
- B) Gebelik zamanında ananın göz önünde tutacağı sağlık kaidelerini ve çocuk bakımını öğretecek gebe kadın danışma evleri ve poliklinikleri açmak;
- C) Doğumevleri açmak;
- D) Zayıf gebe kadınlara doğum zamanında lazım olan kuvvet ve kudreti ve doğumdan sonra yavrusuna süt verebilecek kabiliyeti temin edecek ana evleri açmak;
- E) Fakir annelere ve çocuklara ucuz veya parasız yiyecek maddeleri verecek kilerler açmak;
- F) Fakir anneler ve çocuklar için ucuz veya parasız banyolar, hamamlar açmak;
- G) Hasta ve çocuğuna süt veremeyecek anneler için süt damlaları açmak;
- H) Süt çağındaki çocukların alacakları sütleri ve bunların mikropsuz olmasını sağlayacak tedbirler almak;
- İ) İşe giden annelerin çocukları için gündüz bakımevleri açmak;
- J) Anası ölmüş süt çocukları için yuvalar açmak;
- K) Anası ve babası ölmüş çocuklar için ayrıca yuvalar açmak;
- L) Çocuk poliklinikleri açmak;
- M) Çocuk hastaneleri açmak;
- N) Okul çocukları için besin yerleri, kamplar açmak;
- O) Okul çocukları için aşevleri, talebe sofraları açmak;
- P) Fakir çocuklar için prevantoryum açmak;
- R) Sanatoryum açmak;
- S) Fakir çocuklara okuma yazma vasıtaları ve giyim eşyası sağlamak;
- Ş) Parasız veya bakım parası kurum tarafından ödenmek üzere aileler yanına çocuklar vermek ve bunların durumunu gözlemek,

- T) Çocukların dairelerde ve mahkemelerde haklarını sağlayacak sebep ve vasıtaları temin etmek;
- U) Velisiz ve vasisiz çocukların kanun hükümlerine göre vasilikliğini üzerine almak;
- V) Çocuk kitabeveleri açmak;
- Y) İş görecek yaşta ve durumda bulunan çocuklara iş bulmak;
- Z) Vücutça ve ruhça sakat çocuklar için ıslah evleri açmak, çocukları esaslı müesseselere gönderilinceye kadar bakılmak üzere çocuk misafirhaneleri açmak, öğretmen idaresinde çocuk bahçeleri gibi, çocuk korunmasına ait bütün müesseseleri açmak ve idare etmek.”

İşin azameti ve davanın memleket çapında nasıl ele alındığı görülüyor. Bugün kuruluşunun yirmi yedinci yılına varan kurum bütün bu işleri başarmış mıdır? Senelik bütçesi yedi yüz elli bin lirayı aşmayan bir teşekkülden, ne kadar gayret sarfederse etsin, ne derece iyi niyet sahibi olursa olsun milyonlarca liraya ihtiyaç gösteren, hatta senelik planlar içinde gerçekleştirilmesi ancak mümkün olabilecek olan böyle devasa bir işi tamamen başarmasını beklemek, pek büyük haksızlık olur. Aslında, Çocuk Esirgeme Kurumu'nun da böyle bir iddiası yoktur; böyle bir iddiada bulunmak, bir ehramın karşısına geçip, “Ben bunu tek başıma yaparım” demeye benzer.

Çocuk davası, milletçe, devletçe, el ele verilerek, bir seferberlik halinde, geniş planlar, büyük emekler ve külliyetli paralarla başarılabilecek bir yurt inşası, bir gelecek teminatı davasıdır. Bu nokta üzerinde bilhassa ısrarla duruyoruz, çünkü işin azameti ve daima göz önünde çırılçıplak duruşu, öbür taraftan Kurum'un takatının bu azametle makûsen mütenasip bir kıymet ifade edişi, Kurum'u gerçekten imkânlarının son haddine kadar çalışarak bu işlerin bir kısmını başarmış olmasına rağmen -vakit vakit haksız ithamlar karşısında bırakmıştır. Yirmi lira gibi, bugün bir çift pa-buç bile alınmayan bir sefil para ile kurulmuş olan bu teşekkül, başında bulunan iyi niyet sahibi, bu davanın gönüllüsü ve bilgisi, hayatını bu davaya vakfetmiş idealist kimselerin gayreti, halkın her türlü övmenin üstündeki alaka ve yardımlarıyla bugün gerçekten bir varlık haline gelmiş olmasına rağmen, çocuk davasının hâlâ halledilmemiş bir halde ortada durmasının sorumluluğunun bu Kurum'a yüklenmesinin asla doğru olma-



diği kanaatindeyiz ve hatta aksine, davayı 27 sene evvel, kısır şartlar içinde ortaya atmış, o günden bugüne elden gelen inkişafını sağlayarak bu hayati meselenin bayraktarlığını etmiş, memleket çapında yaymaya çalışmış -bugün 750'den fazla şubesi vardır. Örnek birkaç müessese kurabilmiş — Keçiören, Kırklareli, Erzurum, Rize çocuk yuvaları, ayrıca muhtelif yerlerdeki gündüz bakımevleri, poliklinikler, sütevlere, çocuk bahçeleri ve kütüphaneleri, aşevleri vesaire maddi çalışmalarını birlikte kitap ve dergi şeklindeki yayınları ve bilcümle propaganda vasıtalarıyla, çocuk ve nüfus meselesinin ehemmiyetini halka duyurmuş bu müesseseyi ve onun başındaki idealist insanları takdirle anlamak, teşvik etmek, daha geniş çalışmalarına yardım etmek lazım geldiği düşüncesindeyiz.

Geçen yazımızda bütün açıklığıyla anlatmaya çalıştığımız nüfus meselesini, bu Kurum senelerce evvel ortaya koymuştur, fakat nedense dava, asıl makamlarca bir türlü ele alınmamıştır. Çocuk davasının hakiki bir gönüllüsü olan Doktor Fuat Umay, 1927'de neşrettiği *Amerika'da Türkler ve Gördüklerim* adlı kitabında: "Sihhiye ve Muaveneti İçtimaiye Vekâletimizin, sırf çocuklarla meşgul bir büro tesis etmesi çok şayanı temennidir", diye çocuk davasını hükümetin önemle ele alması lazım geldiğini daha o zaman söylemiştir. Esefle —yahut bugün memnuniyetle kaydedelim ki Sağlık Bakanlığı bu büroyu henüz bugün, yani tekliften 22 yıl sonra kurmaya teşebbüs ediyor.

Çocuk Esirgeme Kurumu'nun hakkını yememeliyiz: Kurumun 1948 yılı bütçesi —genel merkezin 750-800 bin lira arasındadır. Bu paranın bir defa 250 bin liradan fazlasını Kurum'un Keçiören'deki 300 çocuklu yuvası ile 65 öğrencili çocuk bakıcı okulu almaktadır. 130 çocuklu Ankara Gündüz Bakımevi'nin gideri de 50 bin lirayı bulmaktadır. Sonra, Çocuk ve Çocuklu Anneler Polikliniği, Diş Polikliniği, banyo, fakir ve kimsesiz çocuklara ve annelere her gün parasız yemek ve süt veren aşevi, sütevi masrafları; ayrıca fakir öğrencilere, yoksul çocuklara ve annelere yapılan maddi yardımlar (giyim, çocuk eşyası, okul levazımı, para bağışları vesaire), sonra Kırklareli, Erzurum, Rize çocuk yuvalarına merkezden yapılan 150 bin kûsur liralık para yardımı da hesaba katılırsa, 750 bin liralık bir bütçe ile yapılacak işin hatta fazlasıyla yapıldığı kendiliğinden meydana çıkar. 200 aylak çocuğun bakımı ve ıslahı için kuracağı teşkilata Sağlık Bakanlığı'nın 750 bin liralık bir bütçe yapması da, 750 bin liranın ne derece dar imkân sağlayabildiğinin parlak misalidir. Yalnız İskenderiye şehrin-

deki hayır kurumlarının, bu arada, azınlıklara ait Türk Hayır Kurumu'nun 800.000-1.000.000 Mısır liralık —bizim paramızla 8-10 milyon liralık bütçelerle çalıştıklarını -sırf bir İskenderiye şehri, unutulmamalı gazeteler yazıyordu. Bununla beraber hükümet bu sene Çocuk Esirgeme Kurumu'na topu topu 15 bin lira tahsisat ayırmıştır, ki 6 milyon Türk çocuğunun davası olan çocuk davasına hâlâ nasıl kayıtsız olduğumuzu bundan daha güzel gösteren bir misal olamaz.

Fakat biz burada ne Çocuk Esirgeme Kurumu'nu olduğundan fazla göstermek, ne de hükümeti tenkit etmek istedik. Yalnız iyi niyete ve olaylara dayanarak bir gerçeği ortaya koyduk. Kastımız da şudur: Türk milletinin nüfusunun artması, sağlığı ve kültürü demek olan çocuk davasına milletçe ve devletçe dört elle sarılacağımız gün ne zaman gelecektir?

Vatan, 3 Mayıs 1948.

(s. 63, 64, 65, 66, 67)

1477



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

KÖPRÜ ALTI ZAVALLILARI*

BEHÇET EDİP (BEHÇET NECATİGİL)

İstanbul bu gece pek erken uyumuş. Tramvaylar süratle geçerken tevakkuf mahallerinde ekseriya [duraklarda çoğunlukla] el çantasını ümitsiz ümitsiz sallayarak durmasını işaret eden bir hanımı görmüyor, diğer taraftan Beşiktaş'ta incek bir kötürüm nineyi biletçi vasıtasıyla zil çaldırıldığı hâlde ta Bebek'e götürüyor.

Elektriklerin gittikçe ufalan ve sonlu ziyaları, Beyoğlu'nun binbir ampulden fışkıran ışıkları ile garip bir tezat teşkil ediyor.

Beyoğlu; binbir zevk, binbir macera peşinde çalkanırken bıçare İstanbul'un harap evleri derin bir sükût içinde uyuyor. Güneş yüzü görmeyen kör duvarları, bir heyhula [korkutucu hayal] gibi gözlerde korkunç akisler yapıyor.

Ne evden eve aksedip de yatalak hanımları "Hay dili kopasınca..." diye beddua ettiren çocuk ağlayışı ne de nara attırıp "Bu duvar benim... Bu duvar benim..." diye dört yana sallana sallana ilerleyen sarhoş homurdayışı var. Yalnız arada sırada bazı evlerde hareket uyandıran herkesi kapıya koşturan;

– Tatlı boza haykırışı ve küçük çocukların (o sesi duyunca annelerinin komşu kadınları yanında mahcup olmamasını istemesinden bilistifade [yararlanıp] aldırarak sevindikleri;

– Kavrulmuş kebab!.. sedası... Bu seslerden sonra saçı dağılmış, uykusu kaçmış bir çocuk; annesinin eteğine asılarak zorla onu merdivenden sürükler ve yüz paralık bir kestane için yapmadığını bırakmazdı.

* Tahrir Defteri. Öğretmen Zeki Ömer Defne'nin notu: "Yarının iyi bir kalemine sahipsin, boş durma, oku!"

Kebabçı kestanesinde, şıracı bozasından (çağrıldıkları evin önünde 20 dakika bekliyerek) 100 paralık bazen 5 kuruşluk -o da ender- bir miktarını sattıktan sonra o kalın, pürüzlü sesiyle bir daha mallarını methederek haykırışlar ve bir kafes sürülüşü, bir merdiven koşusu işitmeyince öbür mahalleye giderek teraneleri tekrar ederlerdi.

...

Galata Köprüsü'nün büyük dubaları, anasız babasız serseri çocukların yatağı idi. Denizin hırçın sesleriyle çağıldadığı, rüzgârın sert yüzlerini yaladığı soğuk gecelerde bu, hiç kimsenin muavenet [yardım] etmediği çocuklar birer köşelere bürünerek soğuklar arasında uyumaya çalışırlardı.

Babasının ölümünden sonra kör bir anasını beslemek için bu tayfaya çalışmak emeliyle iltica etmiş [sığınmış] bir çocuk tabiatın ve öksüzlüğün sert kamçılarını yerd.

O gece de ta Eyüp'ten, Fatih'ten gelen iki çocuk vardı. O semtlerin anaforuları [yolsuzluk yapanları], onları kar tipi altında yakaları kalkık otomobil arayan zengin beylerden bir on para almak için koştuklarını görmüş ve ellerinden tutarak bu şefkat sığacağına getirmişlerdi.

O gece annelerinin çırpına çırpına ihtilaç [çırpınışlar] içinde öldüğünü gören zavallılar, şimdi açlıktan inleyen midelerinin ıstırabını, titreyen vücutlarının soğukluğunu unutarak bu yankesici çocuklara bakıyorlardı.

...

Darülaceze'nin kucağına sığınmadığı yetim sefil çocuklar; sırf bir sarhoşun kafasından kopan şeytanetin [şeytanlığın] cazibesinde sabahtan akşama kadar anaforculukla para kazanırlar; kazandıklarını akşam ekseriya meyhanede insana zehir akıtan akreplerle cilveleşirken ona teslim ederlerdi. Bu pis serserinin sarhoşlukla gönlünden kopan 100 para, 5 kuruş onların bir günlük yiyecekleri idi.

Hamam, su yüzü görmeyen, her gün bir kat daha korkunçluk peyda eden mülevves [kirlili] çehrelerde gittikçe büyüyen bir hırsız şehveti, bir hırsız şeytaneti okunur, en sonra bir tavcı, bir katil olarak bu yuvadan ayrılan bir uzuvla neticelenirdi.

Yırtık bir gömlekle, delik bir ayakkabı ile buraya getirilen sefiller, birkaç senelik emekli birer anaforcu olunca balıkçı meyhanele-

1479



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

rinde bir rakı ihtirasını bastırmak için kumar oynar, yine bu emelin husulü için mahalle aralarında, dar sokaklarda bazen yalnız giden bir dul kadının boğazına sarılarak beşibiryerdelerini cebine indirirdi.

Reis olacak serseri, bazen buraya iltica etmiş bir zavallının gelinlik vaktine gelmiş ablasını evinden kaçırır, getirir; onu zorla insanlığın en mülevves pisliğiyle lekeler, zehirli akreplerden fena hastalığı ona da aşıladı.

İstanbul polisinin her yerde mevcut eli; çekirdekten yetişme bu serserileri toplayamıyor; kable'l-vuku [olmadan önce] tesadüf neticesinde deliğe tıklan bir serseri, İstanbul'u rahatsız eden cemiyetin merkezini söylemiyordu.

Sokakta kalan çocukları besleyecek müşfik bir elin olmaması bu zavallıları katillğe sevk ettiği gibi İstanbul'un kanını emiyordu.

**Küçük Muharrir (2017), İstanbul:
Yapı Kredi Yayınları, sayfa 56-58.**

1480



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUK ESİRGEME KURUMU

MELEK ÖZTÜRK KÖKPINAR*

Çocuklar ve çocukların ruhsal ve fiziki sağlıklarının korunarak büyümesi, geleceğin seyrini belirlemesi açısından, toplumların karşılaştıkları sosyal sorunlardan biridir. Varlıklarının devamı için toplumlar çocukların bakımına, korunmasına, eğitimlerine yatırım yapmak mecburiyeti hissederler. Çocukların bakımı, korunması ve eğitimi öncelikle ailenin ve sonra devletin sorumluluğudur. Ailesi olmayan ya da bakım veremeyecek durumda olan çocuklar (anayasada belirlenen şartlarda) kanunla devlet korumasına alınmaktadır. Çocukların bakım ve korunması günümüzde Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğündedir. Çocuk Esirgeme Kurumu Cumhuriyet Döneminde kurulmuş olmasına rağmen kurumun temelleri Osmanlı döneminde atılmıştır.

Osmanlı döneminde himayeye muhtaç çocukların korunması ve eğitimlerinin sürdürülmesi hayırseverler tarafından kurulan vakıflar aracılığıyla ele alınmıştır. İlk olarak bu görev vakıflarla yürütülse de zamanla çocuğu himaye etme görevini devlet üstlenmiş ve kendi bünyesinde kontrol etmeye başlamıştır (Araz, 2013:57). Osmanlı döneminde kurulan vakıflardan en eskileri Islahhaneler, Darüşşafaka, Darüleytamlar sonrasında Himaye-i Etfâl Cemiyeti Çocuk Esirgeme Kurumunun temellerini oluşturan vakıf ve kurumlardır. 1934 yılında Çocuk Esirgeme Kurumu adı alan vakıf, 1983 yılında yayınlanan kanun ile Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) adını alarak kamu tüzel kişiliği olan bir kuruluş haline gelmiştir. 1991 yılında ise çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Başbakanlığa bağlanmış

1481



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi.

olarak hizmetlerini sürdürmeye devam etmektedir (Çavuşoğlu, 2005:166). Çocuk Esirgeme Kurumunun oluşumunu sağlayan vakıflardan başlanarak kuruluşundan itibaren geçirdiği değişim süreci ana başlıklar ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Osmanlı Döneminde Kimsesiz Çocukların Himayesi

Osmanlı döneminde çocukların himaye edilmesinin başlangıcı, savaşlarda yetim kalan çocuklarının sayısının inanılmaz boyutlara ulaşması neticesindedir. 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında yaşanan savaşlarda çok sayıda şehit verilmesi nedeniyle korunmaya muhtaç çocuk kavramını gündeme getirmiştir. I. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı sonrasında ülkede ciddi bir nüfus kaybı yaşanmış ve neticesinde yetim kalan çocukların korunma ve desteklemeye ihtiyacı olmuştur.

Tanzimat dönemine kadar kimsesiz çocukların korunması hayır-severlerin yardımlarıyla olmaktadır. Bu dönemde yetimler eytam sandıklarına kaydı yapılarak vasi tayin edilmekte ve ihtiyaca göre nafaka verilmekteydi. Tanzimattan sonra gelişen yeniliklerle ise ilk Rumeli’de olmak üzere, kız-erkek, öksüz, yetim kalan çocukların korunup eğitilerek topluma kazandırılması düşüncesi ile İslahhane adıyla koruma ve barınma okulları açılmıştır (Deniz & Öztaş, 2020). İslahhaneler, korunmaya muhtaç 5-13 yaş arası kimsesiz çocukların barınmalarının sağlandığı ve eğitim aldıkları ilk yatılı kurumlardır. İslahhane adı verilmesinin sebebi buraya kimsesiz veya küçük suçlar işlemiş çocukların alınması idi. İslahhaneler, Balkan Savaşları sonrasında İstanbul’a göç eden çok sayıda kimsesiz çocuğun da barınma ihtiyaçlarını karşılamıştır.

İslahhaneler, çocuklara verilen eğitimlerle de dikkat çekmektedir. İslahhanelerde okuma-yazma, din bilgisi ve basit matematik dersleri dışındaki derslerin çoğunluğunu ustalık dersleri oluşturmaktaydı. Deri işleme, terzilik, kunduracılık, dokumacılık gibi geleneksel zanaatların dışında, matbaacılık eğitimi, buhar makinesi, dokuma tezgâhi ve dikiş makinesi gibi araç-gereçlerin hem üretimi hem tamiri gibi yeni mesleklerde piyasanın ihtiyaç duyacağı kalifiye elemanların yetiştirilmesi konusunda önemli bir misyon üstlenmekteydiler (Koç, 2007:43). İslahhanelerin bu misyonu ile sanayi mekteplerinin temeli atılmıştır.

Darüleytamlar, Arapça, yer anlamına gelen ‘dar’ ve yetim kelimesinin çoğulu ‘eytam’ kelimelerinin birleşimidir. Yetimler evi, yani



Yavrularım!
Milletimizin Himaycietafale yapacağı yardım sizi de sevindirecek
ve göz yaşlarınızı kesecektir. Ağlamayınız!

Türkçe Yetimhane, kimsesiz çocukların himaye edildiği kurumlar. I. Dünya Savaşı sonucunda özellikle yetim kalan şehit çocuklarına hizmet vermek amacıyla kurulmuştur. Darüleytamlara, savaşlarda şehit olanların çocukları, babaları askere alınıp da geçimlerini sağlayamayan ailelerin çocukları, anne babası bir şekilde vefat edip kimsesiz kalan çocuklar, sokağa bırakılmış yeni doğan çocuklar, anne babası çok fakir geçinemeyen veya çalışamayacak derecede hasta, sakat ve ihtiyar olan çocuklar öncelikli olarak alınmaktaydı. İkinci derecede; anne-babadan biri vefat edip diğeri tarafından geçimi sağlanamayan çocuklar, çok fakir olan muhacir çocukları ve üçüncü derecede; ebeveyni tarafından fakirlik dolayısıyla bakılamayan çocuklar kabul edilmekteydi (Şeker, 2015).

Darüleytamlar dönemine göre büyük çaplı kurumsal yapılarıdır. Dönemdeki kimsesiz çocukların devlet tarafından korunmasını amaçlayan ilk büyük kapsamlı uygulamadır. Yetimler dışında kimsesiz göçmen çocukların da barınmasına önem verilmiştir. Bu kurumların açılmasındaki amaç, savaşlar nedeniyle babasız kalan ve göçmen olarak ülke topraklarına gelen kimsesiz çocukların korunmasıdır. Darüleytamlar, önceleri savaşlardan dolayı yabancılara terk ettiği binalarda açılmıştır. 1918 Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan sonra geri dönen binaların sahipleri, binaları boşalttırmalarıyla kendilerine yeni yerler bulmaya çalışan Darüleytamlar, kullanılmayan saray ve konakları kullanmış daha sonra bina kiralama yoluna gitmiştir. Ancak savaş yıllarındaki maddi imkânsızlıklar Darüleytamların Anadolu'daki şubelerinin birer birer kapanmasına, ağırlığın İstanbul'da toplanmasına neden olmuştur (Salim, 2011). 1917 yılında tüm ülkede 65 Darüleytam yaklaşık 11.000 çocuğu korumaya almış ve bakım hizmeti vermiştir. Darüleytamlar 10 Haziran 1926'ya kadar hizmetlerini

sürdürmüştür. Bu tarihte kapatılmış ve yetenekli çocuklar yetim ve/veya öksüz çocuklara barınma ve eğitim sağlayan Darüşşafaka'ya gönderilmiştir (Yıldırım, 2017).

Himaye-i Etfâl Cemiyeti

Balkan ve I. Dünya Savaşlarında yetim kalan kimsesiz çocukların korunmasına yönelik gerek devlet tarafından açılan kurumlar ve hayırsever vakıfları savaşın olduğu olağanüstü sayılabilecek dönemde toplumdaki muhtaç çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar kapsamlı ve etkili çalışmalar yürütememiştir. Savaşlarda kayıpların artması ile yetim ve kimsesiz çocukların sayısı binlerle ifade edilir olmuştur. Geride kalan yetimlerin korunması ve eğitimleri için devamlı ve kapsamlı bir yapılanmaya ihtiyaç duyulmuştur. Himaye-i Etfâl Cemiyeti bu gerekliliği karşılamak üzere 1917 yılında İstanbul'da kurulmuştur (Karataşer, 2020). Cemiyet Nizamname-i Esasisinde; öncelikle şehit çocuklarıyla ilgilenecekleri sonra gazi çocukları ve bunun haricinde halk içinde muhtaç çocukları gözeteceğini belirtilmiştir. Cemiyetin savaş mağdurlarına öncelikli olmakta birlikte ülkenin bütün çocuklarını himaye edecek geniş bir hizmet anlayışıyla çalışmalarına başladığı söylenilebilir. Cemiyetin yüklendiği amaçlar; çocuklara eziyet edilmemesi, ana-babaları dahil olmak üzere, çocuklara hiç kimse tarafından, beden ve ruh sağlıklarını tehlikeye düşürecek hizmetlerin gördürülmemesi, fakir-hasta çocukların tedavilerinin sağlanması, çocukların bağımlılık yaratacak maddelerden korunması, besleme ve evlatlıklara kötü muamele yapılmaması, Himaye-i Etfâl Cemiyetine ait kütüphane kurulması gibi görevlerdir. Bunlardan başka cemiyet çocukların ahlaken iyi yetişmeleri, çocukların ticari meta olarak kullanılmasının önüne geçilmesi, ahlaksızlık, meyhaneler, zararlı yayınlardan uzak tutulmalarını da önemsemektedir (Okay, 1999).

Himaye-i Etfâl Cemiyetinin şubeleri; 1917'de Üsküdar, Beyoğlu, Haliç, Kadıköy, Bakırköy, Samsun, İzmit, 1918'de Yeniköy, Konya, 1920'de Kırklareli'nde açılarak hizmetlerini yaygınlaştırmıştır (www.aile.gov.tr, 2023) Ancak Cemiyet, Mondros Ateşkes Antlaşmasının ardından İzmir ve İstanbul'un işgal edilmesi üzerine, taşra teşkilatlarının çalışmalarına son vermiştir. Cemiyet, İstanbul'da sadece Kadıköy şubesi aracılığıyla çalışmalarını çok kısıtlı bir alanda yürütürken, Ankara'da çocukların himayesi amacını güden bir başka Himaye-i Etfâl Cemiyeti'nin kurulması gündeme gelmiştir. Kurtuluş Savaşı'nda savaş alanında bulunan köyler-

deki kimsesiz çocukların çokluğu ve bunların himaye edilmesi gereği bu cemiyetin kurulmasını zorunlu kılmıştır (Şeker, 2015). 30 Haziran 1921 tarihinde Hakimiyet-i Milliye Gazetesinin bir odasında, daha sonradan genel başkan olacak Dr. Fuat Mehmet Bey'in (Fuat Umay) genel sekreterliğinde, aynı nitelikte bir Himaye-i Etfâl Cemiyeti Ankara'da kurulmuştur (Acar, 2005:12). Cemiyet kuruluşundan hemen sonra 11 Temmuz 1921'de TBMM Başkanı Mustafa Kemal cemiyete destek vermiş ve koruyuculuğunu "kemal-i iftihar ile kabul ettiğini" şifahen belirtmiştir (Konusçu, 2022: 119).

Ankara'da kurulan cemiyetin ilk faaliyeti Mareşal Fevzi Çakmak'ın yönlendirmesiyle cepheden gönderilen 1500 çocuğun Ankara'ya gönderilip korunmaya alınması ve evlere yerleştirilmesiyle başlamıştır. Zamanla bakıma muhtaç çocuklarının sayısının artması ile yeniliğe gidilerek dul kalan fakir annelere yetim çocuklarına bakabilmesi için ücret verilmeye başlanmıştır. Belli bir ücretle kimsesiz çocuklar gönüllü ailelerin evlerine yerleştirilmiştir. Bu çözüm yolu günümüzde koruyucu aile uygulamasının başlangıcı niteliğindedir (Çavuşoğlu, 2005:59). Cemiyet toplumsal hizmet alanında pek çok yeni uygulama başlatmıştır. Bunlar; ücretsiz süt dağıtma, muayene ve tedavi etme, doğum yardımı, nakdî para yardımı, okul gereçleri yardımı yapmıştır. Çocuk yuvaları, doğum evleri, pansiyonlar, kreşler, çocuk kütüphaneleri, çocuk bahçeleri, sıhhi banyolar, yüzme ve kum havuzları, sinemalar gibi hizmetlerini yürütmüştür. Öncelikle anne ve çocuk sağlığını korumaya yönelik eğitim çalışmaları yapmış, bununla ilgili kitaplar yayınlamış, sergiler düzenlemiştir. Gürbüz çocuk yarışmaları, bakıcı okulu, kıymetli eşya piyangoları, balo, müsamere, eğlenceler, yarışmalar, konferanslar, şefkat pulları da kurumun bazı çalışmalarıdır (Yıldırım, 2013). Cemiyet bünyesinde, 1926 yılında "Gürbüz Türk Çocuğu Dergisi" yayın hayatına başladı. Dr. Fuat Umay'ın imtiyaz sahibi olduğu dergi 1926-1935 yılları arasında ayda 1 olarak yayınlanmıştır. Gürbüz Türk Çocuğu dergisi cumhuriyetin ideal çocuğunu yetiştirme görevini üstlenirken bir yandan da Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin resmi yayın organı olarak muhtaç çocuklara yardım toplamayı görev edinmiştir (Sınar-Çilgın, 2004). 1927 yılında Himaye-i Etfal Cemiyeti tarafından 23 Nisan çocuk bayramı ilan edilmiş, 1929 yılında ise 20-30 Nisan arasını Çocuk Bayramı Haftası olarak kutlamaya başlamıştır.

1934 yılının son aylarında dildeki sadeleşmenin de etkisiyle Türkiye Himaye-i Etfâl Cemiyeti, Çocuk Esirgeme Kurumu adını almıştır. Türkiye Himaye-i Etfâl Cemiyeti'nden Çocuk Esirgeme

1485



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



“Çocuk Esirgeme Kurumunun yavrularımıza gıda vermesi”.
A. Gölpınarlı'nın Yurt Bilgisi (1928) kitabından

Kurumu'na geçiş çalışma, amaç ve hizmetlerde değişikliğe yol açmayıp bir isim değişikliği olmuştur. Cemiyet artık devlet kurumu olarak yine her zamanki anlayış ve uygulamalarına devam etmiştir.

Çocuk Esirgeme Kurumu

Cumhuriyetin onuncu yılına gelindiğinde Himaye-i Etfâl Cemiyeti, dilde sadeleşme kapsamında isim değişikliği için Atatürk'e başvurmuşlardır. Böylece Çocuk Esirgeme Kurumu (ÇEK) adını bizzat Atatürk seçmiştir. Cemiyet 4 Aralık 1934'te bu adı kullanmaya başlamıştır (Konukçu, 2022).

Mustafa Kemal Atatürk'ün çocuklara olan ilgi ve sevgisi Çocuk Esirgeme Kurumuna verdiği önem ve destek ile kurumsal bir niteliğe bürünmüştür. Kurumun öncüsü Ankara Himaye-i Etfâl Cemiyeti'ni kuruluşundan itibaren himayesine alarak gelişimini desteklemiştir. Yurt gezilerinde desteklediği kurumun yurtlarını sık sık ziyaret etmiş ve buradaki çocuklara yardımlarda bulunmuştur. Bunlardan; Abdurrahim Tuncak, Zehra (Zühre) Aysin, Rukiye Erkin, Nebile İrdelp, Ayşe Afet İnan, Sabiha Gökçen, Ülkü Adatepe ve Mustafa Demir'i (Sığırtmaç Mustafa) manevi evlat olarak büyütmüş ve eğitmiştir. Hakkında az bilgi olan manevi evlatları ise Afife, Bülent (Nejat) Hanım, Ömer ve İhsan'dır (Kapıcı, 2022). Manevi evlatlarının eğitimleri dışında, terbiyeleri ile de yakından ilgilenen Atatürk onları ilgi alanlarına yönlendirerek meslek hayatlarında da desteklemiştir. Hatta ölümünden sonra hepsine yaşamlarını devam ettirebileceği kadar aylık maaş bağlanmasını vasiyetnamesinde belirtmiştir.

Çocuk Esirgeme Kurumu adından dolayı devlet kurumu olarak düşünülse de henüz dernek olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. 1937’de Bakanlar Kurulu kararı ile Çocuk Esirgeme Kurumu kamu yararına çalışan dernek olarak kabul edilmiştir. 1938 yılında yeni bir yapılanmaya gidilerek Çocuk Esirgeme Kurumuna ait Ana Kucağı, Yetimevi ve Şefkat Yuvaları “Çocuk Yuvaları” adı altında birleştirilmiştir (Sarkaya, 2007). II. Dünya Savaşı’nın ardından, devlet, korunmaya muhtaç çocuklar sorununa müdahale ederek Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Genel Kurulunda 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanun’u çıkarmıştır. Kanun ile korunmaya ihtiyacı olan çocukların korunması ve bakımı konusunda Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığına görevler verilmiştir. 1949 yılında yayınlanan kanun Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk korunmaya muhtaç çocuklar kanunudur. 1957 yılında kanunda düzenlemeler yapılarak, Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun yayınlanmıştır. Yapılan düzenlemeyle 0-6 yaş çocuklarını Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı çocuk bakım yurtları, 7-18 yaş arasındaki çocukları ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yetiştirme yurtları koruması altına almıştır.

1980’li yıllarda askeri darbeden sonra kurum önce ekonomik bir sıkıntıya daha sonra kapanış sürecine girmiştir. 5 Mayıs 1981’de Resmî Gazetede yayınlanan kararla dernek feshedilerek, görevleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına devredilmiştir. 27 Mayıs 1983’te yayınlanan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgemelere Kanunu ile Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının yönetiminde, kamu tüzel kişiliği olan katma bütçeli bir kurum haline gelmiştir. Bu kanunla Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 0-6 yaş ve 7-18 yaş grubuna yönelik ikili uygulama birleştirilerek, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından yürütülmeye başlanmıştır.

1991’de çıkartılan Kanun hükmünde kararname ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Başbakanlığa bağlanmıştır. 3 Haziran 2011 tarihinde Kanun Hükmünde Kararname ile de Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının kurulmasından sonra Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’nun görevleri, sorumlulukları ve faaliyetleri sonlandırılarak Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına devredilmiştir. 0-12 yaş arasındaki çocuklara ve 13-18 yaş arasındaki gençlere yönelik ayrı daire başkanlıklarınca sunulan hizmetler Bakanlık bünyesinde Çocuk Hizmetleri Genel

Müdürlüğü adı altında toplanmıştır. 2018 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı birleşerek, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı olarak görev yapmaya başlamamış ve 2021 yılında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı adını almıştır (Soylu, 2019).

Günümüzde Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde görevlerine devam etmektedir. Bakanlık bünyesinde farklı birimler olarak çocuk, yaşlı ve aileye yönelik hizmetler verilmektedir. Çocuklara yönelik olarak, onların korunması, bakımı, eğitimi ve rehabilite edilmesi gibi çeşitli alanlarda çalışmalar yapmaktadır. Kurum, çocukların haklarının korunması ve toplumsal yaşama kazandırılması için çeşitli projeler yürütmekte ve hizmetler sunmaktadır. Önceleri muhtaç, kimsesiz çocukların korunması, bakımı ve eğitimleri önceliklendirilirken, zamanla psikososyal gelişimleri de önemli hale gelmiştir. Ailelerinin yanında kalmaları, kalamıyorlarsa aile bağlarını sürdürmeleri veya aile yanında yetişmeleri önemsenmiştir.

2000'li yıllardaki eğitim anlayışındaki değişimle birlikte Çocuk Esirgeme Kurumunun çocuklara yaklaşımı da hızla dönüşerek çocuğun en yüksek yararı gözetilmiştir. Çocuk evi hizmetiyle küçük birimlerde bakımının sağlanması, arkadaşlık, komşuluk, mahalle gibi değerlerin çocuğa kazandırılması amaçlanmaktadır. Toplumsal değerlerin kazanılarak toplumla iç içe yaşamın gereklerinin öğrenilmesi ve toplumsal hayata etkin katılımının sağlanması önemsenmiştir. Ayrıca koruyucu önlem, rehberlik ve rehabilite hizmetlerine odaklanılmıştır.

Sonuç

Çocukların esirgenmesi, çocuk koruma politikaları, yıllar içerisinde değişmiş ve gelişmiştir. Yaşanan bu gelişmelerde korunmaya muhtaç çocuk algısındaki değişim etkilidir. Önceleri çocuklar sadece anne ve babanın sorumluluğundaki birey olarak algılanmaktaydı. Bu da muhtaç çocukların sadece yetim ve öksüzler olabileceğini düşündürmektedir. Muhtaç çocuk kimsesiz çocuk demektir. Bu çocukların ihtiyaçları ise bakım, korunma ve eğitimlerinin karşılanmasından ibaretti. Dernekler ve hayırseverler ile yürütülen yardım çalışmaları çocukların himaye edilmesinde yetersiz kalmaktaydı. Korunmaya muhtaç çocukların fiziki ihtiyaçları önceliklendirildiği için kurumlarda aile ilişkisi olmadan yetişiyor topluma uyumu zorlaşıyordu.

Derneklerin idaresindeki çocuk koruması devlet kurumu olduktan sonra daha kapsamlı ve istikrarlı bir süreçle çalışmalarını sürdürmektedir. Çocuk koruma politikalarının yıllar içindeki değişimiyle birlikte çocuğun aile (kendi ailesi ya da atanmış, koruyucu aile) ile birlikte koruması ve desteklenmesi önemsenmiştir. Çalışmalar bu yönde ilerletilmiş ve devlet kurumlarında koruma altındaki çocuklar geliştirilen projeler dahilinde aile yanında desteklenmekte, koruyucu aile hizmeti almakta ya da Çocuk Evi Koordinasyon Merkezi (ÇEKOM) evlerinde yetişerek topluma uyumları sağlanmaktadır. Bu aynı zamanda çocukların fiziki ihtiyaçlarının yanında ruhsal gelişimini de desteklemektedir. Çocukların korunma ihtiyaçlarının karşılanmasında bütüncül bir yaklaşım politikası izlendiği görülmektedir.



MELEK ÖZTÜRK KÖKPINAR

Kaynakça

- Acar, H. (2011). *Cumhuriyet'in çocuk refahı politikasını yapılandıran bir sivil toplum örgütü: Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu (1921-1981)*. Ankara: Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı.
- Araz, Y. (2013). *Osmanlı toplumunda çocuk olmak*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Çavuşoğlu, T. (2005). *Sosyal hizmetlerin yakın tarihinden sayfalar. Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu Yaprakları 1917-1983*, Ankara: Sabev Yayınları.
- Deniz, B., & Öztaş, S. (2020). Dr. Fuad Umay ve Çocuk Esirgeme Kurumu faaliyetleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19).
- Karataşer, B. (2020). Himaye-İ Etfâl Cemiyeti'nin gelirleri üzerine bir değerlendirme. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 39(67), 551-568.
- Koç, B. (2007). Osmanlı ıslahanelerinin işlevlerine ilişkin bazı görüşler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 36-50.
- Konukçu, C. K. (2022). *Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu (1923-1981)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü.
- Okay, C. (1999). *Belgelerle Himaye-i Etfâl Cemiyeti 1917-1923*. İstanbul: Şule Yayınları.

- Sarkaya, Makbule (2007). Cumhuriyet'in ilk yıllarında bir sosyal hizmet kurumu: Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (34).
- Sınar-Çılın, A. (2004). Genç Cumhuriyetin ütopyası: "Gürbüz Türk Çocuğu". *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(6).
- Soylu, Z. V. (2019). *Türkiye'de çocuk koruma politikaları ve 2000 sonrası uygulanan yeni modeller* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Manisa.
- Şeker, K. (2015). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e çocukların korunması ve Çocuk Esirgeme Kurumu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Yıldırım, Ş. (2013). *Çocuk evinde kalan çocukların ilişki dinamikleri: İzmir örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Yıldırım, Ş. (2017). 2000'li yıllarda çocuk koruma sistemi içinde bakım hizmetlerinin genel görünümü. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1).



Çocuk, Mimari, Yaşama ve Eğitim Mekânları



İllüstrasyon:
ÜLKÜ OVAT

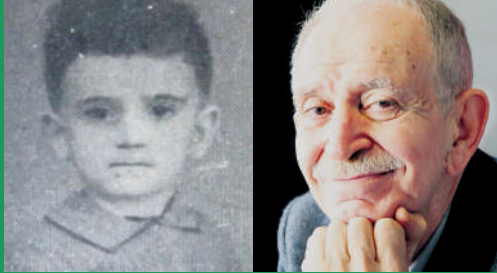
Editör
Dr. Muhammed Öz

ÇOCUK VE ŞEHİR

Başladı işte.
Tozlu yollar bitti, uzun yollar başladı.
Demir yolları başladı gökte,
cambazların dolaşmadığı teller,
o tellere basıp başaşağı yürüyen taşıtlar,
mağaza önlerinde ağrı, kuşlarda düşüş başladı.
Avuçta alın yazısı, saçta kar,
bacalardan diken tütmeye başladı.
Sevdalı yavrum, sende sevda başladı.

Ne kadar yağarsa yağsın yağmur,
içinin ovasını sel basmıyor burada.
Elmalar bile imrendirmez oldu seni.
Otlaklara, derelere, çayır böceklerine,
ağaçlara bile gücenik oldun.
Yeni ceketine bile kırgınsın şimdi,
kundurana bile uzaksın.
Kendine bile yeniksin, benim eski
benim eskimiş – sevdalı yavrum.

Yürü, hep yürü, durmadan yürü,
o dağ sana adını vermişti köyde,
bu sokaklar sadece tabela sunuyor.
Yürü, boyuna yürü, gün gelir
tabelaları indirirsin köşe başlarından,
kimliğini asarsın onların yerine,
açlıklar seni doyurur,
yoksulluklar seni besler,
büyür sevdan, kendine bile sığmaz.



ÜLKÜ TAMER

(1937-2018)

CUMHURİYETİMİZİN İKİNCİ 100 YILI İÇİN YAŞAYACAĞIMIZ ÜLKE VE DÜNYA



8-15 Yaş Grubu Çocuk Görüşleri

S O R U

Sence Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında kendin, akranların ve doğacak kardeşlerin için yaşayacağınız ev, mahalle, eğitim ortamları, şehirler, ülkemiz ve dünyanın nasıl olmasını düşünüyorsun? Bize dilediğinde bu dünyayı yazı ile anlatabilir misin?..

1493



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

DİNLEYİN BENİ

Amcalarım, teyzelerim,
Lütfen beni dinleyin.
Tartışalım,
Çocuğuz ama insanız,
Sorun lütfen ne istediğimizi.
Biz de anlarınız güzelden,
İyi biliriz.
Hoş görürüz yokluğu,
Utanmayın.

Belediye amca bana sor,
Sokağı kazacaksan,
Park istemiştim unuttun,
Spor alanı, tekerlekli sandalye için önlem,
Hepsi yarım duruyor.

Teyzelerim, amcalarım,
Ablalarım, ağabeylerim,
Bir şarkı dinler gibi,
Sözümü kesmeden,
Dinleyin beni...



SENNUR SEZER

(1943-2015)

1494



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Ebrar Işıl Bağ, 7 yaşında, Erzurum

Seneye ikinci yüzyıla geçeceğiz. Maalesef doğal kaynaklar giderek azalıyor. Bu yüzyılda doğanın kıymetini bilemedik. Fakat hâlâ geç değil. Doğayı korumalı, kaynakların sınırlı olduğunu unutmamalıyız. Bunun dışında kültürümüzü Batı kültüründen korumalıyız.

Tuğmir Kerim Ağaç, 9 yaşında, Samsun

Güvenli ortamlar oluşturulmalı ve çocuklar sokakta rahatça oynayabilmeli, yeşil yerler bırakılmalı. Tüm çocukların eğitimde aynı imkânlara erişmesi gerekir.

Zeynep Nehir Eryılmaz, 9 yaşında, Çukurova

Ben genelde akrabalarımıza ve kardeşlerimize çok güzel bir çevre bırakmak istiyorum, onların yorulmasını istemiyorum. Savaşların bitmesini istiyorum.

Asel Gökşen, 9 yaşında, Çukurova

Bence dünyada fakirlere herkes yardım etmeli. Bir sürü okul açılmalı. Savaşlar engellenmeli. Adil davranılmalı. Çocuklar dövülmemeli ve çevre temiz tutulmalı.

Asude Kurtar, 9 yaşında, Karatay

Arabaların olmadığı ve ulaşımın bisikletle sağlandığı bir ortam.

Ahsen Zümra Paylan, 10 yaşında, Erzurum

Ben cennet vatanımda Cumhuriyetimizin kuruluşunun 90. yılında doğdum. Şu ana kadar hiçbir hakkım ihlal edilmedi ama bazı çocuklar benim kadar şanslı olamıyor maalesef. Örneğin dünyada bazı ülkelerde yaşanan savaşlar nedeniyle çocuklar ya ailelerini ya da kendi hayatlarını kaybediyorlar veya ülkelerini terk etmek zorunda kalıyorlar. Bundan sonra dünya devletleri dünya barışının sağlanması için daha fazla çaba göstermeli.

Başka bir örnek ise bu yıl yaşadığımız deprem. Deprem bölgesindeki çocuklar ailelerini kaybettiler. Bu da bizi üzdü ve bu arkadaşlarımız için daha fazla destek olmamız gereken bir durumu ortaya çıkardı. Bundan öğrendik ki güzel günlerde

kendimizi iyi ve doğru yetiştirerek zor günlerde ayakta kalabilecek bireyler olmalıyız. Bundan sonra inşaat işi ile uğraşacak kişilerin işlerini doğruluk ve dürüstlikle yapmalarını sağlayıp, çocukların aileleriyle birlikte huzur içinde yaşama haklarını almalarına izin vermemeliyiz.

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında ülkemde yıkılan evler ve dünyada savaşlar yüzünden çocukların hayatlarını ve aileleriyle birlikte mutlu yaşama haklarını kaybetmemelerini diliyorum.

Serra Beren Ünver, 10 yaşında, İzmir

Bence okullar ve şehirler çok değişecek. Örneğin okullardaki sınıflar daha temiz tutulabilir ve çocuklara yönelik etkinlikler ve projeler yapılabilir. Çevreyi korumak için proje yapılabilir. Nesli tükenmekte olan canlılar için bir proje yapılabilir ve ekonomik durumları kötü olan şehirlere yardım kampanyası düzenlenebilir.

Ece Mira Yiğit, 10 yaşında, İstanbul

Daha güvenilir, rahat ve eşit olanaklar olmalı. Daha güzel, özenli, doğa ile iç içe bir yaşam alanı oluşturulmalı. Daha renkli, huzurlu ve eğlenceli olmalı.

Elif Kübra Bayrakçeken, 11 yaşında, Erzurum

Ben, Cumhuriyetimizin 89. yılında yani birinci yüzyılında doğdum. Doğmuş olduğum apartman güzel komşuluk ilişkileri, bahçede oynayan çocuklar ve bahçesinin doğal güzelliği ile içimi ısıtıyordu.

Ben büyüyünce yeni bir eve taşındık. Burası yol üstünde bulunan, bahçesine beton dökülmüş ve yedi katlı bir siteydi. Burada diğerinin tersine bilgisayar, tablet ve telefon ile oynayan çocuklar vardı. Yani ben ve arkadaşlarım şehirleşme dolayısıyla doğanın tadını çıkaramayacaktık. Yok edilen, dengesi bozulan doğanın kendini koruyamaz durumda olması nedeniyle bizlere küskünlüğünü hastalık ve yasaklarla göstermeye başlamasıyla karşı karşıya kaldık. Nefes alma hakkımızı kaybettik.

Anne babalarımızın işe yetişme telaşı araba sayısını arttırdı. Buna bağlı olarak trafik ve sokaktaki kalabalıktan kimse mutlu değildi. Dolayısıyla benden sonraki çocukların huzurla yaşaya-

bilmeleri için motorlu araçlar yerine çevre dostu araç kullanımına geçilmeli. Çevre yeşillendirilmeli, böylece yoğun iş hayatındaki insanların az da olsa stresi azalır. Uyuşturucu maddeler tamamen yasaklanmalı çünkü sokaklarda pek çok sarhoş insan var. Ayrıca o kadar çok sigara içiliyor ki, 2020 yılında Covid-19 ile birleşen kirli hava yüzünden nefes alamayacak hâle gelmiştik. Çocuklar anne babanın iş telaşı ve çok para kazanma hırsı nedeniyle kreşlerde ve evlerde yalnız kalıp en büyük hakkı olan sevgi ve merhametten yoksun oluyor. Sevgi ve şefkat görme hakkımız bizlere verilmeli.

Dinlenmek için de hakkımız olmalı ve en önemlisi yaşama hakkı, gerçek ya da sanal fark etmez, bu savaşlara bir son verilmeli. Çünkü teknolojinin hayatımıza mecburi girişi ile siber zorbalıklar ve uygunsuz içerikler bedenimizi ve zihnimizi ele geçiriyor ve önce sanal sonra gerçek olmak üzere kötü işler yapılıyor. İşte bu yüzden "BEN BİR ÇOCUĞUM, HAKLARIMLA YAŞIYORUM!"

Gülse Tunçer, 11 yaşında, İlkadım

Doğayı korumak, ülkeye sahip çıkmak, saygıyı korumak.

Kezban Su Karali, 11 yaşında, Ankara

Evlerin kiralaları biraz daha düşük olmalı. Çevre temiz tutulmalı. Sulara falan çöp atmaya yasaklayarak orada bir güvenlik koyup oranın temizliğinden sorumlu olması sağlanmalı.

Zeynep Erdoğan, 11 yaşında, İzmir

Birincisi ben arabalardan çıkan dumanı istemiyorum. Onun yerine daha az ya da hiç duman çıkarmayan arabalar tasarlansın. İkincisi Japonya'daki binalar deprem olsa bile hiçbiri yıkılmıyor, Türkiye'dekiler de Japonya'nın binaları gibi yapılınsın ki Türkiye'dekiler de artık deprem olsa bile hiç yıkılmasın.

Ela Nur Acet, 11 yaşında

Ekonominin düzgün, savaşın olmadığı huzurlu bir ülke ve de okul için sabahın köründe kalkılmadığı bir dünya diliyorum...

Nurettin Eymen Şimşek, 11 yaşında, Gaziantep

İkinci yüzyılın daha güzel, daha iyi ve daha rahat bir yüzyıl olarak geçeceğine inanıyorum.



Ben kendimi iki katlı, bahçeli, akarsuların olduğu bir evde, barış içinde olan bir toplumda, temiz bir çevrede yaşadığımı hayal ediyorum ve istiyorum.

Duru Soylu, 11 yaşında, Küçükçekmece

Bir kez haberlerde görmüştüm; bir tane bilmem ne sarayı varmış, ülkemizde. O sarayın bir yıllık masrafiyla neler yaparsın neler. O yer yerine o yere yapacakları masraflarla ülkemizi geliştirebiliriz. Turizme yatırım yapıp ülkemize katkı sağlarız veya çok önemli bir şey, yolları yenileyebiliriz, kavşakları düzenleriz.

Dila Özalp, 11 yaşında, Küçükçekmece

Bence İstanbul, Ankara gibi kalabalık şehirler için önlemler alınmalı. Küresel ısınma artıyor ve su tükeniyor. Buna bir çözüm bulunmalı.

Ömer Kayra Aydın, 11 yaşında, Küçükçekmece

Kirlilik ve açlık ortadan kalksın. Herkes birbirini sevsin.

Elif Hayal Doğan, 11 yaşında, İstanbul

Daha temiz bir dünya istiyorum ve küresel hedeflerin ciddiye alınması gerektiğini düşünüyorum.

Elif Naz Güvener, 11 yaşında, Halkalı

Çocukların özgür olmasını, istedikleri yerlere kaygılanmadan, para sıkıntısı çekmeden gitmesini istiyorum.

Buğlem Sayar, 12 yaşında, Erzurum

Öncelikle bir Cumhuriyet çocuğu olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğimi bilmenizi isterim. Cumhuriyet'in ilk yüzyılına kolay kavuşmadığımı bu tarihin sabırla, emekle, savaşlarla, galibiyetlerle, sevinçlerle, gözyaşlarıyla, gurur ve mutlulukla dolu olduğunu öğrendim. Nasıl ilk yüzyılda çocuk sevgisi diye paha biçilemez bir olgu oluşturulmuş, aynı olgunun ikinci yüzyılda da devam etmesini dilerim. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde bulunan bütün hakların kâğıt üstünde değil uygulamada eksiksiz, tüm çocuklar için var olmasını dilerim. Eğitim, barınma gibi

temel haklardan ülkenin dört bir yanında bulunan tüm çocukların yararlanmasını, kısacası dünyanın biz çocuklar için en az balonlarımızı uçurduğumuz gökyüzü kadar özgür ve güvenilir olmasını isterim.

Adem Ebubekir Gürler, 12 yaşında, Keçiören

Eğitim zamanları kısalmalı, cumartesi günlerine okul eklenebilir. Tüm kirlilik çeşitleri azaltılmalıdır. İnternet ücretsiz olabilir. Depreme dayanıklı evler, mahalleler, siteler yapılmalıdır. Dünyada savaş olmasın, herkes barış içinde yaşasın.

Ela Tüfekçi, 12 yaşında, Küçükçekmece

İzmir ya da başka bir ülkede yaşamak istiyorum. Dünyanın daha adaletli olmasını istiyorum. Ülkemizin daha temiz olmasını istiyorum.

Gülru Bülbül, 12 yaşında, Çukurova

Bence uçan arabalar, her şeyi yapan robotlar vb. şeyler olacak ama ben öyle düşünmüyorum.

Bana kalırsa her yer yıkılmalı. Tüm Türkiye... Sonra herkese 2-3 katlı evler yapılmalıdır. Etrafa havuzlar, barajlar, parklar, binalar, kurumlar ve mağazalar yapılmamalıdır. En azından her yer düzenli olur.

Zeynep Kanmaz, 12 yaşında, Adana

Benim fikrime göre şehirlerde küçük boş arazilere yapılandırma yapılmamalı. Çünkü hem küçük yerlerdeki evler sıkıştırılmış hem de çocukların küçük oynayacak alanları kayboluyor.

Kadir Sanamer, 12 yaşında, Erzurum

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında insanların birbirlerine karşı daha saygılı olmasını, çevreye karşı duyarlı olmasını ve yardımlaşmanın çoğalmasını istiyorum. Çünkü insanların birbirlerine saygı ve sevgi ile bağlı olduğu bir toplum kendi ile barışık bir toplumdur. Barışık bir toplumda yaşayan insanlar daha huzurlu ve mutlu olurlar.

Dünyamızın en önemli sorunlarından biri de çevre kirliliğidir. Çevre kirliliği yüzünden iklim değişikliği olmakta ve dünyamız

hızla kirlenmektedir. Bu yüzden gelecekte insanların bu konuya daha fazla dikkat etmesini istiyorum. Ayrıca Cumhuriyetin ikinci yüzyılında bir diğer isteğim de eğitimin güzel nitelikli olması. Çünkü eğitimi nitelikli olan bir toplum kalkınır ve gelişir. Eğitimin kaliteli olması için herkesin meslek sahibi olması gerekir. Ayrıca insanların ilgi ve yeteneklerine göre işe girmesi ülkenin gelişmesine katkı sağlayan bir diğer önemli husustur. Dünyada savaşların durması, hastalıkların olmaması dünyamızı daha da güzelleştirecektir. Bu sayede doğacak kardeşlerimiz mutlu dünyaya gözlerini açacaktır.

Azra Hira Tangüzel, 12 yaşında, Erzurum

İçinde yaşadığımız dünya elbette ki Cumhuriyet'in ilanından bu yana çok değişti. Değişmeyen şeyler de var. Savaşların yok ettiği umutlar, göçler... İnsanlığın sözümlerine ona var olmak için yok ettiği hayatlar... Savaşın kalıntıları arasından doğan bir güneşti Cumhuriyetimiz... Şimdi bu güneşin ısıttığı çocuklarımız. Işığımızı yayma vaktindeyiz. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılındayız. Hayatımızda birçok yenilik var ve bu kulağa ne kadar hoş geliyor olsa bile canımızı yakan nice acılarımız da yok değil. Eşitsizlik, ayrımcılık, yolsuzluk, kıymetsizlik... Eşitsizlik eğitim gibi birçok alanda da kendini gösteriyor ve çocukların hayallerine erişmesine engel olabiliyor! Bir çocuk iyi bir eğitim alırken -özel, paralı okullarda- diğer bir çocuk hani küçümşenen parasız okullarda aynı eğitimi alamıyor ne yazık ki... Ben hiçbir insanın makamından veya yaşadığı ortamdan dolayı üstün olması gerektiğini düşünmüyorum. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında fırsat eşitsizliğinin ortadan kalktığı, çocukların eşit haklara sahip olduğu, sevinçlerinin, hüznlerinin ortak olduğu, eşit oldukları bir dünyada aynı güneşin altında yaşamalarını istiyorum. Tüm çocukların dil, din, ırk, cinsiyet ayrımı yapılmaksızın bilim, teknoloji, sanatla besledikleri daha mutlu, daha umutlu, girişken, çalışkan, başarılı, yepyeni bir dünyada mutlu bir nesil olduklarını düşünüyorum. Çocukları ayrımcılığa uğratmak, iyi bir eğitim almalarına mâni olmak, imkânları kısıtlı bir ortamda büyümelerine göz yummak onların hayallerinin önüne koca bir taş yerleştirmektir. Çocukların önünü açmak için tek eksiklerimiz birlik olmak. Tüm dünya bir olsa çocuklar hayallerine kavuşur, daha mutlu ve daha huzurlu olmaz mı?

1500



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Gelecek çocukların hayallerinde
Bir ışık var bu çocuğun gözlerinde
Umut taşıyor dünya için
O tertemiz kalbinde
Çocuklar çok kıymetli
Söner ışıkları bilinmezse değeri
Tüm çocuklar eşittir
Budur dünyanın adaleti
Bir pırlanta önemli bir mücevher
Çocuklar ilgi ister, şefkat ister
Eğer vermezseniz
Kaybolur içlerindeki cevher.

Burak Can Yılmaz, 12 yaşında, Erzurum

Dünyamız, içinde yaşadığımız ve de içinde öleceğimiz evimiz, yuvamız. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında yaşayacağım ev, mahalle, eğitim ortamları, şehirler, ülkemiz ve dünya hakkında hayalim şu şekildedir:

Evim: Evim çok güzel ve çevre dostu olmalı. Enerji tasarruflu lambalar kullanmalıyız ve suları tasarruflu şekilde kullanmalıyız. Atıkları geri dönüşüm kutularına doğru şekilde atmamız. Ayrıca evimizin etrafında güzel bitkiler ve yeşil alanlar olmalı.

Mahallem: Mahallemde herkesin çevreye önem vermesini istiyorum. Arabalar yerine bisikletle veya yürüyerek ulaşımı tercih edebiliriz. Ayrıca mahallemiz temiz olmalı ve herkes çöpleri doğru şekilde atmaya özen göstermeli.

Eğitim ortamları: Okullarda teknolojiyi kullanarak ders işlemeliyiz. Öğretmenlerimize çevre bilinci ve küresel sorunlar hakkında eğitim verilmeli. Öğrencilere geri dönüşümün önemi anlatılmalı ve çevreye duyarlılık kazandırılmalı.

Şehirler: Şehirlerde toplu taşıma araçlarına daha fazla yatırım yapılmalı ve herkes bu araçları kullanmalı. Bisiklet yolları ve yaya yolları daha genişletilmeli. Ayrıca parklar ve yeşil alanlar korunmalı ve insanlar orada vakit geçirebilmeli.

Ülkemiz: Ülkemizde her çocuğun eşit şekilde eğitim almasını istiyorum. Bilim ve teknolojiye daha fazla önem verilmeli. İnsan haklarına saygı gösterilmeli ve adalet sistemi güçlendirilmeli.

Dünya: Dünyada çevre koruma çok önemlidir. Tüm ülkeler iş birliği yapmalı ve sürdürülebilirlik için çalışmalı. İnsanlar doğaya zarar vermek yerine onu korumalı.

Sonuç olarak, evimizden başlayarak mahallelerimiz, eğitim ortamlarımız, şehirlerimiz, ÷lkemiz ve dünya genelinde çevreye ve sürdürülebilirliğe önem vererek daha yaşanabilir bir dünya inşa edebiliriz. Her birimiz kendi sorumluluğumuzu bilerek hareket etmeli ve çevre dostu yaşam alışkanlıklarını benimsemeliyiz.

Fatih Bayrak, 12 yaşında, Erzurum

Sözü fazla uzatmayacağım çünkü yazacaklarım oldukça uzun. Öncelikle gelecekte benim ve diğer insanların yaşayacağı evlerin doğal felaketlere karşı dayanıklı ve doğaya daha az zarar verecek bir yapıda olması gerektiğini düşünüyorum. Bu sayede geleceği tehdit eden küresel ısınmadan ve beraberinde getireceği tehlikelerden az da olsa kurtulmuş olacağız. En küçüğünden en büyüğüne tüm yerleşim alanları ise daha az kirli, daha düzenli ve daha doğayla barışık yapıda olmalı. Çünkü bir tane dünyamız var, onu da korumak görevimiz. Sadece bu kadarla da kalmamalı. Yaşam alanlarını içinde yaşayan insanlar etkiler. Bu nedenle hem ailelerin hem de çocukların güvenle yaşayacağı, savaşın, huzursuzluğun, sefaletin, saygısızlığın ve hoşgörüsüzlüğün olmadığı alanlar inşa edilmeli. Bu sayede özellikle çocuklar yani gelecek nesiller mutlu olur.

Eğitim ortamları ise düzgün insanların olduğu, gelecek için doğru eğitimin yapıldığı, öğrenci, veli ve öğretmenin uyum içinde olduğu bir eğitim politikası izlenen bir eğitim yeri olmalı. Bu eğitim yerinde öğrencileri ve öğretmenleri etkileyecek herhangi bir sıkıntı ve aksaklığın olmaması iyi olurdu. Bunun yanında eğitim yeri de önemli. Ama mükemmel alanlardan bahsetmiyorum. Güvenilir, öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak yapıda, temiz ve herhangi bir acil duruma karşı önlemlerin alınmış şekilde olması gerektiğini düşünüyorum.

Mehmet Emin Çelik, 12 yaşında, Erzurum

Cumhuriyetimizin aydınlık yüzünü selamlıyor, bizleri bugünlere ulaştıran aziz Türk milletine en derin hürmetlerimi sunarken muhtaç olduğum gücün damarlarımdaki asil kanda olduğunu biliyorum.

Ben bir Cumhuriyet çocuğuyum, geçmişimizin ve geleceğin tanığıyım.

Cumhuriyete nasıl ulaştığımızı biliyorum. Atalarımın gurur duyuyorum. Onlardan aldığım emaneti, Cumhuriyet'i ikinci

yüzyıla taşırken geleceğimizi de inşa edeceğimizi biliyorum. Düşlerimi kurarken umudumu da büyütüyorum çalışarak, çok çalışarak. İçinde yaşadığım çağın gereksinmelerini zihnimle tartıyor, ölçüyor, yarınlarmızın haritasını çiziyorum.

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında israf etmeyen, üreten, barışın egemen olduğu, dünya halkının önderi, örneği olan bir Türkiye’de yaşamamın gururunu tatmak istiyorum. Adaletin hükmettiği bir dünya istiyorum. Ülkemin bilimde, sanatta, sporda öncü olmasını ve buna katkı sunan bir birey olmayı istiyorum. Ben iyi bir elektrik elektronik mühendisi olmak, dijital dünyada yazılımı da çok iyi bilmek isterim.

Çok şey isterim çok şey... İçinde başarının, paylaşmanın, onun olduğu çok şey...

Muhammed Aslan, 12 yaşında, Gaziantep

İnsanların savaşmadığı, huzur içinde olduğu bir ülkede, ırkçılık olmayan bir dünyada, bir sahil kasabasının tek katlı ve konforlu bir evinde yaşamak isterdim.

Eğitim ortamlarının temiz, konforlu ve az katlı olmasını isterdim.

Miraç Kaplan, 12 yaşında, Palandöken

Cumhuriyetimizin temellerinin atıldığı Erzurum’da yaşayan, düşlerini ülkemine adanmış bir Anadolu çocuğuyum. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılına tarihe altın harflerle yazdırmak ülküsünü taşıyan bir fert olarak yaşadığımız o büyük felaketin ardından yaşamak, yaşatmak istiyorum insanımızı, umutlarımızı... Nasıl mı? Binalarımız yüksek katlı olmamalı, okullarımız temiz ve düzenli olmalı, mahallemiz temiz, özen gösterilmiş ve bakımlı olmalı, ülkemiz yaşanabilir olmalı. Eğitim sistemimiz bizi geliştirilmeli tüm ülke genelinde güvenlik sağlanmalı, okullarda düzenli kurallar olmalı. Savaşın olmadığı, kavga ve ölümlerin olmadığı bir ülke olmalı. İnsan hakları, hayvan hakları, çocuk hakları ihlal edilmemeli. Herkese eşit davranılmalı, eşit bir yönetim şekli olmalı, adil bir mahkeme olmalı, herkes haklarını savunabilmeli. Ülkemizin kanayan yarası olan kadın cinayetlerine caydırıcı cezalar getirilmeli. Engellilerin hakları savunulmalı, hayatlarını kolaylaştıracak daha da fazla imkânlar sunulmalı. Geçim derdi çeken insanlar evlerine iç

huzuruyla sevgi ve bereket taşımali. İhtiyaç sahibi olan kişilere daha fazla destek olunmalı. Ben sevginin saygının ön plana çıktığı ve cinayetlerin, savaşın, fakirliğin, hastalığın kısacası bütün kötü ve olumsuz şeylerin olmadığı bir gelecek düşünüyorum.

Düşlerimin artık gerçek olmasını diliyorum.

Zeynep Evra Dal, 12 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyet'in ikinci yüzyılında gelişmiş ve sosyal bir dünyada hep birlikte el ele mutluca yaşamak istiyorum. Ayrımcılıkların yapılmadığı, herkesin dost olduğu bir yaşam diliyorum.

Gülay Ebru Gökbulut, 12 yaşında, Gaziantep

Cumhuriyet'in ikinci yüzyılından dileğim barış, birlik, beraberlik içinde olan bir ülkede, deprem, sel, fırtına gibi doğal afetlere, yangın gibi olaylara karşı daha dayanıklı, daha güvenli evlerde, daha temiz bir çevrede, daha gelişmiş bir ülkede yaşamak. Gelecek nesiller için ülkemizi daha da geliştirmek ve güzelleştirmek istiyorum. Bunun için hep birlikte Türk gençleri olarak çok çalışacağız!

Pelin Ela Boylos, 12 yaşında, Gaziantep

Ülkemiz için ikinci yüzyılda temiz sokaklar, depreme dayanıklı binalar, güzel evler, iyi kalpli ve çalışkan bir millet, eskisi gibi kışın kar yağınca sokakta oynayan çocuklar, yazın su savaşları. Barışçıl bir millet ve gelişmiş bir teknoloji, ırkçılığın olmadığı güzel bir dünya diliyorum.

Saliha Ümit Uzuntok, 12 yaşında, Gaziantep

Benim düşlediğim yaşam yeri, güzel bir kentleşmesi olan, temiz sokakları olan bir şehir. Eğitim ortamları ise temiz sıralar, güzel bahçeleri olan bir okul yani tüm insanların birbirini sevdiği, saydığı bir ülkede yaşamak çok istiyorum. Tüm dünya için havalim birlik içinde yaşanması ve gelecek nesiller için temiz bir dünya istiyorum.

Sıla Elif Aşman, 12 yaşında, Güzelbahçe

Çevrede çöp olmadan, temiz bir gelecek olmasını, kötülüklerin olmadığı, insanların güler yüzlü olduğu bir gelecek isterim.



Erben Tekden, 13 yaşında, Ankara

Ev satışları ve kiralari düşmeli, kiracı ile sahip kavgası olmalı. Mahallelerde çöp konteynırı olmalı ve çocuklar için alan olmalı. Eğitim ortamlarının tuvaletleri temiz olmalı ve iyi bir eğitim verilmeli. Şehirler arasında nüfus düzenli olmalı ve şehirler arasında ulaşım hızlı, güvenli ve uygun olmalı. Ülkemizin ekonomi ve enflasyon sorununun düzelmesi lazım. Ülkede meslek anlamında torpil olmamalı ve hak eden hak ettiğini kazanmalı, ülkedeki güvenlik daha iyi olmalı. Dünyada savaş, kıtlık olmamalı ve hayvanların soyu tükenmemeli.

Zeynep Ecrin Uyguntürk, 13 yaşında, Ankara

Daha temiz bir çevre her zaman önemlidir. Bu konuda biraz Hammurabi kurallarının katılığında örnek alsak daha iyi olur. Barışın olduğu, zorbalanın olmadığı, kimsenin birine kötülük etmediği bir dünya düşünüyorum. Bu eğitime de ilkokul ve ortaokul döneminde daha da önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ennur Sena Arıcı, 13 yaşında, Ankara

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında ben, akranlarım ve doğacak kardeşlerimin yaşadığı dünyada herkesin eşit haklara sahip olmasını isterim. Örneğin her vatandaşın sağlık, eğitim, teknoloji gibi imkânlarla ücretsiz olarak erişebilmesi ve yararlanabilmesini isterim. Eğitim şartlarının iyileştirilmesi, buna bağlı olarak ülkemizin eğitim ve gelişmişlik düzeyinin artmasını dilerim. Şehirlerin, denizlerin, göllerin, doğal alanların temizliğine daha çok özen gösterilmesini, gelecek nesillere daha temiz bir ülke bırakmak isterim.

Ahmet Şahin, 13 yaşında, Ankara

Bence dünyada açlık ve susuzluk bu kadar çok olmamalı. Suç oranları azaltılmalı, her doğan çocuk özgür olmalı.

Tarık Yağız Aycı, 13 yaşında, Pursaklar

Adalet, eğitim, sağlık ve birçok konuda daha iyi çalışmalar yapılması ve herkesin eşit ve yenilikçi çalışmalar yapabileceği bir yönetim şekli geliştirmemiz gerekir. Ekonomik sorunların çok yüksek olduğu, herkesin zorlandığı ve işlerin daha zor durumlara bırakılması çağdaş devlet anlayışına ters düşmektedir.

1505



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Yusuf Türüdü, 13 yaşında, Ankara

Artık yolların olmadığı ve teknolojinin her yere yansıdığı bir sokak düşünüyorum. Çünkü artık insanlar köylere ilgi gösteriyor bu yüzden mahalleler küçülür.

Berra Keleşoğlu, 13 yaşında, Erzurum

Yaşayacağımız evlerde bolca bitki olması bence hem sağlığımızı koruyacak, hem de ruhsal olarak bizleri geliştirecektir. Evimde bir sürü çiçeğim var ve hepsini çok seviyorum. Onlar beni mutlu ediyorlar. Yeni yapılan sitelerin neredeyse hiçbirinde yeşil alan yeteri kadar yok. Hâl böyle olunca da büyük şehirlerde yaşayanlar her yerde beton görmekten öğreniyorlardır herhalde. Ben bu konuda kendimi şanslı hissedendenlenim çünkü Erzurum tamamıyla betondan ibaret değil. Arada sırada dağa çıkabiliyor ya da yeşil bir düzlükte sevdiklerinle piknik yapabiliyorsun.

Ben ve akranlarım için dünya çok da kötü bir yer değil ve umarım daha doğmamış ya da benden yaşça küçük kardeşlerim kötü bir dünyada yaşamayacaklar. Çünkü bizler onlara iyi bir dünya bırakmak için elimizden gelen her şeyi yapacağız.

Okullar bence şu an yeteri kadar eğlenceli tasarlanmıyor. Okulları eğlenceli ve güzel kılan şeyler, öğrenmek, akranlar ve öğretmenler bence. Yeni yapılan okullarda zekâ oyunları için ayrı sınıflar olmasını isterdim. Ben gelecekte müfredata “Kendimizi Tanıyoruz” adlı bir dersin getirilerek kardeşlerimin kendilerini tanımalarını ve ne istediklerini fark edebilmelerini isterdim. Bence herkes kendi ilgi alanı ile alakalı mesleklerle ilgilenebilmeli. İnanıyorum ki bu ders yazının başında bahsettiğim başarılarla ulaşmamızı oldukça kolaylaştıracaktır.

Sırada anlattıklarım arasında en önemli olan şey, “Dünya Barışı” var. Çünkü dünya barışı olamazsa bahsettiğim şeylerin hiçbirisi gerçekleşemez. Örneğin bir savaşın ortasında olsaydık savaşmaktan çevremizi, insanımızı ve ülkemizi değiştirip güzelleştirmeye zamanımız olmazdı. Keşke tüm dünya ülkeleri kendi çıkarlarını gözetip durmaktansa birbirleri ile iyi geçinebilmeyi ve yardımlaşabilmeyi öğrenebilselerdi. Bu durumun geçmişte olamaması gelecekte olamayacağı anlamına gelmez. Kim bilir belki bizlerden veya kardeşlerimizden biri bütün bu güzellikleri ve değişiklikleri hayata geçirmeyi başarabilir. Eğer bunları hayata geçirebilirsek eminim ki dünyamız, ülkemiz, sokaklarımız ve insanlarımız çok daha güzel olacak.

Elif Özdemir, 13 yaşında, Erzurum

Bence yaşanılabilir bir dünya için küresel ısınmayı durdurmaya çalışmalıyız, sokaklar kirli olmamalı! Eskiye dönmeliyiz. Yanlış duymadınız, evet evet eskiye dönmeliyiz. Teknoloji başımızın tacı ama ah biz insanlar... Neden teknolojinin efendisi olamayıp onun kölesi olduk? Değişmeye başladık, yardımsever olmak zor geliyor insanoğluna... Hayvanlara işkence ediliyor, çocuklara işkence ediliyor ve bu insanlık dışı davranışların önüne geçmek zor. Duygusuz, robotlaşan insanlar gerçek dünyanın figüranı adeta... Bu can sıkıcı durum düzeltilabilir, ne dersiniz? Güneş iyiliklerin, iyilerin üstüne doğsun, kötülüğün karanlığı iyiliğin güneşiyle aydınlansın. Türkiye yüzyılı dünyanın ışığı olsun.

Neva Kuşdemir, 13 yaşında, Gaziantep

Yeşillik olan alanlar azaldıkça oksijen de azalmakta. Ayrıca çocukların oyun alanları kısıtlanmakta. Nasıl sağlam binalar yapıyorsa biz çocuklar için de oyun alanları yapılmalı. Çocukları mutlu olan bir ülkenin geleceği de aydınlık olur.

Enes Kağan Ballı, 13 yaşında, Karatay

Göçmenlerin olmadığı rahat bir ülkede yaşamak istiyorum. Gençlere yönelik daha rahat olacak bir sistem istiyorum. Ekonominin daha düzgün olmasını istiyorum. Alım gücünün artmasını istiyorum. Gençlere internet bedava olsun. Türkiye'nin de bir U-15 takımı olmasını istiyorum. Öğrencilere günde 1 sağlıklı yemek bedava olsun, cuma günleri de tatil olsun.

Beyza Akdağ, 14 yaşında, Erzurum

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında pencereden baktığımda mutlu yüzler gördüğüm bir mahallede yaşamak istiyorum. En önemlisi ise eğitim ortamlarının kendim ve benim gibi öğrenmeye istekli akranlarım için gelişmiş olmasını istiyorum. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında herhangi bir eğitim almak amacıyla başka bir ülkeye gitmeye ihtiyaç duymadan ülkemizde her çeşit giyiniş ve düşünce tarzına sahip insanların rahatça üst düzey eğitim alabilmeleri benim en büyük temennilerimden birisi. Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılındaki dünyamız için gerçekleşmesi pek mümkün olmayan düşlerim de var ama adı üstünde "düşlerim". Dünyadaki herkesin sabah olduğunda eşit şartlarda uyanması gibi...

Rüyasını her daim gördüğüm mutlu bir dünyaya uyanmak istiyorum.

Zeynep Ceyhun, 14 yaşında, Erzurum

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında yapıların daha güvenli olmasını, eğitim olanaklarının daha gelişmiş ve eşit olmasını, herkesin kaliteli eğitime ulaşmasını, şehirlerin daha sürdürülebilir planlarla genişlemesini, ülkemizin daha iyi eğitim, sağlık ve iş olanaklarına sahip olmasını, dünyamızın daha temiz ve insanların eşit olanaklara sahip olduğu, herkesin temel ihtiyaçlarını kolaylıkla giderebildiği bir yer olmasını dilerim.

Rana Civelek, 14 yaşında, Konya

Ben kendim ve benden sonra gelecek nesiller için barış dolu bir dünya düşünüyorum. Çünkü savaşın olmadığı bir dünya daha huzurlu, mutlu ve sağlıklı bir dünyadır. Çevre kirliliğinin olmadığı ve doğayla uyum içinde yaşadığımız bir dünya düşünüyorum. Çünkü bütün canlıların ve ekosistemin düzen içinde olduğu bir dünya daha temiz, yaşanılabilir ve felaketlerden uzak bir dünyadır. Ben bütün bu güzelliklere sahip bir dünya düşünüyorum.

Dila Civelek, 14 yaşında, Konya

Bir toplumu toplum yapan içindeki insanların hayatlarını ahenk içinde beraber sürdürebiliyor olmalarıdır. Yaşamak istediğim toplum, ülke, dünya böyle bir yer. Barışın hâkim olduğu, değer yargılarına önem verilen, doğanın ve çevrenin korunduğu, kimsenin kimsenin arkasından konuşmadığı, yalan söylenmeyen, adaletin yerini her daim bulduğu, hem gelişmiş hem de geçmişine sadık, insanların birbirlerine değer verdiği ve sevdiği, açlığın, kuraklığın, susuzluğun olmadığı, her insanın sağlıklı, uzun, mutlu ve huzurlu bir hayat yaşadığı ve en önemlisi herkesin birbirinin dinine, ırkına, düşünce tarzına, görünüşüne, maddi-manevi durumuna SAYGI duyduğu bir toplum. İnsanlar yaptıklarından utanmaya başladığı zaman iyi bir dünyada yaşıyor olacağız.

Melike Su Güleç, 15 yaşında, Çanakkale

Merhaba,Öncelikle, insanların kargaşadan uzak ve güler yüzlü olduğu, maddi kaygılar yerine sevdikleri işleri yaptığı, çocukların okullarına severek gittiği, yetişkinlerin işlerine kendile-

rini adadıkları bir ülke hayal ediyorum. Ben müzik dinlemeyi çok seviyorum. Gençlerin müzik dinleyerek eğlenebilecekleri ortamlar olmalı. Müzik yaşamın her alanında var olmalı. Eğitim ortamlarının, öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için yeterli imkâna sahip olmasını düşünüyorum. Çocukların eve kapanıp yalnızca akademik çalışmalarla uğraşmalarını gerektiren bir düzen yerine hayatın farklı yönlerini fark ettikleri, farklı hobiler edindikleri, yeteneklerinin farkına vardıkları ve çalışma sevdasını aşıl原因ayan okullar isterim. Çocukların okulda beş saatten fazla kalmadığı, eğitimin sadece okulda değil hayatın her alanında devam ettiği bir ortam isterim. Sınavlar yerine öğrencilerin performanslarını kendi kendilerine değerlendirebildikleri, sınıfların en fazla 20 kişilik olduğu bir sistem isterim... Küçük çocuklar için renkli binalar, binaların bahçesinde ise sosyal etkinlik ortamları olmalı. Kocaman bir yemekhane olmalı. İçinde her türlü sağlıklı yiyecekler olmalı. Her öğrenci istediği zaman meyve, kuruyemiş, yemek yiyebilmeli... Yaşadığım yakın ve uzak çevrenin temiz ve bakımlı olmasını çok isterdim. Özellikle gençlerin çevreye duyarsız olmasına hem şaşırıyorum hem de üzülüyorum. Bir genç olarak şehirimde bisiklet yolu, rahatlıkla yürüyebileceğim yemyeşil yollar ve doğal ortamlar isterdim. Şehirlerin içinde ormanlar değil, ormanların içinde şehirler ve okullar kurulmasını çok isterim. Şehirlerde apartmanlar yerine en fazla iki katlı evler olmalı. Güvenlik sorunu olmamalı. Çocuklar okullarına yürüyerek gidip gelebilmeli... Savaşların olmadığı bir dünya düşünüyorum. Hayvanların insanlar tarafından zarar görmediği, kendi ortamlarında rahatça dolaşabilecekleri, hatta bu ortamlar açısından insanlardan daha öncelikli olabilmelerini hayal ediyorum... Bir anda insanlara bir aydınlanma gelmesi ve küresel ısınmanın durdurulması için birlik olunmasını isterdim. Dijital ortam hiç olmasın. İnternet olmasın. İnsanlar tek bir düğmeye basarak bilgiye ulaşsın. Biraz çabalasın. Ansiklopedilere, kitaplara baksın. Ağaçlar yansın, hiçbir canlı acı çekmesin. Dünyamızın uzaydan masmavi görünmesini ve sonsuza dek yaşamaya devam etmesini hayal ediyorum.



EĞİTİM MEKÂNLARININ TARİHSEL SÜREÇ İÇİNDEKİ DEĞİŞİMİ VE GELİŞİMİ, GELECEĞE YÖNELİK ÖNGÖRÜLER



MUZAFFER TOLGA AKBULUT*

EZGİ AKKURT**

Toplumların tarihsel mirasının, kültürel değerlerinin, inançlarının eğitim yapılarının değişimine ve mekânsal yansımalarına etki etmesi kaçınılmazdır. Günümüz eğitim yapılarının tasarımı ve işlevi de modern eğitim anlayışına uygun bir şekilde değişmektedir. Bu bağlamda, eğitim yapılarının mekânsal değişimini incelemek büyük önem taşımaktadır.

Giriş

Eğitim yapıları toplumun eğitim hedeflerinden izler taşıyan aynı zamanda sosyal bir yapı olarak da işlev görmektedir. Eğitim yapılarının tarihçesine bakmak, sosyal yapılarını ve mekânsal kurgularını anlamak açısından önem taşımaktadır. Yönetimler, kendi politikalarına, teknolojiye, dönemin koşullarına göre değişen eğitim pratikleri ortaya koyarken bu durum eğitim yapılarında da fiziksel ve tipolojik değişimlere neden olmuştur. Bu değişimler

1510



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi.

** Yük. Mimar, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

dönemlerin eğitim ideolojilerine, toplumun sosyopolitik ve ekonomik durumlarına bağlı olarak şekillenmiş ve eğitim pratiğinde farklı yaklaşımlar, fiziksel-sosyal formlar ve yapılar ortaya çıkmıştır. Günümüz eğitim yapılarının tasarımı ve işlevi de modern eğitim anlayışına uygun bir şekilde değişmekte ve gelişmektedir. Okullar öğrencilere daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamak, etkili eğitim stratejileri uygulamak ve çağın gereksinimlerine cevap vermek için sürekli olarak yenilenmektedir. Eğitim yapılarının tasarımının, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmesi ve eğitim süreçlerini desteklemeye odaklanması beklenmektedir.

Bu çalışma, geçmişten günümüze yaşanan mekânsal değişimleri öğrenme mekânlarının yaşadığı değişim üzerinden anlamlandırmayı denemektedir. Bu tür bir incelemenin eğitim yapılarının tarihçesini, eğitim sisteminin evrimini anlama ve günümüzdeki eğitim yapılarının sosyal ve mekânsal parametrelerini ortaya koyma konusunda ve geleceğe yönelik yeni planlama arayışlarında önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Gelenekten Geleceğe Mekânsal Değişimlerin Eğitim Yapıları Üzerinden İncelenmesi

Tarih boyunca teknolojik, bilimsel ve toplumsal değişimler eğitim sistemlerini ve eğitim yapılarını etkilemiştir. Özellikle geleneksel bağların, toplumların tarihsel mirasının, kültürel değerlerinin, inançlarının eğitim yapılarının değişimine ve mekânsal yansımalarına etki etmesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda, eğitim yapılarının mekânsal değişimini tarihsel süreçte incelemek büyük önem taşımaktadır. Cumhuriyet'in kuruluşu Türkiye'de bir dönüm noktası olduğundan, yazı kapsamında eğitim yapıları Cumhuriyet öncesi, Cumhuriyet Dönemi ve sonrası olmak üzere üç dönemde incelenmiştir.

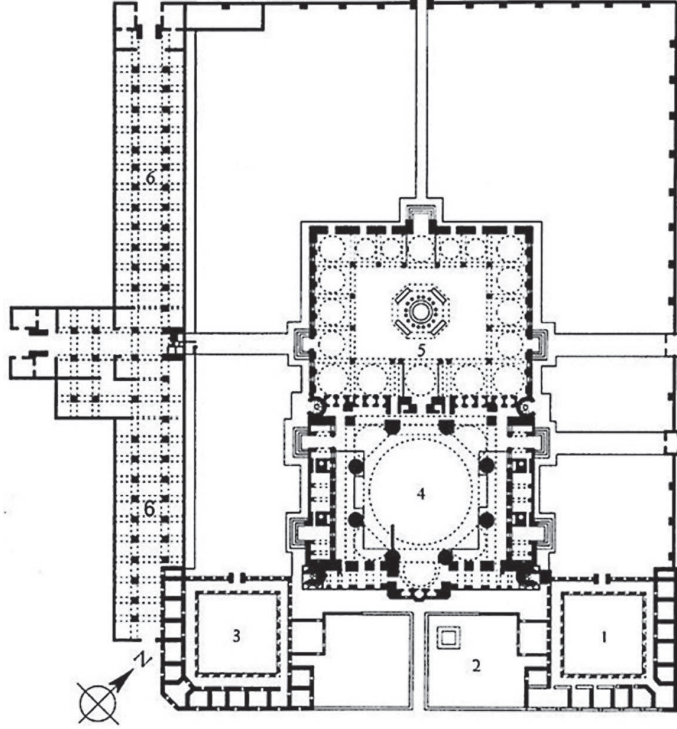
Cumhuriyet öncesi dönemde eğitim sisteminde gerçekleşen değişimler Klasik Osmanlı, Tanzimat ve Tanzimat sonrası olmak üzere üç bölümde ele alınmaktadır. Klasik dönemde, sıbyan mektepleri ilk eğitim sistemi (ilkokullar) olarak kullanılırken, ortaokul düzeyindeki eğitim medreseler tarafından sağlanmıştır. Tanzimat dönemiyle birlikte modernleşme eğilimleri belirginleşmiştir. Bu dönemde ortaöğretim düzeyinde rüştiyeler, askerî idadiler, mülkiye rüştiyeleri gibi kurumlar



açılmış ve 1862 yılında sıbyan mektepleri yerine iptidai mektepler kurulmaya başlanmış, 1869'da yürürlüğe giren Maarifi Umumiye Nizamnamesi ile Fransız eğitim sistemi örnek alınmıştır (Alpagut, 2005).

Klasik dönemin eğitim yapıları olan Sıbyan Mektepleri genellikle ahşap malzemedен inşa edilmiştir. Zaman içinde eğitim anlayışındaki değişimler ve toplumsal gereksinimler doğrultusunda tasarımlarında da değişiklikler olmuştur. 2 katlı bir şekilde tasarlanan binalarda derslikler 1. katta bulunurken; ıslak hacim servis alanları, yemekhane ve caddeyle ilişkili çeşme veya sebil zemin katta bulunmaktadır (Şekil 1) (Tanka, 2015).

Şekil 1. Edirne Selimiye Camii Külliyesi vaziyet planı
(1- Darülhadis, 3- Darülkurra, 4- Cami, 6- Sıbyan Mektebi)
(Sanberberoğlu, 2018).



Görüldüğü üzere Cumhuriyet öncesi dönemde eğitim yapıları genellikle avlu (açık veya kapalı) etrafında düzenlenmiştir. Orta Asya ev tipini örnek alan bu yapılar yer yer küçük kubbelele örtülü derslikler ile simetrik, dikdörtgen veya kare planlı medreselerden oluşmaktadır (Sarıberberoğlu, 2018).

1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu ile rüştiyeler ilkokul düzeyine indirilirken, 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılmış ve bu kanun kapsamında idadiler ortaokula ve sultaniler liselere dönüştürülmüştür (Tanka, 2015). Bu reformlar, eğitimde yapısal değişiklikler sağlamış ve eğitim fırsatlarını daha geniş kitlelere açmıştır.

Balkan, 1. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı yılları okulların kapandığı, öğretmenlerin büyük bir bölümünün savaşa katıldığı ve eğitim alanında yeterli ilerlemelerin kaydedilemediği yıllar olarak tanımlanabilir (Arslan, Çinko & Eres, 2021). Milli mücadele döneminde ise 1921 yılında Ankara'da gerçekleştirilen 1. Maarif Kongresinde Cumhuriyet sonrası dönemin eğitim reformlarının temellerinin atıldığı söylenebilir (Demirtaş, 2008). Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde eğitim reformlarına öncelik verilmiş ve bu reformlar kapsamında 1924 yılında dönemin eğitimcisi, psikoloğu ve filozofu John Dewey Türkiye'ye davet edilmiştir (Bülbul, 2009).

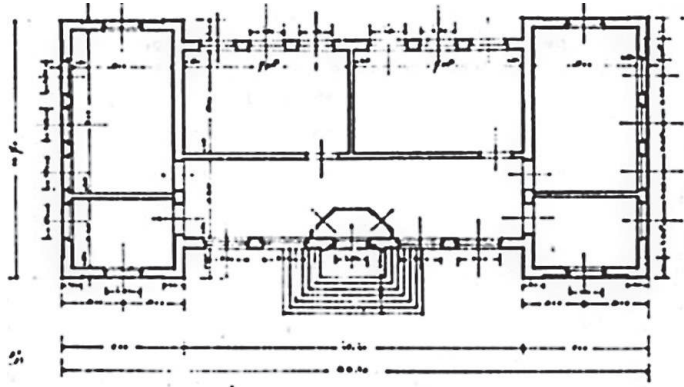
Dewey, her ülkenin kendi eğitim sistemini eğitimcilerinin fikirleri doğrultusunda biçimlendirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dewey'e göre eğitim, bireyin gerçek dünyada deneyim kazandığı bir süreç olup öğrenme süreci en iyi deneyimler yoluyla gerçekleşir ve bu deneyimler bireyin etkileşim kurduğu çevresiyle bağlantılıdır. Dewey, "deneyimsel öğrenme" olarak adlandırılan yaklaşımıyla öğrencilerin aktif olarak katılım sağladığı, sorguladığı ve keşfettiği eğitim mekânlarının önemini vurgulamıştır (Selvi, Sönmez & Özudoğru, 2010). Dewey, Türkiye'deki eğitim yapılarının mimarisini konu alan raporunda da binaların tek tip olarak tasarlanmaması aksine her ülkenin kendi gereksinimleri ve değerleri doğrultusunda tasarlaması gerektiğini savunmuştur (Güçlüol, 1985).

Cumhuriyet'in ilanından sonra 1923-1950 yılları arasında siyasi ve toplumsal alanda meydana gelen değişiklikler de eğitim sistemini ve eğitim yapılarının mimarisini etkilemiştir. Bu dönemde 1. ve 2. Ulusal Mimarlık Akımlarının etkileriyle şekillenen eğitim yapıları bulunmaktadır. Diğer taraftan

Cumhuriyet'in ilk 10 yılı diğer alanlar gibi eğitim alanında da bir hazırlık ve geçiş dönemi olarak yaşanmıştır. Bu dönemde laik ve modern bir eğitim sistemi için gerekli yasal çerçeve oluşturulmaya çalışılmış, eğitim sisteminin modernleştirilmesi ve laikleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, eğitim alanında çok sayıda reform gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, eğitim alanında yaşanan değişimlerin, kent ve kırsal alan arasında farklılaşan eğitim sorunlarını çözmek için yeterli olmadığı görülmüştür. Hatta eğitim sorunlarının kentsel ve kırsal alan arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı anlaşılarak, iki farklı eğitim sistemi ve müfredat ile program uygulanması gerektiği öngörülmüştür. Fakat, bu öngörülerin uygulanması ve okul binalarının inşası konusunda zorluklar yaşanmıştır. Eğitim altyapısının eksikliği, eğitim için gerekli kaynakların yetersizliği, eğitim politikalarının uygulanmasındaki sorunlar bu süreci olumsuz yönde etkilemiştir. Buna rağmen Cumhuriyet'in ilk 10 yılında eğitim alanında yapılan çalışmalar, daha sonraki yıllarda eğitim politikalarının daha etkili bir şekilde uygulanmasına ve eğitim altyapısının geliştirilmesine katkıda bulunmuştur (Kul, 2011).

Konuya okul yapılarının tasarım ve kullanımı açısından bakacak olursak, sözgelimi Balkan Savaşı nedeniyle kullanılmamış olan Edirne Karaağaç Mekteb-i İdadisi daha sonraki dönemlerde farklı amaçlarla kullanılan bir eğitim yapısı olmuştur. 2. Meşrutiyet ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında bu yapı köylerde *tip proje* olarak uygulanmıştır (Şekil 2, 3) (Kul, 2011).

Şekil 2. Edirne Karaağaç Mekteb-i İdadisi, kat planı (Kul, 2011).



Şekil 3. Edirne Karaağaç Mekteb-i İdadisi, ön görünüşü (Kul, 2011).



1920 ve 1930 yıllarının ilk yarısında bu kez Gazi ve Latife Okullarına ait proje, ilkokul binalarının inşasında kullanılmıştır (Şekil 4). Bu projenin uygulanmasıyla, dönemin eğitim yapılarındaki mimari özellikler ve tasarım anlayışı açısından belirli standartlara sahip bir *tip proje* oluşturulmuştur. Bu sa- yede, eğitim kurumlarının fiziksel formlarının benzerlik gös- termesi ve işlevsel tasarımların yaygınlaşması hedeflenmiştir (İslamoğlu, 2014).

Şekil 4. Gazi ve Latife Hanım Okulları (Kültür Envanteri, 2023).



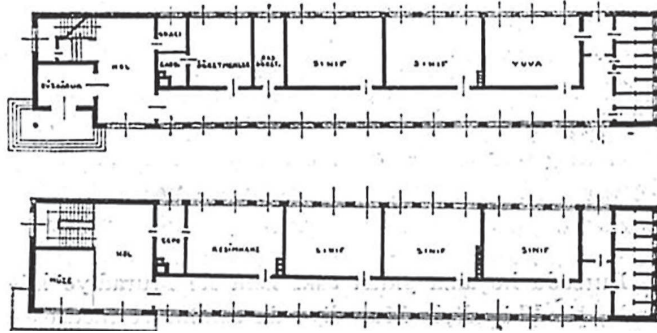
Şekil 5. Ödemiş Cumhuriyet İlkokulu (Gazi ve Latife Okulları ile aynı tip projeye göre inşa edilmiş) (Mimdap, 2023).



Uygulamalı eğitimin öneminin sıklıkla vurgulandığı ve eğitimin daha verimli olmasının amaçlandığı 1920'lerin sonunda okullarda müze mekânlarının önem kazandığı söylenebilir. (Alpagut, 2005). Sakaoğlu (2003) bu uygulamanın gerekliliğini ve nasıl uygulanacağını şu şekilde açıklamaktadır: “Her mektepte bir müze bulunmalıdır. Müsait yeri bulunmayan mekteplerde her dershaneye camlı bir dolap verilirse müze sınıfın malı olarak bu dolapta tesis olunur. Müze talebinin işbirliği ile yapılmalıdır. Haşarat, nebat, maden koleksiyonları, talebe tarafından yapılmış ders aletleri, elişleri dersinde yapılan eşya ve resimler camlı dolaplarda saklanarak ders senesi nihayetinde sınıf sergisinde teşhir olunur”.

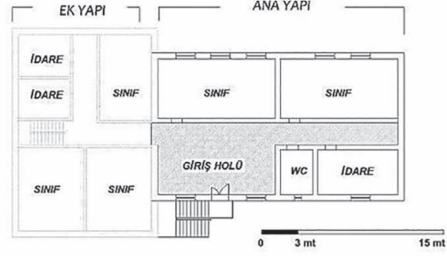
Bu dönemde müzenin bulunduğu okullara örnek olarak Sümer İlkokulu verilebilir. (Şekil 6).

Şekil 6. Sümer İlkokulu planları ve müzesi, İzmit (Al, 2014).



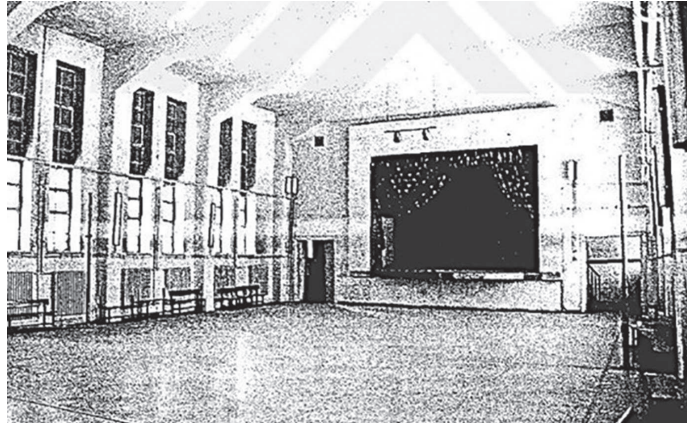
Ders müfredatlarına beden eğitimi derslerinin de dâhil edilmesiyle birlikte avlular, genellikle öğrencilerin spor yapabileceği alanlar olarak düşünülmüştür. Bu alanlar eğitim yapıları için önem taşımaktadır. Buna ek olarak eğitim yapılarının içinde yönetim birimleri oluşturularak okullarda görevli öğretmenlerden bazıları müdür, müdür yardımcısı gibi idari görevlere getirilmiştir. Yönetimsel anlamdaki değişikliklerin mimariye yansımalarıyla birlikte ihtiyaçların karşılanmasına yönelik idari personel odaları, öğretmenler odası ve hizmetli personel için odalar gibi mekânsal birimler eğitim yapılarına eklenmiştir. (Işık, 2010). Bu şekilde tasarlanan eğitim yapılarına Kayseri'deki Safa İlkokulu örneği verilebilir (Şekil 7).

Şekil 7. Safa İlkokulunun görünüşü ve planı, Kayseri, 1928 (Işık, 2010).



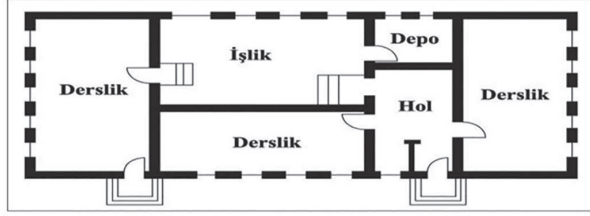
1940'lı yıllarda tiyatro ve konferans gibi etkinliklerin çocukların öğrenme deneyimlerini nasıl zenginleştirebileceği ve gelişimlerini nasıl destekleyebileceği üzerine araştırmalar yapılmıştır. 1923–1950 yılları arasında yapılan ilköğretim yapılarında bu mekânların tasarıma dâhil edildiği görülmektedir. Çok amaçlı salon tasarımı yapıldığı okullara örnek olarak Sarar İlkokulu verilebilir (Şekil 8) (Alpagut, 2005).

Şekil 8. Sarar İlkokulu çok amaçlı salonu, Ankara, 1943 (Alpagut, 2005).



1943 yılında geliştirilen “tip” ilkökul projelerinde bulunan birimler; 1 işlik, 1 derslik, askılık, depo, antre ve öğretmen lojmanından oluşmaktadır. 1947 yılında tasarlanan tip ilkökul projeleri ise 3 derslik, 1 işlik, 1 depo ve holden oluşmakta, dönemin gereksinimlerine göre derslik sayısı artmaktadır (Şekil 9) (Özbyraktar, 2002).

Şekil 9. Tip köy ilkokulu yapısı planı (3 derslikli) (Özbayraktar, 2002).



Bu tarihsel örnekler, eğitim yapılarının dönemin siyasi ve toplumsal durumlarından etkilendiğini ve eğitim ideolojilerinin mimari tasarımları biçimlendirdiğini göstermektedir. Dönemin eğitim yapıları, toplumun ihtiyaçlarına ve dönemin eğitim politikalarına uygun olarak tasarlanmıştır. Ayrıca dönemin mimari akımları ve eğitim politikalarının bir arada düşünülmesinin, eğitim yapılarının tarihçesini ve sosyal yapıdaki yerini anlamak açısından önem taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda Cumhuriyet Dönemi Türkiye’inde ülkenin eğitim sistemini dönüştürme ve çağdaş eğitim altyapısı oluşturma çabaları ile eğitim yapılarında gerçekleşen modernleşmeye bağlı mekânsal değişimler eğitim felsefesinde ve pedagojik anlayışta gerçekleşen değişimlerin yansıması şeklindedir.

Bu dönemde uluslararası mimarlar da Türkiye’deki eğitim yapıları tasarımlarında etkili olmuştur. Özellikle 1930’larda Ernst A. Egli’nin ve 1940’larda Bruno Taut’un tasarımları dikkat çekmektedir. Bu mimarlar, uluslararası mimarlık akımlarının etkisiyle Türkiye’deki eğitim yapılarının tasarımına katkıda bulunmuşlardır (Alpagut, 2018).

Şekil 10. Ankara Kız Lisesi, Ernst A. Egli, 1930-1931 (Goethe Enstitüsü, 2023).

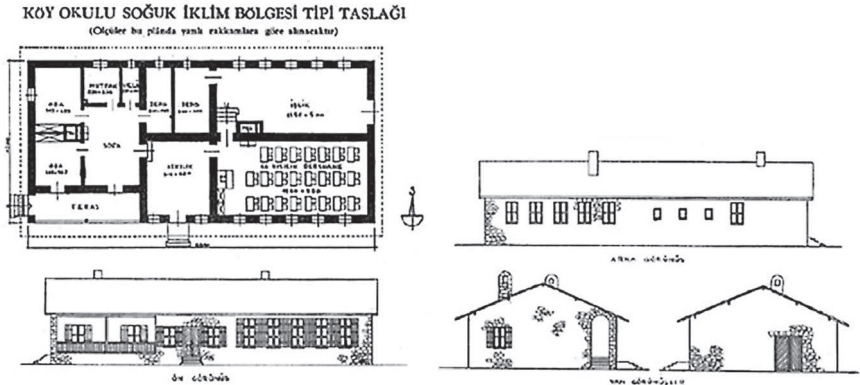


Şekil 11. Ankara Atatürk Lisesi, Bruno Taut, 1937-1938. (Alpagut, 2018).



1940'ların başında Köy Enstitüleri Projesi hayata geçirilmiştir. Bu proje kapsamında tasarlanacak okulların bina ihtiyaç programı, 50 öğrencilik sınıf, öğretmen lojmanı, atölye ve odunluktan oluşmaktadır. Bu dönemde ülke genelinde pek çok köy okulunda bu proje tasarımları kullanılmıştır. Köy Enstitüleri Projesi, kırsal kesimdeki eğitim seviyesini artırmayı ve modern eğitimi köylere yaymayı hedeflemiştir (Kul, 2011). Bu dönemde, köy enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin görev yapacağı okul binalarının tasarımı için düzenlenen yarışmada Asım Mutlu ve Ahsen Yapanar tarafından tasarlanan projeler birincilik ödülüne layık görülmüştür (Yıldırım & Ökten, 2020).

Şekil 12. Mutlu ve Yapanar tarafından tasarlanan köy okulu tipi (soğuk iklim bölgesi) (Kul, 2011).



1519



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

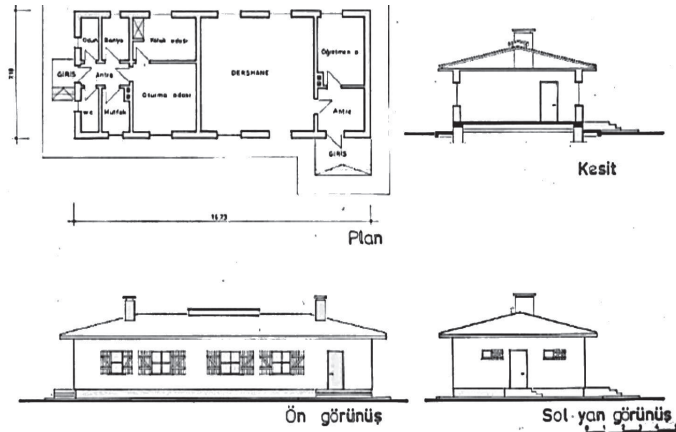
1946 yılında Türkiye'de çok partili rejime geçilmiş ve ardından Köy Enstitüleri'nin programında değişiklikler yapılarak klasik ilköğretim okullarının programlarıyla birleştirilmiştir. İlerleyen zamanlarda bir kanun çıkarılmış ve Köy Enstitüleri

tamamen kapatılarak isimleri İlköğretim Okulu olarak değiştirilmiştir (Altunya, 2009).

1950'lerden sonra Türkiye'de göç, nüfus artışı ve plansız kentleşme gibi sorunlar altyapı ve sosyal hizmetlerdeki yetersizlikleri de beraberinde getirmiş ve bu durumdan eğitim yapıları da etkilenmiştir. Özellikle kırdan kente yapılan göçler sebebiyle kentlerde okul ihtiyacı beklenmedik bir şekilde artmıştır. Eğitim sisteminde ve okulların planlamasında çeşitli düzenlemelere gidilerek çok katlı tip projeler gündeme gelmiştir. Tip projelere geçilmesinin nedeni okul binaları için her seferinde yeni projeler üretmek yerine standart tasarımlar yardımıyla zaman ve iş gücünden tasarruf etmektir. Böylelikle tasarım süreci hızlandırılmış ve maliyet düşürülmüştür. Buna ek olarak tip projelerle standart tasarımların tekrar kullanılması ve yeni okul binalarının daha hızlı inşa edilmesinin eğitim altyapısının geliştirilmesine katkıda bulunduğu ve hızla artan nüfus ve eğitim talebi sorunlarına olumlu bir katkı sağladığı düşünülmektedir (Özbayraktar, 2022).

1960 yılına kadar tasarlanan projelerin mimari ve yapısal özellikleri ile yerel kültüre, çevreye ve iklim koşullarına uygun binaların inşa edilmesi hedeflenmiş, yerel nüfus gözetilerek yere uygun "ev görünümünde" tasarımlar gerçekleştirilmiştir. Bu tasarımlarda ilerleyen yıllarda projelerde derslik ve mekân ihtiyaçlarının artması sebebiyle kat sayısının arttığı ve binalara bodrum katın da eklendiği görülmektedir (Şekil 13) (Özbayraktar, 2002).

Şekil 13. 1950-1960 dönemi köy ilkokulu (1 derslikli) ve öğretmen lojmanı (Sarberberoğlu, 2018).



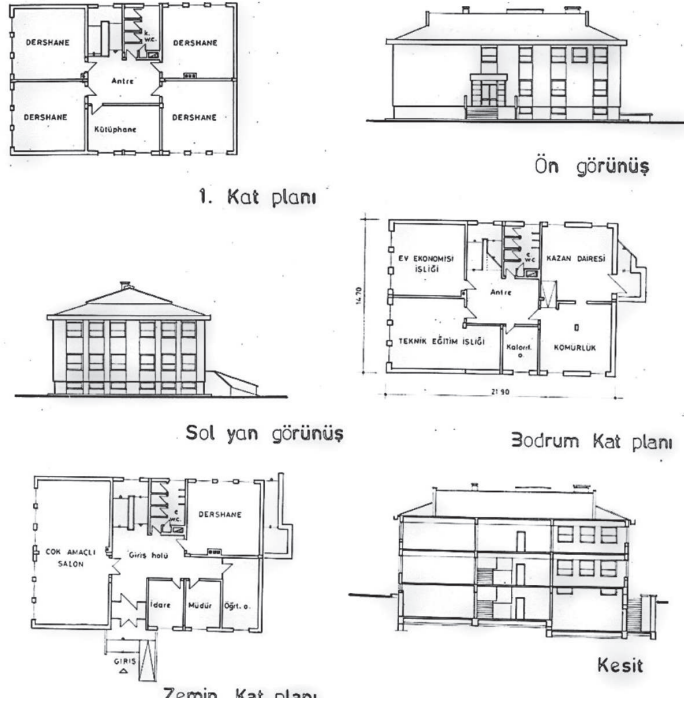
1520



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Özbyraktar (2002) araştırmasında, 1960-1970 yılları arasında ilkokul ve ortaokul yapılarında sınıfların koridor boyunca sıralandığını ya da ortak bir alan etrafında düzenlendiğini ortaya koymaktadır (Şekil 14).

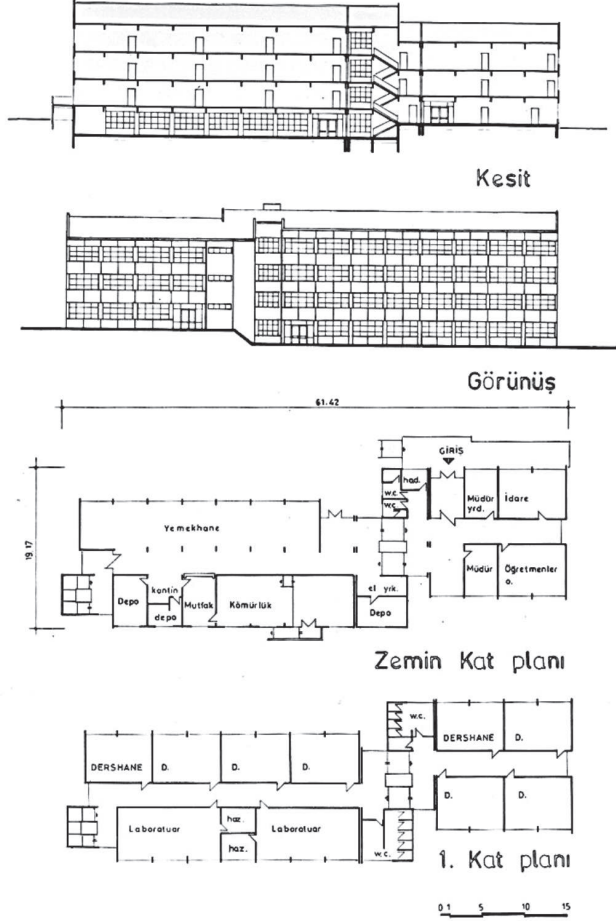
Şekil 14. 1960-1970 dönemi 5 derslikli ilkokul (Sarıberberoğlu, 2018).



1970 sonrası dönemde ise ilköğretim okulu projelerinde sınıf düzenlemelerindeki gelişmelerin devam ettiği, koridor boyu uzanan yapılarda bir tarafın sınıf olarak düzenlendiği, diğer tarafta ise paylaşılan etkinliklerin yer aldığı sınıf planlamalarına geçildiği görülmektedir (Şekil 15).

1997 yılına kadar tip projelerde koridorlar, uzun, ince, karanlık ve dar bir şekilde tasarlanmıştır. Aynı zamanda mimari programlara kütüphane, çok amaçlı salon, yemekhane ve kantin gibi sosyal alanlar da eklenmiştir (Sarıberberoğlu, 2018).

Şekil 15. 1970-1997 dönemi 21 derslikli ilköğretim okulu
(Sariberberoglu, 2018).



1997 yılında ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi eğitim yapılarının tasarımını da etkilemiştir. Mevcut okul binaları yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş, mevcut yapılara kat ve bina eklemeleri yapılmış, modern eğitim gereksinimlerini karşılayacak tip proje uygulamaları yaygınlaştırılmıştır.

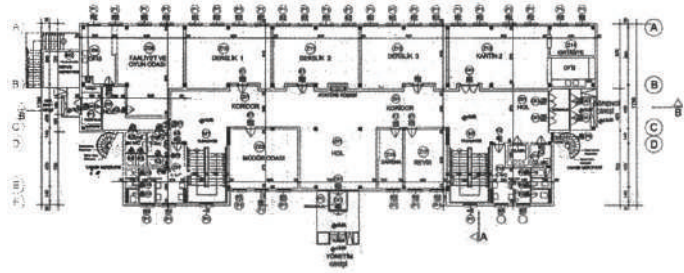
90'lı yıllarda ağırlıklı olarak üniversitelerin döner sermayeleri aracılığıyla üretilen tip projeler 2000 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir katalog olarak yayımlanmıştır. Katalogta, farklı öğrenci kapasitelerine sahip ilköğretim okulları,

yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonu olan ilköğretim okullarına ait tip projeler yer almaktadır (Şekil 16,17,18) (Anıktar, 2017).

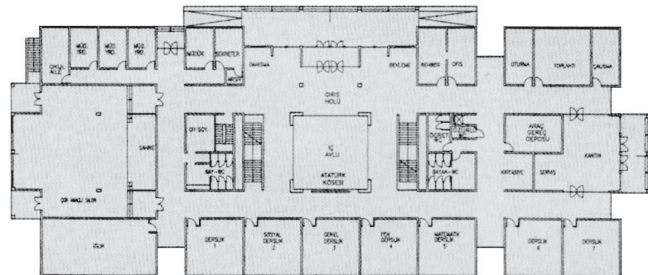
Şekil 16. İstanbul Teknik Üniversitesi İlköğretim Okulu planı (240 öğrencili) (Gedizlioğlu, 2003).



Şekil 17. Mimar Sinan Üniversitesi İlköğretim Okulu-plan (240 öğrencili) (Gedizlioğlu, 2003).



Şekil 18. Yıldız Teknik Üniversitesi İlköğretim Okulu-plan (480 Öğrencili) (Gedizlioğlu, 2003).



1523



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

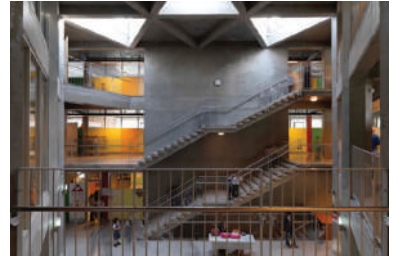
2012 yılında zorunlu eğitimin 4+4+4 yıl olmak üzere 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte eğitim yapılarında yeniden değişiklik ihtiyacı söz konusu olmuş, ilkokul, ortaokul ve liseler farklı yaş gruplarındaki öğrencileri kapsayacak şekilde ayrı birer okul yapısı olarak düzenlenmeye başlanmıştır.

2012 yılının sonlarında okul binaları üzerine yeni bir tartışma alanı açılmış, “eğitim kampüsleri” kavramı öne çıkmıştır. “Eğitim Kampüsleri Ön Seçimli Ulusal Mimari Proje Yarışması” duyurusu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından şu ifadelerle ilan edilmiştir:

“Eğitim kampüslerinin programa alındığı illerde, dar alana sıkışmış, kapasite sorunu yaşanan ve farklı eğitim programları uygulayan (lise, anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, meslek lisesi vb.) lise binaları ihtiyacının bir bölümü, kentin yeni gelişen bölgelerinde oluşturulan yaklaşık 100.000 metrekare alanlar üzerinde tasarlanarak, bu yeni kampüslerde planlanacaktır” (Arkitera, 2023).

Ülkemizin önemli bir deprem kuşağında yer alması ve son yıllarda meydana gelen yıkıcı depremler okulların deprem riskine karşı güvenli hâle getirilmesinin önemini de gözler önüne sermiştir. İstanbul’un Sismik Riskten Arındırılması Projesi (İSMEP) kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda, bazı kamu binaları da dâhil olmak üzere eğitim binalarının yeniden inşa edildiği ve bu projenin modern eğitim binaları tasarımına örnek teşkil ettiği ifade edilmektedir. İSMEP kapsamında okullar güvenli olmalarının yanı sıra estetik, modern ve doğaya uyumlu bir şekilde tasarlanmıştır. Eğitim yapılarındaki serbest dolaşım alanları geçiş ve ulaşım mekânı olmanın yanı sıra hem öğrencilerin kendi aralarında hem de öğretmenler arası sosyal etkileşimi arttıracak alanlar olarak düşünülmüştür (Şekil 19, 20, 21, 22) (Uygur Architects, 2023).

Şekil 19. Ali Suavi İlkokulu, İstanbul 2013 (Arkiv, 2023).



Şekil 20. Beşiktaş İlkokulu, İstanbul 2013 (Arkiv, 2023).



Şekil 21. Kaptanpaşa İlköğretim Okulu, İstanbul 2013 (Arkiv, 2023).



Şekil 22. Silivri Ortaokulu, İstanbul 2019 (Arkiv, 2023).

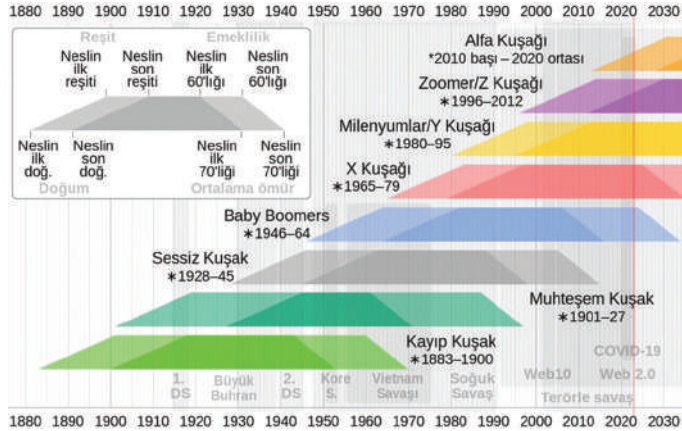


Eğitim mekânlarının tasarım seyrini değiştiren gerçekliklerden biri de kuşaklar arası farklılaşmaların önem kazanması olarak ifade edilebilir. Toplumbilimciler tarafından tarihsel süreç içinde toplumsal değişimlere ve sosyal olaylara bağlı olarak kuşaklar arasında farklılıkların ortaya çıktığı ileri sürülmektedir. Bu bağlamda özellikle son yıllarda gündeme gelen Alfa Kuşağından bahsetmek gerekmektedir. Avustralyalı bir sosyal araştırmacı, fütürist ve demograf olan Mark McC-

rindle, “Alfa Kuşağı” terimini öneren ilk kişidir. Bu isim eskiye dönüşü ya da eskide kalmayı değil yeniliği işaret etmektedir. Alfa Kuşağı, 21. yüzyılın ikinci gerçek kuşağı olarak kabul edilmektedir (Amrit, 2020).

Alfa Kuşağı öğrencileri, yaşamlarının tüm yönleri teknoloji tarafından domine edilmiş olması nedeniyle önceki kuşaklardan oldukça farklıdır. Alfa Kuşağı hızlı teknolojinin yenilik döneminde büyümektedir (McCrindle & Fell, 2020). Teknolojik yeniliklerle olan açık bağlantıları nedeniyle *cam kuşağı*, *ekran kullanıcıları*, *dijital yerliler*, *bağlantılı veya kablolu kuşak* olarak tanımlanmaktadır (Tootell vd., 2014). Dijital dünyada doğmuş olmaları, akıllı telefonlar, tabletler, dizüstü bilgisayarlar ve benzerleri gibi elde taşınan aygıtlar şeklinde bulunan birincil makinelerle etkileşim kurma konusunda onlara bir avantaj sağlamaktadır. Doğal olarak, teknolojinin sunduklarını öğrenme konusunda önceki nesillere kıyasla daha hızlı ve derinlemesine bilgi sahibi olmuşlardır. Cihazlarıyla olan günlük etkileşimleri sayesinde, kendi başlarına bile öğrenebilirler ve bu da onları postmodern dünyada etkileşim kurma ve yaşama konusunda önceki kuşaklardan farklı kılmaktadır (McCrindle & Fell, 2020).































Şekil 23. Nesil Zaman Çizelgesi (Wikimedia, 2023).



Kuşakların eğilimlerini ve ilgi alanlarını anlamak, onlar için en uygun eğitim ortamını oluşturmak açısından önem taşımaktadır (Kuyucu 2017’den akt. Mıstık, 2019). Dünya tarihine yön veren büyük olaylar ve özellikle teknolojideki hızlı

gelişmeler kuşaklar arasında öğrenme yöntemlerinin ve problem çözme yaklaşımlarının farklılaşmasına da neden olmuştur (Şekil 24).

Şekil 24. Kuşak Özellikleri ve Farklılıklar (Mıstık, 2019).

KATEGORİ	SESSİZ KUŞAK	BOOMERS	X KUŞAĞI	Y KUŞAĞI	Z KUŞAĞI	ALFA KUŞAĞI
	 We prefer proper English if you please Doğum:<1946 Yaş:74	 Be cool Peace Groovy Way out Doğum:1943 1964 Yaş:55-76	 Dude Ace Rad As if Wicked Doğum:1965 1980 Yaş:54-39	 Bling Funky Doh Foshizz Whassup Doğum:1981 1999 Yaş:38-20	 Idk Legit Squad Totes Whatevs Doğum:2000 2010 Yaş:19-9	 Lie Fam Hunds Yas RN Le Doğum:2010 Yaş:9-
Sosyal Olaylar	İkinci Dünya Savaşı 1939-1945	Ay'a çıkış 1969	Borsanın çökmesi 1987	11 Eylül 2001	Ekonomik kriz 2008	Trump/ seçim 2016
İkonik arabalar	 Model T Ford Final,1927	 Ford Mustang 1964	 Holden Commodore 1978	 Toyota Prius 1997	 Tesla Model S 2012	 İnsansız araçlar 2020'ler
İkonik oyuncaklar	 Paten	 Frizbi	 Rubik Küp	 Bisiklet	 Katlanır scooter	 Stres çarkı
Müzik cihazları	 Plak LP1948	 Kaset 1962	 Walkman 1979	 İpod 2001	 Spotify 2008	 Akıllı hoparlör 2020'ler
Liderlik özellikleri	 Kontrol eder	 Yönetir	 Koordine eder	 Rehberlik eder	 Güçlendirir	 İlham verir
İdeal lider	Komutan	Düşünür	Yapan	Destekleyici	İşbirlikçi	Ortak yaratıcı
Öğrenme biçimi	Biçimsel	Yapılandırılmış	Kanılcı	İnteraktif	Çoklu model	Artırılmış gerçek
Etkileme/danışma	Yetkililer	İhracat	Uygulayıcılar	Akranlar	Forumlar	Robot, yapay zeka
Pazarlama	Baskı-geleneksel	Yayın(kitle)	Doğrudan(hedefli)	Canlı(bağlantılı)	Dijital(sosyal)	Yerinde (gerçek zaman)

Amrit'e (2020) göre, Alfa Kuşağı öğrencileri çok küçük yaşlardan itibaren pazarlama, teknoloji, seyahat ve Y Kuşağı ebeveynlerinin önceliklerine maruz kalmaktadır. Alfa Kuşağının teknoloji ve bilgiye erişimleri diğer kuşaklardan daha hızlı olup uygulama tabanlı oyunlara ve ekrana daha fazla maruz kalmaları nedeniyle dikkat süreleri kısalmıştır (McCrandle & Fell, 2020).

Alfa Kuşağının dijital teknolojilere erişimi ve kullanımının yaygın olması sebebiyle öğrenme biçimleri geleneksel öğrenme yöntemlerinin dışına çıkmaktadır. Bu kuşak için temel öğrenme yöntemi, uygulayarak ve deneyimleyerek, oyun ve mekân aracılığıyla doğadan araçlar kullanarak teknoloji tabanlı bir öğrenme olarak kabul edilmektedir. Alfa Kuşağı dijital teknolojilere maruz kalmış olsa da doğal çevreyle etkileşim içinde olmak onların öğrenme deneyimine önemli katkılar sağlamakta ve keşfetme içgüdülerini tetiklemektedir.

Dolayısıyla alfa kuşağı için en etkili öğrenme yöntemlerinde biri de oyunlardır. Bu sebeple çocukların öğrenme deneyim-

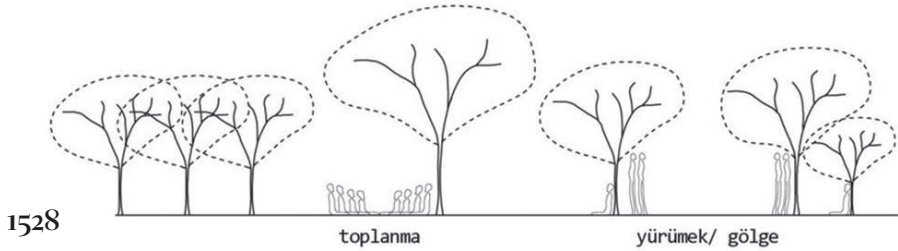
lerini daha keyifli ve etkili hâle getirmek amacıyla oyunlar eğitimde etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Oyunlar, çocukların yaratıcı düşünce ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Mıstık, 2019). Bu bağlamda Bahriye Üçok Anaokulu projesi, öğrenme ve eğitim deneyimi için “oyun” ve “imge” konularını ele alarak, “origami oyunu ile elde edilmiş bir ev” metaforu üzerine bir senaryo geliştirilerek tasarlanmıştır (Arkiv, 2023).

Şekil 25. Bahriye Üçok Anaokulu, İstanbul 2016 (Arkiv, 2023).



Yukarıda da belirtildiği gibi doğa ile öğrenme diğer kuşaklarda olduğu gibi Alfa Kuşağında da etkili bir yöntemdir. Bu bağlamda tasarımlarda peyzaj düzenlemesi yapılırken çocuklar için toplanma alanlarının da oluşturulması doğa ile öğrenme açısından önemlidir (Şekil 26) (Anıktar, 2017).

Şekil 26. Doğanın öğrenme mekânı olarak düzenlenme biçimleri (Anıktar, 2017).



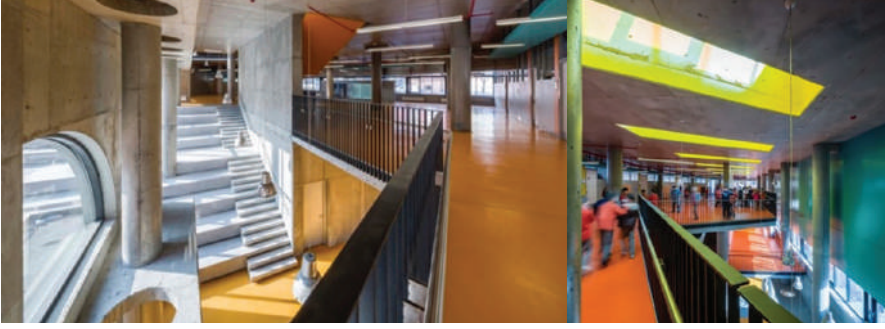
1528



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Eğitim yapılarının tasarımında derslik dışı mekânlar da önemli bir kriter olmuştur. Akşemsettin İlkokulu'nda olduğu gibi derslik dışı mekânlarda yeni nesil öğrencilerin etkileşim içinde olduğu ve birbirlerinden öğrendikleri özgürlük alanları oluşturulmuştur (şekil 27).

şekil 27. Akşemsettin İlkokulu, İstanbul 2021 (Arkiv, 2023).



Sonuç

Eğitim yapılarının mekânsal değişimi, bir ülkenin tarihindeki sosyal, kültürel ve politik dönüşümleri anlamak için önemli bir göstergedir. Geçmişten günümüze eğitim yapılarında öğrenme mekânlarının zaman içinde nasıl değiştiğini ve geliştiğini ele alan bu çalışmada eğitim yapılarındaki mekânsal değişimler incelenmiştir. Cumhuriyet'in kuruluşu Türkiye'de gerçekleşen köklü bir değişim olduğundan, eğitim yapılarının tarihsel süreç içindeki evrimi Cumhuriyet öncesi, Cumhuriyet Dönemi ve sonrası olmak üzere üç dönemde incelenmiştir.

Cumhuriyet öncesi dönemde eğitim sisteminde önemli değişimler yaşanmakla birlikte, Balkan, 1. Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı yıllarında eğitim alanında yeterli ilerleme kaydedilememiştir. Milli Mücadele dönemi ise Cumhuriyet sonrası dönemin eğitim reformlarının temellerinin atıldığı dönem olarak öne çıkmaktadır. Buna bağlı olarak Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim reformlarına öncelik verilmiş, siyasi ve toplumsal alandaki değişimler eğitim sistemi ve eğitim yapılarının mimarisini büyük oranda etkilemiştir. Yine 1950'lerden itibaren eğitim yapılarının dönemin ihtiyaçlarına uygun hâle getirilmesi ve eğitim altyapısının ülke genelinde geliştirilmesi için önemli adımlar atılmıştır.

Araştırmacılar 2000’li yılların başından itibaren bilgiye ve teknolojiye daha fazla erişebilen, öğrenme biçimleri geleneksel yöntemlerin dışına çıkan *Alfa Kuşağı* olarak tanımlanan yeni bir kuşak ile karşı karşıya kaldığımızı söylemektedir. Uzmanlara göre dünya tarihine yön veren olaylar, dönemin şartları ve teknolojideki hızlı gelişmeler kuşaklar arası bilgiye ulaşma şeklini ve öğrenme yöntemlerini de etkilemektedir. Öte yandan teknoloji, öğrenme materyallerinin çeşitlenmesine ve interaktif hâle gelmesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda Alfa Kuşağı öğrencilerine yönelik tasarlanan öğrenme mekânlarında modern teknolojiye uygun alt yapının sağlanarak ders materyallerinin dijital platformlarda sunulması önem taşımaktadır. Tasarımlarda geleneksel sınıf düzeninden farklı olarak etkileşimli mekânlara ihtiyaç duyulmaktadır. Akıllı tahtalar, interaktif ekranlar, sanal gerçeklik gibi teknolojiler doğru kullanıldığı taktirde öğrenme süreçlerine daha fazla katılım ve etkileşim sağlamaktadır. Aynı zamanda, çeşitli dijital materyaller ve içeriklerle öğrenme deneyimleri daha zengin ve çeşitli hâle gelmektedir.

Dolayısıyla Alfa Kuşağı öğrencileri için tasarlanan eğitim yapıları, dijital dünyanın fırsat ve tehditleri göz önünde bulundurularak onların öğrenme motivasyonunu artıracak ve gelişimlerini destekleyecek nitelikte modern, etkileşimli ve uygun çevresel koşullara sahip olmalıdır. Alfa Kuşağı daha önce hiçbir dönemde olmadığı kadar hızla değişen bir dünyada büyümekte olduğundan bu değişim hızına uyum sağlayabilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri ve problem çözebilecek beceriler kazanabilmelerinin önemi artmaktadır. Bu nedenle, öğrenme mekânlarının tasarımında öğrencilere bu tür becerileri geliştirebilecek fırsatlar sunularak, eğitim sistemleri ve öğrenme mekânları bu değişen ihtiyaçlara uygun şekilde tasarlanmalıdır. Özellikle sosyal etkileşimi arttırmak ve işbirlikçi çalışmaları teşvik etmek amacıyla okullarda sosyal alanlar, grup çalışmaları ve proje tabanlı öğrenmenin desteklendiği mekânların önemi artmıştır.

Geçmişten günümüze sosyal, kültürel ve politik dönüşümler her dönemin eğitim anlayışını ve buna bağlı olarak eğitim yapılarının tasarımını etkilemiş, bundan sonra da etkilemeye devam edecektir. Bu bağlamda eğitim anlayışı ve eğitim yapıları, değişen ve dönüşen yapısıyla dönemin kuşaklarının ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere ve mekânsal yeterliliklere sahip olmalıdır.



MUZAFFER TOLGA AKBULUT



EZGİ AKKURT

Kaynakça

- Al, S. (2014). *Eğitim yapılarının fiziksel konfor koşullarının öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Alpagut, L. (2005). *Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Ankara'daki eğitim yapıları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi).. Hacettepe Üniversitesi.
- Alpagut, L. (2018). Üretken bir mimar ve Ankara'da modern bir bina: Bruno Taut ve Atatürk Lisesi. *Sanat Tarihi Dergisi*, 27(1), 135-161.
- Altunya, N. (2009). *Köy enstitüsü* sistemine toplu bir bakış. Köy Enstitülerini Araştırma ve Eğitimi Geliştirme Derneği (KAVEG).
- Amrit, K.J. (2020). Understanding generation alpha. <https://osf.io/d2e8g/download>
- Anıktar, S. (2017). *Yeni nesil ilkokullarda öğrenme ortamları tasarım destek kılavuzu* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Arkitera. (2023). *Eğitim kampüsleri ön seçimli ulusal mimari proje yarışması hakkında duyuru*. Erişim tarihi 23 Temmuz, 2023 <https://www.arkitera.com/haber/egitim-kampusleri-on-secimli-ulusal-mimari-proje-yarismasi-hakkinda-duyuru/>
- Arkiv. (2023). Ali Suavi İlköğretim Okulu [Fotoğraf]. Erişim tarihi 02 Ağustos, 2023. <https://www.arkiv.com.tr/proje/ali-suavi-ilkogretim-okulu/4848>
- Arkiv. (2023). Beşiktaş İlkokulu [Fotoğraf]. Erişim tarihi 02 Ağustos, 2023. <https://www.arkiv.com.tr/proje/besiktas-ilkokulu/4824>
- Arkiv. (2023). Kaptanpaşa İlköğretim Okulu [Fotoğraf]. Erişim tarihi 02 Ağustos, 2023. <https://www.arkiv.com.tr/proje/kaptanpasa-ilkogretim-okulu/4835>
- Arkiv. (2023). Silivri Ortaokulu [Fotoğraf]. Erişim tarihi 02 Ağustos, 2023. <https://www.arkiv.com.tr/proje/silivri-ortaokulu/11475>

- Arkiv. (2023). Bahriye Üçok Anaokulu [Fotoğraf]. Erişim tarihi 02 Ağustos, 2023. <https://www.arkiv.com.tr/proje/bahriye-ucok-anaokulu/7299>
- Arkiv. (2023). Akşemsettin İlkokulu [Fotoğraf]. Erişim tarihi 02 Ağustos, 2023. <https://www.arkiv.com.tr/proje/aksemsettin-ilkokulu/112202>
- Arslan Çinko, M., & Eres, Z. (2022). Arşiv belgeleriyle 19-20. yüzyıl Edirne vilayetinin eğitim tarihi ve yapıları üzerine değerlendirmeler. *Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 73-124.
- Bülbül, M. (2009). 2000'li yılların eğitim problemlerine 1920'lerden çözüm önerileri: Dewey'den bugüne ne değişti?. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 667-689.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler. *Gazi Akademik Bakış*, 1(2), 155-176.
- Gedizlioğlu, M. L. (2003). Örnek ilköğretim okulu projeleri: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde üniversitelerle iş birliği içerisinde gerçekleştirilen örnek projeler (1998-2000). *Mimarlık Dergisi*, (314), 53-65. <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=26&RecID=271>
- Goethe Enstitüsü. (2023). *Ankara Kız Lisesi* [Fotoğraf]. Erişim tarihi 20 Temmuz, 2023 <https://www.goethe.de/ins/tr/ank/prj/urs/geb/bil/mad/trindex.htm>
- Güçlüol, K. (1985). John Dewey raporundan esintiler. *Eğitim ve Bilim*, 9(53).
- Işık, G. (2010). *Kayseri'de Erken Cumhuriyet Dönemi eğitim yapıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi.
- İslamoğlu, Ö. (2014). *Okullarda esneklik stratejilerinin belirlenmesi üzerine bir yöntem önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kul, N.F. (2011). Erken Cumhuriyet Dönemi ilkokul binaları, Cumhuriyet Dönemi mimarlığı. *Mimarlık Dergisi*, (360), 7-8.
- Kültür Envanteri. (2023). *Gazi ve Latife Hanım Okulları* [Fotoğraf]. Erişim tarihi 04 Temmuz, 2023, <https://kulturenvanteri.com/tr/yer/gazi-ve-latife-hanim-okullari>
- McCrinkle, M., & Fell, A. (2020). Understanding generation alpha. *McCrinkle Research*. <https://osf.io/d2e8g/download>
- Mıstık, A. (2019). *Okul öncesi eğitim yapılarında öğrenme mekânları ve kullanıcı olarak alfa kuşağı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Mimdap. (2023). *Ödemiş Cumhuriyet İlkokulu* [Fotoğraf]. Erişim tarihi 26 Temmuz, 2023 <http://mimdap.org/wp-content/uploads/2019/03/56-1-11.jpg>
- Özbayraktar, M. (2002). *İlköğretim okullarının kurumsal-toplumsal ve fiziksel analizi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.



- Sakaoğlu, N. (2003), *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Sariberberoğlu, T, M. (2018). *Eğitim binalarında mekânsal davranışın dizimsel (sentaktik) irdelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Selvi K., Sönmez, B., & zdoğru A. (2010). John Dewey: okul; toplum ve eğitim. *I. Uluslararası Eğitim Programları ve ğretim Kongresi*.
- Tanka, S., (2015). *Eğitim yapılarının esneklik kavramı bağlamında değlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Üniversitesi.
- Tootell, H., Freeman, M., & Freeman, A. (2014). Generation Alpha at the intersection of technology, play and motivation. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Uygur Architects. (2023). *İstanbul'da 44 okul*. Erişim tarihi 02 Ağustos 2023, https://www.uygurarchitects.com/media/docs/101_Yapi_EK_Dergisi_2015_istanbul_da_44_Okul.pdf
- Wikimedia. (2023). Generation timeline [Fotoğraf]. Erişim tarihi 02 Ağustos, 2023. https://commons.wikimedia.org/w/index.php?lang=tr&title=File%3AGeneration_timeline0.svg
- Yıldırım, M. Z. S., & kten, H. (2020). First graduates of village institutes and their schools: Milas-Kapikiri Primary School//Köy Enstitüleri'nin ilk mezunları ve onların okulları: Milas-Kapıkırı İlkokulu. *Megaron*. 15(3), 384-398.



ÇOCUK VE YEREL YÖNETİMLER



GÖZDE EKŞİOĞLU ÇETİNTAĞRA*

Kentsel alanlardaki dezavantajlı -ya da görece az güçlü- denebilecek gruplardan biri de, üretilen mekânlarda yetişkinlere kıyasla daha fazla engel ve sorunla karşılaşan çocuklardır. Yetersiz sosyal ve fiziksel altyapı herkesten önce çocukların sağlıklı gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır.

Giriş

Günümüzde insan faaliyetlerinin büyük bir çoğunluğu, bugün “*kentsel alanlar*” olarak tariflediğimiz yapıli çevrelerde gerçekleşmektedir. Farklı sosyodemografik niteliklerde insanların yaşadığı söz konusu kentsel alanlar, farklı yönetsel niteliklere sahip coğrafyalarda yerel yönetimlerce ideolojik, siyasal ve mekânsal olarak düzenlenmektedir. Bu düzenlemelerin farklı cinsiyet, ırk, din, dil gibi özellikleri olan kent sakinlerinin yaşantısında kültürel, sosyal, demografik vb. alanlarda etkileri olabilmektedir. Mevcut durum ve bu duruma yapılan her bir müdahale bir kısım kentlinin avantajına olurken bir kısım için ise durum tersine işleyebilmektedir. Bu kapsamda yerel yönetimlerin dikkate alması gereken husus, yapılacak düzenlemelerin dezavantajlı ve görece az güçlü grupların yaşam kalitesini yükseltecek nitelikte olmasıdır.

1534



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Şehir ve Bölge Planlama Bölümü.

Kentsel alanlardaki dezavantajlı -ya da görece az güçlü- denebilecek gruplardan biri de çocuklardır. Zira çocuklar, üretilen mekânlarda yetişkinlere kıyasla daha fazla engel ve sorunla karşılaşabilmektedir. Kötü yaşam koşullarının oluşmasına neden olan yetersiz sosyal ve fiziksel altyapı, herkesten önce çocukların sağlıklı gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu durum dünya üzerinde birçok kentin gündeminde olup, kent bütünü ve/veya parçaları üzerinden üretilen planlama-politika-tasarım çerçevesi kapsamında sorgulamalar ve çözümler yaratılmaya çalışılmaktadır. Ülkemizdeki mevzuat çerçevesinde 6360 sayılı On Dört İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun; 3194 sayılı İmar Kanunu, Mekânsal Planlar Yapım Yönetmeliği gibi yerel yönetim olanak ve kapsamını düzenleyen hükümler bağlamında mekânsal kararlar alınabiliyor olmakla birlikte, özellikle çocuklar için uluslararası düzeyde kabul gören bir kısım hak ve özgürlüklerin sağlanması ve sağlıklı gelişimleri için gereksinim duydukları olanakların sunulması noktasında yetersiz kalılabilmektedir. Çocuk Haklarına ilişkin uluslararası kabul ve sözleşmeleri sunan UNICEF ve UNESCO gibi kurum ve kuruluşların önerileri kapsamında yerel yönetimlerin yapacağı (ve mevzuatın tariflediği dar kapsamın da sınırını aşan) uygulamalar ile çocuklar için daha yaşanabilir kentsel alanlar oluşturulması mümkündür.

Kentsel alanda çocuklar için yaşanabilir mekânlar oluşturulması gerekliliği, *Çocuk Dostu Kent* kavramını da ortaya çıkarmaktadır. Birleşmiş Milletler (BM) Genel Kurulu'nda 1989 yılında kabul edilen "Çocuk Hakları Sözleşmesini yerel düzeyde uygulayan şehir" olarak tarif edilen *Çocuk Dostu Kentte* iyi bir yönetişimin ön koşulu olarak tüm çocuklar için eşit fırsatlar yaratılması, kentin karar alma süreçlerinde netlik ve açıklık sunulması, katılımın sağlanması, mekânsal ve sosyal düzenlemelere uygun yasal ve idari önlemlerin alınması, uluslararası iş birliğine uygun adımlar atılması ve değişen koşullara uyum sağlanması beklenmektedir (Child Friendly Cities, b.t.). Dolayısıyla *çocuk dostu kent*in çocukların kendilerini tamamen güvende ve özgür hissedebilecekleri ve kentte yaşayan diğer bireylerle her açıdan eşit olacakları nitelikte olması bir gerekliliktir.

Çocuk Dostu Kent kavramının oluşmasında bir kilometre taşı olan Çocuk Hakları Sözleşmesi, ülkemiz tarafından 1994 yılında imzalanmıştır. Bu tarihten itibaren yerel yönetimlerce stratejik planlara dâhil edilen ve çocuklar için daha yaşanabilir kentler oluşturulmasına dair politika ve uygulamalara yön veren kararlar bulunmaktadır. Bu stratejiler kısmen iyileştirmeler getirmekle birlikte halen kentlerimiz çocukların sağlıklı gelişimini destekleyen nitelikler bağlamında geliştirmelere ve iyileştirmelere ihtiyaç duymaktadır. Bu sorunsal merkeze alan bu çalışma, ülkemizdeki yerel yönetimlerin *çocuk dostu kent* stratejilerine örnek olması beklenen üç büyükşehir olarak Ankara, İstanbul ve İzmir'in, Cumhuriyetimizin 100. yılını da içeren 2020-2024 Stratejik Planlarında, çocuk dostu bir kent olma sürecinde izledikleri stratejileri karşılaştırmayı ve öneriler getirmeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda öncelikle *Çocuk Dostu Kentin* yapıtaşları olarak ifade edilen ön koşullar açıklanmış, ardından bahsi geçen üç büyük kentin stratejik planları bu ön koşullar bağlamında karşılaştırılmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise saptanan eksiklikler ve öneriler paylaşılmıştır.

Çocuk Dostu Kentin Yapıtaşları

BM Çocuk Hakları Sözleşmesi *Çocuk Dostu Kent* için; “ayrım gözetmeme ilkesi” (*Madde 2*), “çocuğun yararı ilkesi” (*Madde 3*), “çocuğun yaşama ve gelişme ilkesi” (*Madde 6*) ve “çocuğun katılım ilkesi” (*Madde 12*) bağlamında bir temel oluşturmaktadır. 1996 yılında gerçekleştirilen BM İnsan Yerleşimleri Konferansında (*HABİTAT II*) ele alınan ve kentleri herkes için yaşanabilir mekânlar kılmayı amaçlayan kararın uzantısı olarak başlayan Çocuk Dostu Kent Girişimi, UNICEF'in ilkesi olan “önce çocuklar” yaklaşımını temel almaktadır. *Çocuk Dostu Kent* için yapıtaşlarının kurgulanması ve kabulünde, UNICEF'in *Çocuk-Dostu Kentler (Child-Friendly Cities)* girişimi ve UNESCO'nun Kentlerde Büyüme (*Growing up in Cities*) girişimi önemlidir. 2001 yılında Avrupa Çocuk Dostu Kentler Ağı (*ENCFC-European Network Child Friendly Cities*), Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin yerine getirilmesi amacıyla kurulmuştur.



hakları sözleşmesindeki “katılım” ilkesine vurgu yapmakta, bunun mekânsal uygulamalara yansımaları üzerine çalışmalar yapılmasını öngörmekte ve bu kapsamdaki uygulamaları desteklemektedir. Çocuk dostu olmaya yönelik başarılı bir kent- sel gelişmenin gerçekleşebilmesi için tasarımda çocukların ve gençlerin katılımı; çocuklar ve gençlerle çalışacak kişilerin eğitimi, uygulanabilir sonuçların paylaşılması ve teşvik edilmesi ile yerel yönetime ve bununla ilişkili planlama ilkelerine çocukların ve gençlerin erişimini sağlanması gibi sorumluluk alanlarının gerekliliğini vurgulanmaktadır (Gökmen, 2013).

Farklı ülkelerde çocuklar için daha iyi mekânsal düzenlemeler hedefi üzerine kent ölçeğinde yapılan yenilikçi uygulamalara ve yaklaşımlara yer veren çalışmalarda (NIUA, 2017), çocuk dostu kentlerin “iyi tasarıma sahip şehirler” yapmanın ayrılmaz bir parçası olduğu, kent planlama sürecinde çocukları ve gençleri paydaş olarak kabul etmenin katılımcı bir yaklaşıma olanak sunacağı, bu uygulamalar için yerel yönetimin bir bütçe sunması gerektiği, mekânsal düzenlemelerde erişilebilir ortamların sunulmasının toplumsal bütünleşmeyi teşvik edeceği, bunu sağlamak için güvenli mekânlar oluşturacağı ileri sürülmektedir. *Çocuk dostu* kentin planlanmasında yukarıda bahsedilen stratejik yaklaşımları yürüten dünyadaki bazı kentler (Antwerp, Barcelona, Boulder, Edmonton, Freiburg, Ghent, Oslo, Recife, Rotterdam, Tel Aviv, Tiran, Vancouver, Londra) incelendiğinde, yerel yönetim düzeyinde sürdürülebilir eylemler, somut sonuçlar ve bunlardan alınabilecek dersler bağlamında prensip ve yapı taşlarının olduğu gözlenmektedir (Gill, 2021). Kent özelinde hazırlanacak Çocuk Dostu Kent Strateji Belgeleri ve Eylem Planlarına altlık oluşturacak yapı taşları aşağıdaki gibi sıralanabilir (UNICEF, 2004):

Çocukların Katılımı: Çocukların kendilerini etkileyen konulara aktif katılımlarının sağlanması; görüşlerinin dinlenmesi ve bu görüşlerin karar süreçlerinde dikkate alınması.

Çocuk Dostu Yasal Çerçeve: Bütün çocukların haklarını koruyacak ve yaygınlaştıracak yasal düzenlemelerin, yönetmeliklerin ve usullerin belirlenmesi.

Kent Ölçeğinde Çocuk Hakları Uygulama Stratejisi: Sözleşme temelinde “çocuk dostu kent” oluşturulması için ayrıntılı ve kapsamlı bir strateji veya gündem geliştirilmesi.

Çocuk Hakları Birimi veya Eşgüdüm Mekanizması: Çocukların bakış açılarının öncelikle dikkate alınmasını sağlamak üzere yerel yönetimlerde kalıcı yapılanmalar oluşturulması.

Çocuklar Üzerindeki Etkinin Saptanması ve Değerlendirmesi: Yasaların, politikaların ve uygulamaların, uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında çocuklar üzerindeki etkilerini belirleyecek sistematik bir sürecin varlığı.

Çocuk Bütçesi: Yeterli kaynak tahsisi ve çocuklara yönelik bütçe analizi.

Düzenli Yayınlanan “Kent Çocuklarının Durumu Raporu”: Çocukların ve haklarının durumunun belirlenebilmesi için yeterli izleme ve veri toplama çalışmaları.

Çocuk Haklarının Bilinmesinin Sağlanması: Gerek yetişkinlerin gerekse çocukların çocuk haklarına ilişkin bilgilerinin artırılması.

Çocuklar Adına Bağımsız Tanıtım-Savunu: Çocuk haklarını korumak ve kollamak üzere yapılacak çalışmalarda hükümet dışı kuruluşların desteklenmesi ve bu alanda bağımsız insan hakları kurumlarının -ombudsmanlık veya çocuk komiserliği- oluşturulması.

Yukarıdaki yapı taşları bağlamında ülkemizin üç büyük kenti olan Ankara, İstanbul ve İzmir Büyükşehir Belediyelerinin strateji planı belgelerinde *çocuk dostu kent* girişimlerine ilişkin duyarlılık düzeyleri aşağıda karşılaştırılmıştır.

Ankara, İstanbul ve İzmir’de Çocuk Dostu Kent Stratejileri

Türkiye İstatistik Kurumu 2023 Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi verilerine göre ülkemizin toplam nüfusu 85.279.553 kişidir. Bu nüfusun %18,7’si İstanbul, %6,8’i Ankara ve %5,2’si İzmir kentlerinde ikamet etmekte olup toplam nüfusun %30,7’sinin anılan büyükşehirlerde yaşadığı görülebilmektedir. Aynı veriye göre 0-19 yaş aralığında (TÜİK 19 yaşa göre bir ayırım yapmaktadır) ülke genelinde 25.050.220 vatandaşımızın yaşadığı izlenmektedir. Üç büyükşehirde bu yaş aralığındaki toplam kişi sayısı 6.980.455 olarak görülmektedir. Bu veriler, ülkemizdeki 0-19 yaş aralığındaki bireylerin yaklaşık %27,9’unun üç büyük kentimizde yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda söz konusu kentlerde alınacak

mekânsal kararların, ülke genelinde önemli oranda çocuk nüfusunun yaşantısını etkileyeceğini göstermektedir. Bu kapsamda üç büyükşehrin *çocuk dostu kent* girişiminde bulunması gerekli görülmele birlikte bu girişimlerin *çocuk dostu kent* yapıtaşlarına uygunluğunun da sorgulanmasını gerektirmektedir. Sorgulama bu çalışmada Ankara (Ankara Büyükşehir Belediyesi, 2019), İstanbul (İstanbul Büyükşehir Belediyesi, 2019) ve İzmir (İzmir Büyükşehir Belediyesi, 2019) kentlerinin 2020-2024 Stratejik Planlarının irdelenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Söz konusu planlarda sunulan mevcut faaliyet alanları (FA) ile büyükşehirlerin bu alanlara ilişkin sundukları ürün ve hizmetler (HİZ) incelendiğinde, Ankara Büyükşehir Belediyesinin birden fazla faaliyet alanı ile ürün ve hizmetlerini eşleştirdiği görülmektedir (Tablo 1). Ancak diğer iki kentin de kapsayıcı bir ele alışıla çocuklara yönelik hizmet ve ürünleri ürettiği görülebilmektedir.

Tablo 1. Ankara, İstanbul ve İzmir Strateji Planlarında Çocuklara yönelik Faaliyet Alanları ve Ürün-Hizmetler

Ankara	İstanbul	İzmir
<p>FA: Sosyal Belediyeciliğin Geliştirilmesi</p> <p>HİZ: Çocuk Kulüpleri ve Çocuk Meclisi Faaliyetlerinin Yürütülmesi</p> <p>FA: Aile, Çocuklar ve Gençlere Yönelik Faaliyet Alanları</p> <p>HİZ: Sokakta Çalışan Çocuklar Merkezi</p> <p>HİZ: Gençlik, Çocuk ve Aile Danışmanlık Merkezi</p> <p>HİZ: Çocuk Evleri ve Danışma Merkezi</p> <p>FA: 2918 sayılı Karayolları Kanunu'nun ilgili maddesi gereği Trafik Eğitimi Tesislerini Yapmak ve İşletmekle Yükümlülükleri Gereği Yapılan Faaliyetler</p> <p>HİZ: Trafik Eğitim Merkezinde 5 ile 10 Yaş Grubu Çocuklara Trafik Eğitimi Verilmesi</p>	<p>FA: Paylaşan İstanbul</p> <p>HİZ: Sosyal Destek Hizmetleri</p> <p>HİZ: Eşit Haklara Ulaşamayan Gruplara Yönelik Sosyal Destek</p>	<p>FA: Demokrasi</p> <p>HİZ: Çocuklara ve Gençlere Yönelik Faaliyetler</p>

Çocuk Dostu Kent için katılımcı bir sürecin işletilmesi, yapıtaşları ve Çocuk Hakları Sözleşmesi bağlamında önemlidir. Katılımcı sürece ilişkin ipuçları, paydaşlara ilişkin bilgilerin paylaşıldığı alanlarda izlenmiştir. Ankara Büyükşehir Belediyesi strateji raporu incelendiğinde dış paydaşların görüşlerinin anket yöntemi ile elde edildiği, Temmuz 2019’da yapılan ankete 1091 kişinin katıldığı ancak bu katılımcıların tümünün 18 yaş ve üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. İstanbul Büyükşehir Belediyesi stratejik raporu incelendiğinde paydaş analizlerinin anketler, lansman, ileti panoları ve çalıştay raporları üzerinden gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu yöntemlerde vatandaş anketleri, odak grup temsilcileri toplantısı, odak grup çalıştayları (genç, kadın, 65+yaş, engelli, çocuk), gençlerle buluşma gibi farklı gruplara ve yöntemlere yönelindiği görülmekle birlikte bu grupların kaçının çocuklardan oluştuğu anlaşılmamaktadır. İzmir Büyükşehir Belediyesi stratejik raporu incelendiğinde de paydaş analizlerinin yapıldığı belirtilmekle birlikte çocuk katılımına ilişkin verilerin net olmadığı görülebilmektedir.

Son olarak üç büyük kentin strateji raporlarında kentin geleceğine yön veren stratejilere bağlı hedef kartları, çocuk dostu kenti oluşturma nitelikleri bağlamında incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle stratejik planların misyon, vizyon ve temel değerler kısımları irdelenmiştir (Tablo 2). Ardından bu belgeler “çocuk dostu kent” duyarlılığı üzerinden yorumlanmıştır.

Tablo 2. Ankara, İstanbul ve İzmir Strateji Planlarında Misyon, Vizyon ve Temel Değerler

	Ankara	İstanbul	İzmir
Misyon	Cumhuriyet’in başkenti olmanın bilinci ve sorumluluğuyla, şehrin tarihî, kültürel ve doğal mirasına sahip çıkarak, halkın yaşam kalitesini yükseltecek şekilde adil, şeffaf ve tarafsız belediye hizmeti sunmak.	Yeni nesil belediyeçilik anlayışıyla şehrin tüm değerlerine sahip çıkarak üreten, kültürel ve sosyal yaşamı ile 24 saat yaşayan bir İstanbul için erişilebilir hizmetler sunmak.	Gücünü, farklılıkların ahenk içinde bir arada yaşamasından alan, dünyadan öğrenen ve dünyaya ilham kaynağı olan, refahın, adaletin ve doğayla uyumun yaşamın her anıyla bütünleştiği şehir olmak.

Vizyon	Cumhuriyet'in başkentini tarihi, kültürel ve çevresel değerlerine sahip çıkararak, yaşanılabilir, sürdürülebilir marka bir kent haline getirirken, gelişen ve değişen dünyada öncü başkent olmak.	Adil, yeşil ve yaratıcı şehir, mutlu İstanbullu.	Halktan aldığı gücü, şehrin müşterek menfaatlerini ve sürdürülebilir gelişimini gözeterek şekilde kullanan, yenilikçi bir belediye hizmeti sunmak.
Temel Değerler	İnsana Saygı Cinsiyet Eşitliği Vatandaş ve Paydaş Odaklılık Şeffaflık ve Hesap Verilebilirlik Kaynakların Etkin ve Verimli Kullanımı Tarafsızlık ve Adil Hizmet Sunumu Sürdürülebilirlik Hoşgörü Tarihe ve Kültürel Değerlere Bağlılık Sosyal Adalet Ortak Akıl ve Paylaşımçı Yönetim Çağdaş Belediyeçilik Çevreye Duyarlılık Teknolojik Gelişmelere Uyum Farkındalık ve Katılımcılık	Adalet Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Etik Kapsayıcılık Yenilikçilik Çevreye Duyarlılık Liyakat Katılımcılık İnsan Odaklılık Çeviklik	Halkın önceliklerini önemsemek Karar almada katılımcılık İnsanların ve diğer tüm canlıların hakkını savunmak Çocukların üstün yararını gözetmek Toplumsal cinsiyet eşitliğini savunmak Sosyal içerme politikalarını yaygınlaştırmak Tarihi mirasa sahip çıkmak Doğayı ve toprağı korumak Uluslararası iş birliğine açık olmak Üretim odaklı yerel kalkınmayı sağlamak Şeffaflık ve hesap verebilirlik Sürdürülebilirlik ve erişilebilirlik

Tablo 2'de görüldüğü üzere kent genelinde bütünlükçü ve yaşam kalitesini artıracak kararların üretilmesi ve kapsayıcılık açısından kentin tüm yaşayanlarına ulaşılması her üç belediye için de misyon ve vizyon olarak ele alınmaktadır. Bu noktada İzmir Büyükşehir Belediyesi strateji planında *çocukların üstün yararını gözetmek* değerinin belirtilmesi olumludur. Diğer iki kentin temel değerleri arasında doğrudan çocuğa ilişkin bir vurgulama bulunmamakla birlikte kapsayıcı temel değerlerin gözetildiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda strateji planları hedefler açısından incelendiğinde -Tablo 3'te görül-

düğü üzere- kent genelinde bütüncül politikalar hedeflendiği ancak çocuklar özelinde ve/veya çocuk dostu kent kriterlerine ve yapıtaşlarına yönelik özelleştirilmiş hedeflerin yer almadığı izlenmektedir.

Tablo 3. Ankara, İstanbul ve İzmir Strateji Planlarında Çocuk Dostu Kente Yönelik Hedefler

Kent	Amaç	Hedef
Ankara	Toplu taşıma odaklı, güvenli, hızlı, konforlu, çevre dostu, kentin ekonomik ve sosyal gelişimine uyumlu, teknolojik yeniliklere açık, engelsiz ve sürdürülebilir modern ulaşım sağlamak.	-Trafik akışının güvenli, çevre dostu, sosyal gelişime uygun, sürdürülebilir ve engelsiz olmasını sağlamak -Güvenli, erişilebilir, modern ve sürdürülebilir ulaşımı sağlamak için gerekli olan yollar, tretuvarlar, sanat yapıları ve yatay trafik işaretlemelerini yapmak
	Dezavantajlı vatandaşlarımızın sağlık, eğitim, istihdam, ulaşım, kültürel ve sosyal alandaki ihtiyaçlarına cevap vermek; söz konusu bireylerin kent yaşamına dâhil edildiği, erişilebilir yaşam alanlarına sahip engelsiz bir kent oluşturmak.	-Dezavantajlı vatandaşların sosyal ve toplumsal alandaki ihtiyaçlarına cevap verecek sosyal projeleri hayata geçirmek, fiziksel ve ruhsal sağlıklarının korunmasını, sosyal ilişkilerinin geliştirilmesini ve devam ettirilmesini, huzur, güven ve refah içinde bulunmalarını sağlamak; bu amaçla eğitsel ve sosyal amaçlı tesisler açmak -Dezavantajlı grupların sosyal, kültürel ihtiyaçlarını karşılayacak seminer ve etkinlikler düzenlemek -Kentin ihtiyacı olan bakım ve onarım işlerinin yapılmasını sağlamak - Dezavantajlı vatandaşlarımızın ulaşımını kolaylaştırmak
İstanbul	Nitelikli ve Fonksiyonel Yaşam Alanları Geliştirerek Dayanıklı Bir Şehir Oluşturmak	- Kentsel Planlama Sürecini Hazırlanmakta Olan 2050 Vizyon Belgesi Çerçevesinde Kentsel Bilişimden Yararlanarak Şeffaf ve Katılımcı Biçimde Yönetmek
	Sosyal İhtiyaçları Eşit ve Kapsayıcı Bir Şekilde Karşılıyarak Paylaşan Bir Şehir Oluşturmak	- Sosyal Destek Hizmetinin Çeşitliliğini, Etkinliğini, Verimliliğini Geliştirmek ve Kapsayıcılığını Artırmak - Eşit Haklara Ulaşamayan Toplumsal Gruplara Yönelik Hizmetleri Geliştirmek
	Sosyal Yaşam Olanaklarını Geliştirerek Yaşayan Bir Şehir Oluşturmak	- Spor Hizmetlerinin Çeşitliliğini ve Erişilebilirliğini Artırarak Kentin Spor İmkanlarını Genişletmek

İzmir	Herkesi Kapsayan Sürdürülebilir Bir Altyapı Oluşturmak	-Yerleşim alanları planlı, güvenli ve sağlam bir şekilde inşa edilecek veya yeniden yapılandırılacak
	İzmir'i Yaşam Kalitesi Yüksek ve Ulaşım Ağı Gelişmiş Akıllı Bir Kente Dönüştürmek	-Toplu Ulaşım, Ekonomik, Enerji Etkin, Adil, Konforlu, Yaygın ve Herkes için Erişilebilir Hâle Getirecek -Ulaşım Türleri Arasında Birbirinin Hareket Kabiliyetini Kısıtlamayan ve Farklı Seçeneklere İzin Veren Sürdürülebilir Bir Ulaşım Sistemini Oluşturacak -İnsanların ve Tüm Canlıların Sağlıklı Olmaları Desteklenecek -Herkesin Güvenilir, Sürdürülebilir ve Uygun Fiyatlı Enerjiye Erişimi Desteklenecek
	İzmirliileri Kendilerine Dair Kararlara Katabilmek, Kararları Şeffaf ve Denetlenebilir âale Kavuşturmak ve Kent Hakkı ve Aidiyetini İzmir Kültürünün Ayrılmaz bir Parçası Haline Getirmek	-Kent yaşamında toplumsal cinsiyet eşitliği desteklenecek, kadınların toplumdaki konumu güçlendirilecek, çocuklara, gençlere ve tüm dezavantajlı topluluklara eşit yaşam hakkı sağlanacak -Güvenliğin, huzurun ve kent hakkının korunduğu bir toplumsal ortam oluşturulacak

Sonuç

Tüm kentlilerin sağlıklı ve mutlu bir ortamda yaşayabilmesinin önemli bir ölçütü olarak değerlendirilen *Çocuk Dostu Kenti* oluşturma unsurlarının, ülkemizin üç büyük kentinin strateji belgeleri üzerinden incelendiği bu çalışmada, belgelerde kentlerin gerek katılım gerekse ihtiyaçları ve hizmetleri belirleme açısından çocuklara yönelik bir kısım ifadeler yer verildiği görülmekle birlikte *çocuk dostu kenti* oluşturma açısından önemli eksikliklerin olduğu söylenebilir. Her üç kentin de çocuk meclisinin (veya çocuk belediyesinin) olduğu, gerek büyükşehir nezdinde, gerekse ilçe belediyelerinin yetki alanında çocuklara yönelik bir kısım düzenleme ve uygulamaların yapıldığı bilinmekle birlikte kentin bütününde ve kentin geleceğine yönelik stratejiler bağlamında görülen eksikliklerin giderilmesinin, demokrasinin bir gereği olarak yerel yönetimler için elzem olduğu düşünülmektedir.

Bu kapsamda incelenen kentlerin stratejik raporlarının hazırlık sürecinde çocukların katılımı konusunda duyarlılığını

artırması, çocuklara yönelik yapılacak mekânsal ve sosyal uygulamalara dair strateji belgeleri üzerinden yasal bir çerçevenin hazırlanması ve bu uygulamalara bir bütçe tahsis edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ülkemizde ve dünya genelinde birçok kente öncü ve lider olabilecek kabiliyetteki bu kentlerin çocuk açısından nitelikli eylem planları hazırlaması ve uygulamasının gelecek nesiller açısından önemi unutulmamalıdır.



GÖZDE EKŞİOĞLU ÇETİNTAHTA

Kaynakça

- Ankara Büyükşehir Belediyesi. (2019). *2020-2024 Stratejik planı*. Stratejik Planlar. <https://s.ankara.bel.tr/files/2022/04/06/c2dd96f266679134a44d544972fd36dc.pdf>.
- Child Friendly Cities. (b.t.). *Building a child friendly cities*. UNICEF Child Friendly Cities Initiative: <http://www.childfriendlycities.org/building-child-friendly-city>
- Gill, T. (2021). *Urban playground: How child-friendly planning and design can save cities*. Riba Publishing.
- Gökmen, H. S. (2013). Çocuk dostu kent üzerine stratejiler. TMMOB (Ed.), *TMMOB 2. İzmir kent sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (ss. 821-829).
- İstanbul Büyükşehir Belediyesi. (2019). *2020-2024 Stratejik planı*. Stratejik Plan. <https://ibb.istanbul/BBIImages/Slider/Image/ibb-stratejik-plan-2020-2024.pdf>
- İzmir Büyükşehir Belediyesi. (2019). *2020-2024 İzmir Büyükşehir Belediyesi stratejik planı*. https://www.izmir.bel.tr/CKYuklenen/Dokumanlar_2020/Stratejik%20Plan2024.pdf
- NIUA. (2017). *Compendium of best practices of child friendly cities*. National Institute of Urban Affairs. https://bernardvanleer.org/app/uploads/2017/10/Compendium_of_Best_Practices_of_Child_Friendly_Cities_2017.pdf
- UNICEF. (2004). *Building child friendly cities: a framework for action*. www.unicef-irc.org/publications/pdf/cfc-framework-eng.pdf

DEĞİŞEN ŞEHİR VE ÇOCUK DOSTU ŞEHİRLER



HİKMET SİVRİ GÖKMEN*

Kent yöneticilerinin ulusal ve yerel strateji planlarına uygun olarak “çocuk eylem planları” geliştirmesi, yani “yerel çocuk politikası” önerisini hazırlaması, kente ait tüm kararlarda çocuklara yer açması, kentlerinde çocuklar ve diğer herkes için yapacakları en önemli işlerden biri olmalıdır.

“Çocuklar bir tür göstergedir.

Çocuklar için başarılı bir şehir inşa edebilirsek, tüm insanlar için başarılı bir şehrimiz olur.”

Enrique Peñalosa, Bogota Belediye Başkanı

Giriş

Toplumların temel görevlerinden biri, herkes için sağlıklı ve yaşanabilir bir çevre oluşturmaktır. Çocuklar gibi savunmasız grupların kent hakkı, “yaşanabilir çevre” oluşturulurken birincil önceliktedir. Aynı zamanda çocuk haklarının yapılı çevreye yönelik ana kararlarda ele alınması, çocuklar için sağlıklı ve yaşanabilir bir kentsel çevre oluşturulması herkes için sağlıklı ve yaşanabilir bir çevre anlamına gelir. Hem bugün hem de gelecek için... Zira sağlıklı

1545



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü.

ve sorumlu yetişkinlik, çocukluk yaşamı ile yakından ilişkilidir. Çocukların bakıma, beslenmeye, eğitime, sağlık hizmetlerine, nitelikli yapılı çevreye ve doğal ortama erişimi onların tüm gelişim alanları için çok önemlidir. Bu önem üzerine, çocuklar adına, sürdürülebilirlik, yaşanabilirlik ve yaşadığımız tüm ortamların mevcut ve gelecekteki durumu hakkında düşünmemiz, bu konuda çalışmalar yapmamız gerekmektedir. Bu gerekliliğe rağmen, hızla büyüyen kentsel çevrelerde her yaşa yönelik kentsel hizmetler yeterince karşılanmamaktadır.

Kentler, ideal olarak, çocukların sosyalleştiği, toplumun nasıl işlediğini gözlemlediği ve öğrendiği yerler olmalıdır. Ayrıca kent, çocukların sığınabilecekleri, doğayı keşfedebilecekleri, dünyalarını keşfetmelerine ve öğrenmelerine yardımcı olacak yetişkinleri bulabilecekleri mekânlara sahip olmalıdır. Birkaç nesil önce, çocukların kendi mahallelerinde bağımsız olarak oynama olasılıkları bugünkünden çok daha fazlaydı. Çocuğun şehirdeki serbest oyunu yeterince dikkate alınmayan bir konu hâline geldi. *Serbest oyun*, çocuklarda güven, yer duygusu, aidiyet, sosyal bağlılık ve çevresel bilgiyi geliştirir. Tek başına okula gitmek, akranlarla oynamak, komşularla konuşmak veya sokakta bisiklete binmek hayat boyunca edinilen önemli becerilerin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Ortamlar karmaşık hâle geldikçe, çocukların bu becerileri kazanması da zorlaşmaktadır.

Çocukların özgürlüklerini kaybetmesi, çoğunlukla ebeveynlerin artan “yabancı tehlikesi” ve trafik korkusundan kaynaklanmaktadır. Ayrıca doğal alanların azalması, “iyi ebeveyn” olmak için artan sosyal baskı, tüm kademelerdeki okulların mahalle dışında yer alması, çocukların yaşamlarının yoğun olarak kapalı mekân etkinlikleri ile doldurulması özgürlüklerin kısıtlanmasına neden olmaktadır. Malone (2007) tüm bu faktörler içinde yaşamak zorunda olan çocukları “kabarık ambalaj kuşağı” (bubblewrap generation) olarak tanımlamaktadır.

Günümüz dünyasında trafik, yaya yolları, açık alanlar, parklar, oyun alanları gibi mekânsal ve sosyal çevrelerin planlanmasında çoğu zaman çocukların ve gençlerin gereksinimleri dikkate alınmamakta, çoğu şehir, çocuk yetiştirmek ve onları yetişkinliğe hazırlamak üzere planlanmamaktadır. Şehirlerdeki tüm alt yapı ve hizmetler yetişkinler tarafından ve ye-

tişkinler için, yetişkin nüfusa uygun şekilde düzenlenmiştir, düzenlenmektedir. Politikalar çocukların gereksinmelerini karşılamak için var olsa da çocuk dostu bir ortamın gereksinimleri yerel politikalarda ve kentsel planlama süreçlerinde genellikle ihmal edilmektedir (NIUA, 2017).

Fiziksel çevreyi, çocuklar için daha yaşanabilir hâle getirmeye yönelik çalışma, proje ve uygulamaların sayısında son yıllarda artış gözlenmektedir. Bunların başında “çocuk dostu şehir” çalışmaları sayılabilir. Çevrenin planlanmasında ve tasarımında çocukların gözden kaçırılmaması gereken paydaşlar olduğu duyarlılığına sahip bazı şehirler, çocuğu gözeten çevresel parametreleri dikkate alarak parklar ve açık alanlar sağlama konusunda farklı girişimlerde bulunmaktadırlar. Örneğin, Barselona, sağlık ve refah; Rotterdam, yerel ekonomi; Bogota, güvenlik; Santiago, daha güçlü topluluklar; Qian’an, doğa ve sürdürülebilirlik; Kopenhag, dirençlilik ve Tiran, güvenlik, kirlilik gibi konularda çocuk dostu şehir planlaması için etkili bir katalizör görevi üstlenen kentlerdir (ARUP, 2017).

Çocuk Dostu Şehir Nedir?

Çocuk dostu şehir kavramı, hızlı kentleşmeye yanıt olarak çocuklar adına ortaya çıkmıştır. Kent çevresinin sürdürülebilirliğini sağlamanın yollarından biri olan çocuk dostu şehir yaklaşımı, politika, programlar ve etkinliklerde hükümet ile toplumun bütünleşmesi yoluyla çocuk haklarının gerçekleştirilmesine dayalı bir kalkınma sistemidir (Riggio, 2002). Çocukların gelişimini ve refahını iyileştiren şehirlerin planlanması ve tasarlanması için tutarlı ve sistematik bir yaklaşımı savunan (ARUP, 2017) çocuk dostu şehir yaklaşımı, tüm vatandaşlar için eşit ve kapsayıcı, katılımı ve sürdürülebilirliği teşvik eden bir şehir planlama ve tasarlama şansı sunmaktadır.

Akademi ve politika literatüründe çocuk dostu şehir üzerine çok sayıda tanım yer almaktadır.

UNICEF, çocuk dostu şehri, “çocuk haklarını yerine getirmeye kendini adanmış bir şehir, kasaba, topluluk veya herhangi bir yerel yönetim sistemi; çocukların seslerinin, gereksinmelerinin, önceliklerinin ve haklarının kamu politikalarının, programlarının ve kararlarının ayrılmaz bir parçası olduğu bir şehir veya topluluk” olarak tanımlamaktadır. Bir şehrin

“çocuk dostu” olarak tanımlanması için o şehirde çocukların sahip olması gereken imkânlar UNICEF tarafından şöyle sıralanmaktadır:

- Yaşadıkları şehirle ilgili kararları etkilemek ve şehir hakkında fikirlerini ifade etmek,
- Kültürel ve sosyal etkinliklere katılmak üzere, aile, toplum ve sosyal yaşama katılmak,
- Sağlık, eğitim ve sosyal destek hizmetleri gibi temel hizmetleri almak,
- Sömürü, şiddet ve tacizden korunmak,
- Sokaklarda kendi başına güvenle yürümek,
- Arkadaşlarla tanışmak ve oynamak,
- Doğada bitki ve hayvanlarla oynayabilecekleri yeşil alanlara sahip olmak,
- Kirlenmemiş ve sürdürülebilir bir ortamda yaşamak,
- Etnik kökene, dine, gelire, cinsiyete veya engelliliğe bakmaksızın her hizmete erişmek ve yaşadıkları şehrin eşit bir vatandaşı olmak,
- Güvenli su içmek ve uygun sanitasyona erişmek (UNICEF, 2018).

Şehirleri ve toplulukları çocuk dostu olma çabalarında destekleyen UNICEF liderliğindeki “Çocuk Dostu Şehirler Girişimi”, hükümetleri; sivil toplum kuruluşları, özel sektör, akademi, medya ve en önemlisi çocuklar ve şehirlerini ve topluluklarını daha çocuk dostu yapmak isteyen kuruluşlar gibi paydaşlarla bir araya getiren bir ağıdır. Çocuk dostu şehir girişimi, yerel çocuk haklarını ve kurumsal bağlamı yansıttığı için ülkeden ülkeye değişir. Çocuk dostu şehirler yaratmada ilerlemek için, çevrede fiziksel değişiklikten önce kültürel değişimin gerekli olduğunun kabul edilmesi gerekir.

Dünyadaki çocukların üçte birinden fazlasının kentsel alanlarda yaşadığı düşünülürse, çocuk dostu şehir yaklaşımının önemi ortaya çıkar. Burada amaç, çocuk haklarına duyarlı ve çocukların yaşadıkları yerin özelliklerine uygun bir yönetim yapısı sunmaktır. UNICEF (2018), bu amaçla, yerel yönetimlerin şehirleri çocuk dostu haline getirmelerine yardımcı olmak için 9 maddelik bir yönerge oluşturmuştur:

1. *Çocukların katılımı*: Çocukların kendilerini etkileyen konulara aktif katılımlarının sağlanması; görüşlerinin dinlenmesi ve bu görüşlerin karar süreçlerinde dikkate alınması.
2. *Çocuk dostu yasal çerçeve*: Bütün çocukların haklarını koruyacak ve yaygınlaştıracak yasal düzenlemelerin, yönetmeliklerin ve usullerin belirlenmesi.
3. *Kent ölçeğinde çocuk hakları uygulama stratejisi*: Sözleşme temelinde çocuk dostu kent oluşturulması için ayrıntılı ve kapsamlı bir strateji veya gündem geliştirilmesi.
4. *Çocuk hakları birimi ve eşgüdüm mekanizması*: Çocukların bakış açılarının öncelikle dikkate alınmasını sağlamak üzere yerel yönetimlerde kalıcı yapılanmalar oluşturulması.
5. *Çocuklar üzerindeki etkinin saptanması ve değerlendirilmesi*: Yasaların, politikaların ve uygulamaların, uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında çocuklar üzerindeki etkilerini belirleyecek sistematik bir sürecin varlığı.
6. *Çocuk bütçesi*: Yeterli kaynak tahsisi ve çocuklara yönelik bütçe analizi.
7. *Düzenli yayınlanan "Kent Çocukları Durumu Raporu"*: Çocukların ve haklarının durumunun belirlenebilmesi için yeterli izleme ve veri toplama çalışmaları.
8. *Çocuk haklarının bilinmesinin sağlanması*: Gerek yetişkinlerin gerekse çocukların çocuk haklarına ilişkin bilgilerinin artırılması.
9. *Çocuklar adına bağımsız tanıtım-savunu*: Çocuk haklarını korumak ve kollamak üzere yapılacak çalışmalarda hükümet dışı kuruluşların desteklenmesi ve bu alanda bağımsız insan hakları kurumlarının -ombudsmanlık veya çocuk komiserliği- oluşturulması (UNICEF, 2018).

Çocuk dostu şehir yaklaşımı böylece, UNICEF'in çocuklara ve gençlere daha iyi bir yaşam ortamı yaratmak için yaşadıkları çevreyi iyileştirmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olmayı amaçlayan bir araştırma, faaliyet ve çevre projesidir (Christensen & O'Brien, 2018). Çocuk dostu şehir ise, çocuğun isteklerinin ön planda tutulduğu, kentin sosyal, kültürel ve

mimari koşullarının onların gereksinmelerine uygun hâle getirildiği, çocuk haklarının politikalara, yasalara, programlara ve bütçelere yansdığı şehirdir. Bu yaklaşım, şehri, çocukların etkin rol oynadığı ve kararlarda söz sahibi olduğu, ailelerin ve toplumun önemli konu ve kararlara çocukları dâhil etme sorumluluğuna sahip olduğu bir duyarlılığa kavuşturmuştur. Aslında çocuk dostu bir şehir, çocukların kendilerini güvende hissettikleri ve çevrelerindeki alanları keşfedip öğrendikleri yerdir (Kumar & Arash, 2021).

Çocuk Dostu Şehir Fikrinin Ortaya Çıkması

Çocuklara odaklanan yapıllı çevre yaklaşımları yakın tarih boyunca gelişmiştir. Kevin Lynch, Francesco Tonucci ve Roger Hart çocuk dostu şehir girişiminde önemli rol oynayan isimlerdir. 1970'lerde dünyamızı sürdürülebilir kılma üzerine başlayan, günümüzde de devam eden uluslararası konferanslara paralel olarak çocuk-kent ilişkisine dair çalışmalar da ortaya konulmuştur.

Kenti mekânsal açıdan çocuk bağlamında ele alan ilk çalışma, UNESCO desteği ile Kevin Lynch tarafından, 1971-1975 yıllarında yürütülen “Şehirlerde Büyüme” (*Growing up in Cities*) projesidir. Bu çalışma, MIT Press tarafından 1977'de Lynch editörlüğünde, proje ismiyle kitap hâline getirilmiştir. Arjantin, Avusturalya, Meksika ve Polonya'da yürütülen kültürler arası bu proje, çocukların kent algısını araştıran ve onları kentsel planlama ve uygulama aşamalarına katan, bu alanda ilk çalışma olma özelliğini göstermektedir. Lynch çocuklarla yaptığı bu çalışmada şunları yazmıştır: “İyi bir şehir, çocukların güçleri ölçüsünde büyüyüp gelişebildikleri, güvenlerini oluşturabildikleri ve dünyayla aktif olarak ilgilenebildikleri, özerk oldukları ve işlerini yönetebildikleri şehirdir”. Norveç Çocuk Araştırmaları Merkezinde çevre psikoloğu olarak çalışan Louise Chawla, 1994'te Lynch'in “Şehirlerde Büyüme” projesini Avustralya, Arjantin, İngiltere, Hindistan, Norveç, Polonya, Kuzey Afrika ve Amerika'da tekrar ele almıştır. Böylece proje Lynch'in çalıştığı 4 ülkeden 8 ülkeye genişlemiştir. Proje, şehir plancıları, mimarlar, coğrafyacılar, psikologlar, antropologlar, çevre eğitimcileri gibi farklı disiplinleri bir araya getirmesiyle disiplinler arası bir özelliğe sahiptir (Wood vd., 2019).

İtalya'daki Fano Belediyesi, 1991 yılında, İtalyan pedagog Francesco Tonucci'nin gözetiminde "Fano, çocukların şehri" adlı bir laboratuvar kurmuş, proje diğer şehirlere, hatta Napoli ve Roma gibi büyük şehirlere de yayılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları, 1996 yılında basılan "Çocukların Şehri" (La Citta dei Bambini / City of Children) adlı kitapta kapsamlı bir şekilde sunulmuştur (Tonucci, 2020).

Roger Hart, çocukların katılımına yönelik olarak, Sherry Arnstein'in katılım merdiveninden uyarladığı, "Çocuk Katılımı: Simgecilikten Vatandaşlığa" (Children's Participation: from Tokenism to Citizenship) adlı ünlü kitabını 1992'de yayımlar. Hart'ın katılım merdiveni, yetişkinlerin gençlerle nasıl çalışacaklarını yansıtan ve bir projede ortaklar arasındaki güç meselesini tartışan önemli bir kaynaktır. Hart, katılım merdivenindeki farklı katılım biçimlerinin değişik bağlamlar için geçerli olduğu konusuna vurgu yapmaktadır (Derr vd., 2018). Hart'ın katılım merdiveni yaklaşımı, birçok çocuk dostu şehir/mekân/okul/oyun alanı/hastane çalışmasında yol gösterici bir kaynak olarak kullanılır, hâlen kullanılmaktadır. Hart bu çalışması ile kişilere, kurumlara ve topluluklara çocuklarla nasıl ilişki kuracakları yönünde yol göstermektedir.

Çocuk dostu şehir yaklaşımı; Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin tümüyle uygulanması görevini üstlenmiştir. 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni birçok ülke imzalamıştır. Sözleşmede temel gereksinimleri ve katılım hakları özellikle vurgulanan çocuklar, toplumun vatandaşları olarak kabul edilmektedir, ki bunlar 1959 tarihli Çocuk Hakları Bildirgesi'nde yer almamaktadır. 1994 yılında Türkiye'nin de imzaladığı sözleşmede, çocuklar yalnızca bakıma muhtaç bir grup olarak değil, bir yurttaş olarak gösterilmektedir. 196 ülkenin imzaladığı "Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme" dünyanın en geniş çapta onaylanan insan hakları sözleşmesidir. Bu sözleşme, çocukların resmî, siyasi, ekonomik, sosyal, sağlık ve kültürel haklarını düzenleyen bir sözleşmedir. Çocuk hakları sözleşmesindeki, ayırım gözetmeme ilkesi (madde 2), çocuğun yararı ilkesi (madde 3), çocuğun yaşama ve gelişme ilkesi (madde 6) ve çocuğun katılım ilkesine (madde 12) vurgu yapan dört maddeyi ele almak ve uygulamak, çocuk dostu bir kentin temelini oluşturmaktadır (UNICEF, 2004). Bu sözleşme, çocukların güvenli, temiz ve sağlıklı bir çevrede yaşama haklarını



savunmakta ve yeterli yaşam kalitesine sahip, serbest oyun, boş zaman ve eğlence ile ilgili etkinliklere katılmalarına vurgu yapmaktadır. Sözleşme, yürürlüğe girdiğinden bu yana geçen süre boyunca, çocuklara ve çocukluğa yönelik tutumları dönüştürmüş, çocuklara bakışı hak temelli bir yaklaşıma doğru değiştirmiş, çocukları hakları olan bireyler olarak kabul etmiş ve çocukların hayatlarını etkileyen kararlara aktif olarak katılmalarına olanak yaratmıştır.

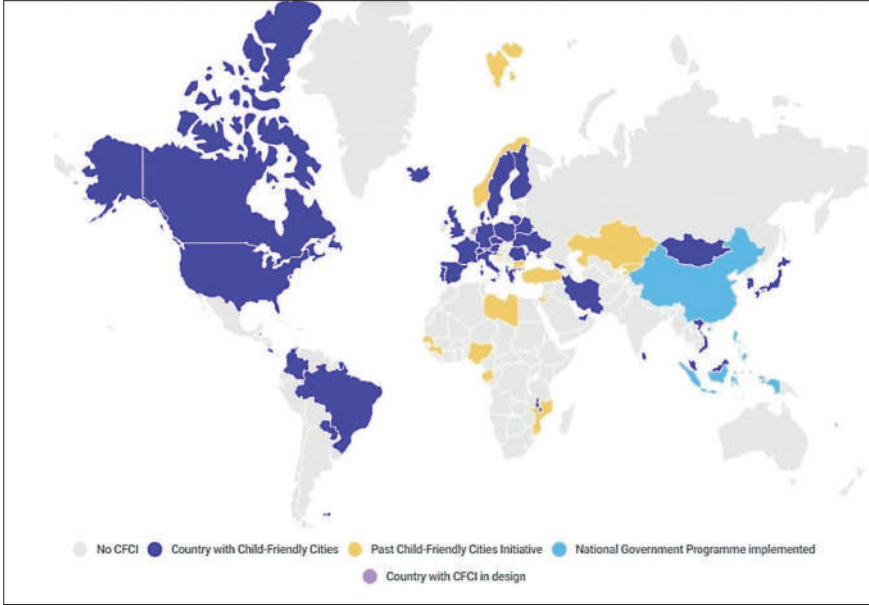
1996 yılında İstanbul'da gerçekleşen HABİTAT II konferansından sonra uluslararası birçok girişim, kentlerdeki çocukların yaşam niteliğini geliştirmek üzere harekete geçmiştir. 1997'de Çocuk Hakları ve Habitat Raporu (The Children's Rights and Habitat Report) yayımlanmıştır. UNICEF'in Çocuk Dostu Şehirler (Child-Friendly Cities) girişimi ve UNESCO'nun Kentlerde Büyümek (Growing up in Cities) girişimi bu konuda önemli çalışmalar sürdürmektedir. Sözgelimi UNICEF Çocuk Dostu Şehirler Girişimi dünya üzerinde 49 ülkede projeler yürütmüş ve yürütmektedir.

Dünya üzerinde çocuk dostu şehir girişimi olmayan, girişimi olan, geçmişte bu girişime katılan, ulusal hükümet programı uygulayan ve çocuk dostu şehir olmayı tasarlayan ülkeler Şekil 1'de görülmektedir. Girişimin web sayfasında, 39 mevcut girişimin, 2 hazırlık aşamasında girişimin ve 8 geçmiş girişimin tüm çalışmalarına kapsamlı bir şekilde yer verilmiştir (<https://www.childfriendlycities.org/initiatives>). Çocuk Dostu Şehir Sekreteryası ise, Çocuk Dostu Şehir Girişimine destek sağlamak üzere 2000'de kurulmuştur. Sekreteryaya, çocukların ve gençlerin gereksinmelerini yansıtmak ve tanıtmak üzere, yapılı çevreyi iyileştirmek için oluşturulan uygulanabilir yöntemleri desteklemekte ve farklı birçok iyi uygulama örneğini tanıtmaktadır.

2001 yılında Avrupa Çocuk Dostu Kentler Ağı (ENCFC-European Network Child Friendly Cities) Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin yerine getirilmesi amacıyla kurulmuştur. Bu oluşum, birincisi 2002 yılında Antwerp-Belçika'da olmak üzere, 2004 yılında Londra-İngiltere, 2006 yılında Stuttgart-Almanya, 2008 yılında Rotterdam-Hollanda, 2010 yılında Floransa-İtalya, 2012 yılında Zagreb-Hırvatistan, 2014 yılında Odense-Danimarka, 2016 yılında Ghent-Belçika, 2018 yılında Viyana-Avusturya, 2022 yılında Dublin-İrlanda'da "Child in the City" konferansları düzenlemiştir. Kasım

2023'te ise Brüksel-Belçika'da 11. konferansını düzenlemiştir. Bu ağ ayrıca, 2017 yılında Rotterdam-Hollanda ve Londra-İngiltere, 2019 yılında Antwerp-Belçika ve Leeds-İngiltere, 2022 yılında Cascais-Portekiz'de uluslararası seminerler organize etmiştir. Bu ağın çalışmaları oyun, planlama, çevre, eğitim ve katılım konuları üzerine yoğunlaşmaktadır (<https://www.childinthecity.org>).

ŞEKİL:1 Dünya Çapında Çocuk Dostu Şehirler Girişimleri
(<https://www.childfriendlycities.org/initiatives>)



Çocuk Dostu Şehir Örnekleri

Son yıllarda bazı ülkeler ulusal düzeyde hem çocuk haklarını hem de çocukların refahını desteklemek üzere “çocuk dostu şehir” uygulamalarına yönelik farklı çalışmalar sürdürmektedir. Hindistan’da National Institute of Urban Affairs’in 2017 yılında hazırladığı ve dünyayı çocuklar için daha iyi bir yer haline getirme hedefi üzerine yapılan uluslararası çalışmalara ve uygulamalara yer veren raporda, çocukları aktif olarak karar verme sürecine dâhil eden planlama politikaları ve tasarım uygulamaları belgelenmekte, şehirlerin sürdürülebilirliği nasıl başardığına dair temel bulgular sunulmaktadır (NIUA, 2017). Farklı şehirlerdeki yenilikçi uygulamaların ve yakla-

1553



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

şımaların (kriterler) ele alındığı bu çalışmada, kentler üzerine bir karşılaştırma da yapılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Farklı şehirlerdeki yenilikçi uygulama ve yaklaşımların karşılaştırması (Kaynak: NIUA, 2017)

Kriterler	Kentler	Rotterdam Holanda	Tilburg Hollanda	Ghent Belçika	Essen Almanya	Barra Mansa Brezilya	Bam Iran	London İngiltere	Christchurch Yeni Zelanda
Iyi tasarımın sahip şehirler yapmanın ayrılmaz bir parçası çocuk dostu şehirler yaratma yaklaşımını benimseyen şehirler									
Kentsel planlama sürecinde, çocukları ve gençleri önemli paydaşlar olarak dahil eden, katılımcı bir yaklaşım hayata geçiren şehirler									
Tasarım ve planlamada çocukların ihtiyaçlarını karşılamak üzere özel bütçeler ayıran şehirler									
Yürünebilirlik ve karma kullanımlar ile toplumsal bütünleşmeyi teşvik eden şehirler									
Sokakların ve kamusal alanların tasarımında güvenliği bir parametre olarak ele alan şehirler									
Çocuklar ve gençleri kapsayan bir yaklaşımı sosyal bir bakış açısı olarak benimseyen şehirler									
Çocuk dostu bir şehri destekleyen kurumlar ve organizasyonlar gibi farklı paydaşları bir araya getiren şehirler									
Yenilikçi fikir ve proje uygulamalarını ve finans mekanizmalarını gösteren şehirler									
Çeşitli ölçeklerde (mahalle, yerel belediye, şehir) projeleri hayata geçiren şehirler									

Gill, 2021 yılında yayınlanan *Urban Playground: How Child-Friendly Planning and Design Can Save Cities?* [Kentsel Oyun Alanları: Çocuk Dostu Planlama ve Tasarım Kentleri Nasıl Kurtarabilir?] başlıklı kitabında, çocuk dostu şehir planlamasına stratejik bir bakış açısı getiren şehirlerdeki girişimleri bir araya getirmiştir (Tablo 2). Gill kitabında, belediye düzeyinde sürdürülebilir eylemlere, somut sonuçlara, anlayışlara ve bunlardan alınabilecek derslere değinmektedir. Tablo 2'de, çocuk dostu bir kent için belirlemiş olduğu prensiplere (9 adet) ve yapı taşlarına (4 adet) dayanarak, farklı şehirlerin yaklaşımlarını değerlendiren Gill, dokuz prensibin çocuk hakları ve küresel girişimler üzerine kurulu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca planlama, katılım, program ve politika geliştirme süreçlerindeki fikirlerden de esinlendiğine değinmektedir. Dört yapı taşı ise, çocuk dostu çevrenin somutlaştırıldığı yapı çevre unsurları olarak tanımlanmaktadır. Bunlar sokak/mahalle oyunları ile eğlence olanaklarını ve çocuk hareketliliğini geliştirecek ya da artıracak fırsat alanlarıdır. Örneğin, tek bir sokağa yapılabilecek *çocuk dostu* müdahaleler, o sokakta oynamayı ve sosyalleşmeyi artıracak veya o sokakta çocukların yürümesini veya bisiklete binmesini kolaylaştıracak ya da her ikisini de yapmaya olanak sağlayacaktır (Gill, 2021).

Tablo 2. Farklı şehirlerin ilkeler ve yapı taşları üzerinden değerlendirilmesi (Kaynak: Gill, 2021)

		KENTLER													
		ANTWERP	BARCELONA	BOULDER	EDMONTON	FORTALEZA	FREIBURG	GHENT	OSLO	RECIFE	ROTTERDAM	TELAVIV	TIRANA	VANCOVER	LONDON
PRENSİPLER VE YAPI TAŞLARI	Çeşitlilik, Eşitlik ve Kapsayıcılık														
	Vizyon ve Değerler														
	Çocukların Katılımı														
	Mahalle / Semte Odaklanmak														
	Doğru İnsanlar ve Politikalar														
	Varsaymak, Ne Varsayılacak														
	Düzenleme, Yönetim ve Koruma														
	Fırsatlar														
	Programlama														
	Yaşayan Sokaklar														
	Yürüyüş ve Bisiklet Ağları														
	Oynanabilir Kamusal Alan														
	Yaşanabilir Konutlar														

Arup (2017) tarafından hazırlanan “Cities Alive Designing for Urban Childhoods” başlıklı raporda, şehir paydaşlarının çocuk dostu kentsel çevreler yaratmaya neden ve nasıl başlamaları gerektiği ele alınmaktadır. Değişen kentsel bağlama vurgu yapılan raporda, kentteki çocukların beş temel sorununa değinilmektedir. Bunlar, trafik ve kirlilik, yüksek yapılar da yaşam, suç ve sosyal korkular kaynaklı riskten kaçınma davranışı, izolasyon ve kentsel etkinliklere yetersiz ve eşit olmayan erişimdir. Çalışmadaki uluslararası uygulamalar, çocuk dostu çevre kavramına ve çocuk haklarına gereken önemin verildiği kent yaşamı örnekleridir (Tablo 3). Kentlerdeki parkların ve açık alanların bakımının ve geliştirilmesinin çocuk dostu bir ortam oluşturmak için çok önemli unsurlar olduğunun vurgulandığı raporda, şehirlerde çocuk dostu bir ortam yaratılarak, sağlık ve esenlik, doğa ve sürdürülebilirlik, yerel ekonomi, dirençlilik gibi konuların çözümlendiği örneklere yer verilmektedir. Çocukların bir kentsel çevreden istediklerinin temelinde aynı olduğu bu örnekler üzerinden de anlaşılabilir: Güvenli

ve temiz sokaklar, yeşil alana erişim, temiz hava, özgürlük, arkadaşlarla birlikte olmak. Ortaya çıkan tabloda çocukların şehirleri deneyimleme biçimleri ve çocuk dostu yaklaşımlar için çözüm önerileri şehre göre değişiklik göstermekte ve uygulamalar kentlilerin gereksinimlerine, şehrin kültürel, politik, sosyoekonomik ve çevresel bağlamına uygun hâle getirilmektedir.

Tablo 3. Uluslararası Çocuk Dostu Şehir Örnekleri
(Kaynak: Agarwal vd, 2021)

KENT	TEMA	ÇOCUK DOSTU GİRİŞİMLER
Barcelona, İspanya	Sağlık ve Refah	Super Block / Süper Blok Barcelona, kültür, sosyal aktiviteler ve eğlence için güvenli yeşil alanlardan oluşan çocuk dostu sokaklar yaratmıştır. Konut bloklarını çevreleyen ana yollardaki trafik yoğunluğunu sınırlayarak bunu yapabilmıştır. (Parametreler: Trafik, oyun çeşitleri, sosyal etkileşim, güvenlik, doğal özellikler)
Rotterdam, Hollanda	Yerel ekonomi	Building Blocks / Yapı Taşları Rotterdam, güvenli yürüyüş yolları ve çocukların kolaylıkla erişebildiği yeşil alanlar ile halka açık oyun alanları ve olanaklar yaratmıştır. Bu, yerel kentsel çevreyi çekici hâle getirmiş ve yerel ekonomiyi desteklemiştir. (Parametreler: Konum, erişilebilirlik, kolaylıklar ve tesisler, oyun çeşitleri, sosyal etkileşim, yürünebilirlik ve güvenlik)
Bogota, Kolombiya	Güvenlik	Children's Priority Zone / Çocuklar İçin Öncelikli Bölge Bogotá, çocuk alanı ile çevrili bir çocuk bakım merkezi oluşturmuştur. Bu bölge, oyun için sokaklara ve parklara, daha iyi geçitlere, asfalt kaldırımlara, daha iyi çevre düzenlemesine ve sosyalleşme için oturma alanlarına sahiptir. Bu iyileştirmeler, bu bölgeyi çocuk dostu bir alana dönüştürmüştür. (Parametreler: Trafik, oyun çeşitleri, sosyal etkileşim, bağımsızlık ve yürünebilirlik)

Santiago, Şili	Daha güçlü topluluklar	<p>Bicentennia Children's Park / Bicentennia Çocuk Parkı</p> <p>Santiago, erişilebilir yürüyüş yolları, kaliteli kamusal alanlar gibi çocuk dostu bir ortam yaratmak için birçok girişimde bulunmuştur. Parkta çocuk dostu bir ortam yaratılarak zengin-fakir ayrımı en aza indirilmiştir. Parkta çocukların çeşitli aktiviteler yaparak eğlenceli vakit geçirebilecekleri daha güvenli oyun alanları geliştirilmiştir.</p> <p>(Parametreler: Erişilebilirlik, oyun çeşitleri, sosyal etkileşim, bağımsızlık ve yürünebilirlik)</p>
Qian'an City, Çin	Doğa ve sürdürülebilirlik	<p>Sanlihe River Ecological Corridor / Sanlihe Nehri Ekolojik Koridoru</p> <p>Qian'an Şehrindeki Sanlihe Nehri Ekolojik Koridoru, çocuklar için favori bir alan hâline getirilmiştir. 13 km'lik çok kirli nehir şeridi, sosyal aktiviteler için çekici bir alana dönüştürülmüştür. Yürüyüş yolları, patikalar ve bisiklet yolları, çocukların buluşma ve aktivite noktaları hâline gelecek şekilde birbirine bağlanmıştır.</p> <p>(Parametreler: Doğal nitelikler, oyun çeşitleri, sosyal etkileşim, yürünebilirlik ve estetik)</p>
Kopenhag, Danimarka	Dirençlilik	<p>Cloudburst Plan / Bulut Patlaması Planı</p> <p>Kopenhag'ın şehir çapındaki planı, yeşil altyapıya dayalı bir müdahale yaratarak mevcut kentsel alanı geliştirmiştir. Şehir, şiddetli yağmurlara karşı, bisiklet yolları ve spor sahalarının su yollarına dönüştüğü ve suyun özelliklerinin etkinleştirildiği yenilikçi bir sistem geliştirmiştir.</p> <p>(Parametreler: Oyun çeşitleri, doğal özellikler, sosyal etkileşim ve yürünebilirlik)</p>
Tiran, Arnavutluk	Şehirleri iyileştirmek için bir katalizör	<p>Agents for change / Değişim ajanları</p> <p>Çocuk dostu ortamlar, yol güvenliği, kirlilik gibi kentsel sorunları düzeltir. Tiran'daki çocuklar, arabasız günler konseptini uygulayarak yeni oyun alanları geliştirmek için girişimlerde bulunmuşlardır. Evsel geri dönüşümü için "Tiran-ı bir günde temizle" gibi kampanyalar başlatmışlardır.</p> <p>(Parametreler: Güvenlik, kirlilik, trafik, oyun çeşitleri, macera, çeşitlilik, sosyal etkileşim ve yürünebilirlik)</p>

1557



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Bu üç güncel çalışma, giderek kentleşen bir dünyada yerel paydaşların yanı sıra UNICEF ve diğer kuruluşların güvenli,

kapsayıcı ve çocuklara duyarlı şehirler ve topluluklar oluşturmaya yardımcı olduğunu, örnekler üzerinden detaylı bir şekilde aktarmaktadır. Örnekler ayrıca çocuk dostu şehrin ne olduğu ve ne olması gerektiğine dair tek bir yaklaşım olmadığını da göstermektedir. Çocuk haklarının dikkate alınması ve benimsenmesi, tüm kentlerde yürütülen çalışmaların çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Son yıllarda Türkiye’de de çocuk dostu kent kavramı üzerine akademik çalışmaların sayısında artış gözlenmektedir. Bu çalışmalar, mimarlık, iç mimarlık, şehir ve bölge planlama, kentsel tasarım, kamu yönetimi gibi farklı disiplinlerde ele alınmıştır. Ancak kuramsal çalışmaların yoğunluğuna karşın bu çalışmaların pratiğe yansımaları son derece sınırlı kalmaktadır. Bazı yerel yönetimlerin başlattığı çalışmalar ve uygulamalar da farklı nedenlerle (ekonomik, politik, vb.) sonuca ulaşamamış ya da yarım kalmıştır.

Ülkemizdeki önemli uygulamalardan biri, “Çocuk Dostu Şehirler Projesi”dir. 2014-2015 yıllarında on farklı şehir belediyesi tarafından yürütülen UNICEF ve IKEA Türkiye tarafından desteklenen bu projenin hedefi, yerel yönetimlerin çocuk dostu politikalar ve programlar geliştirmesidir. Projeye, Lüleburgaz/Kırklareli, Manisa, Bornova/İzmir, Mamak/Ankara, Mersin, Yüreğir/Adana, Eyyubiye/Şanlıurfa, Bitlis, İspir/Erzurum, Giresun belediyeleri katılmışlardır. UNICEF raporunda, bu kentlerin çocuk dostu olma yolunda yönetsel, ekonomik ve fiziksel çevre açısından çeşitli kararlar almış olduğu ve kentlerine yönelik “çocuk eylem planı”nı oluşturdukları görülmektedir (unicef.org.tr).

Ülkemizde, TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından “Ulusal Çocuk Hakları ve Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2013-2017” ve TC. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından “2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı” hazırlanmıştır. 2013-2017 yılında hazırlanan Strateji Belgesi ve Eylem Planında “Çocuk Katılımı” ve “Çocuğun Boş Zamanını Değerlendirme İmkânları” konularında ülkemizdeki duruma değinilmekte ve yapılması gerekenler şöyle açıklanmaktadır. Çocuk Katılımına yönelik olarak, “... Çocukların yaşadıkları tüm alanlarda, görüşlerine saygı gösterilmesi ve karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanmasına yönelik, çocuk hakları komiteleri, kent konseylerinin çocuk meclisleri ve

okul meclisleri gibi uygulamalar bulunmaktadır...” ve “... Çocuk meclislerinin ülke geneline yaygınlaştırılarak etkinliklerinin artırılması çocuk katılımını sağlamak açısından önemli katkı sağlayacaktır...” Çocuğun Boş Zamanını Değerlendirme İmkânları başlığı altında ayrıca şu açıklama yer almaktadır: “Çocukların sağlıklı sosyal, bilişsel, fiziksel gelişimlerini desteklemeye yönelik dinlenme, eğlenme, oyun oynama, sportif, kültürel ve sanatsal faaliyetlerden yararlanabilmeleri için gerekli ortam, araç ve imkânlar yetersizdir. Yerel yönetimlerin ise bu alandaki sorumluluklarını genellikle yeterince yerine getirmedikleri görülmektedir. Bu nedenle mevzuatta, çocuğa serbest zaman oluşturma kavramının bir “hak” olarak tanımlanması ve çocuğun serbest zaman faaliyetlerinden yararlanması yasal güvence altına alınması önemli bir gerekliliktir. Söz konusu faaliyetler için ayrılan bütçelerin artırılması, özel sektör ve sivil toplumun bu doğrultuda teşvik edilmesi gerekmektedir” (TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013). Eylem Planının stratejik amaçları sıralanırken, “Çocuk haklarına ilişkin karar süreçlerine bütün çocukların katılımını sağlamak” ve “Çocuğun doğduğu, büyüdüğü ve yetiştiği ortamı korumak ve fiziksel çevreyi iyileştirmek” başlıkları altında yapılması gerekenler; hedefler, faaliyetler, sorumlu kurumlar, ilgili kurumlar, süreç, performans göstergeleri ve açıklamalar hâlinde belirtilmektedir.

2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nda ise “Çocuk hakları ve çocuk katılımı” başlıkları altında ilgili stratejik hedefler belirtilmektedir: “... 5393 sayılı Belediye Kanunu ve 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu’nda çocuklarla ilişkili olarak bazı düzenlemelere yer verilmektedir. Bu alanda yapılan çalışmaların en önemlilerinden birisi, çocuk meclisleridir.... Belediyeler tarafından şehir planlamalarında çocuklara özgü düzenlemelerin yapılması da önem arz etmektedir. Çocukların oyun hakkı, çocuk dostu alanların artırılması ve çocuk hakları kültürünün yaygınlaştırılması gibi konular belediyeler tarafından göz ardı edilmemesi gereken bir diğer husustur”. “Çocuk hakları ve çocuk katılımının toplum tarafından bilinirliğine yönelik farkındalık çalışmaları” başlığında tanımlanan stratejik hedefin faaliyeti olarak ise “Çocuk dostu alanlarda çocuk haklarına yönelik farkındalığı artırıcı temalara yer verilmesi ve bu alanların ulaşılır kılınması” tanımlanmaktadır. “Çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin desteklenmesi” başlığında ki stratejik hedefin faaliyetleri kapsamında ise, “okul, site ve

toplu konut bahçeleri, parklar ve benzeri mekânların, özel gereksinimi olan çocuklar başta olmak üzere tüm çocukların eğitim ve öğretim faaliyetlerini, bedensel ve sosyal gelişimlerini destekleyecek ve sağlıklarına zarar vermeyecek şekilde tasarlanması”; *“farklı ilgi ve beceri alanlarını destekleyen çocuk ve genç dostu yapısal mekânların (içerisinde kütüphane, sanatsal faaliyet, ders çalışma, toplantı mekânı gibi bölümleri bulunan, ücretsiz internet, bilgisayar erişimi olan ve zamanı etkin kullanıma uygun tasarımı) geliştirilmesi*”; *“çocuklara yönelik faaliyet alanları ve yaşam alanları arasındaki bağlantı yollarında korunaklı bisiklet yollarının yapılması*”; *“çocuklara yönelik faaliyet alanlarının çevresinde (taşıt akış hızını azaltacak zemin malzemeleri, şerit daraltma, asfalt boyama gibi) güvenlik önlemlerinin alınması”* ve *“çocuk dostu alanların etkin izlenmesi ve takibi için kamera sistemleri ve güvenlik ekiplerinin artırılması”* vurgulanmıştır (TC. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023). Bu belgede ayrıca çocuk dostu medya ve çocuk dostu adalet konularındaki hedefler ve faaliyetler, ayrıca afet, kriz ve acil durumlardan etkilenen çocuklar için afet ve acil durum sonrasına yönelik geçici barınma mekânlarına yönelik stratejiler ve faaliyetler de belirlenmiştir. Tüm faaliyetlerin sorumlu kurumu, ilgili kurumu, süresi ve performans göstergeleri de belirtilmiştir.

Çocuk dostu bir şehrin ne olduğuna yönelik standart modellerin olmadığı bilinmektedir. Her kentin bunu kendisi için tanımlaması gerektiği yukarıda ifade edildi. Bu modellerin oluşturulmasında çocukların rollerinin önemli olduğunu birçok örnek kentte (Tablo 1-2-3) görmekteyiz. Siyasi olarak temsil edilmeyen bir grubun gereksinimlerini ifade eden çocuklar, kendi görüş ve gereksinimlerine uygun olarak şehrin şekillenmesine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle çocukların seslerini duymak önemlidir. Yaşadıkları kent hakkındaki düşüncelerini, görüşlerini ve isteklerini bilmek, sürece onları katarak mümkün olmaktadır. Yöneticiler ile yönetilenler arasında özellikle de çocuklar arasında kurulacak diyalog, iyi bir çocuk dostu şehrin başlangıç noktasını oluşturur. Bunu takiben şehirlerde çocuk dostu bir ortam yaratıldığında, sağlık ve esenlik, doğa ve sürdürülebilirlik, yerel ekonomi, dirençlilik vb. konulara yönelik çözümler de üretilmiş olmaktadır (ARUP, 2017). Böylece şehir sadece çocukların değil, aynı zamanda farklı yaş ve cinsiyetteki diğer sakinlerin de gereksinimlerini karşılar duruma gelmektedir.

Sonuç

Çocuklar bizim geleceğimizdir ve toplumlarımızı yansıtır. Bu nedenle çocuklar için mutlu toplumlar inşa etmek, geleceğe hazırlanma konusunda ulusların birinci görevidir. Bu bağlamda, çocuk dostu şehirler oluşturmak hem ulusal ve yerel politikalar hem de tüm toplum üyeleri için bir meydan okuma olmalıdır. Çocuk dostu şehirler yaratarak hem mutlu çocuklar hem de mutlu kent sakinleri yaratmak mümkündür. Zira çocuk dostu bir şehir yaratmak, yalnızca çocukların değil, aynı zamanda toplumun, şehirlerin ve gelecek nesillerin refahına da katkı sağlamaktadır. Ve bu şehirler sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması yönünde önem taşımaktadır.

Çocuk dostu şehirler inşa etmek için her topluma uyan tek bir model yoktur. Her bir bağlamın özellikleri farklıdır ve bu bağlamlarda yaşayan insanlar da farklıdır. Çocuk dostu şehirler tasarlamak için ortak bir yol belirlemek zordur, ancak bazı ortak noktaları belirlemek mümkündür. Bu doğrultuda, kent yöneticilerinin ulusal ve yerel strateji planlarına uygun olarak “çocuk eylem planları” geliştirmesi, yani “yerel çocuk politikası” önerisini hazırlaması, kente ait tüm kararlarda çocuklara yer açması, kentlerinde çocuklar ve diğer herkes için yapacakları en önemli işlerden biri olmalıdır. Kent adına bir vizyon belirlenerek konu araştırılmalı, kullanışlı ölçütler geliştirilmeli ve etki değerlendirmesi yapılmalıdır. Bu artık kentler adına bir lüks değil, sürdürülebilir bir yaşam için gerekliliktir. Çocuk dostu bir şehir, sürdürülebilir ve yaşanabilir bir şehirdir.



HİKMET SİVRİ GÖKMEN

Kaynakça

- Agarwal, M.K., Sehgal, V., & Ogra, A. (2021). A critical review of standards to examine the parameters of child-friendly environment (cfe) in parks and open space of planned neighborhoods: a case of Lucknow City, India. *Social Sciences*, 10(6), 1-20.
- ARUP. (2017). *Cities alive designing for urban childhoods*. <https://www.arup.com/>
- Christensen, P., O'Brien, M. (2018). *Children in the city: Home, neighbourhood and community*. Routledge.
- Derr, V., Chawla, L., & Mintzer, M. (2018). *Placemaking with children and youth-participatory practices for planning sustainable communities*. New Village Press.
- Gill, T. (2021). *Urban playground: How child-friendly planning and design can save cities*. Riba.
- Kumar, K., Arash, B. (2021). Explaining the principles of a child-friendly city with the approach of upgrading the urban environment by the Delphi method. *Journal of Urban Management and Energy Sustainability*, 3(1), 65-75.
- Malone, K. (2007). The bubblewrap generation: Children growing up in walled gardens. *Environmental Education Researchers*, 13(4), 517-525.
- National Institute of Urban Affairs. (2017). *Compendium of best practices of child-friendly cities*. <https://niua.in/intranet/sites/default/files/2877.pdf>
- Riggio, E. (2002). Child friendly cities: Good governance in the best interest of the child. *Environment and Urbanization*, 14 (2), 45-58.
- TC. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). *Ulusal çocuk hakları strateji belgesi ve eylem planı 2023-2028*. www.gmka.gov.tr
- TC. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). *Ulusal çocuk hakları strateji belgesi ve eylem planı 2013-2017*. www.gmka.gov.tr
- Tonucci, F. (2020). *City of children*. Vernon Press.
- UNICEF. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- UNICEF. (2018). *Child friendly cities and communities handbook*. <https://www.unicef.org/eap/reports/child-friendly-cities-and-communities-handbook>
- Wood, J., Bornat, D., & Biquelet-Lock, A. (2019). *Child friendly planning in the UK-A review*. <https://www.rtpi.org.uk/practice/2019/november/child-friendly-planning-in-the-uk-a-review/>



SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA GÜNDEMİNDE ÇOCUK VE ŞEHİR



HATİCE AYATAÇ*

BÜŞRA GİZEM YILMAZ**

Çocukların buldukları şehirlerde, dâhil oldukları mekânlara aktif katılımı ve seslerinin duyulması mekânları deneyimleyebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Çocuklar, yaşadıkları şehirlerin düşüncelerine, beklentilerine cevap verebilecek nitelikleri taşıması adına şehir planlaması süreçlerine dâhil edilmelidir.

Giriş

İnsanlar gündelik hayatlarına devam ederlerken çevreleri ile sürekli temas ve etkileşim hâlinde dirler. Özellikle gelişim çağındaki çocuklar için çevrenin etkisi göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Gelişim Psikolojisi çalışmalarına göre çocukların gelişim evrelerindeki gereksinim ve kazanımları çevre ile iletişimlerine bağlıdır. Çocukların yaşam alanları koşullara ve standartlara bağlı olarak farklılık göstermektedir. Ülkemizde her çocuk sağlıklı bir aile ve çevre ilişkisi içerisinde yetişme imkânı bulamamakta-

1563



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Şehir ve Bölge Planlama Bölümü.

** Yüksek Mimar, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimari Tasarım Doktora Programı Öğrencisi.

dır. Ailelerin ekonomik durumu, eğitim seviyesi ve mekân koşulları gibi pek çok belirleyici yanında şehirle kurulan ilişki de çocukların fiziksel ve psikolojik gelişimlerinde önem taşımaktadır.

Günümüzde sürdürülebilir kalkınma gündemi, dünyanın çeşitli sorunlarına çözüm bulmak amacıyla küresel düzeyde öncelikli konuları belirleyerek irdelemektedir. Çocuk ve şehir ilişkisi ise bu bağlamda sürdürülebilir kalkınmanın temel bir unsuru olarak yerini almaktadır. Çocukların şehirlerdeki yaşam kalitesi ve refahı, gelecek nesillerin sağlıklı gelişimi için hayati önem taşımaktadır. Bu yazı kapsamında çocuk ve şehir ilişkisinin sürdürülebilir kalkınma açısından neden önemli olduğu sorgulanacak ve bu alanda yapılan çalışmalarının gerekliliği gerekçeleriyle birlikte ortaya konacaktır.

Çocuk Hakları ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

“Çocuk hakları, insan haklarının bir parçasıdır ve onları korumak, herkesin görevidir.” (Allan, 2004)

Tüm insanların ortak deneyimi olan çocuk olma hâli beraberrinde pek çok tanımı getirmektedir. Yaş faktörünü temel ölçüt aldığı görülen Türk Medeni Kanunu madde 11, çocuğu on dokuz yaşından gün almamış herkes olarak tanımlar (TMK, 2001). Çocukların dâhil oldukları mekânlarda, gelişim gösterdikleri ailelerde sahip oldukları hakların bilincinde olması son derece önem taşımaktadır. Zira toplumların geleceğı olan çocukların iyi şartlarda yaşam sürmeleri önemlidir (Karakaş & Çevik, 2016). Ülkelerin “mutlu toplum” hedefleri de çocukların sağlıklı ve doğru bir biçimde büyüüp gelişmelerine önem vermesiyle mümkün olabilmektedir (Akyüz, 2021). Çocuklar gibi, onların gelişimine tanıklık ve eşlik eden yetişkinlerin de çocuk hakları konusunda bilgi ve duyarlılık sahibi olması mutlu toplum hedefine ulaşmanın bir gereğidir. Çocuk hakları, çocukların sağlıklı, güvende ve eşit fırsatlara sahip bir şekilde büyümesini destekleyen ve güvence altına alan haklar bütünüdür.

Çocuklar, 1900’lerden itibaren, farklı disiplinlerde çeşitli çalışma ve araştırmaların konusu olmaya başlamıştır. 1979 yılı “Uluslararası Çocuk Yılı” ilan edildikten sonra (UNICEF, 2004) çocukla ilgili ulusal ve ölçekte gerçekleştirilen çok sa-

yıdaki çalışma içinde en önemlisi 20 Kasım 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi olarak kabul edilmektedir. Tüm dünya ülkeleri tarafından tanınan sözleşme çocukların haklarını korumak için temel bir belge niteliğindedir. Türk hukukunda çocuk haklarıyla ilgili olarak 1982 Anayasasında ve Çocuk Koruma Kanunu'nda çeşitli düzenlemeler yapılmış, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ise Türkiye tarafından 14 Eylül 1990 tarihinde imzalanmıştır (Fazlıoğlu, 2007). Sözleşme Türkiye tarafından 1995 yılında resmi olarak kabul edilmiştir (Yurtsever, 2009).

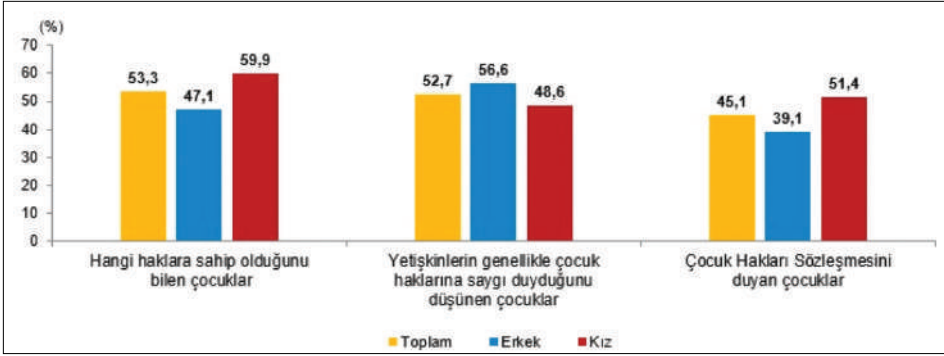
Çocukların sağlık, eğitim, koruma, katılım, adil ve eşit muamele gibi temel haklarının korunması ve desteklenmesini amaçlayan bir kavram olarak karşımıza çıkan çocuk hakları, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (CRC) tarafından tanınan ve korunan haklar bütünüdür. Çocuk Hakları Sözleşmesi toplumun yanı sıra ebeveynlerinin de çocukların gelişimindeki görev ve sorumluluklarını tanımlamaktadır. UNICEF'e (2021a) göre çocuk hakları, her çocuğun doğuştan sahip olduğu ve yaşamlarının her aşamasında geçerli olan evrensel hakları kapsamaktadır (UNICEF, 2021a). UNICEF çalışmaları kapsamında, eğitim ve çocuk hakları, çocuk sağlığı ve refahı, çocukların katılımı, çocukların korunması ve şiddetle mücadele gibi çeşitli başlıklarla ele alınan haklar detaylı bir şekilde ele alınmaktadır (UNICEF, 2021). Çocuk haklarının korunması günümüzde özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde bir mesele olarak ele alınmaktadır (Uğurlu & Gülsen, 2014).

Çocuk haklarına ilişkin öncüller arasında sağlık, eğitime, koruma ve bunların yanı sıra *katılım* ilkesi yer almaktadır. Bu ilkeye göre çocuklar, yaşamlarını etkileyen kararlara katılma hakkına sahiptir. Çocukların düşünceleri, fikirleri ve görüşleri dinlenmeli ve karar alma süreçlerine dâhil edilmelidir. Çocukların katılımı, demokratik bir toplumun ve sürdürülebilir kalkınmanın temel bir unsuru olarak kabul edilmelidir. Mekânların planlanması süreçlerinde çocukların katılımları ile nitelikli tasarımlar ortaya çıkarmak, yaşayan mekânları çoğaltabilmek adına önem taşımaktadır.

Çocuk haklarının gerçekleştirilmesi ve devamlılığın sağlanabilmesi için politikaların, programların ve toplumsal farkındalığın oluşturulması ve desteklenmesi önem taşımaktadır.

Çocukların sağlıklı, güvende, eğitilmiş ve katılımcı bireyler olarak yetişmeleri, geleceğimizin sürdürülebilirliği açısından büyük bir öneme sahiptir. TÜİK (2022) verilerinde Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni duyduğunu belirten 13-17 yaş grubundaki çocukların oranının %45,1 olduğu belirtilmiştir (Şekil 1). Konu hakkındaki farkındalığın artırılması toplum fertlerinin ortak sorumluluğudur.

Şekil 1. Çocuk Hakları Sözleşmesi Farkındalık Tablosu (TÜİK, 2022)



Şehir ve çocuk ilişkisinde çocuk haklarının yanı sıra ele aldığımız Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ise, küresel düzeyde sürdürülebilir kalkınmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak güncel araştırma ve çalışmalarda yerini almaktadır.

Çağın tüketim anlayışına karşılık mevcut kaynakları koruma, sahip çıkma ve sürdürme çalışmaları dünyanın gündemine yerleşen mesele olarak yerini almıştır. Konu üzerinde farklı başlıklar açarak çalışmalara alan tanıyan *sürdürülebilirlik* kavramı farklı kelimelerle bir arada anılarak nitelik kazanabilmektedir. Sürdürülebilir kalkınma 1987 yılında Brundtland Raporu'nda "bugünün ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama olanaklarını ortadan kaldırmadan karşılamak" şeklinde ifade edilmiştir. 2015 yılında gerçekleştirilen Sürdürülebilir Gelişme Zirvesi'nde de Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) diğer adıyla Küresel Hedefler belirlenmiştir (UN, 2015) (bknz: Şekil 2).

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, 2030 Ajandası kapsamında belirlenen 17 hedeften oluşmaktadır. Çalışma sahasında farklılıklar gözlemlense de çocuk hakları ile Sürdürülebilir Kal-

Şekil 2.Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (Kıymaz, 2016)



kınma Hedefleri (SKH) arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, çocukların sağlıklı ve sürdürülebilir bir çevrede büyümesini ve kapsayıcı eğitim imkânlarına kolay erişimi sağlamayı hedefleri arasında göstermektedir. Yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve diğer paydaşlar arasında iş birliği ve bilgi paylaşımı, çocuk hakları ve SKH ilkelerinin karşılık bulması açısından son derece önemlidir. Çocuk dostu politikalar, katılımcı yaklaşımlar ve projeler çocukların kent yaşamında kalite ve refahlarını artırabilir. Sonuç olarak, günümüzde çocuk ve şehir ilişkisi, sürdürülebilir kalkınma gündeminin merkezinde yer alıyor olsa da ihmal edilmemesi, daha da detaylandırılması gereken bir konudur.

Çocuk hakları ve SKH'ler, çocukların sağlıklı ve güvende büyümesini sağlamak, onlara eşit fırsatlar sunmak ve sürdürülebilir bir dünya inşa etmek amacıyla ortak bir paydada bir araya gelmektedir. CRIN (Çocuk Hakları İzleme Ağı) ve OHCHR (Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği) gibi kaynaklar, SKH'lerin temelinde çocuk haklarını ele almaktadır. Örneğin OHCHR 2017 yılında İnsan Hakları Konseyine, *Sürdürülebilir Kalkınma 2030 Gündemi'nin uygulanmasında çocuk haklarının korunmasına ilişkin bir rapor* sunarak konuya dikkat çekmiştir (OHCHR,2021). Hedefler sürdürülebilir kalkınmaya odaklansa da, genel olarak insan haklarıyla ve özel olarak da çocuk haklarıyla ayrılmaz bir şekilde bağ-

lantılıdır. Çocuklar, yoksulluk (SKH 1), açlık (SKH 2), sağlık (SKH 3), eğitim (SKH 4), toplumsal cinsiyet eşitliği (SKH 5), iklim değişikliği (SKH 13) veya çocuklara yönelik şiddet gibi çeşitli konulara göre şekillenen SKH'lerden doğrudan etkilanmektedir (OHCHR, 2021). Örneğin, "Sıfır açlık" (SKH 2) hedefi, çocukların sağlıklı beslenmeye erişimini sağlama ve yetersiz beslenme sorununu çözme çabalarını içermektedir. CRIN ve OHCHR raporları, dünya genelinde hâlâ yetersiz beslenen çocuk sayısının yüksek olduğunu ve bu hedefin tam olarak gerçekleşmediğini göstermektedir (CRIN, 2014; OHCHR, 2021). "İyi sağlık ve refah" (SKH 3) hedefi, çocuk ölümlerini azaltmayı ve temel sağlık hizmetlerine erişimi artırmayı amaçlamaktadır. Verilere göre, çocuk ölümleri azalsa da dünya genelinde hâlâ önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Ayrıca, günümüzde hâlâ bazı bölgelerde çocukların temel sağlık hizmetlerine erişiminde eşitsizlikler ve zorluklar bulunmaktadır. Bir diğer hedef olan "nitelikli eğitim" (SKH 4), çocukların eğitime erişimini ve eğitimin kalitesini iyileştirmeyi kapsamaktadır. Ancak, raporlar çocukların hâlâ eğitimde eşitsizliklerle karşılaştığını, özellikle kırsal bölgelerde ve dezavantajlı gruplarda eğitim fırsatlarının sınırlı olduğunu göstermektedir (CRIN, 2014).

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri böylece çocukların şehirlerle ilişkisini geliştirmek ve çocuk haklarını güvence altına almak noktasında önemli bir rol üstlenmektedir. Sürdürülebilir şehir ve yerleşimlerin geliştirilmesi (SKH 11), çocuk dostu şehirlerin oluşturulması ve çocukların yaşam kalitesinin artırılması için önemli bir fırsat sunmaktadır. Çocukların şehirlerde yaşam koşulları, refahı ve katılımı, sürdürülebilir kalkınma ve çocuk hakları açısından büyük bir öneme sahiptir. Verilere göre, dünya genelinde hâlâ birçok çocuk yetersiz barınma koşulları, temiz suya erişim eksikliği, sağlıksız çevreler ve yetersiz temel hizmetlerle karşılaşmaktadır. Özellikle kentsel yoksulluk ve gecekondulaşma gibi faktörler, yetişkinlerin yanı sıra çocukların yaşam kalitesini de olumsuz etkilemektedir. Bu örnekler, çocuk haklarının SKH'lerin temel amacı olan sürdürülebilir kalkınmayla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çeşitli araştırmalar ve raporlar, çocukların yaşam kalitesi ve refahı konusunda güncel bilgileri aktarmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) tarafından yayın-

lanan «Çocukların Durumu Raporu» çeşitli göstergelerle çocukların refahını değerlendirmekte ve ilgili SKH hedefleriyle bağlantılarını ortaya koymaktadır. Bu verilere dayalı kanıtlar, çocuk hakları ve SKH'ler arasındaki ilişkiyi somutlaştırmaktadır. Verilere dayalı kanıtlar, çocukların yaşam kalitesini iyileştirmek için çocuk haklarının SKH'lerin temel hedefleriyle nasıl ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, çocuk haklarının korunması ve çocuk dostu politikaların uygulanması, sürdürülebilir kalkınma gündeminin ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Verilere dayalı kanıtlar ve araştırmalar, çocukların yaşam koşullarının iyileştirilmesine yönelik politika ve projelerin geliştirilmesinde rehberlik edebilir. Böylece, çocukların haklarına saygı gösterilerek, daha sürdürülebilir bir dünya tasarlama hedefinden vazgeçmemek gerekmektedir. Çocukların sağlığı, eğitimi, eşitlikleri konusunda daha kapsamlı politikalar, programlar ve kaynakların sağlanması, çocuk haklarına yönelik izleme, değerlendirme ve raporlama mekanizmalarının güçlendirilmesi önemlidir.

Çocuk Dostu Şehirler ve Sürdürülebilir Kentsel Planlamada Çocuk

Çocuk dostu şehirler (Child Friendly Cities) yaklaşımı, çocukların sağlıklı, güvenli, destekleyici ve katılımcı bir çevrede büyümelerini sağlayabilmek adına ortaya çıkmıştır. Çocuk dostu şehirler, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin yerel düzeyde uygulanabilir şekli olarak ifade edilebilmektedir (Aksu & Karakuzu, 2021). Çocukların şehir planlaması ve karar alma süreçlerinde aktif olarak yer alması, çocuk dostu şehirlerin oluşturulmasında önemli bir faktördür. İlk örnekleri 1900'lü yıllarda İtalya'da ortaya çıkan Çocuk Dostu Şehirler çocukların ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla sonraki süreçlerde farklı ülkelerde uygulanmaya başlanmıştır. Çocuk dostu şehirler kapsamında, çocukların oyun alanlarına erişimi, güvenli yollar, çocuk merkezli planlama, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim gibi unsurlar önemli hâle gelmektedir. Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarının, çocuk hakları ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerini bir araya getiren bu perspektife, ilgili stratejilerin geliştirilmesine odaklanması gerekmektedir.

Günümüzde hızla artan kentleşme eğilimiyle birlikte, çocukların refahı ve hakları genellikle göz ardı edilmektedir. Bu tabloda ortaya çıkan çocuk dostu şehir yaklaşımı, kent

planlanması ve gelişimini çocukların ihtiyaçları, hakları ve katılımları üzerine odaklanarak ele almaktadır. Çocukların haklarını, güvenliğini ve refahını önceliklendiren çocuk dostu şehirler, çocukların büyümesine, öğrenmesine, oynamasına ve karar süreçlerine katılmasına olanak sağlayan kapsayıcı ve erişilebilir mekânlar yaratmayı amaçlamaktadır. Kuzey Avrupa ülkeleri başta olmak üzere çocuklar için sokakların daha yaşanılabilir hâle gelebilmesi adına birçok ülke “Woonerf”, “HomeZone” gibi sokaklar özelinde çalışmalar yürütmektedir (Ayataç & Genç, 2015).

Çocuk Dostu Şehirler, çocuklar için oyun ve sosyal etkileşim alanları sunarak, onların yaratıcılıklarını geliştirmelerini ve kişisel yeteneklerini keşfetmelerini sağlamaktadır. Bir taraftan çocukların sağlıklı yaşam tarzlarını sürdürmelerini desteklemek amacıyla yeşil alanlara, bisiklet yollarına ve yaya dostu alanlara sahip, fiziksel aktiviteleri teşvik eden Çocuk Dostu Kentler, güvenli yolları, trafik düzenlemeleri ve çocuklar için uygun hizmetler sunan toplumsal kurumlarıyla çocukların sokaklarda özgürce dolaşabilmelerini ve oyun oynayabilmelerini sağlayabilmekte, böylece güvenlik ve korunma ihtiyaçlarını da karşılamış olmaktadır (Ayataç & Genç, 2015).

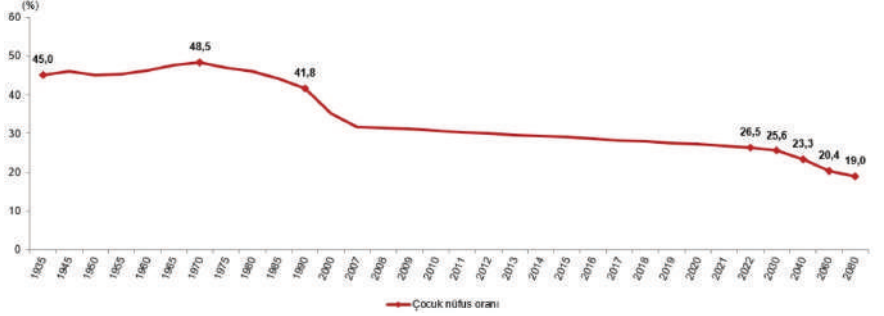
UNICEF, Çocuk Dostu Şehirler kapsamında, şehirlerde güvenli, sağlıklı ve destekleyici bir yaşamın gereği olarak çocukların katılımını ve çocuk odaklı politika ve hizmetlerin geliştirilmesini hedefleyen çalışmalar yürütmektedir. Çocuk dostu şehirlerin oluşturulması konusunda yapılan bu çalışmalar genellikle yerel düzeyde gerçekleştirilmekte ancak belli ölçütle dayanmaktadır.

UNICEF, 2025 yılında hâlen gelişmekte olan ülkelerde çocukların %60'ının kentlerde yaşayacağı ve bu çocuk nüfusunun yarıya yakınının yoksul olacağı öngörüsünü aktarmıştır. Günümüzde küreselleşme, ekonomi vb. çeşitli etkenlerle ortaya çıkan nitelsiz kentsel alanlar yetişkinler kadar kullanıcı olan çocukların da gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple, çocukların refahını gözeterek çocuk dostu kentlerin oluşturulması önem ve öncelik kazanmaktadır (Çakırer Özservet, 2015).

Türkiye nüfusunun %26,5'ini çocuk nüfusu oluşturmaktadır (TÜİK, 2022). 2022 yıl sonu itibarıyla aktarılan verilerde Türkiye nüfusu 85 milyon 279 bin 553 kişi iken bunun 22 milyon

578 bin 378'ini çocukların oluşturduğu belirtilmiş olup nüfus projeksiyonlarına göre 2022 yılında %26,5'e gerileyen çocuk nüfus oranının takip eden yıllarda da azalma eğilimini sürdürmesi öngörülmektedir (Şekil 3).

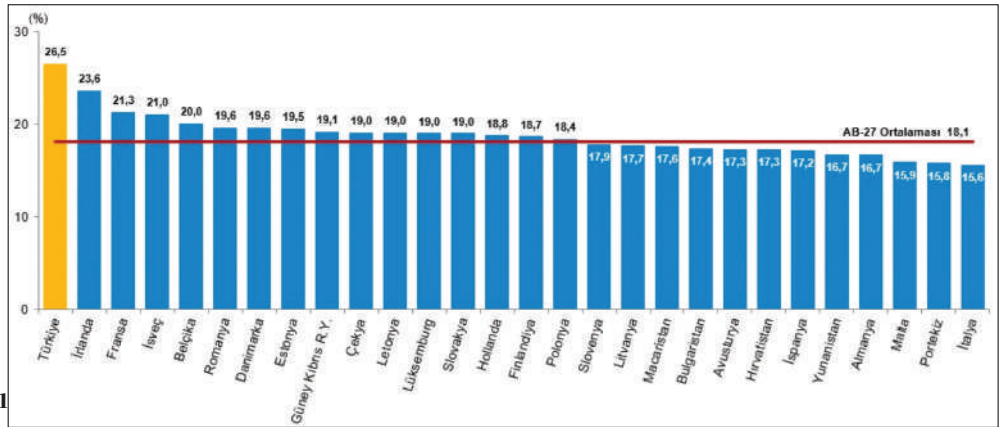
Şekil 3. Nüfus Projeksiyonu (TÜİK,2022)



Kaynak: TÜİK, Genel Nüfus Sayımları, 1935-1990
TÜİK, Nüfus Tahminleri, 2000
TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, 2007-2022
TÜİK, 2018 Nüfus Projeksiyonları, 2030-2080

Azalma eğilimine rağmen 2023 rakamlarına göre Türkiye Avrupa Birliği üye ülkelerinin tamamından yüksek çocuk nüfus oranına sahiptir (Şekil 4).

Şekil 4. Çocuk nüfus oranının Avrupa Birliği üye ülkeleri ile karşılaştırması (TÜİK, 2022)



Türkiye’de toplam nüfus içinde çocuk nüfusunun ağırlığı göz önüne alındığında Çocuk Dostu Şehir planlamalarının önemi bir kez daha görebilmekteyiz. Bu bağlamda Çocuk Dostu Şehir planlamaları kapsamında çeşitli hedefler belirlenmiştir. Bunlardan bazıları; çocuk katılımlı politika ve program tasarımı konularında yerel yönetimlerin güçlendirilmesi, çocuk hakları savunucusu olabilmeleri adına gençlerin güçlendirilmesi, çocukların oyun haklarına ulaşmalarının desteklenmesi, çocuk dostu program örneklerinin yaygınlaştırılması olarak belirtilmektedir (Berkün, 2019). Çocuk Dostu Şehir planlamaları, sadece çocukların yaşamlarını iyileştirmekle kalmayıp aynı zamanda toplumun genel sürdürülebilirliğine de önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Türkiye’de Çocuk Dostu Şehir olma yolunda ilk adımlar Bursa, Uşak, Trabzon gibi çeşitli illerinde içerisinde bulunduğu 12 pilot ilde atılmıştır (Berkün, 2019).

Sonuç

Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen 17 maddesi ile Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 21. yüzyılın en önemli ve güncel konuları arasında yer almaktadır. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, günümüz kentlerinde toplumsal, siyasi, teknolojik, kültürel vb. farklı alanlarda ortaya çıkan ya da etkisi büyüyen sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yürütmektedir.

Çocukların fiziksel ve zihinsel sağlığı, iyi planlanmış ve çocuk dostu şehirlerle desteklenebilmektedir. Söz gelimi çocukların şehirlerdeki yaşam koşulları, sağlık, eğitim, güvenlik vb. pek çok gelişim faktöründe doğrudan etkili olmaktadır. Bu sebeple, çocuk odaklı şehir planlaması sürdürülebilir kalkınmanın bir gerekliliği olarak kabul edilmeli ve konu hakkındaki çalışmalara gereken özen gösterilmelidir. Çocukların buldukları şehirlerde, dâhil oldukları mekânlara aktif katılımı ve seslerinin duyulması mekânları deneyimleyebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Çocuklar, yaşadıkları şehirlerin düşüncelerine, beklentilerine cevap verebilecek nitelikleri taşıması adına şehir planlaması süreçlerine dâhil edilmelidir.

Sürdürülebilir kalkınma gündemi, insanların yaşam kalitesini artırmayı ve gelecek nesiller için daha iyi bir dünya

bırakmayı hedefleyen önemli bir perspektif sunmaktadır. Bu gündemin merkezinde yer alan çocuk dostu kentler, çocukların sağlıklı, güvenli ve mutlu bir çevrede büyümelerini sağlama sürdürülebilir bir gelecek için temel bir rol oynama potansiyeline sahiptir. Çocuk Dostu Şehirlerin önemi, yaşam çevresinin çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerine olumlu etkileri dikkate alındığı durumlarda daha iyi anlaşılır. Çocukların şehirlerdeki yaşam koşullarının iyileştirilmesi, gelecek nesillerin sağlıklı gelişimine ve toplumların sürdürülebilir kalkınmasına şüphesiz katkıda bulunacaktır. Çocukların katılımı ve görüşleri kent planlamasında ve karar alma süreçlerinde dikkate alınarak daha adil ve kapsayıcı politikalar geliştirilmelidir. Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılandığı çevreye duyarlı şehirlerin oluşturulması bu yolla mümkün olabilir. Aynı duyarlılık, çocukların, sürdürülebilir yaşam becerilerini erken yaşlardan itibaren öğrenmesine imkân vererek çevre bilincinin yayılmasına da katkı sağlayabilir. Toplum olarak, çocukların haklarını ve ihtiyaçlarını gözeten bir yaklaşımla çocuk ve şehir ilişkisini daha da güçlendirebilmeyi hedef olarak belirlemek ve bu doğrultuda hareket etmek gerekmektedir.

Çocuk Dostu Şehir yaklaşımlarında yönetim ve paydaşların etkisi de büyük önem taşımaktadır. “Katılımcı” yaklaşımlar dâhilinde hazırlanan plan ve programların gerçekleştirilebilmesi ve uygun şekilde uyarlanarak hayata geçirilebilmesi noktasında disiplinler arası bir çalışma yürütülmesi, süreci başarıya taşıyacak bir yaklaşım olabilir.

Çocuk Dostu Şehirler, sadece çocukların sağlıklı büyüme ve gelişme şartlarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda gelecek nesillerin yaşam kalitesini de artırarak sürdürülebilir bir dünya için temel oluşturmuş olur. Toplumlar, çocuk dostu kentleri teşvik etmeli, çocukların katılımını desteklemeli ve çocukların ihtiyaçlarını merkeze alan politikalar geliştirmelidir. Bu şekilde, çocukların daha iyi bir dünyada büyümesini sağlayabilir ve sürdürülebilir bir gelecek inşa edebiliriz.





HATİCE AYATAÇ



BÜŞRA GİZEM YILMAZ

Kaynakça

- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, (151), 14.
- Allan, J., & l'Anson, J. (2004). Children's rights in school: Power, assemblies and assemblages. *The International Journal of Children's Rights*, 12(2), 123-138.
- Ayataç, H., & Genç, Z. P. (2015). Çocuk gözüyle Esenler. *Herkes için dost kentler: İstanbul Esenler İlçesi üzerine değerlendirmeler* <https://esenler.bel.tr/wp-content/uploads/2019/12/herkes-icin-dost-kentler.pdf>
- Berkün, S. (2019). Çocuk dostu kent yönetimlerinin çocuklar tarafından değerlendirilmesi: Bursa örneği. *BMIJ*, 7(1), 135-152.
- CRIN. (2014). Çocuk hakları izleme ağı. <https://archive.crin.org/index.html>
- Çakırer-Özservet, Y. (2015). Okmeydanı Piripaşa ilköğretim okulunda risk altındaki çocuklar ve resmettikleri. *Çocukların kentsel mekân algısı içinde* (ss.77-97).
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan "çocuk hakları" konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaş, B., & Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk refahı: çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906.
- Kıymaz, T. (2016). Sürdürülebilir kalkınma ve tarım. *Paper presented at the 12. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi*, Isparta.
- OHCHR. (2021). Children's rights and the 2030 agenda for sustainable development. [Erişim Tarihi: 21.06.2023] <https://www.ohchr.org/en/children/childrens-rights-and-2030-agenda-sustainable-development>

- Uğurlu, Z., & Gülşen, İ. A. (2014). Çocuk hakları ve hukuki bağlamda çocuğun ihmal ve istismardan korunması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TÜİK. (2022). Genel nüfus sayımı.
- Türk Medeni Kanunu. (2001). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat-metin/1.5.4721.pdf>
- UN. (2015). The sustainable development goals. [Erişim Tarihi: 01.03.2019] URL: https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/brochure/SDGs_Booklet_Web_En.pdf
- UNICEF. (2004). Dünya çocuklarının durumu 2005 raporu. UNICEF Türkiye Temsilciliği Yayınları.
- UNICEF Türkiye. (2021). Araştırma ve raporlar. <https://www.unicef.org/turkiye/ara%C5%9Ft%C4%B1rma-ve-raporlar>
- UNICEF. (2021). The Convention on the Rights of the Child. <https://www.unicef.org/child-rights-convention>



KÖYDE ÇOCUK OLMAK*



CEMAL KURNAZ**

Köyde her şey yaparak, yaşayarak öğrenilir. Bir bakıma uygulamalı eğitimidir. Kendilerine zimmetlenen oğlakları, sığırları akşam eve getirmek, çocuklara erken yaşta sorumluluk kazandırır, görev bilinci ve öz güven verir. Yaşına göre her çocuğun yapacağı işler vardır. Küçük yaşta işin bir ucundan tutmak gerekir.

Giriş

Çocukluğum Antalya'nın Akseki kazasına bağlı Taşlıca köyünde geçti. Torosların güney yamacında kurulmuş bir köy. Ben 1956 doğumluyum. O yıllarda köyde yol yok, su yok, elektrik yok. Dışarıyla ilişki kısıtlı. Yol 1976'da, elektrik 1979'da, su ise 2005'te geldi.

Köyde hayat hayvancılık ve tarıma dayanır. Yamaç arazilerde genellikle kuru tarım yapılır. Yaygın olarak ekin ekilir. Geçim buğday üzerinedir. O da kendine yetecek kadar. Kış gelmeden buğdayı, samanı eve taşımak gerekir. Bunun dışında incir, üzüm ve az miktarda sebze yetiştirilir. Bu iş için herkesin evinde öküzü, ineği, sütünden yararlanmak için bir miktar keçisi olur.

1576



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Burada anlattıklarımı köyümle ilgili yazdığım kitaptan aldım. İlk basması *Bir Köy Vardı* adıyla çıkan kitap (Kurnaz, 2018), daha sonra genişletilmiş olarak *Toroslarda Bir Köy Taşlıca* adıyla yayınlandı (Kurnaz, 2022).

** Prof. Dr., Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı.

Bütün bunlar, hayatın akışı içinde, iç içe, aynı anda birden fazla işe koşturmayı gerektirir. Köyde iş bitmez. İnsanlar sürekli iş üzeredir. Biri bitmeden diğeri başlar. Adeta zamana karşı bir yarış gibi. Her mevsimin zorunlulukları vardır. Böyle olunca, çok sayıda insana ihtiyaç duyulur. Çocuklar, burada önemli iş gücü olarak görülür. Tarlada çalışanlara pınardan su getirmek, harman zamanı döven sürmek, oğlak ve sığır gütmek çocukların belli başlı görevidir.

Köyde her şey yaparak, yaşayarak öğrenilir. Bir bakıma uygulamalı eğitimidir. Kendilerine zimmetlenen oğlakları, sığırları akşam eve getirmek, çocuklara erken yaşta sorumluluk kazandırır, görev bilinci ve öz güven verir.

Yaşına göre her çocuğun yapacağı işler vardır. Küçük yaşta işin bir ucundan tutmak gerekir. Evin büyükleri güneş doğmadan tarlada olmak zorundadır. Bu durumda çocuklara da iş dağılımı yapılır. Evde kalan çocuklardan bir yaş büyük olan küçüğüne bakmakla yükümlüdür. Süt mayalanmamışsa ısıtıp mayalamak, mayalanmışsa vakti gelince kapağını açmak; evdeki hayvanları öğleyin sulamak, yiyeceklerini vermek; mevsimine göre, sığırları otlamaları için sabah erkenden yakındaki dağa götürüp bırakmak, sonra okula yetişmek, öğle tatilinde aşığılara inip tarlalara zarar vermesinler diye kontrol etmek, inmişlerse tekrar yukarıya sürüp gelmek gibi.

Taşlıca'da eğitime önem verilir. Okula gitmeyen çocuk yoktur. Hatıllı düğmeli taş duvarla yapılmış, iki derslikli bir okul vardır. 1, 2 ve 3. sınıflar bir derslikte, 4 ve 5. sınıflar diğer derslikte ders görürler. Başlangıçta kısa yoldan memur olmak için çocuklar Aksu İlköğretmen Okuluna gönderilir. Öncele-ri okuyanlar hep ilkokul öğretmeni olmuşlardır. Sonraki yıllarda öğretmenlik yanında subay, doktor, hâkim gibi meslek mensupları da yetişir.

Çocuklarla İlgili Sözler

Köyümüzde, çocukları konu alan bazı sözler söylenir. Mesela, ikinci kez evlenen kadının beraberinde getirdiği çocuk veya çocuklara taygeldi derler.¹ Bu, unutulmaya yüz tutmuş çok eski bir kelimedir.

Çocuk, bazı bilmecelere de konu olur. Cevabı kaşık olan şöyle bir bilmece vardır: "Bir sürü çocuğum var/ Akşam sabah çimdiririm." Şu bilmecenin cevabı ise, evin çatıya serilen mertek-



leridir: “Bir sürü çocuğum var/ Hepsi bir yastıkta yatar.” Yeşil renkli çitlembik meyvesi de çocukları hatırlatır: “Bir sürü çocuğum var/ Hepsi gök abalı.”

Çocuğu konu alan atasözleri, aynı zamanda insanların düşünce dünyasının ipuçlarını verir: “Adamın kötüsü karısını, karının kötüsü çocuğunu döver.” Şiddetin varlığını belirtmekle birlikte, bunu olumsuzlayan bu bakış açısı önemlidir. “Ağlamayan çocuğa meme vermezler” sözü yaygın olarak söylenir. Çoluklu çocuklu ailenin başkasına yük olmaması gerektiği şöyle anlatılır: “Atlı eşekli sığımış da, çorlu çocuklu sığmamış.” Kim bilir hangi tecrübenin sonunda söylenmiş bir söz de şöyledir: “Azı çocuğa, çoğu kocaya gösterme.” Kız çocuklarına özen göstermek gerektiğini bildiren şiirsel bir söz var: “Güz çiçeğine benzer kız çocuğu.” Yeni bebeği olanlara, “Oğlan mı kız mı/ eli ayağı düz mü?” diye sorulur. Şu atasözü ise, göçebelik yıllarının bir hatırası olsa gerektir: “Türkün sıkından seyreği iyidir; çocuğu dövüşmez, köpeği dalaşmaz.”

Bayramda Çocuklar

Düğünün öznesi nasıl gelin ise, bayramın öznesi de çocuktur. Çocuklar, bayramda kendini çok özel ve değerli hisseder. Bayramda yeni giysiler alınması, seher vakti teklifsiz kapısını çaldığı her evin sahiplerinin kendilerine şeker ikram etmek için hazır bulunması, el öpmeler, bahşişler, bayram namazında büyüklerle birlikte eşit olarak saf tutma... Bütün bunlar, çocukları toplumun birer parçası hâline getirmeye yönelik uygulamalardır.

Anneler, zamana karşı yarışarak dokudukları ak bezden bir don dikip kara boyaya batırıp bayrama yetiştirdi mi değmeyin çocukların keyfine! Bir de üstüne yeni alaca dokumadan yelek (yakasız gömleğe yelek derler) dikildiyse tam takım bayrama hazır demektir. Çocuklar bayramlığını giymek için sabırsızlanırlar.²

Çarşıdan giyecek almak diye bir âdet yoktur. Hem maddi imkân yoktur hem de alışkanlık. Bazısı, imkânı olmadığından her bayrama yeni bir giyecek yetiştiremez. Ramazan Bayramı yoksulların, Hacılar Bayramı zenginlerindir derler. Onun için Ramazan Bayramı'nda yeni elbise giyilmese de olur. Hacılar Bayramında ne yapıp edip yeni giysiler hazırlanır. Böylece en azından iki ay kazanılmış olur. Aşağı yukarı herkes benzer



şartlarda olduğu için, bu durum çocuklar arasında pek problem doğurmaz.

Çocuklar için bayram demek şeker toplamak demektir. Ancak eski zamanlarda şeker pahalı olduğu için, onun yerine başka şeyler ikram edilirdi. Bunlardan birisi katmerdir. Katmer, küçük tabak büyüklüğünde, yağlı pekmez şerbetine batırılmış kalınca yufkadır. Bazısı bal şerbetine batırır, bazısı da çitlembik yağı kullanır. Bunlar toplanan katmerler arasında fark yaratır. Bir de “güggülük” vardır. Şimdilerdeki soğan halkaları büyüklüğünde, katmerde olduğu gibi yağlı şerbete batırılmış hamur işi tatlıdır bu. Hem katmer hem de güggülükler, çocukların elinde bulunan çubuklara üst üste dizilerek taşınırdı. Çubuklar, baharda genellikle taze çam dallarının kabukları soyularak yapılır, katmerlerin düşmemesi için alt ucunda yukarıya doğru kısa üç dört dal bırakılırdı. Bu çubuklar tavanında bir yerlerde saklanır, bayramlarda yıkayıp hazırlanırdı.

Zamanla ekonomik durum değiştikçe katmer ve güggülük ikramı giderek azaldı. Bunun yerini önce kaba şeker, sonra ala şeker, sonra kâğıtlı şeker, sonra lokum ve nihayet çikolatalar, bisküviler, gofretler aldı. Katmer çubukları tavanlarda unutuldu. Onun yerini naylon torbalar, poşetler doldurdu.

Çocuklar katmer, şeker toplamak için bayram sabahını iple çekerler. Bu işe erken başlamak bir bakıma bir övünç vesilesidir. Bazısı daha sabah namazının ardından bu işe başlar, güneş doğduğunda işi bitirmiş olur. Evde keçi varsa, havluda, hayatta onların arasından geçip merdivenden üst kata çıkmak bayağı bir meseledir. Bazı ev sahipleri, çocukların işini kolaylaştırmak için sokağa inerler. Kış mevsiminde, yağışlı havalarda durum zordur. Ayağı kayıp düşenler, elindeki katmer çubuğunu çamura düşürenler, ağlayanlar yürek burkar. Gruplar hâlinde gezilir. Ev sahibi zaten hazırlıklıdır. Çocuklar, “Bayramınız mübarek olsun” derler, ev sahibi “Sizin de yavrularım, Allah nice bayramlara çıkarsın” derken duyulanırlar. Bazısı kendi çocukluğunu, bazısı da gurbetteki çocuklarını hatırlar.

1579



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Oğlak Gütmek

Oğlaklar, doğumundan kırk gün sonra yakın yerlere gütmeye götürülürler. Her aileden bir çocuk bu işi üstlenir. Sabahleyin güneş doğmadan başlayan bu iş, köyün içine güneşin tam ya-

yıldığı kuşluk vaktine kadar sürer. Akşamüstü ikindiden önce oğlaklar tekrar gütmeye götürülür, akşam ezanında evlere dönülür.

Bu iş yaz başına kadar sürer. Bundan sonra ya oğlak çobanı tutulur veya keşik usulüyle güdülmeye başlanır. Keşik, iki veya daha fazla oğlağa karşılık sabah ve akşamüstü bütün komşuların oğlaklarını topluca gütmek demektir. Keşik, yazılı olmayan güzel bir birlik ve dayanışma örneğidir. Keşigini bitiren kişi, sıra kimde ise ona haber verir, elindeki “keşik değneği”ni de ona teslim eder.

Oğlaklarda henüz sürü bilinci oluşmadığından her biri bir yere dağılır. Peşlerinde koşmak gerekir. Onun için, “Oğlak gütmek kan yutmak, koyun gütmek yan yatmak» denilmiştir.

Baharda, oğlak güdülen yamaçlar canlanır, taşların arasından çıkan otlar, çiçekler; öten kuşlar, vızıldayan arılar, uçan kelekler yepyeni bir şarkıya başlar. Tarlalar hareketlenir. Her taraftan insan sesleri yükselir. Taşların arasında biten mor sümbüller, sarı çiğdemler, Arap sümbülleri çocukları peşinden koşturur. Birden önlerinden havalanan bir keklik sürüsü, bir ormanın içinden fırlayan bir tavşan heyecanlandırır. Uzaktan guguk kuşunun sesi duyulur.

Çocuklar farkında olmadan doğayı, hayvanları tanır ve sever.

Sığır Gütmek

Okullar tatil olunca, çocukların en önemli görevi sığır gütmektir. Birkaç arkadaşıyla birlikte sabah erkenden sığırlar otu bol yerlere götürülür. Öğle sıcağı bastırınca yakındaki bir pınarın başına gidilir. Sığırlar ikindi vaktine kadar burada gölgede kalırlar. Daha sonra yeniden otlamaya götürülür. Akşam vakti eve dönülür.

Öğle vakti pınarın başında arkadaşlarıyla hoş vakit geçirmek çocukların sevdiği vakitlerdir. Çocuklukta birlikte yapılan, paylaşılan her şey güzeldir. Çocuklar sığır gütmeye giderken, çıkınlarına mevsimine göre eklemek, domates, üzüm, kavun, incir, badem vs. koyarlar, öğleyin ortaya çıkarıp birlikte yerler. Bu yemeğe “öküz yitmez” ekmeği derler.

Gün boyu genellikle taş oyunları oynanır. Pınar başında, kestikleri hayıt dallarından sepet örenler de olur. Akşam eve elinde bir sepetle dönmek gurur vericidir.



Yaylada Çocuklar

Mayıs sonunda iki ay süreyle yaylaya çıkılır. Keçisi çok olan aileler, komşularını da belli bir yağ karşılığında alarak yaylaya göçerler. Yaylanın da çocukların hayatında önemli yeri vardır. Burada da onlara düşen görevler bulunur.

Süt sağımı:

Çoban, yüksek sesle bağırarak süt sağma zamanının geldiğini haber verir. Çocuklar Eşme'nin tepesine çıkar, "Hey hey! gişt gişt! ağıla ağıla!" diyerek, ellerine aldıkları taşları sağa sola atarak, çalılırları taşlara vurarak keçileri ağıla sürerler. Kadınlar da süt helkelerini alıp gelirler. Bir çoban, keçilerin kaçmaması için ağılın ağzında bekler. Çocuklar, tuttukları keçileri ağılın girişine yakın oturan kadınların önüne getirir, sağıma başlanır.

Köycü yolu:

Temmuz ortalarına gelinmiş, ekinler biçilip, yığınlar yapılmıştır. İnsanlar harmana kadar, dinlenmek ve mallarına (davar, öküz, katır) bakmak için yaylaya gelmeye başlarlar. Sabah erkenden yola çıkan köylüler ancak kuşluğa doğru yaylaya gelebilir. Sülles Oluğu'nu 400-500 m geçip Kekik Taşı denilen yere gelince obalar görünmeye başlar. Dolayısıyla obalardan da yaylaya gelen köylülerin görüldüğü bu ilk yer Köycü Beli, Köycü Yolu gibi adlarla anılır.

Başlangıçta eğlenceli olan yayla hayatı bir süre sonra çocuklara sıkıcı gelmeye başlar. Arkadaşları köyde çeşit çeşit sebze, meyve, dut yerken, bunlar onlardan mahrumdur. Her gün bir avuç insan yüzü görmekten bıkmaya başlarlar. İşte böyle bir ruh hâli içindeyken, Köycü Beli'nde bir karartı görünmesi, çocuklarda tarifsiz bir sevince yol açar. Çocuklar burada biri görününce heyecanlanırlar, "Köycü geliverir! Köycü geliverir!" diyerek Köycü Yolu'na doğru koşturmaya başlarlar. Gelenler de hazırlıklıdır; çocuklara erik, dut vb. şeyler ikram ederler.

Ladin sakızı:

Bazı ladin ve katran ağaçlarının budaklarının altında, kabuk aralarında emzik (reçine, sorkuç) olur. Çobanlar bu emzik ağaçlarını iyi bilirler. Toplayıp yağlıklarının içine koyarlar. Köyden gelenlere veya iş gördürmek istedikleri çocuklara bahşiş olarak verirler.



Çocuklarla İlgili Âdetler ve İnanışlar

Doğumdan başlayarak, çocuğu konu alan birçok âdet ve inanişaya dayalı uygulamalar görülür. Yeni doğan çocuklar için, ziyaret esnasında şöyle dua edilir: “Ömrü uzun olsun/ Dügünü güzün olsun.”

Yörüklerde yeni doğan bebek üç gün üst üste tuzlanır. Tuzlanmazsa, büyüdüğünde vücudunun kokacağına inanılır. İlk gün konu komşu gelir. Hepsi birer tutam tuz atar. Yemek yenir, özellikle bal ikram edilir. Bebeğin üstünden dökülen tuzlar toplanıp öküzlerin yemine karıştırılır. Böylece öküz gibi mışıl mışıl uyuyacağına inanılır.

Bebeğin kırkıncı günü, içine gümüş para konan bir ibrikten su dökülerek yıkanır. Buna kırklama denir.

Çocuğun ilk dişi çıktığında buğday göllesi pişirilir, eş dosta, konu komşuya dağıtılır. Buna diş bulguru, diş göllesi derler. Pişirilen bulgur, üzerine ceviz, tuz veya şeker serpilerek yenir. Komşular ve akrabalar, bulgur kabının içine arılık (sembolik uğur parası) veya bazı hediyeler koyarlar.

Çocuklar, süt dişlerini değiştirdiklerinde evin çatısına atarlar ve şöyle derler: “Eğri bitme doğru bit/seyrek bitme sık bit/köpek dişinden ak bit.”

Çocuğun ilk saç kesimi de önemlidir. Büyüyünce okuyup adam olması dileğiyle, kesilen ilk saç, cami avlusu veya okul bahçesine gömülür. Bir de yürümeye başladığında veya yürümesi geciktiğinde köstek kesme töreni yapılır. Çocuk, merdiven başında bir ağaç sini üstüne dikeltir. İki ayağı mavi boncuklu bir iple bağlanır. Çevik bir kız çocuğu evin etrafını hızla dolanıp gelir, makasla ipliği keser, çocuğun yüzüne bir tokat vurur.

Burnu sümüklü olan çocuklar için anasına “kelliğinde kelle yemişsin” derler. Kellik, aşerme, gebelikte çeşitli şeyleri yemeye canı çekme hâlidir.

Seyrek dişli çocukların yalancı olacağına dair bir inaniş vardır. Bazı çocukların başında görülen aykırı saçlara “netame tüyü” derler. Böyle çocukların inatçı olacağı düşünülür.

Gözünde sık sık arpacık (itdirseği) çıkan çocuğun, sabah aç karına, yüzünü köpek yalağının üzerinde yıkarsa iyileşeceğine inanılır. Ayrıca, itdirseğinin üzerine parmakla bir fiske vurulur.



Gece altına kaçırın çocuklar, deve altından geçirilirse iyileşir. Çocuğun uçkuru deve yününden yapılır veya yastığının altına deve yünü konur.

Çocuklarda görülen aydaş denilen birkaç çeşit hastalık vardır. Aynı ayda doğan, kırkı karışan çocuklarda görülür. Aydaş olan çocuğun karnı şişer, kirpikleri uzar, apış arası kaşınır, ishal olur, zayıflar. İyileşmesi için çocuğu, yılan, kaplumbağa, kurbağa, kedi üstünde yıkarlar. Yıkanacak suyu hazırlamak için kırk yumurta kabuğundan su dökülür, yedi akarsudan su doludur. Kırkı karışan çocuklar üç yol ağzında veya şehitler mezarından alınan toprak üzerinde çimdirilir. Kırkı karışan çocuklar aydaş olmasın diye aileler ekmek değışirler, çocukların elbiselerini değışirler, anneler bir kez birbirinin bebeklerini emzirirler. Buna emişik, yani süt kardeşliği denir.

Bir de karın aydaşı vardır. İki hamile kadın karşılıklı otururlarsa, doğan çocukları karın aydaşı olur. Çare olarak, çocuklar üç yol ağzında temizlenmemiş işkembe üzerinde çimdirilir.

Çocuk kırkı içindeyken ölen olursa ölenle aydaş olur. Aydaş olan çocuk gece gündüz uyur. İyileşmesi için ölen kişinin mezarı üstünde çimdirmek gerekir. Bu işi, “eli sebepli” birisi yapar. O kişi çimdirirken bir yandan da, «İzin Allahın külli şeyin sebep. El benim elim değil Ayşe Fatma Anamızın eli.³ Ulu ağaç dibinde olduysan da, yerli kaya dibinde olduysan da, yerin yurdun değil, çık var git, çık var git.” diye dua eder. Çocuk sahibi, çimdiren kişiye 25 kuruş aralık bırakır. Arılığın sembolik değeri önemlidir. Maddi değeri söz konusu değildir. Üç gün çocuğun elbiseleri ters giydirilir. Yedi akarsudan su toplanır. Ardına bakmadan dönülür. Yolda bir şeyler konuşulmaz. Gidilen yoldan gelinmez. Göl Değirmeni ocağında, çarkın üstünde çimdirdikleri de olur.

Yörüklerde kurdeşen hastalığına tutulan kişi, kutnudan elbise giyer, ekmek tahtasının altına serilen örtüyü başına örter, bir kurt aşık kemiğini boynuna asar. O önde, “Ben kurt oldum huuuu! Ben kurt oldum huuuu!” diye bağıra bağıra koşar, çocuklar peşinden “Hav! Hav!” diyerek kovalarlar.⁴

Guguk, baharın başlarında gelen bir göçmen kuştur. “Gugguk! Gugguk!” şeklinde öttüğü için böyle adlandırılmıştır. Halk, onun Mısır harmanlarında eşinip geldiğine inanır. Köyün korusu olan Değirmenci’de eğleşir. Çamlardaki tırtılları yiyerek beslenir. Çukurköy’de şöyle bir inanış vardır: Guguk ilk öttü-

günde çocuklar yerdeki üç taşı sırayla kaldırıp altlarına bakarlar. Solucan çıkarsa çiftçi, karınca çıkarsa çoban, kırkayak gibi böcekler çıkarsa çok çocuk olacağı, hiçbir şey çıkmazsa fakir olacağına inanırlar.

Çocuk okşamaları:

Eskiden köylere sepet, elek satmaya gelen abdallara, bir çanak incir, üzüm verilerek çocukları okşatırlardı. “Okşama”, çocuğun özelliklerini (daha doğrusu temennilerini) sayıp dökererek övme demektir. Bu, genellikle hazır kalıplara uyarlanarak söylenirdi. Çocukluğumda benim hakkımdaki okşamadan aklımda kalanlar şunlar:

Cemal’ım tekesi tekesi
Kızların uçkurunu sökesi.⁵

Uzun derenin kavağı Cemal’ım
Anası eder güveyi Cemal’ım.

Cemal’ım atına biner yeldirir
Anası Kara Kız’ı bir çanak pekmez ile güldürür.

Güldürürse okka kuşaklı
Güldürmezse yağır eşekli.

Yapımı tamamlanan evin askı töreninde çocuklar da küçük hediyeler veya paralar vererek tellala kendilerini övdürürler. Buna da “çocuk okşama” denir.

Aydıncı beci:

Aydıncı beci, uğur böceğidir. Köyümüzün insanları eskiden daha çok Aydın, Tire, Bayındır taraflarına pamuk çapasına giderlermiş. “Aydına gitmek, aydından gelmek, aydıncı” sözleri özel isimden çok gurbet anlamını anlatır. Babaları gurbette olan çocuklar uğur böceğini eline alır, «Aydıncı beci! Babam gelecekte uç var git, gelmeyecekse düş var git” derler; buna göre uçarsa babanın yakında geleceğine yorulup sevinilir; düşerse gelmeyecek diye üzüldülerdi.

Azat-mezat:

Uğur böceği, kuş veya başka bir böcek, elden salıverildikten sonra: “Azat mazat, beni cennette bir testi su ile gözet” denir. Azat edilen kuş veya böceğin kıvgın mahşer gününde bir testi su ile imdada yetişeceğine inanılır.

Kütük atma:

Her yerde olduğu gibi Taşlıca'da da erkek çocuk sahibi olmak çok önemlidir. Birilerinin ilk erkek çocuğu olunca, köy gençleri "kütük" atılacak ev sayısına göre köyün korusu olan Değirmenci'den birer kütük keserler. Kesilen kütükleri bir direğe bağlarlar. İki genç direğin birer ucunu omuzlarına alarak taşırlar. Köyün yakınındaki kuyuların yanına geldiklerinde üstüne birer küçük çocuk bindirirler, türkü söyleyip oynayarak ilgili evlerin avlularına götürüp atarlar. Birisi kütüğün üstüne oturur, hediyesini almadan kalkmaz. Onun boynuna bir «incir dizisi» geçirilir, diğerlerin ceplerine de yağlık veya havlu sokulur. Fakat asıl hediye arkadadır. Ramazan Bayramının üçüncü günü, kütük sahipleri birer keçi, teke vs. gönderirler. Gençler bunları uygun bir zamanda kesip pişirirler, köy odası veya caminin çardağında bütün köye ziyafet çekerler, sabahlara kadar eğlenirler. Böylece, erkek çocuk sahibi olan aileler kutlanmış, onların sevincine iştirak edilmiş olur (Enhoş, 1974:119).⁶

Getirilen kütük, özenle saklanır, çocuğun düğününe kadar kullanılmaz. Çocuğun düğün odunu o kütük üzerinde kırılır, sonra düğün ekmeği veya yemeğinin piştiği ateşte yakılır.⁷

İşemek:

Çocuklar, üzerlerinde ekmek varken işemenin günah olduğuna inanırlar. Bu günahı kurtulmak için ekmek çıkını bellerinden çözüp çıkarmak yerine, başlarına bir taş koyarak işerler.

İşerken iki çocuğun sidiği birbirine karışırsa, bunların ahirette zorla ayırt ettirileceğine inanılır. Bunu önlemek için işenen yerin üstüne çocuklar kirpiklerini yolup atarlar.

Kayıp arama:

Çocuk, bir şey kaybettiğinde bulmak için, avucuna tükürük tükürür, içine yedi tane kirpik koyar, tükürüğün üstüne parmağıyla hızla vurur. Tükürük en çok ne tarafa sıçramışsa, yitiği o yanda arar.

Poyraz ebesi:

Bir türlü dinmeyen şiddetli rüzgârın cuma gecesi dineceğine inanılır. Eğer dinmezse, büyükler, çocuklara Poyraz Ebesi oy-



natırlar.⁸ Bunun için, genellikle kargı denilen büyük bir kamış veya uzun bir sırık alınır, tepesine bir soğan geçirilir; soğan, etrafına batırılan horoz, tavuk telekleri ile süslenir. Bunu bir çocuk bayrak gibi eline alır. Kızlı erkekli hep bir ağızdan “Poyraz Ebesi! Poyraz Ebesi!”⁹ diye bağrışarak sokaklarda gezilir, evlerden sıra ile yağ, bal, pekmez, un toplanır. Herkes buna bir ibadet şevki ile katılır, ancak arada bir vermek istemeyen olursa, bir çocuğun elinde bulunan kül kesesi ile kapısı küllenir, onun üzerine de işenir. Hep bir ağızdan, “Veren veresi, vermeyenin gök başlı (veya yağır) bir oğlu olası!”¹⁰ diye bağrışarak yola devam edilir. Toplanan malzeme ile elinden iş gelen ihtiyar bir kadın tarafından helva yapılır ve çocuklar tarafından yenir.

Sırık ve soğan, helvanın piştiği ateşte yakılır. Bazen de sırık kırılır ve soğanla birlikte düden denilen ve dipsiz olduğuna inanılan bir mağaraya gömülür. Böylece, rüzgârın sırık ve soğanla birlikte yanacağı veya yerin derinliklerine girip kaybolacağına inanılır. Köylüler, bu oyundan sonra masum çocuklar hürmetine poyrazın dindiğini söylerler.

Uzun süren rüzgârın “kan” almadan dinmeyeceğine inanılır. Dindikten sonra çevreye kulak kabartılır, filan köyde yangın çıkmış, bir kişi ölmüş gibi haberler duyulduğunda, iddialarının doğrulandığını düşünürler.

Oyunlar

Çocuğun gıdası oyundur. Çocuklar her fırsatta bir araya gelip oyun oynarlar. Dışarıdan oyuncak alma ihtimalleri yoktur. Her çocuğun cebinde bir çakısı olur. Oyuncaklarını, oyun malzemelerini kendileri yaparlar. Bu oyunların onların el ve vücut becerilerini, zekâlarını geliştirmeye yöneliktir.

Çocukların oyun oynadıkları düz yere, özellikle eski okulun önündeki düz alana “oyun yatağı” derler.

Çocuklar meşe palamudunun ortasına birer çöp sokup “döndergeç” yaparlar, topaç gibi çevirip oynarlar.

Dağlı Bucak’ta tarlaları kaplayan suyun donduğu, kalın buz tabakası üzerinde çocukların kaydığı ve buzun uzun süre kalmadığı hatırlardadır.

Bayram aynı zamanda oyun ve eğlence zamanıdır. Gençler, çocuklar Çamdibi’nde, mezarlığın yanında, kuyu başındaki



düzlükte oyun oynarlar. Özellikle çellik oyunu yaygındır. Eskiden “çingirdak” a (bir çeşit tahterevalli) da bilinirmiş, sonradan terk edilmiş. Kızlar ise, Kasabın Evi’nin önündeki Kızlar Önçeği (Kızlar Oyuncağı)’nde oyun oynarlardı.

Çocukların bir oyuncağı da farladır. Farla, tahtadan incelti- lerek yapılan “rüzgârgülü”ne denir.farlalar, Hanayların di- reklerine çakılan farlalar, rüzgâr estikçe «fır.. fır..» diye ses çıkararak döner. Bazen de farla elde olduğu halde, koşu yarışı düzenlenir.¹¹

Sapanla taş atmak da eğlencelidir. Sapan keçi kılından örülür. Enli olan orta kısmına irice taş konur, ilmekli ucu orta parma- ğa geçirilir, havada döndürülerek fırlatılır. Böylelikle taş epey uzağa atılmış olur.

Ebe belirleme:

Grup hâlinde oynanacak oyunlarda, önce karşılıklı oynayacak oyuncular belirlenir. Sonraki iş ebenin belirlenmesidir. Bu- nun için iki yöntem vardır. İlkinde, karşısındakiyle birlikte ritmik şekilde, “Aya-maya-kum-pan-ya bir-şişe-şam-pan-ya” diye sayılır. Son hece kime denk gelirse o ebe olur. Bu yön- temin bir başka uygulaması da şöyledir: Ebeyi belirlemek için daire oluşturarak eller öne uzatılır, sağa sola çevirme hareke- ti eşliğinde söylenen, “Aya maya kumpanya!” tekerlemesinin sonunda hızlı bir şekilde eller üst üste konur, eli en üstte olan ebe seçilir.

İkinci yöntem ise bir çeşit yazı-tura atmaya dayanır. Bir kire- mit veya yassı taş parçasının bir yüzü tükürükle ıslatılır. Islak yüzü yağmur, kuru yüzü gündür. «Gün mü? Yağmur mu?» diye sorularak havaya atılır. Bunun yerine «Kuru mu yağ mı?» den- diği de olur. Bilemeyen ebe olur.

Altı okka:

Altı okka, oyunda bir çeşit cezadır. Oyunda hile yapmaya “hü- lebezi (hile-bâzi)” denir. Oyun başlamadan önce, “Hülebezi yapmak yok!” diye uyarı yapılır. Oyun sırasında hile yapan olursa oyundan çıkarılır. Yere bir kazık veya sivri taş çakar- lar. Diğer çocuklar onu kollarından ve bacaklarından tutarlar, birkaç kez bu şekilde poposunu kazığa vururlar. Bu yapılırken hep bir ağızdan, “Okkalı pekmez, yerden kalkmaz!” diye bağı- rırlar. Bu tekerleme, çellik oynanırken, oyuncunun dikkatini dağıtmak için karşı tezahürat olarak da söylenir.



Bezirgânbaşı:

İki çocuk ellerini tutarak havaya kaldırırklar, diğerleri sırayla ellerinin altından geçerken birincide bir sıçan, ikincide iki sıçan, üçüncüde üç sıçan, dördüncünün geçmesine izin vererek kapana kapan diyerek elleri arasında tutarlar. Bir taraf, “Bezirgânbaşı, bezirgânbaşı, bizden size kim düşe?” diye sorar; karşı taraf da “Ali düşe, Veli düşe!” diye karşılık vererek oyuncu seçerler, kendilerine taktıkları ismi diğerlerinin duymayacağı şekilde sorarlar. Hangisinin ismini söylemişse onun arkasına geçer. “Dal mı, yaprak mı?” gibi. Tüm çocuklar bu şekilde geçtikten sonra, iki grup oluşur. Ortaya bir çizgi çizilir, baştaki çocuklar bir ayaklarını çizginin önüne gelecek şekilde koyarak birbirlerinin ellerini tutarlar. Diğerleri de onların bellerinden tutarak sıralanırlar. Karşı tarafı kendi tarafına geçirmek için asılırlar. Çizgiyi geçen kaybeder. Çekme sırasında kopma olursa kalanlar çekme işine devam ederler.

Birdirbir:

Oyuncular belirlendikten sonra ilk iş, yukarıda anlatıldığı şekilde ebenin belirlenmesidir.

Birdirbir’in içinde 12 farklı oyun vardır. Oyun, bu aşamalar başarılararak tamamlanır. Ebe rükû vaziyetinde, beli düz olacak şekilde eğilir. Oyuncular sırayla ebenin üzerinden atlamaya başlarlar.

Birdir bir: Oyuncular “birdir bir” diyerek ebenin üzerinden atlar. Atlayamayan ebe olur.

İkidir iki: Oyuncular «ikidir iki» diyerek aynı şekilde atlarlar.

Üçtür üç yağlı bülüş: Oyuncular “üçtür üç, yağlı bülüş” diyerek aynı şekilde atlarlar.

Dördüm vız geç: Oyuncular “dördüm vız geç” diyerek, bu defa ebeye değmeden atlarlar. Değen ebe olur. Ebe, kamburlaşmaması için uyarılır.

Beşim fes fes: Oyuncular “beşim fes fes” diyerek atlarlar.

Altım attırma: Oyuncular ağızlarına aldıkları bir nesneyi (çitlenbik, ayçiçeği vs.) karşıya çizilen çizgiye doğru üfleterek ebenin üzerinden atlarlar. Üflenen cisim çizgiyi geçmek zorundadır.



Yedim yedirme: Ebeyle dalga geçmek maksatlı, yemesi için önüne ot, purç atarak üzerinden atlanır.

Sekizim sek sek: Oyuncular atladıktan sonra karşıdaki çizgiye kadar tek ayak üzerinde sekerek giderler.

Dokuzum durak: Ebenin üzerinden atlayan oyuncu düştüğü yerde hareketsiz durur. Arkadan gelen oyuncular da aynı şekilde düştüğü yerde hareketsiz dururlar. Atlayan oyuncular daha önce atlayanlara temas etmemelidir. Temas eden ebe olur. Geçilmesi en zor oyun genellikle budur.

Onum orak: Oyuncular “onum orak” diyerek sırayla atlarlar.

On birim yağlı börek: Oyuncular “on birim yağlı börek” diyerek sırayla atlarlar.

On ikim çöp kırmak: Oyuncular eline aldığı bir çöp parçasını atlarken parmaklarıyla kırar. Yere düşünce kırılan çöp ebeye gösterilir. Kıramayan ebe olur.

Kalan/başarısız olan olmazsa oyun baştan devam der. Oyuncular çok usta değilse oyunun sonuna nadiren varılır.

Çellik (top çellik):

Parmak kalınlığında 15-20 cm boyunda, iki ucu damaklı kesilmiş ağaç dalına çellik denir. Oyun bir değnekle bu çelliğe vurularak oynandığından, adını buradan alır.

En az iki kişi ile oynanır. Önce grup oluşturulur. İki oyun kurucu belirlenir, diğerleri ikişerli eşleşip kendilerine armut, ayva, taş, toprak gibi birer ad takarlar. Kurucuların yanına gelip birine sorarlar: Armut mu ayva mı? Hangi ismi söylerse o oyuncu onun tarafına, diğer oyuncu da öbür tarafa geçer. Sonraki eş diğer kurucuya sorar: Taş mı toprak mı? İsmi söylenen onun tarafına diğeri de öbür tarafa geçer. Tek kalan olursa ya seyirci olur ya da zayıf tarafı seçer.

Oyuna hangi tarafın başlayacağını belirlemek için, oyun kurucular belli bir mesafeden ayaklarını birbirine değdirerek birbirlerine doğru adımlayarak yürürler. Birleştiklerinde kimin ayağı tam sığarsa o taraf oyuna başlar. Ayağı sığmayan taraf, karşıya oyun bölgesine geçer.

40-50 cm yüksekliğinde bir yassı taş bulunup sağlamca dikiilir. Buna nişan denir. Çellikler ve değnekler önceden hazırdır.

Takımlar belirlendikten sonra, oyuna önce hangi takımın başlayacağı belirlenir. Takımlardan iki oyuncu, nişana uzakça bir mesafeden karşılıklı olarak değneksiz çellik atışı yapar. Vurmanın takımı önce başlar. Vurabilen olmamışsa çelliklerin kaldığı noktadan yine aynı çellikle nişana olan mesafe ölçülür. Yakın düşüren önce başlar. Daha sonra oyuna geçilir.

Bütün oyunlarda rakip oyuncu çelliği yere değmeden havada kapmaya çalışır. Kaparsa atan oyuncu yanar, yerine takımından sırası gelen oyuncu geçer. Oyun kaldığı yerden devam eder. Çelliğin havada kapılması, karşılayan takımın tüm oyuncularının ortak görevidir. Kapılamamışsa bir oyuncu çelliği hızla nişana doğru fırlatır. Bu esnada atan oyuncu da gelen çelliği nişana vurmaktan değnekle çelmeye çalışır (oyun adını buradan almış olmalıdır). Çellik nişana vurmuşsa oyuncu yerini sıradaki arkadaşına bırakır. Vuramamışsa ya da çelinişmişse, bulunduğu noktadan çelliğin nişana olan uzaklığı değnekle ölçülür. “Bir, iki, üç, ...dokuz, dıkuz” denip de on değnek boyu mesafe geçilmişse sıradaki vuruşa geçilir. Mesafe azsa, atıcı sırasını devreder.

Çellik, yere açılan küçük yalağa yatay olarak konur. Oyuna başlayacak olan kişi, değneğin ucunu çelliğin altına ortalı şekilde sokar ve hızla karşı tarafa fırlatır. Karşı oyuncular havada kaparsa, çelliği fırlatan kişi oyun dışı kalır, yerine diğer oyunculardan biri geçer. Çellik yere düşerse, yerden alınır yalağın üstüne yatay konan değneğe vurmak için atılır. Değneğe vururlarsa oyuncu oyundan çıkar. Vuramazlarsa, oyuncu çelliği düştüğü yerden damağın hafif dokunarak havaya kaldırır ve değneği ile havadayken vurarak ileri doğru gitmesini sağlar. Karşı taraf çelliği havada kaparsa yine oyun dışı kalır. Üç denemesinde de çelliğe vuramazsa yine oyundan çıkar. (Çelliği kıpırdatmadan vuracağı damağın altına oyabilir, çakılları temizleyebilir.) Çellik havada kapılmadan yere düşerse, düştüğü yer ile atıldığı yer arası adımlanır. Daha doğrusu, değneğin boyuna göre ölçülür, toplam kaç değnek olduğu belirlenir. Burada sayan kişi değneğin tam boyunu ölçmeyip hızlı hızlı hareket ettirerek sayıyı artırmaya çalışır. Bu hiledir, itiraz edilir. Belirlenen sayıya binek denir. Genelde 50 sayı bir binek olur. (100 adım gelmişse 2 binek) Oyuna başlayan tarafın, çelliğin kapılması, değneğin vurulması ya da üç denemede de başarısız olması hâlinde oyuna karşı taraf başlar. Önce aldık-



ları binekleri çıkarmaya, sonra da karşı tarafa binek sokmaya çalışırlar. Az bineği olan kazanır, çok olan kaybeder.

Çellik, sırasıyla yumruk, el, uç, apış, bel, kaldırıp vurma, pat, ala-bisi, yellenbe adı verilen vuruş teknikleriyle oynanan 9 aşamalı bir oyundur:

1. Yumruk: Değneğin ucundan elle sıkıca kavranır. Çellik yumruğa yaslanacak şekilde değneğin üzerine konur. Değnekle havaya kaldırılan çelliğe kuvvetle vurulur.
2. El: Çellik ve değnek aynı elle tutulur. Havaya atılan çelliğe değnekle vurulur.
3. Uç: Çellik değneğin ucunda açılmış olan geze yerleştirilir. Havaya kaldırılarak vuruş yapılır.
4. Apış: Değnek apış arasından geçirilir. Ucuna yerleştirilen çellik havaya fırlatılır. Değnekle vuruş yapılır.
5. Bel: Değnek belin arkasından dolaştırılır. Ucuna konan çellik değnekle havaya kaldırılarak vuruş yapılır.
6. Kaldırıp vurma: Nişanın önüne dayanan çellik değneğin ucuyla kaldırılarak vuruş yapılır.
7. Pat: Çelliğin kaptırma riski en yüksek oyunudur. Sıra pata gelmişse karşılayan takım el ovuşturur. Çellik nişanın üzerine ortasından dengelenerek konur. Değnekle ucuna kuvvetlice vurulur. Bu atışta çellik düz değil fırlıdak gibi döner giderek gider. İyi bir pat atışı yapmak çok önemlidir, maharet ister. Çelliğin ön kısmı biraz havada vuruş yapılmışsa havaya doğru yükseleceğinden karşılayan oyuncu cebiyle bile kapabilir. Yere bakarsa da toprağa çarpıp yakın mesafede kalabilir. Fırlıdak gibi döndüğünde yakalayan oyuncunun da genellikle elini acıtır.
8. Ala-bisi: Çellik nişanın önüne konur. Değneğin ucuyla hızla beriye yuvarlanıp yine değneğin ucuyla havaya kaldırılır ve vuruş yapılır. Vuruş yapabilmek için oyuncunun üç hakkı vardır. (Galiba bütün vuruşlarda bu hak vardır).
9. Yellenbe: Emeğin semeresi yellenbe ile alınır. Bu yüzden her takım en iyi oyuncusunu bu ele denk getirmeye çalışır. Bazen bunun için bilerek kalanlar da olur. Yellenbede bir elde çellik, diğer elde değnek vardır. Değnekle çelliğe serbest vuruş yapılır. Karşı takım geri atınca çelinir. Aynı atış çelliğin son düştüğü yerden atan oyuncunun, “yeter, sayı-

yorum” demesine kadar sürekli tekrarlanır. Son noktadan nişana binek sayımı yapılacağından atan takım mümkün olduğunca uzağa götürmek ister. Ancak bu risklidir. Herhangi bir yerde çellik kapılırsa oyun yellenbenin başına döner. Sıra diğer oyuncuya geçer. Yeterli mesafeye ulaşıldığına kani olduğunda “yeter, sayıyorum” denir. Çelliğin düştüğü noktadan nişana olan mesafe değnekle sayılır. Sayarken değneğin iki ucunun aynı anda yerde olmasına dikkat edilir. Çellikte amaç binek katmak/binek bindirmektir.

Atan takım şu kadar binek kattım dedikten sonra oyuna ilk oyuncudan başlayarak devam eder. Bütün oyunlar bitirilmenden takımdaki oyuncular sıralarını savmışsa sıra diğer takımdadır. Oyun sırası gelen takım bir önceki sırasında nerede kalmışsa oradan devam eder. En son iki takımın binekleri toplanır. Daha çok binek bindiren oyunu kazanır.

Yenen kişi, yellenbede sayılan yerde yenilenin sırtına biner, nişan yerine kadar kendini taşır. Bu oyunun cezası da budur.

*

Bu erkeklerin oynadığı çellik oyunudur. Bir de kızların oynadığı damaklı çellik vardır. Çelliğin iki ucuna gez açılıp yerdeki çukurdan kaldırılarak oynanır.

*

Bir de farklı şekilde oynananı vardır. Kurallar aynıdır. Çellik yalağa değil taşın üstüne konularak vurulur. Karşı taraf yerden aldığı çelliği taşa vurdurmaya, oyuncu da değneği ile çellik taşa değmeden havada vurarak uzaklaştırmaya çalışır. Çelliğin düştüğü yerden bir vurma hakkı daha kazanır.

Çırakma:

Oyun düz bir alanda oynanır. Önce ebe belirlenir. Çitlenbik ağacından 30-40 cm yüksekliğinde 3 çatalı olan bir dal parçası kesilir. Buna çırakma denir.¹² Çırakma ters çevrilerek sacayağı şeklinde çatal ayakları üzerinde yere dikilir. Ebenin elinde bezden yapılmış bir top vardır. Henüz şimdiki toplar köye ulaşmamıştır. Oyuncular çizgiyle tespit edilmiş bir mesafeden elindeki değneği sırayla çırakmaya fırlatırlar. Değnek çırakmaya çarpınca oyuncu koşarak değneğin peşine düşer, değneğini alıp tekrar oyun bölgesine geçmeye çalışır. Aynı anda ebe de yerinden fırlayan çırakmayı tekrar yerine dikme-

ye koşar. Oyuncu, ebeden önce değneği alıp çırakma hizasından beriye geçerse oyun tekrarlanır. Ebe çırakmayı diktikten sonra elindeki topu değneğini alamayan, çırakma hizası ile sınırı arasında oyun yerine geçmeye çalışan oyunculara atarak vurmaya çalışır. Vurulan, ebe olur. Vuramazsa topu düştüğü yerden alır tekrar çırakmanın başına geçer. Çırakma devrimemişse veya çırakmanın dikilmesi sırasında değneği almaya gidilememişse, oyuncular sağdan soldan kaçarak kendi değneklerini vurulmadan almaya çalışırlar.

Tana:

Ağaç gövdelerindeki yumrulardan ceviz ile yumurta arası büyüklükte top yapılır. Çam kozalağı ile oynandığı da olur. Buna tana denir.¹³ Toprağa tananın gireceği şekilde bir yalak kazılır. Tana, yalaktan belli bir uzaklığa konur. Değnekler boylarına göre ölçülür, oyuna en kısa olandan başlanır. Oyuncular sırayla değneklerini boylamasına atar, tanayı vurarak uzaklaştırmaya çalışırlar. Tanayı vuramayan, ebe olur. Ebe, değneği ile tanayı yerde sürükleyerek yalağa sokmaya çalışır, oyuncular da değnekleriyle tanaya vurarak yalağa girmesini engellenmeye çalışırlar. Ebe, tanaya vurana kovalar, tana hareket hâlinde iken kim dokunursa o ebe olur. Ebe onu kovalarken, diğerleri de sopalarıyla tanaya vurarak uzaklaştırmaya devam ederler.¹⁴

Esir almaca:

Oyuncular iki gruba ayrılarak, yan yana çizilen iki dairenin içinde yerlerini alırlar. Gruptan birisi hızla daireden çıkarak koşmaya başlar. Öbür gruptan da bir oyuncu onu yakalamak için arkasından gider. Diğer oyuncular da aynı şekilde devam ederler. Yakalanan oyuncu esir olarak oyun dışı kalır. En çok esir alan grup, oyunu kazanır.

Kazık:

Çimenlik ya da çamurlu yerde oynanır. Düzgün çalılardan 60-70 cm uzunluğunda bir ucu sivri kazıklar yapılır. Kazığın ucundan tutarak sivri ucu toprağa saplanacak şekilde atılır. Kazığını çamura saplayarak, saplanmış kazığı yerinden çıkartan, ya da toprağa saplanmamış yerdeki kazığın kenarına kazığını saplayan kazığı kazanmış olur.¹⁵

Körebe:

Ebeyi belirlemek için daire oluşturularak eller öne uzatılır, sağa sola çevirme hareketi eşliğinde söylenen, “Aya maya kumpanya!” tekerlemesinin sonunda hızlı bir şekilde eller üst üste konur, eli en üstte olan ebe olur. (Birçok oyunda ebe aynı yöntemle belirlenir.) Ebenin gözü mendille bağlanır; diğerleri, “Ebe beni yakalayamaz! Ebe beni tutamaz!” gibi sözler söyleyerek yakalanmadan ebeye dokunmaya çalışırlar. Ebe de onları yakalamaya çalışır. Yakalanan, ebe olur.

Küpenez/küpanas:

Daha çok kızların oynadığı bir çeşit seksek oyunudur. Sekerken, küpanas denilen bir taş veya tahta parçasının diğer ayakla ittirilmesi esasına dayanır.

Oyun için düz bir alana dikdörtgen çizilir. Ortadan bölünür, tekrar 4, 6 ve ya 8 kare olacak şekilde karelere ayrılır.

“Gün mü? Yağmur mu?” atışıyla kimin önce başlayacağı belirlenir.

Oyuncu başlama yerinin kenarından elindeki küpanası birinci karenin içine atar ve sekerek kare (göz, ev)’nin içine girer ve sekerek küpanası 2. karenin içine ittirir. Aynı şekilde bütün kareleri dolaşarak son kareden çizginin dışına çıkarır. Yeneden 2. kareye atar, aynı şekilde devam eder. 3., 4. ve 5. kareleri tamamladıktan sonra küpanası son kareye atma sırası geldiğinde, son karenin çapraz köşesinden atar, sekerek kareleri dolaşarak küpanası dışarı ittirir.

Küpanas tüm gözlerde aralıksız üç defa dolaştırılır.

Her gözde 3 defa sekebilir fakat taşa tek hamle yapma hakkı vardır. Küpanası attığı kareye geldiğinde ayağını yere koyarak dinlenebilir.

Küpanası attığında, sekerek ittiğinde çizgi üzerine gelirse ya da karenin dışın çıkarsa oyuna diğer oyuncu başlar. Sekerek küpanası ittirme işi tamamlanınca başlangıç noktasından başlayarak küpanası ayağının üstüne, elinin üstüne ve başına koyarak çizgilere basmadan kareleri tek tek geçer. Sıra gözünü kapatmaya gelmiştir. Başlangıç yerinden gözünü kapatarak kareleri sırayla geçer, tekrar dikdörtgeni boydan bölen çizginin yanına gelir ayaklarını açar ve gözlerini yine kapatıp karşılıklı karelere çift ayakla atlayarak gider, son kareden tekrar



aynı şekilde geri döner. Gözü kapalı kareleri geçerken, “Yağ mı, keş mi?” diye sorar. Karşı oyuncu, çizgiye yaklaşırsa, sık ve hızlı şekilde, “Yağ, yağ, yağ!” veya “Keş, keş, keş!” diyerek onu yönlendirir. Doğru yere bastığında yağ der ve yürümeye devam eder. Çizgiye, çizgi dışına veya yanlış kareye basmışsa “keş” der; oyuna diğer oyuncu başlar. Son aşamaya geldiğinde başlangıç karesinin önüne gelir ve arkasını dönerek küpanası başının üstünden karenin içine atar. Küpanasın düştüğü kareye çapraz çizerek o karenin sahibi olur. Çizgi üstüne düşer ya da kare dışına çıkarsa oyunu kaybeder, diğer oyuncu başlar. Diğer oyuncunun aldığı kareyi atlayarak geçmek zorundadır. Oyun sırası geldiğinde kaldığı yerden devam edilir.

Oyunun çeşitli aşamaları vardır:

Ayak: Yere basmayan ayağın üzerine konulan taş düşürülmeden gözler dolaştırılır. Düşmeden tamamlanmışsa ebeve “Atmaca mı? Kapmaca mı?” diye sorar. Kapmaca derse ayağındaki taşı havaya kaldırıp kapar. Atmaca derse havaya kaldırdığı taşı avucunun içiyle (tutmadan) tepesinden arkaya aşırır.

Apış: Taş, yere basmayan ayağın dizinin arkasına kıştırılarak dolaştırılır. Düşürülürse kalınır.

Baş: Başın üstüne konulan taş sekerek düşürülmeden dolaştırılır. Sonunda elle kapılır. Kapılırken bel bükülmemelidir.

Yağ mı keş mi: Gözler yumulup tek ayakla sekerek çizgiye basmadan kareler dolaşılır. Bu esnada her sekmede “Yağ mı? Keş mi?” diye sorulur. Çizgiye basılmamışsa yağ cevabı verilir ve oyun devam eder. Çizgiye basınca “keeeeeş” denilerek oyuncuya kaldığı söylenir.

Göz kapmaca: Son oyundur. Oyuncu eline aldığı herhangi bir cismi arkası dönük olarak tepesinden aşırarak gözlere atar. Kapacağı gözü önceden söylemek zorundadır. Dediği göze denk getirebilmişse o göz artık onun evidir. “Benim bir evim var” der. İkinci defa ev alınacaksa rakibin işini zorlaştırmak maksadıyla birinci eve komşu olması tercih edilir. Rakip oyuncu, kapılan göze asla müdahale edemez. O göze gelince bir arkasındakine atlamak zorundadır. Sahibi ise kullanabildiği gibi, sonraki oyunlarda oraya gelince ayağını basıp dinlenebilir. Evlerin hepsi alınca oyun biter. Kimin çok evi varsa oyunu o kazanır.

Mendil kapmaca:

Oyuncular iki guruba ayrılır. Bir kişi elini uzatarak mendil tutar. İki grup, mendil tutan kişiden eşit uzaklıkta kendi yerlerinde sıra olurlar. Komutla (1'ler, 2'ler...) ilk sıradakiler hızla koşarak mendili alıp, diğerine vurulmadan kendi tarafına geçemeye çalışır. Vurulmadan geçerse kazanır, diğeri oyundan çıkar. Yerine geçmeden vurulur ise kendisi çıkar, vuran oyunda kalır. Mendili almak için gelen oyuncular, mendili alıp kaçamayacaklarını anlarırsa, mendil tutanın önündeki sınır çizgisini geçmeden bekleyip, birbirini aldatıcı taktikler uygulayarak mendili alıp vurulmadan kaçmayı veya diğerinin mendili alıp kaçarken vurmaya beklerler. Bu şekilde oyun devam eder, tüm oyuncuları vurulan taraf kaybeder.

Mendil koymaca:

Ebe belirlenir. Oyuncular daire şeklinde dizilir. Ebe, şu tekerlemeyi söyleyerek oyuncuların arkasında koşarak dolaşır:¹⁶

Yağ satarım
Bal satarım
Ustam ölmüş
Ben satarım
Ustam kökü sarıdır
Satsam on beş liradır
Zambak
Zombak
Dön arkana
İyi bak!

Ebe, mendili birinin arkasına çaktırmadan kor ve dolaşarak mendili alır, mendille vurmaya başlar. O da yerinden hızla kalkar, ebeye vurdurmamaya çalışarak diğer çocukların etrafını dolaşıp yerine oturur. Bu sırada diğerleri hep bir ağızdan “Eşşek dayak yedi” diye tempo tutarlar. Oturan oyuncular arkalarına bakmadan mendilin konulup konulmadığını elleriyle kontrol ederler. Mendili bulan yerinden kalkar, ebeyle kovalamaya başlar. O da koşarak mendil koyduğu oyuncunun yerine oturur. Yakalarsa ucu düğümlü mendille sırtına vurur ve ebe değişmez. Ebe yakalanmadan yerine oturabilmişse yeni ebeyle oyun devam eder.

*Topluk:*¹⁷

Erkek çocukların oynadığı oyunlardandır. Avu (zakkum) veya gâvur oklavası denilen ağaçtan kalın bir dal kesilir. Düz olması ve içinin kavlamış olması sebebiyle bu ağaçlar tercih edilir. Bu daldan istenilen uzunlukta (30-40 cm) bir parça düzgünce kesilir. Bu parçanın içine kızartılmış iğ ile yaklaşık 1 cm çapında bir delik açılır. Top güllesi olarak ak andız (topluk andızı) palamudu kullanılacağı için namlunun kalibresi iyi ayarlanmalıdır. Bu deliğin içerisinde rahatça hareket edebilecek düzgün bir çöp kesilir. Bu çöpün ucuna namlunun geriye hava kaçırmaması için bez sarılır. Andız palamudu (cephane) cebe doldurulur. Palamut uçtan namluya bırakıldıktan sonra çöpün ucundaki bez bolca tükürüklenip arkadan hızla sürülür. Andız palamudu mermi gibi karşıya fırlar.

Tura:

Her oyuncu birer tane ip getirir. Buna tura denir. Önce ebe belirlenir. Ebe ipini bir kazığa bağlar. Bağladığı kısmın 1-1,5 metre uzağından ipe bir ilmek atılır. Bu ilmeğe bir çöp bağlanır. İpin kalan kısmı yere bırakılır. Oyuncular iplerini kazığın dibine bağlı şekilde bırakırlar. Oyuncuların amacı ağacın dibindeki ipleri almaktır. Bunu yaparken ebenin kendilerine dokunmamasına dikkat etmek zorundadırlar. Dokunulan ebe olur. Oyuncular ebenin dikkatini dağıtarak farklı taraflardan ipleri almak için hamle yaparlar. Eğer bir oyuncu ip almayı başarmışsa bu ipi diğer iplere doğru savurarak onları öne doğru çekmeye çalışır. Kolay çekebilmek için ipi birkaç kat yapabilir ya da ucuna düğüm atarak topuz hâline getirebilir. Bu esnada kendi ipini ebeye kaptırma riski de vardır. İplerin tamamı oyuncular tarafından alınabilmişse artık sıra ebenin ipinin ucunu almaya gelmiştir. Ebe kazığı bırakarak hemen kendi ipinin ucuna sahip olmaya çalışır. Diğer oyuncular ebenin ipini çekiştirerek, ebeyi ipe dolayarak ipin ucunu almaya çalışırlar. İpin ucu alınmışsa sıra ceza faslındadır. Her oyuncu kendi ipiyle ebenin sırtına birer kırbaç vurur. Ebe bu esnada kuzu kuzu durmak zorundadır. Oyuncular bazen acıtması için top sicimle örülmüş ip kullanırlar.¹⁸

1597



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Tuz yükü:

Büyüklerin küçüklerle oda içerisinde oynadığı oyunlardandır. Büyüklerden birisi eşek olur ve beli havada yere kapanır. Bir-

birine denk iki çocuk ayak tabanlarını eşeğin sırtında birleştirirler. Her ikisi de elleriyle rakibinin ayaklarını sıkıca kavrar ve karşılıklı yük dengi oluştururlar. Eşek, odada “cıggıdık, cıggıdık” diyerek dolaşırken yandakiler yere değmemek için çabalarlar. Yere önce değen kaybeder.¹⁹

Taş oyunları:

– *Çıttaş/beş taş*²⁰

Oyuncuların yaşına ve büyüklüğüne uygun beş tane küçük taş bulunur. Önce oyuna kimin başlayacağı belirlenir. Bunun için avuç içine alınan 5 taş havaya atılıp yere düşürülmeden elin ters tarafında tutulmaya çalışılır. Oyuna, rakibinden daha fazla taşı tutan önce başlar.

Çıttaş,²¹ sırayla 10 farklı oyunun (elin) birleşiminden oluşur.

Birler: Taşlar yere saçılır. Bu elde teker teker yerden toplanacağı için bir araya düşmemesine dikkat edilir. Yere saçılan taşlardan birisi (birbirine yakın olanlardan) alınır. Bu taş havaya atıldıktan sonra aynı elle yerdeki taşlardan birisi alınır. Atılan taş da düşmeden yakalanır. Bütün taşlar bu şekilde alınca birler geçilmiş olur.

İkiler: Taşlar tekrar yere atılır. Bu defa yerdeki taşlar kolay alınacak şekilde gruplandırılarak ikişer ikişer aynı şekilde alınır. Taşlar yere atılırken bir araya düşmesi için hile yapılmamalı, yüksekte yere bırakılmalıdır.

Üçler: Taşlar 3+1 şeklinde gruplandırılarak alınır.

Dörtler: Yerdeki 4 taş tek seferde alınır.

Beşler: Taşlardan dördü avuç içine, birisi başparmakla işaret parmağı arasına alınır. Bu taş havaya atılıp diğer dördü yere bırakılır. İkinci defa atıldığında yerdeki 4 taş eksiksiz alınır.

Saklama: Beşlere benzer. Farklı olarak eldeki dört taştan üçü yere bırakılıp birisi elde saklanır. Sonra yerdeki 3 taş alınır.

Bulama: Taşlar eldeyken birisi havaya atılır. Bu esnada taşların olduğu elin işaret parmağı yere sürülür. Düşen taş havada yakalanır.

Köprü: Sol elin (solaklar için sağ elin) işaret parmağı orta parmağın üzerine kıvrılır. Başparmakla orta parmağın ucu yere değecek şekilde köprü oluşturulur. Taşlar yere serpilir. Rakip oyuncu kendi taşını seçer. Bu taş en son ve tek seferde köp-

rüden geçmelidir. Hiçbir şekilde yerinden kıılmamalıdır. Üst üste binmiş taşlar varsa üstteki taş seçilir. Alttaki çekilirken bu taş kıpırdayacağı için oyuncu kalır. Ya da köprünün ağzında ve arkasında taş varsa o taş seçilir. Amaç tek seferde köprüden geçmemesidir. Oyuncu kendi taşını seçer ve eline alır. Bunu havaya atarak bu esnada taşları köprüden geçirmeye çalışır. Her taş için üç hamle hakkı vardır. Diğer taşları geçirdiyse rakibin seçtiği taşı tek seferde geçirir. Taşın geçip geçmediği şüpheliyse köprünün ayakları birleştirilerek karar verilir. Ortadaysa rakip oyuncu taşı havaya atıp köprüdeki taşı alır. Alamazsa taş geçmiş sayılır. Ayrıca taşlar serpiildiğinde el ayakaltına, eşyaların arasına düşerse oyuncu “temizler!” der ve taş engellerden kurtarılır. Rakip, ondan önce “temizlemez!” derse öylece kalır.

Sormaca: Taşlar havaya atılıp yere düşmeden elin tersiyle tutulur. Rakip oyuncu taşını seçer. Taşlar tekrar havaya atıldığında yalnızca bu taş oyuncu tarafından kapılmalıdır. Oyuncu eli kolay geçebilmek için elinin tersinde yalnızca iki taş durdurmaya çalışır. Hiç kalmazsa kalır/başarısız olur. Tek taş kalırsa bir hakkı daha vardır. Ayrıca taşların birbirinden uzak kalması da tercih edilir. Oyuncu avucunu saklamadan açarak kaptığı taşı rakibe gösterir. Birbirinden iyi ayırt edilebilmesi için oyun taşları birbirine çok benzememelidir.

Binek katmaca: Taşlar avuç içine düzgün şekilde dizilir. Fazla dağıtılmadan havaya atılıp elin tersiyle tutulur. Bu taşlar tekrar havaya atılarak tamamı kapılır. Kapılan taşlar karşı oyuncunun hanesine binek olarak yazılır. Bu yüzden beş taşın beşi de kapılmaya çalışılır. Elin ters yüzünde az taş kalmışsa bilerek kapılmaz. Oyunu tamamlayan oyuncu baştan tekrar oynamaya başlar. Burada bir sınır yoktur, kalıncaya kadar devam eder. Kalırsa/başarısız olursa sıra diğer oyuncuya geçer. Oyun bitince binekler toplanır. Az bineği olan oyunu kazanır.

– *Dokuz taş*

Bulunan ortama göre düz bir taş veya tahta parçasının üstüne kömür veya kiremitle, kâğıt üstüne iç içe üç tane kare çizilir, ortalarından birleştirilir. Oyuncular kendilerine göre dokuz tane taş, ağaç kabuğu, çekirdek vb. seçerler. İlk oyuncu, kendi taşını karelerden birinin köşe ya da çizgilerinin birleştiği yere yerleştirir. Diğer oyuncu da aynı şekilde koyar. Taşları koyar-



ken kendi taşlarının üçünü yan yana getirmeye, karşı oyuncunun da üçlü kurmasını engellemeye çalışır. Taşları yerleştirirken, üçlü oluşturmak isteyen karşı tarafın, kendisinin üçlü oluşturmasını engelleyecek bir taşını alır. Taşlar konduktan sonra sırayla boş yerlere hamle yaparak üçlü kurmaya, diğeri de bunu engellemeye çalışır. Üç taşını yan yana getiren her seferinde karşıdakinin bir taşını alır. En sonunda karşı tarafın taşlarını toplayan oyunu kazanır.

– Üç taş

Bir de, tek karede üç taşla oynanan oyun vardır. Buna da üç taş denir.

– Iscak taş²²

Gece karanlıkta oynanır. Oyuncular gözlerini kapar ya da arkalarını dönerler. Ebe olan elini yakmayacak şekilde ısınan taşı ileri doğru fırlatır. Oyuncular koşarak el yordamıyla taşı bulmaya çalışırlar. Bulan, diğerlerine yakalanmadan ebenin yanına getirmek için hızla koşar. Diğer oyuncular da onu yakalayarak taşı alıp kendileri getirmek için koşarlar.

– Üç nişan

Harman benzeri düz bir yerde oynanır. 30-40 cm yüksekliğinde 3 tane yassı taş bulunup, birbirinin üzerine devrilmeyecek şekilde arka arkaya eğretice dikilir. Oyuncular ellerine fırlatabilecekleri büyüklükte üçer tane taş alırlar. Bu taşları belirlenen mesafeden sırayla nişanlara fırlatırlar. Üç taş ile üç nişanı devirebilen 1-0 öne geçer. Bazen tek taşın sekmesiyle üç nişanın birden devrildiği de olur.



CEMAL KURNAZ

Dipnotlar

- 1 “Tay” kelimesinin bir anlamı da anne tarafından akraba demektir. Dayı (Tay+ağa) ve teyze (tay+eze) kelimeleri aynı köktendir. Taygeldi kelimesi de bununla ilgilidir.
- 2 Bazısı giysisini arifeden giyip sokağa çıkar. Diğer çocuklar, onu “Bayramlığına pislemiş” diye ayıplarlar.
- 3 Bu âdet Aladağlar’da da vardır (Yalgın, 1993/2:517).
- 4 Toroslarn güneyindeki Türkmenler, hastanın, akşam ile yatsı arasında dört yol üstüne çıkıp kimsenin duymayacağı bir yerde yüksek sesle üç kez şöyle söylerse iyileşeceğine inanırlar: Kurt oldum kurdeş oldum/Hav hav hav! (Yalgın, 1993/1:68-69).
- 5 Osman Yüksel Serdengeçti, 12 Eylül 1978’de evinde ziyaret ettiğimde, çocukluğunda bir Abdal karısının kendisini, “Osman’ım tekesi tekesi/Kızların uçkurunu sökesi” şeklinde okşadığını söylemişti. Demek ki, konargöçer Abdallar, bu anonim okşama metnini her çocuğa uyarlayarak söylemekte ve bu geleneği gezdikleri yörelere taşımaktadır.
- 6 Akseki’nin Değirmenlik köyünde bilinen bu geleneğin başka köylerde de bilindiği tahmin edilebilir. Değirmenlik’te delikanlılardan biri bir sırğa bayrak çekerek, “Fılanın oğlu için kütük odununa gidilecek” diye ilan etmekte, sırğın ucuna asılan hediyeler açık artırma ile satılmakta, elde edilen para ile delikanlılar uzun kış gecelerinde ziyafet çekip eğlenmekte, artan para da hayır işlerinde kullanılmaktadır (Sümbül, 1993:115; Girgin, 1998:44; Arslan, 2014:395-396).
- 7 Yıllar önce bu konuya değinmiştim (Kurnaz, 1986:42-44). İnternette, bu uygulamanın Akviran, Keskin, Karamanlı, Tefenni, Hasanpaşa, Gezlevi, Hadim, Hüyükpınarbaşı gibi geniş bir alanda yapıldığı anlaşılmaktadır (Büyükdin vd., 2007:98; Aydın, 1979:8; Yıldız, 1997).
- 8 Yıllar önce bu konuya değinmiştim (Kurnaz, 1986:42-44).
- 9 Bu uygulama Erengeriş Yörüklerinde de vardır. Aradaki fark, onların “Poyraz Ebesi” yerine, “Yel yelemes! Yel yelemes! Yelden durulmaz! Yel dönderemez” diye bağrımlarıdır. Gündoğmuş’un Güneycik köyünde, “Yel yelemes, yel buraya gelemez!” şeklinde söylenir. Bu âdet, Konya Hadim’de yel yelemeç adıyla bilinir (Büyükdin, 2007:118). Ali Osman Yıldırım, Akseki’ye bağlı Çaltılıçukur’da yel ebesi diye bilinen bu uygulamanın kökenini Sümer-Hitit’lere bağlar (Yıldırım, 2001). Akseki’nin Kuyucak köyünde ise bu uygulamanın adı «Hodu»dur. Kışın poyrazı dindirmek için yapılan eski bir gelenektir. Bir direğin üstüne kül yerleştirilir. Yerleştirilen külün içine gaz yağı dökülür ve yakılır. Çocuklardan oluşturulan grup teker teker evleri dolaşır. Her evden gönüllerinden koptuğu kadar şeker, un, yağ gibi yiyecek maddeleri toplanır. Toplanan yiyeceklerle bir evde kömbe yaptırılır, çay demlenir. Hodu toplanırken çocuklar hep bir ağızdan şunları söylerler:



Saya saya sallı beyim
Her yanları güllü beyim
Saya verdim aldın mı?
Selam verdim duydun mu?
Teke güttüm, koç kattım
Ekiz ekiz kuzularım
Dördü sekiz kuzularım
Abam ak kollarını sığasın
Hanın, hane halkın
Zengin olsun zengin
Veren eller dert görmesin
Ağam, abam sağ olsun sağ...

(Yıldırım, 2006:135). Değirmenlik köyünde ise benzer uygulama Yağmur Ebesi olarak karşımıza çıkar (Girgin, 1998:64).

- 10 Osmanlı döneminde Hristiyanlar gök renkli elbise giyerler. Köyde kullanılan “Gök başlı gâvur” sözü bununla bağlantılıdır. Mesela, birisinden yakınırken “Bana ettiğin zulmü gök başlı gâvur etmez” denir. Poyraz Ebesi oynayan çocukların yiyecek toplarken hep bir ağızdan, “Veren veresi, vermeyenin gök başlı bir oğlu olası!” diye bağırmaları da dikkat çekicidir. Küfürlerde klişe olarak saklanan “Gök dinini s...” ifadesi de aynı şekildedir.
- 11 Farlalar bağ bahçe bekçiliğinde de kullanır. Büyük yapılan farlaların çöpünün arkasına, uçlarına katır boncuğu veya tokmak takılan ip bağlanır. Yanına bir teneke konur. Uygun bir yere çakılır, dönme-ye başlayınca tokmakların vurduğu tenekeden çıkan sesteki kuşlar ve yabani hayvanlar kaçar. Böylece onların bahçeye verecekleri zarar önlenmiş olur.
- 12 Akseki'ye bağlı Çukurköy'deki adı çatal ağaçtır.
- 13 Akseki Çukurköy'deki adı muzadır.
- 14 Akseki Değirmenlik'te de oynanmaktadır (Sümbül, 1993:132; Girgin, 1998:65).
- 15 Akseki Cevizli'de de aynı şekilde oynanmaktadır (Ekinci, 2004:51).
- 16 “Yağ satarım/ bal satarım/ustam öldü ben satarım/yağlıca balıca dayak atarım” şeklinde de söylenir.
- 17 Değirmenlik'teki adı patlangaçtır (Girgin, 1998:66).
- 18 Toros Türkmenleri arasında bu oyunun adı katır kazığıdır (Yalgın, 1993/1:73).
- 19 Akseki Cevizli'de tuz dengi adıyla oynanmaktadır (Ekinci, 2004:52).
- 20 Beş taş oyunu Türk dünyasında yaygın olarak bilinmektedir. Ahmet Cebeci'nin anlattığına göre Bulgaristan'da, hatta Yakutistan'da bile benzer şekilde oynanmaktadır (Kırpık, 2015:26-27).
- 21 Köyümüzde maddi imkânları geniş olanlar için bu oyundan mülhem olarak “parayla çittaş oynar” denir.
- 22 Akseki Değirmenlik'teki adı ısıklık oyunudur (Girgin, 1998:67).



Kaynakça

- Arslan, M. (2014). *Antalya-Akseki Değirmenlik: "Zamanın aynasında bir ulu köy"*. Lord Matbaacılık ve Kağıtçılık.
- Büyükaydın, A. (2007). *Düinkü Hadim*. Memleket İletişim.
- Ekinci, N. (2004). *Öteki bizim köy*. Antalya.
- Enhoş, M. (1974). *Bütün yönleriyle Akseki ve Aksekililer*. Hüsnütabiat Matbaası.
- Girgin, R. (1998). *Biz bu yerlerden gider olduk: Bizim köyden biri*. Yayıncılık Matbaacılık.
- Kırpık, G. (Ed.). (2015). *Ömrüm ateşten gömlek: Dr. Ahmet Cebeci ile nehir söyleşi*. Cümle.
- Kurnaz, C. (1986). Taşlıca'da bazı âdet ve inanışlar. *Türk Kültürü*, XXIV(282), 642-644.
- Kurnaz, C. (2018). *Bir köy vardı*. Kurgan Edebiyat.
- Kurnaz, C. (2022). *Toroslarda bir köy: Taşlıca*. Ötüken.
- Sümbül, A. (1993). *Benim köyüm değirmenlik*. Yayıncılık Matbaası.
- Yalçın, A. R. (1993). *Cenupta Türkmen Oymakları*. Kültür Bakanlığı.
- Yıldırım, A. H. (2006). *Kuyucak ve Kuyucaklılar*. Antalya.
- Yıldırım, O. N. (2001). Akseki ve Aksekililik. *Toplumsal Tarih*, 89.
- Yıldız, H. (1997). Kütük atma. *Erciyes Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*, 237.

Fotoğraflar



Bir elde keş dürümü, bir elde susak



Büyük kardeş, kardeşine bakar

1603



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Düven sürerken (1969).



Çakı ile iş başında



Öğle tatilinde su kabağından su içmek

1604



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Öküz sevgisi



Oğlak gütmeye giderken (1985)



Sepet örmek

1605



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

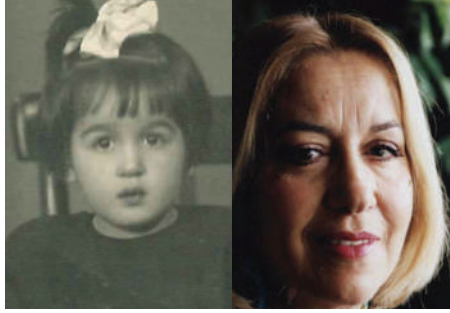


ŞENGÜL ÖYMEN GÜR

Prof. Dr., Yüksek Mimar-Mühendis, Beykent Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi

“Çocuğun Üstün Yararını Gözeten Bir Anlayış Bizim Ülkemizde Yeşerememiştir!”

Çocukları ve gençleri çevre ile ilgili hakları konusunda güçlendirmek, ulusal, bölgesel ve küresel karar vericiler arasında çocuk hakları ve çevre ile ilgili ilişki hakkında farkındalığın artırılması ve kapasitenin geliştirilmesi, bu konuda devletin yükümlülükleri de dâhil olmak üzere, kilit paydaşları bir araya getirmek ve çocukların sağlıklı bir çevre hakkının yerine getirilmesi konusunda diyalog ve daha güçlü iş birliğini kolaylaştırmak hedefimiz olmalı...



Söyleşen

MUSTAFA RUHİ ŞİRİN

Çocuk Vakfı kurucusu, şair, yazar

Söyleşi çerçevesi ve soruları için 9 yaşındaki sevgili Yağız Hüseyin Öntaş'a, Prof. Dr. Aydın Gülan, Prof. Dr. Mehmet Zeki Aydın, Doç. Dr. Halil İbrahim Düzenli, Doç. Dr. Selda Al Şensoy, Erol Erdoğan, Doç. Dr. Turgay Öntaş, Dr. Muhammed Öz'e teşekkürlerimizle.../TÇY2023

1606



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Modernleşme öncesi yaşama ortamlarında çocuğa en özgü ortam doğaydı. 16. yüzyıldan bu yana ise özellikle kent yetişkinlere yönelik önceliklere göre kurgulansa da çocuk merkezli anlayış son yüzyılda öne çıkmaya başladı. Françoise Barre, modern dünyayı, “çocuk ve mekân ya da yitirilmiş kent” söylemiyle eleştirmekte çok haklı... Her kültür kendine özgü bileşenleriyle büyür, ilkbaharını gerçekleştiren medeniyete dönüşerek geleneğini oluşturur... Cumhuriyet Dönemi tartışmaları arasında *mimari*, *mekân* ve *kentleşme* konuları gelenek ile modernleşme ekseninde gerçekleşmiştir. Hiç kuşku yok ki bu değişimden en çok çocuklar etkilenmiştir... Bilindiği gibi çocuk ve kültür ilişkisinde birinci etken çocuğun yaşadığı çevre-mekân ilişkisidir. Bilge Mimar Turgut Cansever, yoksul-zengin ayrımı gözetmeksizin, çocuğun içine doğduğu dünyanın güzel olmasını sağlamayı dünyanın bütün çocuklarına karşı “adil” olmanın ilk şartı kabul ediyordu. Ve bu düşüncesini, “Çocuklara karşı asli görevimiz dünyayı güzelleştirmektir.” bağlamı içinde ifade etmişti.

Çocuğun yaşama mekânları ve mimari ilişkisi (ev, sokak, mahalle, oyun, okul, yaygın eğitim boyutu, sağlık, doğa, kent vd.) çok boyutlu ve çok bileşenli sosyal ve kültürel bir alandır. Değişen çocuk ve çocukluğun mekân algısını geleneksel, modern ve post-modern paradigmlar üzerinden anlamaya çalışabiliriz. Bir yandan çocuklarda mekân algısı farklılıkları, öte yandan mekânlar arası ilişki kurma ve kurgulama boyutları nedeniyle, her dönemin çocukluk anlayışlarının oluşmasında “kültürel çevre” birinci derecede etkili olabilmektedir. Bu nedenle kültürel gelenek ve medeniyet ilişkisinde çocuk kültürü geleneği ve ‘kültürel gerçeklik’ başat belirleyicidir. Cumhuriyet Dönemi Hükümet Programları, 20 Millî Eğitim Şûrası ve 1962’den bu yana hazırlanan 5 Yıllık Kalkınma Planlarının en önemli eksiği, çocuğa yönelik yaşama mekânlarına yönelik politika eksikliğidir. Cumhuriyet Dönemi 1. Ulusal Mimarlık Akımı, II. Ulusal Mimarlık Dönemi ve III. Uluslararası Mimarlık Dönemi mimarlık akımlarının söylem ve hedefleri arasında çocuk-mekân boyutu çok sınırlı olsa da ilk kez gündeme gelmiş oldu. Kuşkusuz bu durum çocuk felsefesine dayalı, çocuk bakışı eksikliği sarmalına işaret etmektedir... Cumhuriyetimizin ilk 100 yılında ortaya çıkan çocuk odaklı mimari ve yaşama mekânları açığı konusundaki gelişmeleri alanın en yetkin uzmanlarından Prof. Dr. Şengül Öymen Gür Hocamızla konuşacağız...

1607



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Nasıl bir yaşama ortamı ve çevrede doğdunuz? Çocukluğunuzdan bu yana mimari ve yaşama mekânları nereye doğru evriliyor? Sizi şaşırtan değişim ne yönde oldu?

Geleneksel bir Türk evinin selamlığında doğdum. Haremliği yoktu. Büyük olasılıkla Ruslar kente girdiğinde belli bir amaçla kullanılmış, giderlerken kimseye yâr olmasın diye yıkılmıştı. Zeytinlik Çıkmazı'nda büyüdüm: Çıkmaz sokaklar insanın ikinci evi gibidir, oyun alanıdır, maç alanıdır, ders çalışma alanıdır. Karlı bir günde Zeytinlik Çıkmaz Sokağı'nın hemen başında kaydım: Çantam bir yana, ben bir yana... Bayırın sonunda henüz okula (Cudibey İlkokulu-Trabzon) girmemiş olan arkadaşlarım karşıladı beni. Çantamı tanıyınca benim de arkadan geleceğimi anlamışlar. İşte bu kadar yakındım okuluma.

Okula yakın olmak stresi azaltan, gidiş-dönüşü keyfe çeviren, kentsel ve toplumsal çevreden sizi kopartmayan bir durumdur. Bahçeli evlerin türlü çiçekleri size mevsimleri öğretir. Saçaklar yarar öğretir. Heidegger'in dediği gibi 'yaşam dünyası' kurgulanırken siz zaten sonradan derste okuyarak öğreneceğinizi ilk elden öğrenirsiniz. Haşarı erkek öğrencilerin okul dağıldığında nasıl kavga ettiklerini gözlemler, ne tür ailelerden gelmiş olabileceklerini düşünür, hayal dünyanızda kendinizce yerli yerine koyarsınız. Kaç yoldan okula gidebileceğinizi-yol bulmayı- öğrenirsiniz. Pencerelelerinden bakan yaşlılara gülümser, sosyalleşmeyi öğrenirsiniz. Onlar sizi kollar, gözetirler, güvende hissedersiniz. Okul öğrencilere o denli yakındır ki, diyelim ki hasta olup okula gidemediniz, mutlaka bir sınıf arkadaşınız ödevinizi eve getirir. Dayanışmayı öğrenirsiniz.

Ülkemizde çocuğun konutta, sokakta, mahallede, şehirdeki yeri ve konumuyla ilgili çocuk geleneği 100 yıl öncesine göre nasıl bir değişim göstermiştir? Kısaca değinebilir misiniz? Hayatın bütünüyle eğitim mekânı olmasını önceki yıllarda mı daha iyi değerlendiriyorduk? şimdi mi daha iyi değerlendiriyoruz? Eğitimin sadece okula has bir süreç olması iyi midir, nasıl olmalıdır?

Her şey çok hızlı değişti. Bakın bir örnek vereyim; seksenli yıllardan önce doktora danışmanım Jon Lang, UNESCO programı kapsamında üniversiteme bir-iki aylığına geldi. Bayıldı kente. "Bir araştırma yapalım sokaklarda, bakalım çocukların oyun etkinliğine", dedi. Derhâl programladık, örnek sokaklarda davranış konumu gözlemi yaptık, oyunları *aktif, pasif, düşsel, yaratıcı ve bilişsel* olarak sınıfladık.

İnanılmaz yerlerdi sokaklar; ne oyunlar gördük... Bisiklet tamiri, bezden bebeğe kıyafet tasarlama, hırsız-polis, bilye...



Saymakla bitmez ki! Kızlar merdiven basamaklarında sessiz film oynar, birbirlerine yeni öyküler anlatırlardı. Hani o kaydı-ğım bayır vardı ya... Orada büyükçe abiler kaleye şut çeker, inanmayacaksınız, o eğimli dört yol ağzında futbol karşılaş-maları yaparlardı. Araba geçmezdi ki sokaktan.

2018 yıllarıydı galiba İstanbul Belediyeler Birliğine davet edil-dim. 15-20 kişi filandık. Çocuk ve kentsel çevre idi, konu. İş-lenecek her türlü günahı işlemiş, şimdi günah çıkarıyorlardı. Sözün bir yerinde İTÜ'lü bir hanım akademisyene "Nasil ko-lay harcıyorsunuz o semti? O sokaklarda çocuklar oyun oy-nuyor" dedim. «Hocam, araştırdık, hatta yazınızı bile okuduk ama bu sokaklarda ebeveynler çocukların sokağa çıkmasına bile izin vermiyor" dedi.

Kırk yıl nasıl da her yeri tarumar ederek geçmişti. Öylece kala kaldım... Narko-devletlerin sokakları kadar tehlikeliydi sokaklarımız artık!

Türkiye'nin ekonomi-politiğini çözümlersek bu ekono-mi-politikanın inşaat ekseninde döndüğünü görebiliriz. İnşaat bu kadar önem verilirken okul, sokak, haneler çocuk dostu mekânlara neden dönüşemedi?

İnşaatın anlam ve amacının en kötü kullanıldığı bir dönem-den söz ediyoruz. Depremde toplanacağımız bütün yeşil alanlar AVM'lere dönüştü. Biliyor musunuz, araştırmalara göre bir AVM'nin ortalama ömrü 20 yıl civarında. İnsanın önemsizleştirildiği bir dönemde çocuğun lafı mı olur? Tren kazasında öldürülen çocuklarla ilgili davalar kaybedilirken, kanlı-canlı, hizmet, anlayış ve sevgi bekleyen çocuklarımızın lafı bile edilemez ki! Bazı başarılı yerler biliyorum İstanbul'da. Elinden alınır çocukların korkusuyla adını vermeye korkuyo-rum yazılarımda!

Sevgili Yağız Hüseyin Öntaş, 9 yaşındasın ve arkadaşların adına bazı soruların var. Şimdi senin çok güzel ve zekice so-rulmuş üç soruna gelelim. Okullardan, daha çok öğrencinin yararlanabilmesi için okulları büyütemez miyiz?

Güzel bir soru... Bizim, mimari tasarımda *değişebilirlik, es-neklik, sosyal sağlayıcılık* gibi kavramlarımız vardı. Değişe-bilirlik örneği ülkemizde en sık rastlanan uygulamadır ve ne yazık ki en masraflı ve çok zorlama olduğu için çok zevk-siz sonuçlar veren, deprem açısından çok tehlikeli bir yak-laşımdır. Düz çatıya kat çıkmak gibi... Esneklik ise projenin en başında alınan bir tasarım kararı olup büyük ve tekrarlı

1609



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

birimlerden oluşan kare ve dikdörtgen kütlelerden meydana gelen bir tasarım yapmaktır. İcini gereksinmeye göre bölüp bölüp kullanabilirsiniz. Sorun şu ki bu yaklaşım formun her şeyden önce tam tarif ettiğim gibi olmasını gerektirir. Akıllı ve deneyimli bir tasarımcı en son alternatifi yeğler: olasılıkları ve olanakları tasarımın içinde önceden barındırmaktır bu, Türkçede 'sosyal sağlayıcılık' dediğimiz *affordability*. Ben bunu severim.

Ancak söylemeliyim ki bunun için okul alanının müsait olması gerekir. Kent içi bir projede, yan duvardan bitişen bir bina ise senin okulun, bu akıllı yola başvuramazsın. Benim önerdiğim yaklaşımda 'gelecekteki olası durum' önceden tasarlanır ve alan gerektirir. Örneğin, bu yarıyıl 3. sınıfa (Beykent-Bahar dönemi/2023) Köy Enstitüsü Projesi çalıştırdım. Köy Enstitüsünün ne olduğunu sana anlatmaya kalksam bu metin bir kitap olur. Onu atlayalım. Bütün gereksinimleri fazla fazla tasarladık, sonuç formu gördük ama projenin işleme konma aşamasında bir kısmını seçip inşa edeceğiz. Anladın mı canım?

Özetle şunu söyleyeyim; akıllıca ve bilgiyle planlanmamış olan okulun büyütülemez yavrum!

Okullar daha neşeli yerler olamaz mı?

Okullar çok neşeli yerler olur tabii ki... Bunun ilk şartı çocukları seven, onları gözü gibi koruyan bir devlete sahip olmaktır. İkincisi, bunu talep edebilecek eğitimli ve kültürlü bir topluma ve son olarak da okulun her önemli işlevini oyuna çevirebilen yaratıcı bir mimara sahip olabilmektir.

Okullarda spor yapılabilecek alanlar neden azdır?

“Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur” demişti Atatürk. Sağlam kafa kimilerinin işine gelmediği için sağlam vücudu gereksiz ve tehlikeli buldular. Oysa ne çözümler var dünyada. Dünya mimarları okulun iki katını birbirine kaydırakla bağlamış ve bahçeye inmeyi bile oyun/spor hâline getirmişler.

Sadece okullar mı? Çocuk hastanelerinin bile çok keyifli yerler olabileceği aklına gelir miydi? Dünya bu yönde çok ileri adımlar attı.

Sevgili Yağız'a teşekkür ederek söyleşimize diğer sorularla devam edelim. Etkili öğretme ve öğrenmeyi destekleyecek eğitim ortamları sizce nasıl tasarlanmalıdır? Mekân ve öğrenme arasındaki ilişkiyi nasıl yorumluyorsunuz? Size göre 21. yüzyıl öğrenme ortamlarının özellikleri neler olmalıdır?

1610



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

McKechnie'nin çevresel tepki envanteri (ERI=Environmental Response Inventory) insanın çevresel kişiliğini sekiz ölçekli bir yapı şeklinde ortaya koyar. Gözden geçirerek aşağıda özetlediğim bu tepkiler yetişkin için ne kadar geçerliyse çocuk için de o kadar geçerlidir.

Bunlar;

- Pastorallık (doğa sevgisi ve gereksinmesi)
- Kentsellik (kent tutkusu, yerleri tanıma, bilme, kullanma, geçici dostluklar kurma, vb.)
- Çevreyi uyumlandırma (bitmemişlik veya eksiklik izlenimi veren yerleri, esnek mekânları tasarlama)
- Uyarı arayışı (aynı veya benzer ortamlardan sıkılma, yeni yerler ve objeler keşfetme)
- Antikacılık (eski değerleri tanıma, yordama, sevmeye, sayma ve bağlanma)
- Mahremiyet arayışı (istenmeyen uyarı ve kişilerden kendini koruyabilme, istendiğinde yalnız kalabilme)
- Mekanik yönelim (nesnelere uğraşmada başarı, kavrama, onarma, benzerini yaratma, vb.)
- Çevresel yetkinlik (çevrede yön ve yer bulma, sınırları zihinsel olarak çizebilme, sahiplenme, yer edinme, egemen olma ve tarif edebilme, vb.) gibi boyutlardır.

Gelişmiş Batı dünyasında okul tasarlanırken yukarıda belirttiğim bu kavramlar üzerinde durulur. Bizim de eğitimde bunları göz önünde bulundurduğumuz birçok önerimiz oldu, ama hayata geçirme olanağım hiç olmadı.

Türkiye'deki eğitim yapılarını mimari açıdan nasıl değerlendiriyorsunuz? Türkiye'deki okul mimarisinin bir kimliği var mıdır? Bu okul yapıları ile amaçlanan nitelikler nelerdir?

Ülkemizde devlet okullarına ayrılan bütçenin yetersiz olduğu söylenemez. Ancak, çoğu okulun kapsadığı zemin kat arsası dışında arsaları yoktur! Son 20 yılın eseri olan bu okullar eski kışalarımızı prototip olarak almakta ve çocuğa hiçbir yararı olmayan 'sözde' Osmanlı motifleriyle inşa edilmektedir. Dolayısıyla eğitim binalarımız bir yandan *araştırma*, *geliştirme*, *deneyimleme* ve *katılım* gibi amaçlardan uzak bir eğitim anlayışı üzerine inşa edilirken her türlü soluk alma alanından da mahrum bırakılmaktadır.





Diyelim ki, okul binasının az da olsa bir serbest açık alanı var, ama bu örneklerin hiç birinde teneffüse zaman kalmamaktadır ki! Çünkü özellikle 3. ve 4. katlarda eğitim alan çocuklarımızın merdivenlerden inme süresi hesaba katılırsa dersler arasında bırakınız oyun oynamayı, şakalaşmayı, dersi gözden geçirmeyi, nefes alacak süreyi yakalaması olanaksızdır. Son yıllarda inşa edilen bu okullar ne doğayla ne de kentle hiçbir olumlu ilişki kuramamaktadır.

Yürümekten başka hiçbir etkinliğe olanak vermeyen uzun koridorlar dışında okullarda çocuğa ait hiçbir öge yoktur; çocuğun çevresinde değiştirip dönüştürebileceği ve bu yolla bilincini geliştirebileceği hiçbir eleman yoktur. Hiçbir çocuğun kimseye göstermeden ağlama olanağı da yoktur! Her şey, her bir mekân o kadar stabil ve sevimsizdir ki çocuğun yaratıcılığını deneyebileceği hiçbir bilişsel evrilme öngören doğal veya yapay elemanı yoktur okulun. Çayır yoktur, bitki yoktur; ne tespah böceğini ne de ateş böceğini tanır çocuklar. Sosyalleşme bir yana bu okullar olumsuz grup davranışlarına zemin hazırlar, gelecekteki sokak çetelerinin nüvesini oluşturabilirler. Okullarımız son 20 yıldır adeta yasak savmak için yapılmakta, üstlenicisine ve aracısına para kazandırmaktan öteye gidemeyen girişimler olmaktadır.

1612



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Ardışık birkaç soruyu değerlendirmenizi istirham edeceğimiz: Çocukluk deneyimlerinin kalıcı iz bıraktığı gerçeği ile birlikte düşünüldüğünde, çocukların konut tercihleri ve içinde yaşamak zorunda bırakıldıkları konutlar arasındaki mesafe üzerine neler söylenebilir? Bu çerçevede yapılmış araştırmalardan söz eder misiniz? Çocuk Mekânları kitabınızda, “çocukların kullandığı mekânları kullanım anında arzu edilen mahremiyet derecesine bağlı olarak özel, yarı-özel, yarı kamusal ve kamusal mekânlar” olmak üzere dört gruba ayırıyorsunuz. Buna bağlı olarak çocuğun konut konusundaki tutum, tavır ve tercihlerini irdeler misiniz?

Bu soruları birlikte yanıtlayacağım. Çocuk ve konut ilişkisi üzerine bir çalışma yaptım sonradan.

Çevre, toplum, ekoloji ve mimari çocuğun algı-biliş-davranış üçlemesini etkileyen süreçler... Hem çocuğun içinde bulunduğu büyüme döneminde hem de geleceği için önemli. O hiç katılımcı olamadığından yakındığım çocuklarımı çok geniş kapsamlı bir araştırma tasarlayarak inceledim. Konut tasarımı açısından gerekli gördüğüm bütün soruları sordum ve yanıtlarımı aldım. Niçin hayata geçmediği konusundaki görüşümü sona saklayayım.

Çocukların ev terminolojisi eksiksiz ve zengindir. Evin bölümleri, evin giriş dokusu ve ayrıntıları, alt-yapısal özellikleri, yapısal bileşenleri, yapı malzemeleri, rengi, çeşitli donatıları, fiziksel verileri, sosyal-psikolojik anlamı, evin iklimsel-fiziksel özellikleri, evin beğeni ve anlamı ile ilgili kavramlar, fenomenolojik değerlendirmesi ile ilgili kavramlar çocuk tarafından tanınmakta ve bilinmektedir. Evle ilgili yaygın semboller çocuğun algı ve bilişine yerleşmiş kavramlar ve sözcüklerdir. İleri çocukluk döneminde evle ilgili mimari sözlükçeyi bile tanır, bilirler.

Yaşlara göre farklılık gösterse de ideal ev hakkında fikirleri vardır.

Çocukların tercih ettiği çalışma alanlarının ve oyun alanlarının evin hangi bölümüne olduğunu, hangi nedenlerle burayı yeğlediklerini, diğer yandan oyun etkinliğini evin hangi bölümlerinde gerçekleştirdiklerini sorduğumuzda çocukların çalışma alanı ve oyun alanı olarak, paylaşımlı da olsa, hayalî de olsa her koşulda, kendi odalarını tercih ettiklerini gördük. Bunu izleyen oranlarda oturma odaları, gündüz oturma gece



yatma amaçlı olarak kullanılan odalar ve düşük oranda balkon, teras, geniş antreler gibi mahaller geliyordu. Salon en son seçeneği çünkü ülkemiz kültüründe salon bakımlı olmaydı. Sükûnet gibi olumlu çevresel faktörler, uygun mobilya, odaklanmanın artması gibi olumlu psikolojik faktörler sayılırken düzen ve temizlik konusundaki yaptırımların ebeveyn tarafından bu mekânlarda aranmaması ayrıca çok rahatlatıcı bir faktördü.

Çocuk tarafından yeğlenen oyun alanları arasında çocuk odası, evin önündeki sokak, bahçe veya iç-avlular, Kindergarten ve diğerleri arasında koridorlar ve antreler ile oturma odasının sayıldığını saptadık.

Evlerde oyun alanı seçimlerinin cinsiyet, yaş ve özel oda sahipliğine göre korelasyonlarına baktık ve çocuk yaşının bu seçimlerde çok önemli bir etken olduğunu saptadık. Oyun alanı seçiminin altında yatan nedenleri incelediğimizde özellikle paylaşımlı odalarda kalan çocukların mevcut olduğu kalabalık ailelerde, üstelik salonun da oyun amaçlı kullanımının yasaklanmış olduğu durumlarda, uygun olsun olmasın, çocukların çocuk odasında kalmaya itildiğini saptadık. Ancak eğer ebeveyn tarafından uygun görülürse çocukların evin önündeki sokağa, bahçe veya iç-avlu varsa oraya gitmesine izin verildiğini; hiç biri uygun değilse koridor ve antrelerde oyun olanağı yakaladığını gördük.

Kadının yerinin sorunlu olduğu bir toplumda çocuğa yer açmak çok zor. Odanın büyüklüğüne ve çocuğun yaşına bağlı olarak, özellikle büyüme çağına girildiğinde “Her çocuğa bir oda” konusunda ısrar ediyorum.

Yineliyorum: İyi, doğru ve güzel tasarlanmış mekânlar çocuğun fiziksel ve psikolojik açıdan olumlu gelişmesini destekler; algısal ve bilişsel gelişmesini hızlandır; olumlu davranışlarını pekiştirir. Çocuk felsefesiyle dünyayı anlayabilmek konusunda yetkinleşemedik. Evrensel ilke ve ölçütlerin dik-kate alınmasına zaman ve imkân tanımayan yanlış politikalara kaç on yıllar izin verdik. Çocuğun, bırakınız kendisiyle ilgili kararlarda söz sahibi olmasını, çocuğun istismarını önleyici politikaları yok saydık ve çok çocuğa saygısızlık ettik.

Dijital çağda üzerinde en çok konuşulan konuların başında okulun amacı ve işlevinin değişmesi geliyor. Her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim konusunda da etkisini gösteren, son zamanlarda oldukça gündemde olan me-



taverse (sanal evren) kavramının bir ürünü olan sanal/ dijital öğrenme ortamları sizce ilerleyen yıllarda eğitim yapılarının yerini alabilir mi?

Bizim çocuklarımız odalarına kapanıp bilgisayar ve televizyonlarda oyun oynamakla zaman öldürürken dünya, öğrencilerinin çalışma hayatında 21. yüzyılın becerilerine sahip olmasını bekliyor: Tasarımcı ve iletişimci. Dolayısıyla dünya eğitimcileri bu becerilerin öğrencilere nasıl aktarılabilceği konusunda araştırmalar ve denemeler yapıyor. Bu öğrenciler çalışma hayatına katılmadan bu becerileri nasıl edinecekler? Aynı beceri düzeyinde olmayan öğrenciler aynı beceri düzeyine getirilebilecekler mi? Sorular bunlar.

Ünlü eğitimciler uygun koşullar sağlanırsa her öğrenci aynı başarıyı sergileyebilir, diyor. Dünyada küresel olarak teknolojinin kullanılmasının çabalarını görüyoruz: Birebir öğrenme, eğitim robotları ve oyun aracılığı ile öğrenme... Burada bilim teknolojileri ve matematik alanında öğrenme yöntemleri kullanırken aslında eğitime teknoloji entegre ediliyor. Ama teknoloji dönüşümü bir paradoks. Teknoloji alınıp mevcut metotlara entegre ediliyor ama bu arada bu teknolojiler de yeni yöntemlerin ortaya çıkmasını sağlıyor. Dolayısıyla aslında bu çabaların gerçekte öğrenci merkezli ve kişiselleştirilmiş bir eğitim metodu yaratmak şeklinde değerlendirilmesi olanaklıdır. Bu yöntemlerden birisi proje temelli öğrenme yaklaşımıdır.

Bu yaklaşım kaynakların mevcudiyetini, iş birliğini, bilgi alıcı (öğrenci) ve bilgi verici (danışman) arasında iletişim ve iş birliği ve özgün projeler kurgulamayı, özgün projeler üretmeyi gerektiriyor.

1994 yılında bir okuldan gelen bunun gibi bir talep üzerine bu ekip Gates Vakfı tarafından yapılan 4 milyon dolarlık bir hibe ile ABD'de 60 tane okul kuruyor ve bu okullar bugün Network'te bu eğitimi veren en iyi okullar arasında... Bu okullara dışarıdan baktığımız zaman çok normal, sıradan okullar gibi geliyor insana. Ama içeriden baktığımızda geleneksel okul binalarında asla göremeyeceğiniz bir manzara ile karşılaşıyorsunuz. Burada fiziksel sınırlar yok, sınıf kavramı yok, dersler yok, zilin çalması yok, 'öğretmen' yok ve not alınmıyor. Sadece danışmanlar var.

Açık ofise benziyor. Öğrencilerin masalarında birer laptop ile çalıştıkları görülüyor. Bazılarının kendi kişisel eşyaları da ortalıkta oluyor; mesela en sevdiği kitapları, gazeteleri, oyuncakları, vb. Yani çok kişisel bir ortam. Sıkıldığınız zaman

1615



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ayağa kalkıp dolaşabiliyorsunuz, arkadaşlarınız ve yaşitlarınız ile iletişim kurabiliyorsunuz. Okula girdiğinizde bir yetişkinin aralarda dolaşıp çocuklarla iletişim kurduğunu görüyorsunuz. Tıpkı benim tasarım stüdyom gibi. Bana «Hocam» diyorlar, o ise «danışman» ve eminim ona adıyla hitap ediyorlardır. Her danışmanın 15 öğrencisi var. Güzel günlerinde ülkemin, benim de 12'yi geçmezdi. Özellerde limit konmadığı bir yıl 38'i buldum! Orada 6. ve 9. sınıflar beraber olabiliyorlar ve çalışmalarını birlikte değerlendirebiliyorlar. Aynı grubun içinde bulunabiliyorlar. Bir başka önemli nokta öğrencinin danışman seçme özgürlüğü... Öğrenci kiminle kendini daha rahat hissediyorsa onunla çalışabiliyor. Bu mimarlık okullarında çok uzun yıllardır uygulanır. Kapılara isim yazıldığı yıllarda öğrenci ana giriş kapısının önünde sabahlardı.

Sabahları danışman-öğrenci arasında 35 dakikalık bir sohbet gerçekleşiyor; örneğin küresel ısınma, barajlarda azalan su seviyeleri vs. Burada kullanılan teknolojileri öğrenci bilmek zorunda... Proje konusu kimya olabilir, matematik olabilir; ortak projeden hem kimya hem de matematik kazanımı elde edilebilir. Öğrenciler bir projede su problemini ele almak isteyebilirler. Sonuçta bir sunum yapılır, değerlendirmeler grup hâlinde yapılır. Danışman ve öğrenciler projeleriyle ilgili her şeyi bilir. Tabii ki bu okulda beden eğitimi için ayrılan bir zaman da var!

İşte böyle... Bu fark kapanır mı?

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı için ülke ölçekli Çocuk-Mekân Politikası ve Stratejisinin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

Sevgili Yağız, bak burada senin en önemli hakkının altını çizmekle söze başlayacağım. Senin bir çocuk olarak okulu ve eğitimi de içeren çok kapsamlı bir hakkın var: Çevre Hakkı!

Sana çocuk ve çevre hakları konusunda İnsan Hakları Konseyi tarafından hazırlanmış bir rapordan söz edeceğim (A/HRC/37/58), 2018.

İnsan Hakları Konseyi, 28/11 sayılı kararında, çevre ile ilgili insan hakları yükümlülüklerinin bazı yönlerinin açıklığa kavuşturulması için bir gereksinme olduğunu kabul etmiştir. Bu konuda görevlendirilen Özel Raportörlük hükümetlere, insan hakları mekanizmalarına, sivil toplum örgütlerine ve diğerlerine danışarak bu yükümlülükleri incelemiş ve şu sonuçlara varmıştır:

'Hiçbir grup çevresel zarara karşı çocuklardan daha savunmasız değildir. Hava kirliliği, su kirliliği ve toksik maddelere maruz kalma, diğer çevresel zarar türleriyle birlikte, her yıl 5 yaşın altındaki çocukların 1,5 milyonunun ölümüne neden olmakta ve yaşamları boyunca hastalık, sakatlık ve erken ölümlere katkıda bulunmaktadır. Buna ek olarak, iklim değişikliği ve biyolojik çeşitlilik kaybı, önümüzdeki yıllarda çocukların yaşamlarını bozacak uzun vadeli etkilere neden olma tehdidinde bulunmaktadır. Daha da kötüsü, çocuklar genellikle bilgi edinme, katılım ve etkili çözümlere erişim hakları da dâhil olmak üzere haklarını kullanamamaktadır.

Özel Raportör, çocuk hakları ve çevre ile ilgili raporu Konsey'in 37. oturumuna sunmuştur. Rapor (A/HRC/37/58), devletlerin çevreye verilen zararlarla ilgili olarak çocukların haklarına saygı göstermek, onları korumak ve yerine getirmek için daha fazlasını yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Rapor, diğer özel raportörlerin, Çocuk Hakları Komitesinin, OHCHR'in, UNICEF'in, DSÖ'nün ve raporun hazırlanması sırasında sözlü ve yazılı iletişim kuran diğer birçok kişinin çağrışmalarına dayanan özel tavsiyeler ortaya koymaktadır:

Eğitim programlarının çocukların çevre sorunlarını anlamalarını artırmasını ve çevresel zorluklara yanıt verme kapasitelerini güçlendirmesini sağlamak; alınacak önlemlerin çocuk hakları üzerindeki etkilerinin, önlemler alınmadan veya onaylanmadan önce değerlendirilmesini sağlamak gerekir. Çocuklara verilen çevresel zararın kaynakları hakkında bilgi toplamak ve bilgileri kamuya açık ve erişilebilir kılmak; çocukların çevresel karar alma süreçlerine katılımını kolaylaştırabilir ve katılımları veya çevresel konulardaki görüşlerini başka bir şekilde ifade etmeleri için misillemelerden korumak ve çocukların adalete erişimde karşılaştıkları engelleri ortadan kaldırmak mümkün olabilir.

Rapora göre devletler ayrıca, mevcut en iyi bilim ve ilgili uluslararası sağlık ve güvenlik standartları ile tutarlı çevre standartlarını benimsemeli ve uygulamalıdır. Devletler asla gerici önlemler almamalı; özellikle ciddi veya geri dönüşü olmayan hasar tehditleri olduğunda, çevresel zarara karşı korunmak için ihtiyati tedbirler almalıdırlar.

Bu girişim, son gelişmelere ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri gibi uluslararası çerçevelere dayanmaktadır. Amaç, çocukların sağlıklı ve sürdürülebilir bir çevre hakkının tanınmasını ve uygulanmasını aşağıdaki yollarla artırmaktır:

1617



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocukları ve gençleri çevre ile ilgili hakları konusunda güçlendirmek, ulusal, bölgesel ve küresel karar vericiler arasında çocuk hakları ve çevre ile ilgili ilişki hakkında farkındalığın artırılması ve kapasitenin geliştirilmesi, bu konuda devletin yükümlülükleri de dâhil olmak üzere, kilit paydaşları bir araya getirmek ve çocukların sağlıklı bir çevre hakkının yerine getirilmesi konusunda diyalog ve daha güçlü iş birliğini kolaylaştırmak.

Çocukların çevre haklarına ilişkin küresel bir dizi yol gösterici ilkenin uluslararası alanda tanınmasının şekillendirilmesi ve güvence altına alınması ve küresel, bölgesel ve ulusal düzeylerde standart belirleme ve politika geliştirmenin bilgilendirilmesini sağlamak.

Girişimin bir parçası olarak, Özel Raportör, bölgedeki çocukların karşılaştığı belirli çevresel sorunları ve bu zorlukların üstesinden gelmek için somut çözümleri tartışmak üzere çocukları, gençleri ve uzmanları bir araya getirmek üzere bir dizi bölgesel istişareler düzenlemektedir.

CERI (Global Children's Environmental Rights Initiative- Çocuk Çevre Hakları Küresel İnisiyatifi) ayrıca dijital danışmanlıklar düzenler, teknik rehberlik ve kapasite geliştirme araçları sağlar ve çocukların güvenli ve sağlıklı bir çevre hakkını teşvik etmek için savunuculuk yapar.⁵

Çocuk ve yetişkin ayrımı gözetilmeksizin mimari çözümlerinde, çocuğun üstün yararını öncelikle değerlendiren bir mimari anlayış bizim ülkemizde yoktur. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden gelen bu hukuki zorunluluğa rağmen böyle bir öncelik gözetmemenin açıklaması mimarlık çevrelerinde "değersizleştirme" bağlamında tartışılmaktadır. Ama itiraf etmem gerekir ki bu konuda mimarların büyük çoğunluğunun da bilinçlendirilmeye gereksinmesi vardır. Yıllardır yaptığım uyarıların akademisyenler tarafından takdir edildiğini biliyorum. Ancak son yirmi yıldır gerek konutların ve hastanelerin ve gerekse okulların bilgiye gerek duymayan karar vericiler ve uygulamacılar tarafından tasarlanmakta olduğunu gözlemliyorum.

Çocuklar konusundaki taleplerimiz gerçeğe aykırı değildir. Çözümü, aydın, demokratik, gelişmelere açık, ilerici devlet yönetimiyle pekâlâ olanaklıdır. "İstanbul Çocuk Acil Eylem Planı"nın üzerinden tam 23 olumsuz yıl geçti. O tarihten itibaren çocuklara ve gereksinmelerine öncelik veren gerekli

hukuki düzenlemeler yapılmış olsaydı harika olurdu! Ama Anayasamız ve tüm diğer yasalarımız gibi bugün yine keyfilik arz edecekti.

Hükûmet düzeyinde yepyeni bir kurgu ve anlayış gerçekleşmeden, insan hakları, kadın hakları, söylem hakkı baskı altındaiken çocuk haklarını savunmak bir fantezi gibi görünse de asla vazgeçmemek gerekir. Ben zaten mimarım; fantezilere tutkuluyum. Ne geri çekilir, ne de teslim olurum.

Dipnotlar

- 1 Lang, J., Gür, Ş.Ö., Ertürk, S., İbiş, T., Özbilen, A., Çocuk ve Çevresi: Çocuk Oyan Alanları Olarak Sokaklarımız, Mimarlık Bülteni (5), KTÜ, Mayıs 1980, 71-76.
- 2 Gür, Ş.Ö., Engelsiz Bina, Özgür Düşünce, Türkiye Özel Okullar Derneği, Okul ve Eğitim Kongresi, Antalya, ss:71-95.
- 3 Gür, Ş.Ö., How Children Describe Their Houses: Present vs. Ideal. *Child Ind Res* 6, 493–525 (2013). <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9179-5>
- 4 Sheninger, E. Dijital Liderlik: Değişen Zamanlar için Değişen Paradigmalar, Özgür Düşünce, Türkiye Özel Okullar Derneği, Okul ve Eğitim Kongresi, Antalya, ss:47-49.
- 5 <https://www.ohchr.org/en/special-procedures/sr-environment/childrens-rights-and-environment>



S Ö Y L E Ő İ



EROL ERDOĞAN

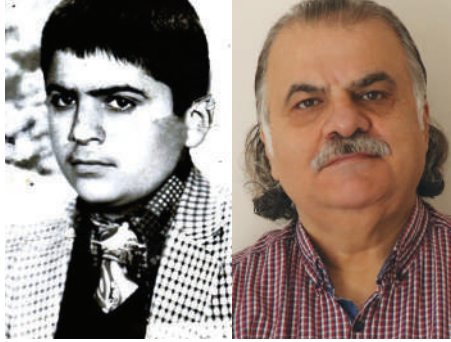
Sosyolog, İlahiyatçı ve Oyun Derlemecisi

Değişen Çocuk ve Oyun Kültürü

Oyunsuzlaşma, kültürel aktarımı eksiltiyor, değerlerin kavranılmasını ve üretimini olumsuz etkiliyor.

Oyunu kim oynuyorsa, kim yazıyorsa, kim tasarlıyorsa, kim kurguluyorsa çocuklara o ulaşıyor.

Oyunda iki yönlü boşluğumuz var. Boşluğun bir yönünü, geleneği ve kültürü olan fiziki mekânlarda oynanan oyunları toplumumuzun terk etmesi, diğer yönünü dijital oyun üretimindeki yetersizliğimiz oluşturuyor.



Söyleşen

MUHAMMED ÖZ

Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi

Söyleşi çerçevesi ve soruları için 6 yaşındaki sevgili Eylül Yüksel'e, 6 yaşındaki sevgili Akif Emre'ye, 5 yaşındaki sevgili Ege Ölmez'e, 13 yaşındaki sevgili Zahid Ekrem'e, 8 yaşındaki sevgili Yusuf Bera Demirkaya'ya, Abdullah Zahit Özer'e teşekkürlerimizle.../ TÇY2023

1620



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuğu ve çocukluğu tanımlayan, etkileyen, biçimleyen çok sayıda unsur bulunuyor. Aile, inanç, gelenek, arkadaşlık, okul, eğitim, sokak, çevre ve oyun bunlardan bazıları. Bu söyleşide, oyunun kültür, eğitim, sosyal boyutları üzerine çalışan Erol Erdoğan ile değışim süreçlerinin oyuna yansımalarını ele alacağız. Erdoğan'a önce çocuk dostlarımızın sorularını, sonra kendi sorularımızı yönelteceğiz. Sevgili Eylül'ün sorusuyla başlayalım:

Oyunları ilk kim bulmuş? İlk oynandığında böyle miydi, yeni kurallar eklenmiş olabilir mi? Oyun deyince neden aklıma hep saklambaç falan gelmesini istiyorsunuz, Roblox da bir oyun? (Eylül Yüksel, İstanbul, 6 yaşında.)

Oyunlar ilk insandan beri var. Her çağda yeni oyunlar oluşmuş. Bu oyunlar zaman geçtikçe değışmiş, üzerine yeni kurallar eklenmiş. Bu çağda oyun denilince hem yüz yüze, hem dijitaldekiler aklımıza geliyor. Çünkü oyunlar çağının özelliklerini yansıtır. Sevgili Eylül, Roblox'a devam. Arada annenle, babanla, dayınla da birçok oyun oynayabilirsiniz.

Sen küçükken oynamış mıydın? Oyuncağın ne renkti? Anneannen senle oynamış mıydı? (Akif Emre, İstanbul, 6 yaşında.)

Küçükken oynadım, büyüyünce de oynadım. Her yaşın oyunu var. Dedemle oynadım, hatta dedem bana oyuncak yapmıştı. Çok renkli oyuncaklarımız vardı. Bazı oyuncakları kendimiz yapardık.

Körebenin ismi neden körebe, saklambacın ismi neden saklambaç? Ben, körebenin ismini "gözler bağlı", saklambacın ismini "saklanan çocuk" diye değıştirmek istiyorum. (Ege Ölmez, Adıyaman, 5 yaşında.)

Oyun adlarının ilk oynayanlar tarafından verildiğini düşünüyorum. Benzer, hatta aynı oyunlar farklı yörelerde farklı isimlerle biliniyor. Mangalanın sadece ülkemizde 10'dan fazla ismi var. Körebeyi "gözler bağlı oyunu", saklambacı da "saklanan çocuk" oyunu olarak söyleyebilirsin. Benimsenirse, senin verdiğin isim yaygınlaşır. Kendi uydurduğun oyuna da ad verebilirsin. Peki, yeni bir oyun uydurmayı düşündün mü?

Sen çocukken neyle oynuyordun, oyuncakların var mıydı? (Mustafa Salih, İstanbul, 9 yaşında; Zahid Ekrem, İstanbul, 13 yaşında.)

1621



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Beykoz, sokakta oyun

Çocukken, en çok taşlarla ve ona benzer nesnelere oynardık. Taşlarla üçtaş, beştaş, dokuztaş, taş sektirmece, taş atmaca, dokuz kiremit, evkaya gibi oyunlarımız vardı. Kâğıt, kalem ve tebeşirle de oynardık. Bunlarla oynadıklarımız arasında kâğıt uçak, kâğıt gemi, isim şehir, adam asmaca, sos, labirent, mıknaş gibi oyunlar vardı. Metal parayla da yazı tura, para döndürmece, para kale, hangi elimde gibi oyunlarımız olurdu. Çevremizde ne varsa onunla oynardık. Mendil, kalem, tahta, ağaç yaprağı, mutfak malzemeleri... Hem kendi yaptığımız, hem büyüklerimizin yaptığı oyuncaklar olurdu. Harçlığımızla oyuncak alırdık.

Oyunlar niye sadece çocukları ilgilendiriyor, büyükler, niye oynamayı sevmiyor? (Yusuf Bera Demirkaya, İstanbul. 8 yaşında.)

Oyunlar her yaşın eğlencesidir. Büyükler de kendi aralarında oynuyorlar. Ancak, büyükler çocuklarla oynamayı ihmal ettikleri için, muhtemelen sen bu soruyu düşündün. Büyüklere söyleyelim, oyunu ve çocuğu ihmal etmesinler.

Sevgili çocuk dostlarımıza bu keyifli ve zekice soruları için teşekkür ederek kendi sorularımıza geçelim. Bize çocukluk ikliminizden ve çocukluğunuzdaki oyunlardan bahsedebilir misiniz?

Çocukluğumun ilk 11-12 yılı köyde geçti. Çiftçi bir ailenin çocuğuyum. Kastamonu Göl Öğretmen Okulu mezunu iki öğretmenden ilkokulu okudum. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim gördük. Çocukluğum kalabalık bir ailede geçti. Evin altı ahır, bahçenin bir tarafı hayat, ön tarafı kuruluk, çatı arası depo



Fatih, Camcı Yokuşu 2000'lerin başı

gibi kullanılırdı. Kırlar, meralar ve dağlarda hayvan otlatırdık. Bağ ve bahçede anneme ve babama yardım ederdik. Ferguson traktörümüzle, Durağan'ın köylerine babamla kelem (lahana) ve biber satmaya giderdik. Harman orak zamanı, düvenin üstüne binerek hem eğlenirdik, hem ağırlık oluştururduk. Kırlarda hayvan otlatırken, evkaya, çelik çomak, yakar top, saklambaç, çivi oynardık. Evkaya dediğim mangala olarak bilinen oyundur. Çukurları kayalara açtığımız için kayadan ev anlamında evkaya denirdi. Okul bahçesi oyun alanımızdı. Mendil kapmaca, bayrak yarışı, halat çekmece, birdirbir gibi oyunları orada oynadık. Bazı oyunları öğretmenlerimizle oynardık. Sınıf içinde deve cüce, gece gündüz, isim şehir, adam asmaca, eşya saklamaca, sos oynadığımızı hatırlıyorum. Yerli Malı Haftasını oynayarak kutlardık. Evimize hep misafir gelsin isterdim. Misafirler, çocuklara ilgi gösterirler ve oyuncaklar getirirlerdi. İlkokuldan sonraki çocukluk dönemim İstanbul'da geçti. Hasköy, Fatih, Erenköy çocukluğumun semtleridir. Erenköy'de Böcekli mevkii, 1980'lerde en sevdiğimiz oyun alanımızdı. Orada saatlerce oynardık. Topumuz bazen, Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi'nin bahçesine düşerdi. Fatih'in sokakları da oyunlarımıza ev sahipliği yaptı. Baltepe Pastanesi'nden dondurma almak, Fatih Camii'nin mahyalarnı okumak, kaldırım taşlarında yürümek bile oyundu. İstanbul'daki çocukluk semtlerime Beykoz'u da ekleyebilirim. Beykoz'da amcam ve halam vardı.

1623



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çok hareketli bir çocukluk öyküsü. Anlaşılan oyunun üzerinizde epey hatırı var. Bize oyun yaklaşımınızdan biraz bahseder misiniz?



Gümölcine, 2017-Oyun

Oyun, anlama, etkileşim, terapi, deneyim, eğitim, sosyalleşme ve aktarım zemini sağlayan bir süreç. Bu verimli sürecin zayıflaması toplumda ön yargıları çoğalttı. Oyunsuzlaşma kültürel aktarımı eksiltiyor, değerlerin kavranılmasını ve yeniden üretimini olumsuz etkiliyor, çocukluğun anlamını zayıflatıyor, fiziki ve psikolojik sağlamlığı ertelıyor, akran ilişkilerindeki esnekliği ve sosyalleşmeyi zedeliyor. Oyunsuzlaşma, modern dönem kuşak farklılaşmalarının hızlıca çatışmaya dönüşmesinde etkili bir faktör.

Kültürün yeniden üretimi ve sürdürülebilirliği ile dijital dönüşüm sürecinde sosyal dokunun korunması meselesinde oyunlar kritik bir pozisyona sahip. Kadim değerler ve bunları taşıyıcı unsurlar hayatın her alanında doğal hâliyle yaşanır, zaman ve mekân etkisiyle, özünü koruyarak yeni duruma kendini uyarlar. Dijitalde “yeni” olarak tanımlanan oyunlar da, o oyunu oluşturan yazılımcıların sokaklarından, inançlarından ve geleneklerinden izler taşıyor. Oyun sürerken ve yeniden üretilirken yüz yüze-dijital dengesinin kurulabilmesi için değişim süreçlerinin doğru analiz edilmesi, oyunların izole alanlarda değil hayatın bütününde dinamikliğinin korunması gerekir. Oyunsuzlaşmanın önüne geçerse hem eğitim, hem aile içi iletişim, hem şehirleşme, hem de dijital dönüşüm daha sağlıklı olacak.

1624



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Montaigne'e göre oyun “Çocukların en gerçek uğraşlarıdır.” Siz oyunu nasıl tanımlarsınız, çocuklara mı has kırsınız?

Montaigne doğru söylüyor. TDK Sözlüğünde oyun, yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye ya-



Çanakkale. Amca, seksek oyununu anlatıyor, 2017

rayan eğlence olarak tanımlanıyor. Oyun, modernleşme ve dijitalleşme sürecinde anlam genişlemesine uğradığı gibi anlam daralmasına da uğradı. Mesela, sadece çocuklar veya gençlerle ilişkilendirilen bir aktivite olarak kabul edilir hâle geldi. Oysa oyun her yaşın ihtiyacı. Ayrıca, modern dönemde dar yaş aralıklarına göre oyun tasnifleri yapılırsa da, oyun kültürümüzde aksine bir durum var. Oyunlar akranlar arasında oynandığı gibi geniş yaş aralıklarında da oynanıyor. Kültür, ahlak, dil, üslup aktarımı fonksiyonunu da bu esnada gerçekleştiriyor. Zira adı, şekli ve mekânı değişse de oyun insana yaşamı boyunca eşlik ediyor. Bazen spor ile de iç içe kullanıldığını görüyoruz. Kendi, tarzı, sözü, akışı olan müstakil bir faaliyet olarak oyun kendini yenileme kabiliyetine sahip.

Sokak, okul bahçesi, cami avlusu, harman yeri, köy meydanı, şehir parkı, ev gibi fiziki mekânlarda oynanan oyunlar 1980'lerden itibaren önce makinelere, sonra bilgisayarlara, daha sonra cep telefonlarına ve dijital ortama taşındı. Böylece oyunda "dijital" ve "online" kategorisi oluştu. Bu anlam ve mekân genişlemesine rağmen, rekabetçi anlayış oyunu zihinlerde daraltarak *yarışma* ve *sınav* özelliği taşımayan eğlenceleri oyun olarak kabul etmeme eğilimi gösterdi. Oyunun anlam daralmasını ayrıca "sokak oyunları" ifadesinde de görüyoruz. Sokak oyunları tanımı oyunu evden uzaklaştırmanın psikolojisini yansıtıyor. "Geleneksel oyunlar, çocuk oyunları, eski oyunlar, unutulmakta olan oyunlar" gibi ifadeler de oyunların daralan, ötelenen, izole edilen ve indirgenen anlamlarına işaret ediyor.

1625



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Bunca değişimin ve anlam kaybının ortasında hâlen oyunu meydana getiren temel unsurlardan bahsedebilir miyiz?

Elbette. Ben bu unsurları oyun mekânı, oyun zamanı, oyun arkadaşı ve oyun aleti şeklinde tasnif ediyorum. Oyunun her zaman mekânı olmuştur. Teknolojik ve dijital dönüşüm öncesinde köylü çocuklar hem köy içinde hem de köy dışında oyunlar için çeşitli mekânlar kullanıyorlardı. Hâlen de kullanıyorlar. Köy dışı oyun mekânlarına örnek olarak tarlalar, harman yerleri, yaylalar, meralar, göl ve ırmak kenarları, hayvan gütmeye alanları sayılabilir. Köy meydanı, okul bahçesi, cami avlusu, kapı önleri gibi yerleri de köy içi oyun mekânları olarak sayabiliriz. Düğün, yağmur duası, bayramlaşma, yerli malı haftası, panayır gibi törenler veya etkinliklerin yapıldığı alanlar da köylü çocukların oyun mekânlarından.

Şehirli çocuklara gelince, cami avluları, okul bahçeleri, okul derslikleri ve koridorları, çocuk parkları, lunaparklar, boş arsalar, terk edilmiş binalar, trafiği yoğun olmayan caddeler, sokaklar, piknik ve mesire alanları ilk akla gelen oyun mekânlarından. Son yıllarda bazı şehirlerde yapılan Çocuk Sokaklarını da şehirdeki çocuğun oyun mekânları arasında sayabiliriz. Şehir-köy ilişkisinin artması ve emeklilik sonrası köylere dönüşle birlikte köylerde de şehir tipi oyun mekânları ve oyun aletleri görülmeye başlandı.

Ev içini düşündüğümüz zaman, çocukların tercih ettiği oyun mekânlarının başında teras, dam, kuruluk, balkon, sofa, yemek masası gibi alanları sayabiliriz. Saydığımız mekânların çoğunluğu “oyun oynansın” amacıyla tasarlanmış değil ve tamamı çocuklar tarafından gündüz ve gece oyun alanı olarak değerlendirilebiliyor. Dolayısıyla çocuk ve oyun mekânı ilişkisinde değişmez olan ve unutmamız gereken, çocuğun her yeri oyun mekânı olarak değerlendireceği. Ancak biz yetişkinlerin zihinleri kategoriler üzerinden çalıştığı için “yapılandırılmış” ve “doğal” (oyun alanı olarak tasarlanmış olmama anlamında bir doğallığı kastediyorum) oyun mekânlarından bahsedebiliriz.

Ve tabii dijital mekânların gündeme gelişi...

Evet. 1980’lerden itibaren oyun konsolunun yaygınlaşmasıyla birlikte atari salonlarının oyun eğlence mekânları arasına girdiğini görüyoruz. Dijital dönüşüm sonrasında ise bu kez online mecralar yeni nesil oyun mekânı olarak kabul görmeye başladı. Artık dijital oyun mekânları dediğimizde masaüstü ve dizüstü bilgisayarlar, oyun için tasarlanmış bil-





Balkonda oyun, İstanbul, 2001



Tahta kaşık oyunu, Bursa, 2005-2010

gisayarlar, akıllı cep telefonları ve benzeri araçlar yardımıyla ulaşılabilen geniş bir uzay anlaşılıyor. *Oyun Kimin?* kitabında bu durumu dikkate alarak oyunları “fiziki mekân oyunları” ve “dijital mekân oyunları” şeklinde tasnif etmiştim. Mayıs 2023’te Bağlarbaşı Kongre ve Kültür Merkezi’nde gerçekleştirilen Öğrenci Kongresi’nde bir öğrenci fiziki mekândaki oyunları “yüz yüze oynanan oyunlar” diye tanımlamıştı. “Yüz yüze oyunlar” tanımını sonraki dönemde ben de kullandım.

Bu mekânlara müzeleri de dâhil edebilir miyiz? Zira son dönemde oyun ve müze ilişkisi gittikçe artıyor.

Artıyor ve çeşitleniyor. Sunay Akın tarafından 2005’te kurulan İstanbul Oyuncak Müzesi’nde hem yerel, ulusal ve uluslararası oyuncaklar sergileniyor, hem de orası oyun ve oyuncak üzerine bir eğitim mekânı. Böyle başka oyuncak müzeleri de var. Ankara Üniversitesi Oyuncak Müzesi, İzmir Ümran Baradan Oyun ve Oyuncak Müzesi, Kartal Masal Müzesi, Gaziantep Oyun ve Oyuncak Müzesi, Antalya Oyuncak Müzesi gibi. Müze ve eğitim ilişkisinin artmasıyla birlikte “oyun ve müze” temalı etkinlikler de yapılmaya başlandı. Mardin Müzesindeki oyun ve eğitim çalışmaları üzerine yazılmış makaleler bile bulunuyor. 2017 yılında gerçekleştirilen 3. Millî Kültür Şûrası ve 2018 yılında düzenlenen İstanbul Kültür Çalıştayı’nda da müze ve eğitim ilişkisinin geliştirilmesine yönelik tavsiye

kararları alınmıştı. OKED'in İstanbul İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü ortaklığında ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile iş birliği içinde 2019 yılında yürüttüğü "Müze ile Keşfediyorum" projesinde oyunların öğretildiği ve oynandığı atölyeler yer almıştı. Bilim Merkezi veya Bilim Müzesi adıyla açılan mekânlarda oyunlara yer veriliyor, bazı atölyeler oyunlaştırma desteği ile yapılıyor. Boyabat Yaşayan Kültürel Miras Müzesi, Kocaeli Bilim Merkezi, Konya Bilim Merkezi ve benzeri yerlerde mezkûr çalışmaları farklı tarihlerde, birden çok kez olmak üzere izledim.

Oyun zamanları listemize gelirse, o listede neler var?

Çocuk ve mekân ilişkisi için söylediğimizi oyun zamanı için de söyleyebiliriz. Çocuk her anını oyun zamanı olarak değerlendirebilir. Çocuğun her mekânı ve her zamanı oyun için değerlendirebilmesinde, oyunların esnekliğinin, uydurulabilir, değiştirilebilir, kısaltılabilir veya uzatılabilir oluşunun payı büyük.

Yapılandırılmış zaman dilimlerini düşünelim; okulda beden eğitimi dersleri, boş dersler, kulüp faaliyetleri, yerli malı haftaları, yarışmalar en önemli oyun zamanlarından. 23 Nisan, 29 Ekim, 19 Mayıs gibi millî bayramlar, Ramazan ve Kurban Bayramları da oyun zamanları denince akla geliyor. Nevruz ve Hıdırellez gibi tabiat takvimindeki bazı günleri de oyun zamanları içinde sayabiliriz. Bu listeye harman ve hasat, bağ-bozumu, fidan dikimi gibi vakitlerle düğünler, doğum günleri, asker uğurlamaları gibi ailevi veya kişisel zamanları da ekleyebiliriz.

Günün vakitleri ile oyunların karakteri arasında da bir bağdan söz edebiliriz. Bazı oyunlar gece farklı, gündüz farklı oynanır. Örneğin, saklambaç oyununda, gündüz fiziki yapıların arkasına saklanılırken gece oynandığında karanlıktan istifade edilebilir. Vakte özel oyunlar da var. Yıldızları seyretmek, yıldız saymak geceye özgü. Işık gölge oyunlarını, masal anlatmaya dayalı oyunları, hasat dönemlerinde imeceli bazı işleri de gece eğlenceleri arasında sayabiliriz.

Mevsimleri düşünelim, malum bazı oyunlar mevsime özgü. Kardan adam, kartopu, kızak kış aylarına; su yürümüş ağaç dallarından müzikli aletler yapmak bahar aylarına; ayçiçeği gibi bitkilerle oyunlar çıkarmak yaz aylarına; kurumuş yapraklarla oynamak güz aylarına özgü. Tercih edilen mekânlar da mevsimlere göre değişiyor. Bahar ve yaz aylarında pik-

nik alanları, meralar, bahçeler, kış aylarında kapalı mekânlar veya karla kaplı alanlar tercih ediliyor. Teknolojik ve dijital dönüşüm süreci de oyun zamanlarında farklılaşmalara neden oldu. En önemli değişim, gece saatlerinin daha yoğun şekilde oyuna ayrılması. Öğretmenlerin son yıllarda bazı öğrencilerin okula uykulu gelmelerinden yakındıklarına ilişkin araştırma bulguları bu durumla da ilgili.

Oyunun unsurlarını sayarken üçüncü sırada oyun arkadaşlığını saymıştınız.

Oyun arkadaşlığının kültürü, ahlakı, hukuku, geleneği ve ritüelleri var. Burada ilk halka aile üyelerinden oluşuyor. Fiziki mekânlarda oynanan oyunların yaş aralığı geniş olduğu için, yerine göre anne, baba, dede, nine, amca, teyze, kardeş, kuzen çocuğun en yakınındaki oyun arkadaşı olabilir. Burada, çocuğun anne veya babasına nazaran dede ve nine ile oyunu daha çok sevmesi sık karşılaştığımız bir durum ve üzerinde durulması gereken bir husus. Yaş büyüdükçe ve ev dışında geçirilen zaman dilimleri arttıkça bu kez halkaya komşu çocuklar, akraba çocukları, sınıf ve okul arkadaşları, seyahat veya piknik arkadaşları, park arkadaşları dâhil oluyor.

Bir de cinsiyet bağlamı var. Çocuklar arasında özellikle ilk yaşlarda oyunların çoğunluğu kız erkek ayrımı olmaksızın oynamakla birlikte bazı oyunlar çoğunlukla hemcinsler arasında oynanır. Mesela ip atlama daha çok kız çocukların, uzuneşek ve birdirbir erkek çocukların tercihidir.

Şehirleşmenin artışı, teknolojik ve dijital dönüşüm oyun arkadaşlığını da etkiledi. Oyun arkadaşlığı bu süreçte yeni anlamlar kazandı. Atari salonlarında, lunaparklarda, yarışma ve festivallerde kendisiyle ilk defa karşılaşılan rakipler veya takım arkadaşları gündeme geldi. Dijitalleşme ile birlikte de sanal, online, dijital gibi farklı biçimlerde tarif edilen, küresel ölçekte oyun arkadaşlıkları süreci başlamış oldu. Hatta bu süreçte yazılım, makine, yapay zekâ da oyuncu olarak yerini aldı. Ve elbette dijital dönüşüm oyunda da bireyselleşmeyi artırdı. Son dönemde yüz yüze oyun arkadaşlığı kültürünün azaldığını yadsıyamayız. Gerçi zaman zaman beklenmedik durumlar da yaşanıyor. 2020-2021 yıllarında bütün dünyada yaşanan salgın süreci dijitalleşme ve oyun ilişkisini artırıp dijital oyun pazarını büyütürken tam aksi yönde bir şeye, toplumun yüz yüze oyunları daha yoğun biçimde oynamasına da vesile oldu.



Dijital dönüşümde oyun merkezli temel bir krizin altını çizmemiz gerekir. Bu kriz, yetişkinlerin dijital oyunlara mesafeli durması veya sürece dâhil olamaması. Çocuk-yetişkin arasındaki bu dijital yerlilik-dijital yabancılaşma durumu sebebiyle nesiller arası oyun dünyaları farklılaşıyor ve bu farklılaşma, iletişim, etkileşim, kültür, ahlak temelli kopuşlara neden oluyor.

Bu tablo içinde yüz yüze oyunların öğretilmesi ve kuşaklararası aktarılması gibi bir toplumsal gündemimiz var mı? Eğitim ve kültürün bu süreçteki rolü nedir?

Televizyon, bilgisayar, cep telefonu döneminden önce oyunların öğrenimi “birlikte oynamak” gibi bir doğallık içinde gerçekleşiyordu. Seksek, üçtaş, beştaş, ip atlama, birdirbir, çelik çomak, bezirgânbaşı, mendil kapmaca, misket, taş sektirmece, isim şehir gibi oyunlar geniş yaş aralığında oynandığı için kuşaklar arası kültür, adap, ahlak, söz ve dil aktarımı bu esnada kendiliğinden, örtük müfredat tarzında gerçekleşiyordu. Ayrıca cami avlusu, okul bahçesi, köy meydanı, çocuk parkı gibi, oyunların toplu ve çoklu gruplar hâlinde oynandığı mekânlar da öğrenim ve aktarımı sağlıyordu.

Oyunun birlikte oynanarak öğrenilmesi dışında öğretimine Cumhuriyet tarihi boyunca rastlıyoruz. Muallim Mektebi, Köy Enstitüsü, Eğitim Enstitüsü, Öğretmen Okulu gibi öğretmen yetiştiren okullarda oyunların öğretilmesi ve oynanmasına dair dersler, üniteler ve etkinlikler yer aldı. 23 Nisan, 29 Ekim ve 19 Mayıs törenleri, okullardaki Beden Eğitimi dersleri, Yerli Malı Haftası gibi belirli günler hâlen bazı oyunların hatırlanması için fırsata dönüşebiliyor.

Dijital dönüşümün hızlandığı 2000’li yıllarla birlikte yüz yüze oyunların unutulduğunun farkına varılması, çocuk ve oyun ilişkisini güçlendirmeye yönelik çabaların artmasını sağladı. Bu dönemde oyun derleme çalışmaları yanında çocuklara oyunları öğretmek amacıyla kitaplar, videolar ve dergiler yayımlandı, belgeseller ve televizyon programları hazırlandı, etkinlikler ve yarışmalar yapıldı. Ayrıca belediyeler, izcilik dernekleri ve okullardaki kulüpler de düzenledikleri kamplar, eğlenceler, şenlikler ve yarışmalarla oyun kültürünün sürmesine katkı verdi. Az önce “çocuk sokağı” uygulamasını, yaygın olmamakla birlikte, oyuna dair son yıllardaki önemli girişimler arasında saymıştım.

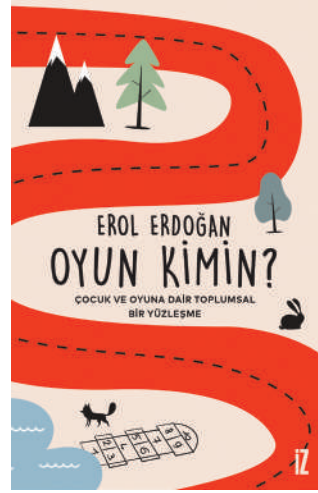
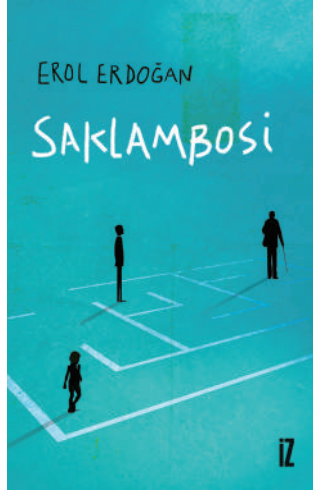
Eğitim ve oyun ilişkisinde son yıllarda yeni iki eğilim belirdi. Bunların ilki oyunlaştırma çabaları, ikincisi ise oyun mode-

1630



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



ratörlüğü, yöneticiliği, oynaticılığı. Birçok alanda uygulanan oyunlaştırma, ders anlatımını ve anlaşılmasını kolaylaştırıcı bir unsur olarak ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde pek çok derste kullanılıyor. Oyunlaştırmanın din eğitiminde de arttığını söyleyebiliriz.

Millî Eğitim Bakanlığı da oyunlarla ilgili çok sayıda çalışma yürütüyor. Dijital oyun yarışmaları, eğitici oyun tasarımı yarışmaları, eğitimde oyunlaştırma atölyeleri, halk oyunları yarışmaları, oyun alfabesi, etkileşimli oyun materyalleri, mobil oyunların geliştirilmesi, geleneksel oyun şenlikleri gibi işler yapılıyor. Geçtiğimiz haftalarda farklı ülkelerde görev yapacak öğretmenlere *Oyunların Sürdürülebilirliği ve Eğitim* başlıklı bir seminer verdim. Ayrıca bakanlık, seçmeli dersler arasına oyun kültürünün anlatılacağı yeni bir ders koyma hazırlığı içerisinde. Oyunlaştırmanın eğitimde kullanılma oranının artması anlamında bu gelişme umut verici.

Oyun bu eğitici dinamiğini nereden alıyor, bu dinamiğin yansımaları neler?

Oyunların eğitim, kültür, sosyalleşme yönünün güçlü olduğunu konuştuk. Hatta oyunun kendisi eğitim, başlı başına öğretmen. Okul yokken oyun vardı. Oyun bugün de önemini kaybetmedi hatta şehirleşme ve dijital dönüşümle birlikte oyunun kültür, sanat, eğitim bağlamında değeri daha da çok fark edildi. Özellikle anaokulu ve kreş gibi okul öncesi dönemlerde oyunun eğitici dinamiğinden faydalanılıyor. Burada dikkat edilmesi gereken husus, bazı ailelerin kariyerçi davranana-



rak, okul süreçlerinde, hatta okul öncesi süreçlerde dahi akademik öğrenme harici bütün faaliyetlere daha az değer vermeye meyilli olması. Velilerden gelen tazyik etkisiyle öğretmenler de çocukların oyundan çok dersle ilgilenmesi gerektiğini düşünebiliyor. Çocuğun oyunsuz büyümesinin sosyal, kültürel, fiziki, psikolojik gelişim eksikliği anlamına geleceği unutulmamalı.

Türkiye’de çocuk ve gençlere oyun öğretimini iş edinen kurumlarımız var mı?

Elbette. Az önce de söz ettim, teknolojik ve dijital dönüşüm süreci bir taraftan çocuğun oyunsuzlaşmasına yol açarken diğer taraftan çok sayıda kurumsal yapının oluşmasına ve organizasyonların yapılmasına neden oldu. Bu süreçte hem sivil alanda yapılar oluşturuldu, hem de Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesinde federasyonlar kuruldu. Satranç Federasyonu, Üniversite Sporları Federasyonu, Geleneksel Spor Dalları Federasyonu, Okul Sporları Federasyonu, Dijital Oyunlar Federasyonu, E-Spor Federasyonu, Okçuluk Federasyonu bunlardan.

1912’de kurulan Türkiye İzcilik Federasyonu da çocuklara ve gençlere oyunları öğretene, oynatan ve oyun kültürünü top-



lumda yaşatan önemli bir organizasyon. Son 20-30 yılda, izcilik faaliyeti yapan çok sayıda dernek ve vakıf da kuruldu. Oyun kültürünün yaygınlaşması bakımından önemli faaliyetleri olan kuruluşlardan biri de 2015'te kurulan Dünya Etnospor Konfederasyonu oldu.

Meselenin bir de hafıza oluşturma boyutu olmalı. Türkiye'de oyunların derlenme süreci nasıl oldu?

Oyunların derlenmesini büyük ölçüde halk kültürünü derlemeye yönelik araştırmalara borçluyuz. Kültür ve Turizm Bakanlığı bünyesinde çalışan folklor araştırmacılarını oyun derlemelerinde en çok emek verenler olarak görüyoruz. Ayrıca akademisyenler de derleme çalışmalarında bulunuyor. Valilikler, kaymakamlıklar, millî eğitim müdürlükleri, hatta muhtarlıkların da yöresel derlemelerde oyunlara yer verdiklerini görüyoruz. Köy ve kasabaların kendilerini tanıtmaya amaçlı oluşturdukları web sitelerinin çoğunda yerelde oynanan oyunların tariflerine rastlamak mümkün. TRT kanalları başta olmak üzere televizyon kanalları da hem derleme hem öğretme amaçlı oyun yapımlarına yer veriyorlar.

1633



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Oyunlarla ilgili akademik çalışmalardan biraz daha bahsedebilir miyiz?

Akademide oyun derleme işleri Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren yapılagelmiş. Akademisyenin uzmanlık alanına göre oyunun eğitimsel, kültürel, sosyolojik, psikolojik, sportif yönleri bu çalışmalarda nitel veya nicel olarak çalışılmış, çalışılıyor.

Son yıllarda üniversitelerin dâhil olduğu oyun temalı önemli çalışmalardan biri, Türk Dünyası Kültür Başkenti seçilmesi sebebiyle 2015 yılında Eskişehir'de gerçekleştirildi. Eskişehir'de düzenlenen Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı ile Geleneksel Çocuk Oyunları Şenliği'ne 36 ülkeden akademisyenler, uzmanlar, derlemeciler katıldı.

Akademisyenlerin dâhil olduğu oyun çalışmalarından biri de, Sosyoloji Dıvanı Dergisi'nin 2021 yılı Haziran ayındaki Oyun Sosyolojisi özel sayısı oldu. Dört yüz sayfayı geçen bu sayıda oyun, sosyolojik bağlamda uzmanlar tarafından detaylıca tartışıldı.

Yine son yıllarda çocuk, eğitim, şehirleşme ile ilgili sempozyum, kongre, çalıştay tarzı organizasyonların çoğunda oyuna dair bildirilerin yer aldığını görüyoruz. Oyun temasının işlendiğine şahit olduğum diğer bazı çalışmalardan hatırıma gelenler; 2014 yılında Esenler Belediyesi tarafından düzenlenen *Geleceğin Şehri Sempozyumu*, 2015 yılında Marmara Belediyeler Birliği tarafından düzenlenen Uluslararası Çocukların Şehri Kongresi, 2016 yılında İstanbul'da İGEDER tarafından düzenlenen Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi.

Arkeolojik kazılarda da oyunlara ve oyuncaklara dair bulgulara veya eşyalara rastlandıkça kamuoyu ile paylaşılıyor. Üniversitelerin farklı bölümlerinde oyun konulu tezler gittikçe artıyor. Diğer taraftan dijitalleşmeye paralel olarak, üniversitelerde oyun tasarımı bölümleri de açılmaya başlandı.

İlgili çalışmaların bulgularına da iki örnekle değineyim. 2016 yılında 10 ülkede 12 bin ebeveynle gerçekleştirilen OMO Global Çocuk ve Oyun Araştırması'nın sonuçlarına göre, Türkiye'deki ebeveynlerin yüzde 57'si çocuklarının kendi çocukluk dönemlerine kıyasla daha az oyun oynama fırsatına sahip olduğuna inanıyor. 2021 yılında gerçekleştirdiğimiz bir araştırmada da 10-14 yaş arası 1917 çocukla "Çocuklarda Kardeşlik, Arkadaşlık ve Akranlık" meselelerini konuştuk. Orada gördük ki çocukların oyunlarla ilişkisi hâla çok yoğun.

Sözünü ettiğiniz çalışmalarını da dikkate aldığınız zaman, oyunların ve çocuk-oyun ilişkisinin toplumun değişim sürecinden nasıl etkilendiğini düşünüyorsunuz?

Önceki cevaplarımda da değişim örneklerine yer verdim. Oyun, toplumsal değişim bakımından adeta biyopsi vazifesi görür. Oyundaki değişimler üzerinden toplumdaki sosyal, kültürel, ekonomik, dinî, siyasi değişimleri izleyebiliriz. Sözgelimi oyunun mâni, sayışmaca, tekerleme gibi sözlü unsurlarının dildeki değişimlerden etkilendiği çok açık. Yine bazı oyunların tekerlemelerinde dönemin ahlak, adalet, söz ve estetik anlayışlarına bağlı olarak değişimler olduğunu görüyoruz.

Ekonomik değişimler de oyunlara yansımış. Mesela, gode, şivlilik, çömçe gelin, saya gibi, çocukların ev kapılarına giderek, maniler eşliğinde hediyeler aldıkları oyunlarda, hediyeler dönemlere göre, buğday-bulgur, mendil, lokum, şeker, harçlık gibi değişimlere uğramış. Siyasi değişimler, uluslararası ilişkiler, ülkeler arası savaşlar bile oyunları veya oyun sözlerini etkilemiş.

Yerel kültürlere, iklimlere, tabiat imkânlarına göre de oyunlar çeşitleniyor. Bir bölgede taşla oynanan bir oyun, başka bir bölgede kiremitle oynanıyor. Yedi taş ve yedi kiremit oyunu buna örnek. Labirent oyunu da öyle. Bir bölgede kumsalda, başka bir yerde çamurlu toprakta oynanıyor.

Oyun bu dinamizmini esnek doğasına borçlu. Zaman ve mekân meselesini konuşurken esneklikten bahsetmiştik. Fizik mekân oyunları, her şarta uyum sağlama ve değişebilme özelliğine sahip. Çocuk bunun farkında, oyununu kolayca değiştiriyor, uyarlıyor.

Aynı esneklik dijital oyunlar için de geçerli mi?

Şöyle ifade edeyim. Öncelikle dijitalleşme sürecini analiz ederken, kendine has özellikleri ve ayrımları olmakla birlikte, oyun bakımından sokaklar ile ekranlar ve dijital mecraların bütünüyle ayrı âlemler olmadığını farkında olmalıyız. Oyunlar, form olarak değişmekle birlikte ruh ve felsefe olarak sürekliliğini koruyor. Dijital platformlardaki oyunlar, o oyunu oluşturan yazılımcıların sokaklarından, inançlarından, geleneklerinden izler, anlamlar, semboller taşıyor. Kültür, inanç, ahlak ve bunların biçimlendirdiği soyut ve somut unsurlar dijitalleşmiş hâliyle yaşanmaya devam ediyor. Oyuna esin kaynağı olan durum dokusu, ruhu ve yerleştirdiği semboller-

1635



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

le oyunda içkin halde. Özünü koruyarak kendini oluşturan yeni duruma uygun hâle getirmiş oluyor.

Sembol, imge, tasarım, söz, renk üzerinden değer aktarımı oyunlarla sınırlı değil. Bu durum, çizgi filmler, sinema filmleri, tiyatro eserleri başta olmak üzere kültür ürünlerinin hepsinde ve hayatın her alanında var. Dijital oyunlar üzerinden örneklemiştir: Metin2, Silkroad, Cabal, Aion, Diablo, World Of WarCraft, KnightOnline gibi yüzden fazla oyunda, kılıç farklılıkları üzerinden iyi ve kötü tanımlamasının İslam karşıtlığı üzerinden yapıldığını görüyoruz.

Yeri gelmişken, fiziki mekân oyunlarıyla dijital mecra oyunları arasındaki en belirgin farkın merak duygusuyla ilgili olduğunu düşünüyorum. Dijital oyunların oyuncunun merak duygusuna hitap ediciliği daha çeşitli, güçlü ve sürekli. Oyunun kişiselleştirilebilmesi, ataklara göre şekillenmesi, yeni sürümler, farklı ülkelerdeki insanlarla oynamak oyuncuda merak duygusunu kamçılıyor.

Fiziki mekân oyunlarıyla dijital mecra oyunları arasındaki bir diğer fark ise oyun arkadaşlığının anlamı. Dijitalde oyun arkadaşlığı coğrafi bakımdan sınırsız. Ailelerin çocuklarına koyduğu arkadaşlık kısıtlamaları, sokakta geçirilen zaman dilimlerinin azalması gibi durumlar dijital oyun arkadaşlığı bakımından da çekici hâle getiriyor. Dolayısıyla, dijital ve fiziki mekân dengesini kurmak önemli.

Bu meselelerle de bağlantılı olarak Türkiye’de dijital oyunlarla ilgili eğitim ve tasarım alanı da genişlemeye devam ediyor. Bünyesinde dijital oyun tasarımı bulunan üniversitelerin sayısı 2022 yılında 30’a yaklaşmıştı. Lise seviyesinde bazı proje okullarında da benzer eğitimler veriliyor. Dijital oyun yazılımına yönelik eğitimler veren özel kurslar olduğu gibi yerel yönetimlerden de atölyeler düzenleyenler var.

2019-2022 arasındaki iki üç yıllık zaman diliminde Gram Games, Peak Games, Masomo, Dream Games, Rollic gibi Türkiye adresli oyun şirketlerinin yüksek meblağlarla satıldığına şahit olduk. Türk menşeli dijital oyun üretimi artışının ekonomi, oyun endüstrisi, dijital yarış, ülke tanıtımı açısından önemli kazanımlar sağlayacağından kuşku yok. Ancak bu artışın çocukluk, medeniyet, kültür, ahlâk, inanç, değerler bakımından olumlu olabilmesi için oyunun kurgu, tasarım, dil, semboller açısından da bizden olması gerekir.

1636



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Dijital mecralar üzerine hem sorunları tespit ettiniz hem de teklifler getirdiniz. Sanki aktüel bir konu da oyunun

salt fiziksel aktivite olarak algılanması. Bu konudaki görüşünüz nedir?

Oyunun okullarda Beden Eğitimi derslerine, oyunun hayatın pek çok alanında “spor” başlığı altına sıkıştırılması hakikaten bir mesele. Ben, burada popülerleşen spor, fiziksel aktivite ve sağlıklı beslenme programlarının da oyun tasavvurunu etkilediği kanaatindeyim. Yaşanan durumu oyun aleyhine işleyen bir indirgemeci yaklaşım olarak tespit etmek mümkün. Evet, oyunun eğitim, spor, fiziksel aktivite, sağlıklı beslenme, eğlence, terapi, iletişim, serbest zaman değerlendirme, kuşaklar arası aktarım gibi çok sayıda boyutu vardır. Ama bunlardan birini öne çıkararak oyunu salt onunla tanımlamak indirgemek olur. Hatta oyunu bu şekilde kavramak onun taşıdığı estetiği ve söz varlığını da tehdit eder, ediyor.

Hayat serüvenimizde gizli bir kahraman gibi yer edinmiş oyun kavramına çok boyutlu okuma ile geniş bir ufuk çizdiniz. Son olarak nelere değinmek istersiniz?

Çocuğun en yakın arkadaşı, eğitimin ve iletişimin en doğal aracısı, kültür aktarımının ve yeniden üretmenin en bereketli aktöründen bahsediyoruz. İnsanlığın başından itibaren varlıklarını zaman ve mekân boyutunda devam ettirerek günümüze kadar ulaşan oyun bundan sonra da var olacak, çocuklara arkadaş olmayı sürdürecektir, sosyal ve kültürel fonksiyonlarını icra edecek. Hayatın en dinamik unsuru olarak bundan sonra da değişim ve dönüşümlerden etkilenecek. Sıkça gençlik sorunlarını konuşuyoruz. Toplumun gençlere yönelik ön yargılarına sebep olan iletişim kopukluklarını belki biraz da çocukluk döneminde oynanmamış oyunlarda aramak gerek.

Dijital dönemde, oyunda iki yönlü boşluğumuz var. Boşluğun bir yönünü, geleneği ve kültürü olan fiziki mekânlarda oynanan oyunları toplumumuzun terk etmesi, diğer yönünü dijital oyun üretimindeki yetersizliğimiz oluşturuyor. Boşluğu iki yönden kapatmalıyız.

Zengin oyun repertuarımız, hikâyelerimiz, masallarımız, destanlarımız, dijital oyunlara ilham olabilecek muhtevaya ve aşamalara sahip. Bunlardan yola çıkarak, dijital oyunda güçlü aktör olmamızı sağlayacak potansiyele sahip olduğumuza söyleyebiliriz. Ancak, dijital oyun sürecinde hem dünya çapında öncü ülkeler arasında olmak, hem de bu öncülüğü kadim oyun kültürümüzün yeniden üretimi açısından değerlendirebilmek için sürecin doğru tahlil edilmesi şart.

1637



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Oyun tek başına bir unsur değil, içinde çok şey var. Oyunun içinde söz var, müzik var, bilgi var, edebiyat var, tasarım ve kurgu var; rekabet, yarışmak, kazanmak ve kaybetmek var; merak, gizem, heyecan var; hareket, dinamizm ve devamlılık var. Çocuk, bunlardan birine muhakkak yakalanıyor. Çocuk, oyunlardaki rollerini hayatı boyunca gerçek role dönüştürüyor. Oyunu kim oynuyorsa, kim yazıyorsa, kim tasarlıyorsa, kim kurguluyorsa çocuklara o ulaşıyor. Bir çocuğun ileride nasıl bir genç veya yetişkin olacağını belirleyen amillerin başında oyun geliyor. Oyun güçlü bir gelecek tasarımı. Daha açık ifadeyle, oyun kiminse, çocuk onun. Oyunu ciddiye alalım! Oyun çocuğu, çocuk oyunu önemsiyor.

Hem keyifli hem de oyun kavramına ve oyunun serüvenine açılımlar getiren bir söyleşi oldu. Kıymetli vaktinizi ayırdığınız için çok teşekkür ederiz.

Benim için de büyük bir keyifti. Çocuk Yılığın çalışmanızda emeği geçen herkese teşekkürlerimle....

1638



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUK KÜLTÜRÜ ve SANAT



İllüstrasyon:
ŞÜKRAN KIRCI

Editör
Doç. Dr. Sedat Karagül

ÇOCUKLUĞUM

Bazen gözlerimi yumarım akşamüstleri,
Kendimi, gözlerimdeki karanlıklara bırakırım bir an.

Ruhum, bir yelken gibi akar, hatıralardan
Ruhum arar o yeri, o, dünyada olmayan yeri:

Yaşatır bir mantar tabancası fatihlerin gururunu,
Bitün bir mimarîdir kumların üstündeki yığınlar.
Bir değnekten attı çılgın koşuların sürati var;
O yer, ah o yer ki bir sükûn, çiçeklerin sükûnu.

Küçük bir şişe için günlerce ağlamak,
Düşünmek, bu neci diye, akşamın karşısında.
O yer; ah o yer ki hayattan ayrı bir ada;
Ki onu nurdan dalgalarıyla yaşatır, ayrı bir şafak.

Bir rüya kadar hafiftir ablamın bebeğindeki düğünlerim,

Ve bindiğim bir araba bir saltanat gibidir.

.....
Çocukluğum, yalnız hislerden yapılmış bir şehir;
Çocukluğum, Allah'a en yakın olan günlerim.



FAZIL HÜSNÜ DAĞLARCA

(1914-2008)

ÇOCUK KÜLTÜRÜ POLİTİKALARI



NEBİ ÖZDEMİR*

Bu yazıda geçmişin çocuk kültürü politikaları ile yeni kuşakların çocukluklarını yaşamalarının oldukça güç olduğu ileri sürülmektedir. Çocuk kimliğinin korunmasının ancak çocukluğun, çocuk haklarının ve çocuk kültürünün özerkliğinin kabulü ve çocukların bireysel yaratıcılık ve özgünlüklerinin geliştirilmesiyle mümkün olabileceği savunulmakta ve çocuk kültürü politikalarının bağlamlar ve kuşaklar arası yaratıcı etkileşimler temelinde güncellenmesinin bilimsel ve akılcı bir yaklaşım olacağı önerilmektedir.

Giriş

Kültür, yaratıcı etkileşimler bütünü, ürünü ve kaynağıdır. Kültür; alanlar, ürünler, aktörler, gelenekler ve kültürler arası etkileşimlerle yaratılmaktadır. İnsanın öncelikle doğa ve diğer insanlarla etkileşimi insanlığı, kültür ve medeniyetleri biçimlendirmiş ve biçimlendirmeye de devam etmektedir. Dolayısıyla çocuk ve çocuk kültürü de yaratıcı etkileşimlerin ürünü, bütünü ve kaynağı olarak kabul edilebilir. Çocuk kültürü farklı bağlamlardaki ürünler,

1641



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Halkbilimi Bölümü.

uygulamalar, aktörler, alanlar, gelenekler ve kültürler arası etkileşimlerle yaratılmış ve güncellenerek bugünlere getirilmiştir. Her kültür bağlamında öncesine dayansa da kendine özgü bir çocuk, çocukluk ve çocuk kültürü geliştirilmiştir. Her kültür bağlamında çocuk kimliği ve çocuk kültürü yeniden biçimlendirilmiştir. Dolayısıyla her kültür bağlamı çocuk kimliği ve çocuk kültürü politikaları açısından aynı değere ve öneme sahiptir. Bu değişim ve dönüşüm veya güncellenme ve yenilenme sürecinde bazı unsurları (ürün ve uygulamalar) belirsizleşen çocuk kültürü yeni eklenenlerle zenginleştirilmiştir. Masallar resimli kitaplara, animasyonlara ve elektronik oyunlara dönüştürülmüştür. Modernleşme kapsamındaki kent ve köy etkileşimi de çocuk kültürü üzerinde etkili olmuştur. Bu nedenle yaşamdaki ve kültürdeki değişimler çocuk kültüründen hareketle kolaylıkla belirlenebilir ve açıklanabilir. Çocuk kültürü, aynası olduğu toplumu yansıtır. Çocuklar toplumun en açık ve duyarlı kesimlerinin, çocuk kültürü de yalın bölümlerinin başında gelmektedir. Diğer yandan çocuk kültürü, kültürün ve yaşamın canlı ve dinamik bölümlerinden biridir. Bir sinema filmi veya bir dizi kahramanı eş zamanlı olarak çocukların dünyasında bir oyun veya tekerleme unsuruna dönüştürülebilir. Aynı şekilde çocuk oyunları ve oyun dünyasında kültürü ve yaşamı tanımakta, deneyimlemekte ve özümsemektedir. Özetle bir bağlam için geçerli olan yöntem ve yaklaşımlar veya politikalar diğerleri için geçerli olmayabilir. Sorunların önemli bir bölümü söz konusu bağlamlarasılıktan ve bu olgunun yeterince değerlendirilememesinden kaynaklanmaktadır. Çeşitlilik ve özgün yaratıcılık için geleneksel bilgi ve deneyim belleği olan sözlü kültürün esas alınması yararlı olabilir. Yine yüzeysellik, hız ve kısaltmalar çağında derinleşebilmek için yazılı-basılı kültürden istifade edilebilir. Özetle çocuk kültürü politikaları söz konusu bağlamların, bağlam değişikliklerinin ve bağlamlarası etkileşimlerin farkındalığında oluşturulmalıdır.

Çocuk, çocukluk dolayısıyla çocuk hakları, kültürün eseridir ve çocuk kültürü politikaları kapsamında değerlendirilmelidir. Bu nedenle çocuk/luk kültürü ve çocuk hakları kültürü gibi kavramlar sıklıkla kullanılmaktadır. Kültürle birey kimlik kazanır. Çocuk da kültürü aracılığıyla yetişkinlerden farklı kendine özgü bir kimliğe sahip olmuştur. Kültürel derinliğe

sahip olmayan hiçbir unsur kalıcı olamaz. Kültür dolayısıyla çocuk kültürü bireye, topluma ve yaşama anlam ve özgünlük kazandırır.

Çocuk kültürü, çocukların yarattıklarının ve çocuklar için yaratılanların bütünüdür. Bir diğer araştırmacı ise çocuk kültürünü “çocuğun ergenlik çağına kadar toplum içinde yaşayarak öğrendiklerinin, edindiklerinin ve kültürün ona kattıklarının bütünü” olarak tanımlamıştır (Güvenç, 1997:18). Kaminski (2009: 18-19) çocuk kültürünü ona (çocuğa) anlam veren veya anlamı aşan nesnelere ve işaretlerin bir sistemi olarak kabul etmiş; çocuk kültürü teriminin çocuğun dünyasının değişik boyutlarını göstermeye çalışan bir üst kavram olarak tanımlamış ve çocuklar için kültür ile çocukların kültürünün gidecek birbirine yaklaştığını belirtmiştir. Onur (1997:11) çocuğun yaşadığı her şeyi onun kültürü olarak kabul eder ve bu kültürü de çocuğun kendini dışavurduğu davranışlar, ürünler toplamı olarak tanımlar. Şirin (2017: 6) ise çocukluğun tarihi ile gelişmenin tarihinin eş zamanlılığına dikkat çekmiş; çocuk kültüründeki benzerliklerin tarihi ve coğrafi yakınlıktan, farklılıkların da fiziki, tarihi ve sosyo-kültürel çevre şartlarından kaynaklandığını ifade etmiş; çocuğun içinde doğup büyüdüğü toplumun sosyo-kültürel yapısına uygun olarak kimliğini, karakterini oluşturduğunu belirtmiş; insan hayatının ilk on iki yıllık dönemde kültürlemenin %70’inin belirlendiğini ve sonuçta çocuk kültürünün bağlı olduğu medeniyetin çocukluk aynası olarak kabul edildiğini vurgulamıştır.

Çocuk kültürü değerlendirmelerine çok kere yetişkin ve çocuk dolayısıyla yetişkin (genel) kültürü ile çocuk kültürü ikiliği damgasını vurmuştur. Çocuk kültürü, kültürün çocuklarca ve çocuklar için yaratılan bölümünden oluşur. Çocuk kültürü insanlığın kültür tarihinin izlerini ve kültürel genetik kodlarını içerir. Bu nedenle özerk bir araştırma alanı olarak değerlendirilmelidir.

Çocukluğun keşfinden itibaren çocukluğun dolayısıyla da çocuk kültürünün yeniden üretildiği sıklıkla tartışılan bir diğer konudur. Bu kapsamda yeniden üretilen çocuk kültürü üzerinden veya aracılığıyla çocukluğun ve çocuk kimliğinin oluşturulduğu vurgulanmıştır. Özellikle son yarım asırda medya üzerinden popüler ve tüketim kültürünün yaygınlaşmasıyla çocuk ve çocukluk imgelerinin, kimliklerinin ve çocuk kültürünün

yeniden üretildiğine pek çok çalışmada değinilmiştir. Gerçekte bu durum, bağlamlarası yaratıcı etkileşimlerle çocuk kimliğinin yeniden biçimlendirildiğini ve çocuk kültürünün de güncellenendiğini göstermektedir. Bu nedenle çocuk kimliği ve kültürü ile ilgili politikaların araştırılmasında ve oluşturulmasında kültürel bağlamlarasılık yaklaşımının benimsenmesinin bilimsel bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuk kültürü çocukluk döneminde ve çocukluk dönemi ile ilgili bilgi ve deneyim belleğini ifade etmektedir. Türkiye’deki çocuk kültürü araştırmalarında geleneksel ve modern çocuk kültürü şeklinde bir ayrımın var olduğu görülür. Gerçekte ise kültürlerin aktörlerin, ürünlerin, unsurların, alanların, geleneklerin ve kültürlerin etkileşimleriyle yaratıldıkları ve geliştirildikleri görülür. Dolayısıyla çocuk kültürü gelenek ve modernite veya geleneksel ve modern (alanlar, unsurlar, aktörler, gelenekler vb.) arasındaki yaratıcı etkileşimlerin ürünü ve bütünüdür. Benzer bir ayrım da kent ve köy çocuk kültürü şeklindedir. Aslında kentteki veya yereldeki kültür de köy ve kent arasındaki etkileşimlerle yaratılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında kültür ve özel olarak da çocuk kültürü, çocuklar ve yetişkinler arası yaratıcı etkileşimlerin ürünü, bütünü ve kaynağı olarak kabul edilebilir. Özetle ayrım olarak sunulan her türlü ikilik, bir bütünü yaratan etkileşimin taraflarını ve kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu nedenle çocuk kimliği ve kültürü politikalarında iç ve dış dinamikler veya olgular arasındaki etkileşimlerin dikkate alınması gereklidir.

Çocuk ve kültür ilişkisi pek çok çalışmanın konusunu oluşturmuştur. Bu tür araştırmalarda genellikle “çocuk gelişiminde kültürel modeller, çocuk ve kültür araştırmalarında kullanılan yöntemler, modernleşme sürecinde ve kültür tarihinde çocuk ve çocuk algısı, kültür, gebelik ve doğum uygulamaları, kültür ve bebeklik ile erken çocukluk dönemlerinde gelişim, çocukların sosyokültürel bağlama katılımı ve kültürel öğrenme, kültür, çocuk ve toplumsal cinsiyet, kültür ve özel gereksinimli çocuk, kültür, çocuk ve oyun, kültür ve akran ilişkileri, kültür, medya ve çocuk, çocuk gelişiminde kültür ve sosyal politikalar” (Aslan, Kale & Nur, 2021) gibi konular ele alınmıştır.

Türkiye’deki çocuk kültürü araştırmaları genellikle geleneksel çocuk kültürü başlığı altında gerçekleştirilmiştir. Gele-



neksel çocuk kültürünün de doğum öncesinden başlayıp 18 yaşına kadar geçen dönemdeki çocuk oyun ve oyuncakları, dansları ve şarkılarının yanında ninniler, masallar, türküler, gelenek, görenek ve inanışlar (doğum öncesi, gebelik, cinsiyet tahmini, doğum, lohusalık, kırk basması, nazar değmesi, ad verme, kırklama, çocuk görme, ağaç dikme, diş hediği, saç kesme, yaş günü, sünnet düğünü, erginlik vb.; Örnek, 1979), sözlü edebiyat ürünleri (atasözü, deyim, sevgi ve okşama sözleri, bilmece, alkış vey kargış, ninni, ağıt, masal vb.), ritüeller, törenler, kutlamalar, eğlenceler, giyim ve kuşam ürünleri, aksesuarlar, beslenme tarzları ve yiyecekler, çocuk sağaltımı ve bakımı, maddi kültür ürünleri ve benzerlerinden oluştuğu belirlenmiştir.

Genel olarak kültür, özel olarak da çocuk kültürü sürekliliklerin yanında değişen bağlamlara göre farklılık gösterebilmektedir. Diğer bir ifadeyle çocuk kültürü bağlamlararası yaratıcı etkileşimlerle değiştirilmekte, dönüştürülmekte ve geliştirilerek geçmişten geleceğe aktarılmaktadır. Sözlü, yazılı-basılı, elektronik, sanal ve dijital, akıllı kültür bağlamlarının kendilerine özgü çocuk kimliği, dolayısıyla çocuk kültürünün varlığından söz edilebilir. Diğer yandan popüler ve kitle kültürleri kapsamında farklı işlevlerle çocuk kimlik ve kültürlerinin oluşturulduğu görülür.

Kent soylu modern kültür ve yaşamda da çocukluk ve çocuk kültürü önemlidir. “Çocuk edebiyatı, çocuk tiyatrosu, çocuk sineması vb.” başta olmak üzere modern gündelik yaşamdaki görsel, plastik ve gösteri sanatları ürünleri de çocuk kültürü kapsamında değerlendirilmektedir. Çocuk giyim, kuşam ve aksesuarları ise günümüzde yavaş (pozitif) modanın temel ürün grubunu meydana getirmektedir. Çocuk bakımı ve eğitimi, çocuk hekimliği, çocuk oyun parkı, çocuk yayıncılığı, çocuk kütüphanesi, çocuk ve oyun müzesi, çocuk (mobilya) odası takımı, doğum ve bebek fotoğrafçılığı, çocuk bakımı ve eğitimi blogları ile bebek partileri (hoş geldin bebek partisi, baby shower partisi vb.) gibi modern yaşamdaki pek çok olgu, unsur ve meslek çocukluğun ve çocukların kentli modern yaşamdaki etkinliklerinin göstergeleridir.

Çocuk ve çocuk kültürü kuşaklar arası yaratıcı etkileşimlerin ürünü, bütünü ve kaynağı olarak da tanımlanabilir. Çocuk kimliği ve kültürü kuşaklar arası yaratıcı etkileşimlerle

biçimlenmektedir. Kuşaklar arası çatışma önceki kuşaklarla sonrakiler arasındaki farklılaşmalardan kaynaklanmaktadır. Gerçekte ise kuşaklar arası çatışma yerine kuşaklar arası paylaşım ve yaratıcı etkileşimlerden söz edilebilir. Eleştirel ve yaratıcı akıl kaynaklı kuşaklararası yaratıcı etkileşimlerle yaşam ve kültür gözden geçirilmekte, geliştirilerek bugüne ve geleceğe aktarılmaktadır. Kuşaklararası yaratıcı etkileşimlerle yaşam dengelenerek ve kültür zenginleştirilerek bütünleştirilir (Özdemir, 2019: 125-149). Aslında yaratıcı etkileşim dolayısıyla kültür insanlığın değişen yaşama uyum sağlama çabalarının ürünü, aracı ve bütünüdür. Çocukluk da insanlığın yaşamaya uyum sağlama çabalarının ve yaratıcı etkileşimlerinin en yoğun olduğu dönemdir. Bu nedenle çocukluk ve çocuk kültürü çekici, zengin ve unutulmazdır. Zaman içinde bireyin yaşamında ve kültüründe söz konusu etkileşim ve deneyim yoğunluğu ve duyarlılığı azaldığından çocukluğa önem başlar. Özetle çocuk yaratıcı etkileşimlerle yaşama uyum sağlayarak kültürünü yaratır. Bu nedenle çocuk kimliği ve kültürü ile ilgili araştırma ve politikaların oluşturulmasında yaratıcılık belirleyicidir. Bu nedenle çocuk kültürü politikaları ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin sorgulanması, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Çözümleme: Çocuk Kültürü ve Yaratıcılık Politikaları

Genel çerçeve:

Çocukluklarını dolayısıyla kendi yarattıkları ve içine doğdukları (çocuk) kültürlerini yaşamak ve yaşatmak, yaratmak, deneyimlemek, geliştirmek ve içselleştirmek, çocukların temel hakkıdır. Dolayısıyla çocuk kültürü politikaları öncelikle bu temel üzerine kurulmalı ve yaşama geçirilmelidir. Aslında yetişkinler müdahale etmedikleri sürece çocuklar kendilerinin ve diğer çocukların çocuk haklarına ve de çocuk kültürlerine saygılı ve uyumlu olarak yetişirler. Bu nedenle çocuk ve çocuk kültürü haklarına ve politikalarına yetişkinlerin (ve çocukluktan uzaklaşmış, çocukluğa yabancı, çocuk dostu olmayan yetişkin kültür ve yaşamlarının) bilinçli ve bilinçsizce müdahalelerinin önlenmesi çocuk kültürü politikalarının esasını oluşturmaktadır.

Gerçek anlamda çocukluğun keşfi Orta Çağ sonlarından itibaren Rönesans ve aydınlanma dönemine (Örnek yayın için bkz.



Postman, 1995: 8) ve çocuk haklarının kökeni ise birinci sanayi devrimine dayanmaktadır. İşçilerin doğal olarak çocuk işçilerin haklarına ve çalışma şartlarından kaynaklı sorunlarını gidermeye yönelik sosyal politikalar 1800'lü yılların başından itibaren özellikle Batı'nın kapitalist ülkelerinden Almanya (Erkan, 1989: 37), İngiltere ve Fransa'da ortaya çıkmıştır. Dikkat çekici olan ise çocuk hakları ve politikaları tarihinin çocukların yaşamındaki yetişkinlerin müdahalelerinin önlenmesine yönelik çabalardan oluşmasıdır. Bu yöndeki ilk önlemler çocuk işçilikle ilgilidir. Birinci sanayi devrimiyle ortaya çıkan işçi açığı çocuklarla giderilmeye çalışılmıştır. İngiltere'de 1802 yılında çıkarılan "Çırakların Bedensel ve Tinsel Sağlığı Hakkında Yasa" (Ayzög, 2008: 7-8) ile başlayan 1819 Pamuklu Dokuma Fabrikalarının Düzenlenmesi Yasası ve 1833'teki bir diğer düzenleme ile devam eden süreçte çocukların günlük ve haftalık çalışma (günlük 9 saat, haftalık 48 saat ile sınırlama) sürelerinin azaltılması hedeflenmektedir. Fransa'da ise çocukların çalışma şartlarını düzenleyen 1841 tarihli ilk yasa ile 8 yaş altındaki çocukların çalıştırılmaları yasaklanmış ve 12-16 yaş arasındaki çocukların çalışma süreleri 12 saat ile sınırlandırılmış, çocukların fabrika ve imalathanelerde gece çalıştırılmaları engellenmiş ve hafta sonu tatil hakkı tanınmıştır. Fransa'da bu yasayı 1874 tarihli kadınları ve çocukları korumaya yönelik bir başka yasa takip etmiştir (Demir, 2010: 551; Mamur Işıkçı & Karatepe, 2016: 74). Almanya'nın Berlin kentinde 1890 tarihinde düzenlenen uluslararası işgücü konferansında belirli bir yaşın altındaki kız ve erkek çocukların fabrikalarda çalıştırılmaları yasaklanmıştır (Demir, 2010: 551). Çalışan çocukların yanında özellikle sanayi toplumlarındaki sokak çocukları da 19. yüzyılın temel sorunlarından biridir. Çocuklara yönelik kurumların oluşturulma çağı olarak da tanımlanan 19. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri ile Batı ülkelerinde çocuk bakım merkezleri (Asrın ortalarında ABD'de yatılı kurumlar oluşturulmuştur; Karatay, 2007:57) ve çocuk mahkemeleri (İlki Chicago'da 1899 yılında kurulmuştur; Uluğtekin, 1994: 5) ortaya çıkmıştır. Buna karşılık genellikle hayırsever ve dini kurumların koruması altındaki kimsesiz veya bakıma muhtaç çocukların sosyal devletin sorumluluğunda olduğunun bilincine varılması zaman almıştır.

Atatürk'ün de imzası bulunan Cenevre Uluslararası Çocuk Hakları Bildirgesi (1924), Çocuk Haklarına Dair Beyanname



(1959) ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989) kapsamında (URL-1) dört madde ile başlayıp önce 10, daha sonra 54 maddeye çıkan hakların daha çok çocukların bağımsızlığına (yetiştinlere tanınan hakların çocuklara da tanınması ve bağımsızlıklarının sağlanması), refahına (beslenme, barınma, sağlık, eğitim gibi ihtiyaçlarının karşılanması) ve korunmasına (aile içindeki ilgisizlik, duygusal, fiziksel şiddete ve herhangi bir tehlikeye karşı korunması) yönelik olduğu görülür (Akyüz, 1998: 492; Akman, 2020: 41). Bu sözleşmenin 17. maddesinde çocukların toplumsal ve kültürel yararına olacak şekilde kitle iletişim araçlarının, ulusal ve uluslararası kaynaklardan gelen bilgi ve belgelerin üretimi, değişimi ve yayımı amacıyla uluslararası iş birliği ile çocuk yayınlarının üretim ve yayılmasının teşvik edilmesi taraf ülkelerin sorumluluğu olarak vurgulanmıştır. 20. maddede ise çocukların kültürel kimliklerine saygı duyulması; 23. maddede çocuğun toplumla bütünleşmesinin yanında kültürel ve ruhsal yönü dahil bireysel gelişmesinin gerçekleştirilmesi ve çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi; 30. maddede kendi kültüründen yararlanma hakkından yoksun bırakılmaması gerektiği belirtilmektedir. Bu sözleşmenin “Serbest zaman, oyun ve kültür” başlıklı 31. maddesinde çocukların “rahatlama, dinlenme, oynama ve çeşitli kültürel amaçlı etkinliklere katılma haklarının bulunduğu” ve taraf devletlerin çocukların bu hakkını tanıdıkları, saygı duydukları, uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ettikleri kaydedilmiş olmasına karşılık özerk bir çocuk kültürü konusunda uluslararası tarafların yeterli bilince ve duyarlılığa sahip olmadıkları görülmektedir (URL-2; Çocuk Vakfı, 2011a: 43). Dolayısıyla yukarıdaki veriler uluslararası ve ulusal ölçekte müstakil olarak çocuk kültürüne yönelik politikaların geliştirilemediğini ortaya koymaktadır. Çocuklar kendilerine özgü bir kültürden çok, genel kültürün aktarılması gereken toplumsal bir kesim olarak algılanmıştır. Bunda genellikle oyun, çocuk eğitimi ve bakımı temalı çalışmaların dışında çocuk kültürü araştırmaları başlıklı müstakil bilimsel veya akademik dikkatin, duyarlılığın ve yapılanmanın oluşturulamamasının da etkisi vardır. Sonuçta çok boyutlu müstakil bir çocuk kültürünün var olduğu ve bu gerçek temelinde kültür politikalarının, programlarının, yaklaşımların ve projelerin yaratılması ve yaşama ge-

çirilmesi gerekmektedir. Ayrıca çocuk kimliğinin korunması ancak çocuk kimliğinin ve çocuk kültürünün özerkliğinin kabulü ve geliştirilmesi ile mümkündür. Kültürsüz kimlikten söz edilemez.

Türkiye'deki çocuk ve çocuk kültürü politikalarının başlangıcı olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunu esas almak yerinde olacaktır. Atatürk'ün çağlar üstü bir lider olduğunun kanıtlarından biri de Türkiye Cumhuriyeti'nin temelini oluşturan Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılış gününü dünyaya ilk çocuk bayramı olarak armağan etmesi ve Türkiye Cumhuriyeti'ni çocuklara ve gençlere emanet etmesidir. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti, kültür devrimlerinin eseri ve bütünüdür. Özetle devletin kuruluşunda dolayısıyla kuruluş politikalarının temelinde çocuk ve çocuk kültürü zaten yer almaktadır.

Türkiye'de çocuklara yönelik politikalar Atatürk'ün önderliğinde Kurtuluş Savaşı sonrasında öksüz ve yetim çocukların korunması amacıyla Osmanlı İmparatorluğunun son dönemindeki Darüleytam'ın devamı olarak Himaye-i Etfal Cemiyetinin 30 Haziran 1921 yılında kuruluşu ile sosyal hizmetler kapsamında başlatılmıştır. 1926 tarihli Türk Medeni Kanunu ile çocuk hakları ile ilgili ayrıntılı düzenlemeler yapılmış ve önemli ilkeler (çocuğun güvenliği, tamamlayıcı olma-çocuğun bakımı ve yetiştirilmesinin ana ve babaların görevi olması ve uygunluk-resmi makamlarca korunması- ilkeleri) belirlenmiştir. 1949 yılında çıkan Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun 1957 yılında aynı adla 6972 Sayılı Kanun'a dönüştürülmüştür. 1963-1967 yıllarını kapsayan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda nüfus artış hızının, dolayısıyla çocuk nüfusunun azaltılması planlanmıştır. 1983 yılında çıkarılan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile korunmaya muhtaç çocuklar dolayısıyla Çocuk Esirgeme Kurumu, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlanmıştır. Türkiye Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni 1990'da imzalamış, 1995 yılındaki Resmî Gazete'de yayımlanan kararla da onaylamıştır. Türkiye bu sözleşmenin azınlık çocuklarının dil, eğitim ve kültür haklarına ilişkin çekinceleri nedeniyle 17, 29 ve 30. maddeleri hükümlerini T.C. Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Anlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama hakkını saklı tutmuştur. 2005 yılında, korunma ihtiyacı olan veya suça sürüklenen ço-



cukların korunmasına, haklarının ve esenliklerinin güvence altına alınmasına ilişkin olarak Çocuk Koruma Kanunu kabul edilmiştir. 2010 yılındaki anayasa değişikliği ile ilk kez “çocuk hakları” terimi (1982 Anayasası’nın 41. maddesi Ailenin Korunması ve Çocuk Hakları şeklinde değiştirilmiştir.) Anayasa’ya girmiştir. 2011’de ise Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı kurulmuş (2018’de bu bakanlık Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına dönüştürülmüştür) ve Çocuk Esirgeme Kurumu da bu Bakanlığa devredilmiştir (Akman, 2020: 47-50). 2011 yılında 2012-2016 döneminde geçerli olmak üzere 1. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi yayımlanmıştır (Çocuk Vakfı, 2011). Bu belgelerde çocuk haklarından, çocuk hakları kültüründen, (ailesinden gelen) çocuğun kimlik ve kültürüne saygı gösterilmesinden ve bu nedenle ayrımcılığa tabi tutulamayacağından, çocuğa saygı kültüründen vb. bahsedilmesine karşılık “çocuk kültürü” müstakil olarak değerlendirilmemiştir.

Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de çocuk kültürü politikalarının genellikle sosyal hizmetler, çocuk eğitimi ve kültür politikaları kapsamında değerlendirilmesi yaygın bir uygulamadır. Diğer bir ifadeyle çocuk kültürü politikaları konusu ilgili uluslararası belgelere yansıyan değerlendirmelerde olduğu gibi yeterince olgunlaştırılmamıştır. Örneğin 1960 sonrasında başlatılan kalkınma planlarında kültürel gelişmeye ve kalkınmaya da atıf yapılmış; eğitim, sosyal hizmetler, sağlık, nüfus planlaması ve istihdam gibi alanlar kapsamında çocuklarla ilgili planlamalara yer verilmiştir (Danışoğlu, 1999: 429-445). Bütün bu planlı dönemde özerk bir çocuk kültüründen bahsedilmediği gibi çocuklar genellikle eğitilecek ve kültürlenecek pasif toplum üyeleri olarak değerlendirilmiştir.

Nüfusunun üçte biri çocuklardan oluşan Türkiye’deki hükümet programlarında ve beş yıllık kalkınma planlarında çocuk kültüründen bahsedilmediği gibi çocuk ve kültür konuları ve özellikle çocuk ve kültür ilişkisi, birkaç cümle veya paragrafla geçiştirilen konu olmuştur. I. ve II. Millî Kültür Şûralarında (1982: 1989) çocukla ilgili komisyon kurulmadığı için herhangi bir rapor da hazırlanmamıştır.

3-5 Mart 2017 tarihleri arasında İstanbul’da düzenlenen III. Millî Kültür Şûrası’nda ilk kez “Çocuk ve Kültür Komisyonu”



kurulmuş ve bu komisyonca hazırlanan raporda “çocuk kültürü özerk bir alan” olarak kabul edilmiştir. Çocuk ve Kültür Komisyonu Raporu’nda çocuk kültürü farklı boyutlarıyla (eğitim, aile, geleneksel çocuk kültüründen modern çocuk kültürüne dönüşüm, çocukluk mekânları kültürü, örgün ve yaygın eğitimin çocuk kültürü, çocuk hakları kültürü, çocuk edebiyatı kültürü, okuma kültürü, medya kültürü vb.) değerlendirilmiştir. Bu raporda çocuk kültürü ile ilgili mevcut durum tespiti, temel sorunlar ve çözüm önerileri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu rapor Türkiye’de Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezinin faaliyetleri hariç kamudaki çocuk kültürü araştırmaları alanındaki öncül önemli çalışmalardan biri olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın araştırma çatısının ve yorumlarının temelini ve kaynağını III. Milli Kültür Şûrası, Çocuk ve Kültür Komisyonu Raporu oluşturmaktadır. Bu nedenle bu Komisyon’un üyelerinin Türkiye’deki çocuk kültürü araştırmalarının ve politikalarının oluşturulması ve geliştirilmesindeki değerli katkılarının burada özellikle belirtilmesinde yarar vardır.

Çocuk kültürü, genel olarak kültür bilimi ve yönetimi, özel olarak da kültür politikaları ve yönetimi kapsamında müstakil bir alan olarak kabul edilmeli, özgün ve etkili araştırmalarla geliştirilmelidir. Çocuk kültürü alanının özerkleşmesi ve gelişmesi kapsamında Prof. Dr. Bekir Onur’un bilimsel yayınlarının yanında Ankara Üniversitesinde Oyuncak Müzesinin (1990) ve Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezinin (1994) kurulması ile Ulusal Çocuk Kültürü Kongrelerinin düzenlenmesi (ilki 1997 ve dokuzuncusu 2017 yılında) dahil önemli çalışmalarına vurgu yapılmalıdır.

Türkiye’de çocuk ve çocuk kültürü alanına önemli katkılar sağlayan kurumların başında Mustafa Ruhi Şirin’in kuruculuğunda ve pek çok uzmanın katılımıyla otuz üç (1990 yılında kurulmuştur) yıldır faaliyetini sürdüren Çocuk Vakfı sayılmalıdır. Ağustos 2023’e kadar 101 ödev, 22 rapor ve 114 yayın ile çocuk ve çocuk kültürü konusunda dünyanın da en önemli sivil toplum kuruluşlarından biri olan Çocuk Vakfı, Türkiye’deki ilgili politikaların oluşturulmasında aktif ve öncü görevler üstlenmektedir (URL-3).

Çocuk kültürü dolayısıyla bu konuyla ilgili araştırmalar genellikle iki başlık altında kümelenebilir. Birinci kümede ço-

çocuk kültürü genellikle sözlü veya geleneksel kültür kapsamında ele alınmaktadır (Örnek, 1979 vb.). Diğer kümede ise kent soylu bir çocukluk ve çocuk kültürü temelinde araştırmalar gerçekleştirilmektedir (çocuk müzeleri, çocuk eğitimi, oyun parkları, çocuk edebiyatı, çocuk yayıncılığı, çocuk sineması ve tiyatrosu gibi konulardaki araştırmalar). Sonuçta çocuk kültürü politikaları her alanın veya olgunun farklılığını önemseyecek ve tüm kültürel bağlamları ve yerleşimleri kapsayacak şekilde geliştirilmelidir.

Çocuk kültürü ve çocuk hakları:

Çocuk, çocukluk dolayısıyla çocuk hakları, kültürün eseridir ve çocuk kültürü politikaları kapsamında değerlendirilmelidir. Bu nedenle çocuk/luk kültürü ve çocuk hakları kültürü gibi kavramlar sıklıkla kullanılmaktadır. Kültürle birey kimlik kazanır. Çocuk da kültürle yetişkinlerden farklı bir kimliğe sahip olmuştur. Kültürel derinliğe sahip olmayan hiçbir unsur kalıcı olamaz. Kültür bireye, topluma ve yaşama anlam ve özgünlük kazandırır. Dolayısıyla çocuk kültürüyle insan dahası birey haline gelir.

Çocuk kültürü politikalarında aile önemli işlevlere sahiptir. Çocuk kültürü açısından ailenin temelde biyolojik ve kültürel işlevi bulunmaktadır. Üremeyi temsil eden biyolojik işlevin yanında çocuğun değer ve kişilik oluşum sürecini ifade eden kültürel işlev, aileyi çocuk kültürü çalışmalarının merkezinde konumlandırmaktadır. Aile tipleriyle yaşamı ve kültüründeki değişim doğal olarak çocuk kültürünü de etkilemekte ve biçimlendirmektedir. Verimsizlik kaynağı kalıpların veya klişelerin aktarılması yerine, çocukların bireysel özgünlüklerinin geliştirilmesini önemseyen aileler geleceğin yaratıcı birey ve toplumunun oluşturulmasını sağlamaktadır. Bireysel yaratıcılık öncelikle aile ortamında fark edilmekte ve geliştirilmektedir. Yaratıcı eğitim sistemini benimseyen kurumlar ise ailelerle iş birliği halinde çocukların geleceğin yaratıcı bireyleri haline getirilmesine katkı sağlayabilmektedirler.

Çocuk kültürü politikaları kapsamında cinsiyet kültürü farklılıklarından kaynaklanan çeşitli sorunların da ortaya çıktığı görülür. Tıpkı işçi çocuklar gibi kız çocuklarının da kendi kültürlerini yaratma ve geliştirme haklarının ellerinden alındığı gözlenmektedir. Kız çocuklarının "ev işleri, kardeşe bakma,

tarlada çalışma, okuldan ayrılma, toplumsal cinsiyet ayrımcılığı, yoksulluk, din ve evlilik gibi” olgular (UNICEF, 1991) nedeniyle erkek akranlarına oranla çocuklukları dolayısıyla çocuk kültürü ile bağlarının daha erken yaşta koparıldığı görülür. Belki de bu nedenle erkeklere göre kadınlar çocukluk ve çocuk kültürü ile bağlantılarını kendi çocuklarıyla birlikte yaşatmaya devam etmektedirler; dahası yarım kalmış çocukluklarını tamamlamaya çalışmaktadırlar. Diğer yandan çocukluk ve çocuk kültürü ile bağları erken dönemde kesilen kız çocuklarının gelecekte yaratıcı güç olarak topluma katkı sağlamaları da engellenmiş olmaktadır. Farklı bir ifadeyle gençlik dönemlerine kadar çocukluk ve çocuk kültürü bağlamında kız çocuklarının yaratıcılıklarının gelişmesine olanak sağlanması toplumun ve ülkenin yararına olacaktır. Özetle çocuk kültürü politikalarında kız çocuklarına yönelik önlemlere (zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, modern tarım ve hayvancılığın yaygınlaştırılması, çocuk işçiliğinin ve çocuk evliliklerin engellenmesi, genel anlamda yoksulluğun ortadan kaldırılması vb.) de yer verilmesi yararlı olacaktır.

Çocuk kültürü politikaları kapsamında özel çocukların da dikkate alınması gereklidir. Bu özel çocukların genel olarak çocukluklarını akranları ile birlikte yaşamaları ve çocuk kültürüyle bağlarının geliştirilmesi oldukça önemlidir. Özel çocukların genel çocuk grupları ve kültürü içinde kendilerini gerçekleştirmelerinin ve yaratıcılıklarını geliştirmelerinin sağlanması daha yararlı sonuçlar doğurabilmektedir. Özellikle yerel yaşam ve kültürde bu çocukların geleneksel çocuk oyunlarında diledikleri kadar oyunda kalma hakkına sahip olmaları, bu açıdan oldukça anlamlıdır.

Çocuk kültürü çocukların ve çocuklar için yetişkinlerin yaratıcılıklarının eseridir. Bu nedenle öncelikle toplum olarak yaratıcılığın temel yaşam ilkesi olarak belirlenmesi çocuk kültürü politikalarının da esasını oluşturmalıdır. Çocuk kültürü çocuk yaratıcılığının eseri, kaynağı, amacı ve aracıdır. Çocuk kendi kültürünü yaratıcılığını keşfetmek ve geliştirmek için meydana getirmektedir. Diğer bir ifadeyle çocuk kültürünü ve kimliğini yaratıcı yönlerini keşfederken yaratır. Okul çağında çocukların yaratıcılıklarının çeşitli kalıplar aktararak köreltilmesi ancak “yaratıcı eğitim” sistemi ile engellenebilir. Yaratıcı eğitim sisteminde çocukların tek türleştirilmelerinin yerine bireysel özgünlüklerine ve yaratıcılıklarına saygı duyul-

arak geliştirilmesi hedeflenir. Bunu gerçekleştiren yaratıcı toplumların kısa sürede kalkındıkları görülür. Nitekim bugünün gelişmiş ülkeleri bireysel yaratıcılığa dolayısıyla yeteneğe, hoşgörüye ve teknolojiye dayalı kalkınma modelleriyle hedeflerine ulaşmışlardır. Yıllık patent başvuruları dikkate alındığında bu gerçeklik çok daha iyi anlaşılmaktadır. Özetle gelişmiş çocukluk ve çocuk kültürü politikalarına sahip toplumların yaratıcılık temelinde sürdürülebilir kalkınmalarını kolaylıkla gerçekleştirdikleri burada vurgulanmalıdır. Çocukların bireysel özgünlüklerinin, yeteneklerinin ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi toplumun veya ülkenin temel yaşam politikası haline getirilmelidir.

Çocuk kültürü ve medya:

Her bağlamın kendi çocuk kimliğini ve kültürünü geliştirdiği yukarıda belirtilmiştir. Sözlü kültürde masal, ninni ve tekerleme gibi sözlü ürünlerle geleneksel oyun ve oyuncaklar, halk tiyatrosu veya diğer geleneksel dramatik gösteriler, gelenek, görenek ve inanışlar, festival, şenlik ve kutlamalar, el sanatları vb. temelinde geleneksel çocuk/luk kimliği ve kültürü meydana getirilmiştir. Yazılı-basılı kültür ise özellikle gazete, dergi, kitap (resimli, yarı resimli dahil) gibi ürünlerle çocukları, çocukluğu dolayısıyla çocuk kültürünü biçimlendirmiştir. Bu nedenle pek çok çalışmada çocuk edebiyatı ve kültürü başlıklarının bir arada değerlendirildiği görülür. Bu türden çalışmalarda özellikle basılı materyaller üzerinden çocuklarda okuma kültürünün geliştirilmesi hedeflenmiştir. Dolayısıyla çocuk kültürü, okuma kültürü ve çocuk edebiyatı veya yayıncılığı ile bütünleştirilmiştir. Çocuklara yönelik üretilen bu tür basılı materyallerin büyük bir bölümü bizzat çocuklar tarafından yetersiz bulunmuştur. Aslında bu eserlerin pek çoğu çocukluk özleminin giderilmesi için yetişkinlerce ve yetişkinlere yönelik olarak kaleme alınmıştır. Yetişkin taklidi çocuk eserler de çocuklar arasında ilgi görmemiştir. Bu kapsamda asıl sorgulanması gereken konu, çocuk kültürü kapsamında değerlendirilenlerin hangilerinin çocuk yaratıcılığının veya çocuğa özgü yaratıcılığın ürünü olup olmadığıdır. 21. asrın başında özellikle bilgisayar, internet, akıllı cep telefonu ve diğer araçlarla yayılan etkili içeriklerle farklı bir çocuk kimliğinin ve kültürünün yaratılması sağlanmaktadır. Özellikle yazılı-basılı veya sözlü kültür bağlamının anne ve babalarının, öğretmenlerinin veya politika belirleyicilerinin ve uy-

gülayıcılarının elektronik kültür kuşaklarını kendi bağlamları temelinde biçimlendirmeye çalışmalarının pek etkili olmadığı gözlenmektedir. Bu nedenle özellikle elektronik kültür bağlamındaki çocuk kimliği ve kültürü konusunda politikalar üretilirken bu gerçeğin dikkate alınması yararlı olacaktır.

Yazılı-basılı kültür bağlamında çocuk edebiyatı veya yayınları ile çocuk kültürünün birlikte değerlendirilmesi etkili politikaların yaratılmasını sağlayabilir. Çocuk edebiyatı ve yayıncılığı kapsamındaki eserler de kültürel kökenlidir ve kültürü yansıtır. Türkiye’de çocuk yayıncılığında çeviri eserler çoğunluktadır. Yerli eserlerin çoğaltılması çocukların kültürlerini farklı boyutlarıyla tanımalarını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle çocuk edebiyatı ve yayıncılığının kültürel bellek temelinde geliştirilmesi, çocuk kültürünün de zenginleştirilmesini sağlayacaktır. Yine sığınmacı durumundaki çocukların dolayısıyla geleceğin yetişkinlerinin yaşadıkları Türkiye gibi ülkelere uyumunda çocuk edebiyatı ve yayıncılığı önemli işlevler üstlenebilir. Bu kapsamda göçmen veya sığınmacı çocuklarla yerli çocuklar arasındaki etkileşim ve bunun genel kültürel değişmelere ve özellikle çocuk kültürüne etkilerinin Türkiye’de yeterince araştırılmadığına işaret edilmelidir. Çocuk kültürünün söz konusu etkileşimin ve uyumun ortaya çıktığı ilk alanlarından birini oluşturduğu ifade edilebilir. E-kitapların yaygınlaşmasıyla birlikte kâğıda ve matbaaya dayalı çocuk edebiyatı ve yayıncılığı ortadan kalkmaya başlamıştır. Diğer yandan çocuklar arasında okuma kültürünün yaygınlaştırılmasında bağlamsal değişim ve dönüşümlerle uyarlamalardan da yararlanılması akılcı bir çözüm olabilecektir.

Çocuk ve medya ilişkisinin elektronik dahası sanal, dijital ve akıllı teknolojilerin etkinliğinin artması üzerine daha sık olarak ve T. Adorno ve M. Horkheimer’in 1940’lı yıllardaki kültür endüstrisi eleştirilerinden de esinlenilerek genellikle olumsuz etkileri açısından tartışıldığı görülür (Sanders, 1999; Esslin, 2001; Şirin, 2009; Postman 2012; Akçalı, 2015). Bu tür değerlendirmelerde bilhassa eğitim ve kültür uzmanlarının önemli bir bölümünün kendi işlevlerine talip olanları olumsuzlama alışkanlıkları ile medya eleştirilerinin genelindeki yanlılığının da etkisinden söz edilebilir. Gazete, dergi, kitap, radyo, televizyon, bilgisayar, internet ve akıllı telefon kuşakları gibi kitle iletişim araçları çocukların tanımlanmasında kullanılmaktadır. İnternetin etkisiyle medyanın etkisi



küresel nitelik kazanmıştır. Popüler kültür ve tüketim kültürü özellikle reklam, oyun ve eğlence dolayısıyla eski ve yeni medyalar üzerinden çocuklar arasında yaygınlaştırılmıştır. Medyanın geleneksel çocuk kültürü ile çocukların arasını açtığı ifade edilmiştir (Şirin, 2017:12). Bu süreçte çocuk kültürü ulusal ve yerel niteliklerini kaybetmeye başlamış ve küresel popüler ve tüketim kültürünün bir parçası haline getirilmiş, çekici veya ayartıcı içeriklerle (çizgi film, sinema filmi, dizi, sanal oyun, yarışma programları, müzik yapımları vb.) çocuklar da yaratıcılıkları ve etkinlikleri kaybettirilip pasif tüketicilere dönüştürülmüştür (Çocuklar ve çocuk kültüründeki medya kaynaklı şiddet ve tüketim kültürü yansımaları için bkz. Karaboğa, 2018).

Genel nüfus içinde yüksek çocuk nüfus oranına sahip Türkiye küresel popüler ve tüketim kültürü aktörlerinin önemli bir pazarı olarak görülmeye başlanmıştır. Küresel oyun ve oyuncak sektörünün büyüklüğüne vurgu yapılarak çocuk ve çocukluk imgelerinin yeniden üretiminin ulus ötesi şirketlerin pazarlama stratejilerinden ayrı düşünülemeyeceği belirtilmiştir (Sormaz & Yüksel, 2012: 986). Burada medya üzerinden geleneksel oyun ve oyun araçlarının belirsizleştirilip oyun ve oyuncak sektörlerinin öne çıkarılıp geliştirilmesine de vurgu yapılmalıdır (Özdemir, 2017: 453-490). Küreselleşme kapsamında özellikle oyun ve oyuncak, çocuk modası, sinema, çizgi roman, animasyon, medya, reklam, bakım, hızlı yemek, hediye vb. sektörler başta olmak üzere küresel popüler ve tüketim kültürünün etkisiyle çocukluk ve çocuk kültürlerinin tek türleşerek ulusal ve yöresel özgünlük/çeşitlilik/farklılıklarını kaybettikleri gözlenmektedir. Bu süreçte çocuklar eleştirel, çözümleyici ve yaratıcı faaliyetlerden ve belirgin özelliklerinden uzaklaştırılarak küresel çocuk kültürünün nesnelere haline getirilmektedir. Özellikle internet ve mobil teknolojiler üzerinden küresel siber bir kültür yayılmaktadır. Tüketim toplumunun kitleleleri çocukluk döneminden itibaren oluşturulmaktadır. Sonuçta bugün çocuk, çocukluk imgeleri ile çocuk ve oyun kültürünün iç ve dış dinamiklerin/faktörlerin etkileşimiyle biçimlendirildiği gerçeğinin dikkate alınarak ilgili politikaların geliştirilmesi gereklidir.

Bu konudaki araştırma yoğunluğu yeni teknolojilerin kendi kuşaklarını oluşturmalarından kaynaklanmakta, bu durum da sözlü ve yazılı-basılı kültür bağlamının kuşaklarını kay-

günlendirmektedir. İlk tepkiler genellikle çocukların yeni teknolojileri kullanımlarını yasaklama, sınırlama ve düzenleme şeklinde ortaya çıkmıştır. Gelişmeler karşısındaki etkisizlik veya süreci yönetemezlik son çare olarak “medya okur-yazarlığı ve çocuk dostu medya” yaklaşımlarını doğurmuştur. Yeni nesilleri akıllı teknolojilerin etkilerinden korumaya çalışanların yetiştikleri sözlü ve yazılı-basılı kültürün olumsuz yanlarından hiç bahsetmemeleri ilginçtir. 21. asrın çocukları akıllı teknolojik bağlamın kuşakları olarak ortaya çıkmaktadırlar. Her bağlam kendi insan tipini, yaşam tarzını, araçlarını, ürünlerini, kimliğini ve kültürünü (Örnek yayın için bkz. Özdemir, 2021; Özdemir, 2023) dolayısıyla çocuk kimliğini ve kültürünü oluşturmuş ve oluşturmaya da devam etmektedir. Çocuklar sözlü kültürde ninni, masal, geleneksel oyun, tekerleme vb. ile yazılı-basılı kültürde resimli kitaplar, öykü kitapları, dergiler vb. ile elektronik kültürde sinema, radyo ve televizyon hatta konsol oyunları ile akıllı teknolojiler çağında ise çevrimiçi oyun, sosyal medya, yapay zeka, dijital yardımcı vb. ile biçimlenmiş ve biçimlenmeye devam etmektedirler. Sonuçta eski ve yeni medyalar kapsamında çocuk ve çocuk kültürü dahası yaratıcılık dostu içerikler üretilmesi toplumun ve kültürün yanında medyacıların da yararına olacaktır. Bu gerçekliğin bilincinde çocuk kültürü politikaları geliştirilmelidir.

Çocuk kültürü, çocuğun içine doğduğu kültürün bir parçasıdır. Bu nedenle çocuk hakları kapsamında çocukların ülke, aile ve sosyal çevrelerinin kültürel farklılıklarına saygı gösterilmesi gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Çocuk doğduğu çevrenin kültürel bağlamında kendi kültürünü yaratmakta ve yaşatmaktadır. Bu nedenle de ayrımcı yaklaşımlar yerine kültürel farklılıkların özgünlük ve zenginlik kaynağı olarak kabul edilip korunması ve geliştirilmesi çocuk kültürü politikalarının da özünü oluşturmaktadır. Böylelikle farklı kültürel kaynaklardan beslenen yaratıcı bireylerin çeşitliliklere saygılı ve hoşgörülü kültürel paylaşım ve etkileşim ortamlarında yetişmeleri mümkün olabilmektedir. Kültürel hammaddeyi yüksek teknolojilerle işleyerek katma değeri yüksek ürün ve hizmetlere dönüştüren yaratıcı bireyleri bugünün ve geleceğin gelişmiş toplumlarının dinamosu olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla çocuk kimliği ve kültürü politikaları sürdürülebilir kalkınma politikalarıyla da uyumlu olmalıdır.

Çocuk kültürünün içerik çerçevesi:

Kültür dolayısıyla çocuk kültürü politikalarında öncelikle gerekli bilimsel, kuramsal ve kurumsal altyapının oluşturulması gereklidir. Bu nedenle öncelikle çocuk kültürü araştırmalarının müstakil bir bilimsel alan olarak kabul edilip geliştirilmesi gereklidir. Üniversitelerde kurulmaya başlanan (Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Uygulama ve Araştırma Merkezi, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi; Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Araştırma ve Uygulama Merkezi vd.) ve yaygınlaştırılması beklenen çocuk kültürü araştırma merkezleri bu açıdan oldukça önemli işlevleri yerine getirebilecektir. Türkiye'deki çocuk kültürü ile ilgili araştırma ve uygulama merkezlerinde kültür bilimi vd. alanların uzmanları yerine sadece eğitim bilimi araştırmacılarının görev yapması dikkat çekicidir. Akademik körlük ve sınırlılığın aşılması için kültür bilimi ve yönetimi merkezinde gerçekleştirilecek disiplinler arası yöntem, yaklaşım ve araştırmalarla çocuk kültürü konusundaki verimsizlik kolaylıkla giderilebilecektir. Bu türden kurumların öncelikle çocuk kültürü konusunda uzmanlaşmış kültür bilimi ve yönetimi uzmanlarından oluşturularak etkinlik ve verimliliklerinin artırılması akılcı bir gerekliliktir. Böylelikle çocuk kültürü araştırmaları kapsamında var olanların derlenerek elektronik bir belleğe aktarılması mümkün olabilecektir. Oluşturulan veri belleğinden hareketle çocuk kültürünün bağlamsal, yapısal ve işlevsel boyutlarını çözümleyen özellikle yaratıcılık merkezli araştırmalar gerçekleştirilebilir. Daha sonra çocuk kültürünün geliştirilmesine yönelik politikalar gerçekleştirilebilir. Kamu ve özel sektör ile sivil toplum kuruluşlarının iş birliğinde bu politikalar doğrultusunda geliştirilen yaratıcı program ve projeler yaşama geçirilebilir. Yukarıda belirtilen türden araştırma merkezlerinin yanında Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Kültür ve Turizm Bakanlığı da çocuklara yönelik kültürel hizmet sunan kamu kurum ve kuruluşları olarak gösterilmiştir (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2017: 33). Bütün bu süreçlerde çocukların ve sivil toplum kuruluşlarının temel aktör olarak katılmaları ve belirleyici olmaları esastır.

Çocuk kültürü ile ilgili olarak en son yapılan toplantılardan birinde oyuncak müzesi ve oyun kültürü çalışmalarına değinilmiş, çocuklar arasındaki teknoloji bağımlılığına dikkat çekilmiş, çocuk kültürü merkezlerinin oluşturulması ve ço-



çocuk dostu şehir projesiyle koordinasyonunun sağlanmasına yönelik faaliyetlerle çocuklarda okuma alışkanlığının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2017: 31-32). Bu tür değerlendirmeler çocukların bireysel yaratıcılıklarını geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda sözlü kültür, yazılı-basılı kültür ve elektronik kültür bağlamlarında çocukların bireysel yaratıcılıklarını geliştirmelerinde bağlam, yöntem, araç ve yaklaşım farklılaşmaları doğal kabul edilmelidir. Bağlamsal farklılıklardan oluşan bu durumun dolayısıyla bütüncül bakış açısı ve yaklaşımların gerekliliğinin çocuk kültürü ve bireysel yaratıcılık politikalarında özellikle dikkate alınması yararlı olacaktır. Sözlü kültür, yazılı-basılı kültür ve elektronik kültürün bağlamlar arası iş birliğinde çocuklar yaratıcılıklarını geliştirebilirler. Nitekim sözlü ve yazılı-basılı kültürü içselleştirmiş elektronik kuşaklarının daha yaratıcı, verimli ve mutlu oldukları gözlenmektedir. Özetle bağlamlararası ortaklık modelleri bireysel yaratıcılığı güçlendirmektedir.

Kent kültürü, markası ve kimliği ile sürdürülebilir kalkınma çalışmalarında çocuklardan, çocukluktan ve çocuk kültüründen dolayısıyla çocuk yaratıcılığından da yararlanılması akılcı olacaktır. Kentin geleceği ve gelecekteki sahipleri çocuklar olacaktır. Kentsel çalışmaların öncelikle yaratıcılık kaynağı oyun, çocuk ve çocuk kültürü dostu olması beklenir. Geleceğin yaratıcı ve akıllı kentleri ancak yaratıcı çocuk ve çocuk kültürü temelinde oluşturulabilir. Kentler doğa, oyun ve çocuk dostu kültürel mekânlarla (Gökmen & Taşçı, 2011:433-440) dahası çocuk kültürü mekanlarıyla (geniş yeşil alanların ortasında kurulacak olan Çocuk Kültürü Merkezleri vb.) özgün ve yaratıcı kentlere dönüştürülebilir. Nüfusun yaklaşık %60'ının üç ve üzeri katlı konutlarda oturan Türkiye'deki çocuklar için en ideal kentin yöresel mimariye ve ekosisteme uygun müstakil-bahçeli konutlardan oluştuğu vurgulanmıştır. Geleneksel konut ve sokağın çağın ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yorumlanarak kentlerin kurgulanmasının çocuğun kültürle dolayısıyla çocuk kültürüyle bağlarının güçlenmesini sağlayacağı belirtilmiştir (URL-4). Coğrafya kültürle vatanlaşır. Çocuk yarattığı kültürle yaşadığı coğrafyayı yurduna dönüştürür. Kültür mekânlar üzerinden tanınmakta, deneyimlenmekte ve benimsenmektedir. Çocuk ve çocuk kültürü sanal-dijital değil gerçek ve açık kültürel ekolojik mekanlar-



da gelişebilir. Çocuk kültürü ile kent kültürü bütünleştirilmelidir. Çocuklar kentlerinin kültürel deneyim meraklıları haline getirilmelidir. Yaşadıkları yerleşimlerin doğal, tarihi ve kültürel miraslarını veya belleklerini ve temsilcilerini tanıyarak ve benimseyerek özgünlük ve yaratıcılıklarını geliştiren çocuklar yaratıcı bir toplumun da ana kaynağını (sermayesini) oluştururlar. Toplumun en meraklı dolayısıyla henüz kalıplaştırılmadıkları için en yaratıcı kesimlerinin çocuklar olduğu kent politikacıları tarafından göz önünde tutulmalıdır. Çocuk kültürsüz bir kent kültürü, kimliği ya da markası düşünülemez. Kentler öncelikle engellilerin, yaşlıların, kadınların ve çocukların gözünden tasarlanmalıdır. Özellikle belediyeler hemşehrileri olan çocuklara yaşanabilir bir kent sunmak ve kent kültürünü onlara aşlamak sorumluluğundadırlar (Akman, 2020: 121). Bu kapsamda yerel yönetimlerin kent kültürünün temel alanlarından birinin de çocuk kültürü olduğunun bilincinde hareket etmeleri yararlı olacaktır. Çocukların sağlıklı, güvenli ve mutlu bir şekilde yaşayacakları ve kendi kültürlerini rahatlıkla geliştirebilecekleri şekilde kent politikaları oluşturulmalıdır. Kentin kimliğini, markasını ve belleğini yaşatacak olanlar o kentin çocuklarıdır. Bu nedenle kent kimliği ve markası çalışmalarında çocukların yaratıcılıklarından ve çocuk kültüründen yararlanılması akılcı bir yaklaşım olacaktır. Ayrıca çocuk ve çocuk kültürü dostu kentler yetişkinlere de iyi gelmektedir. Tüketim kültürü, popüler kültür, küreselleşme, dijitalleşme, sanallaşma vb. etkenlerle hızlandırılan yaşam çocuk kültürü ile yavaşlatılarak kentler sakin şehirlere dönüştürülebilir. Kentler çocuk dostu hale getirilerek yaşam dengelenebilir, bütünleştirilebilir ve dینگleştirilebilir. Bu kapsamda sözleşmeler ve yaratıcı kentler ağı gibi çalışmalarıyla Unesco'nun ve kültürel ekolojik hareketlerin (yavaş şehir, yavaş yemek, yavaş moda vb.) politika geliştirme açısından çocuk kimliği ve kültürü ile köken bağlarının bulunduğu hatırlatılmalıdır.

Çocuk ve müze ilişkisi çocuk kültürü politikaları açısından değerlidir. Genel müzelerin ve özellikle de oyun/cak ve çocuk müzelerinin çocuklarla ilişkileri bu kapsamda dikkatli bir şekilde değerlendirilebilir. Müzelerin temel ziyaretçileri çocuklardır. Eğitimin bir parçası olarak çocuklara yönelik müze ziyaret programları düzenlenmektedir. Bu etkinliklerin uzun süreli ve deneyimlemeye olanak sağlayacak şekilde düzen-

lenmesi çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi açısından yararlı olmaktadır. Son dönemde çocuk ve oyun/cak müzeleri yaygınlaşmaktadır. Bu tür müzelerin sergilemeye yönelik olmaktan çok köken anlamı (esin yuvaları) uyarınca çocukların yaratıcılıklarını geliştirme merkezlerine dönüştürülmesi hem bu kurumları hem de çocuk kültürünü geliştirecektir. Böylelikle müzeler nesne depoları olmaktan çıkarılmakta ve bireysel yaratıcılıkların geliştirildiği canlı bellek mekânlarına dönüştürülerek sürdürülebilir kalkınma ve refahın gerçekleştirilmesine de katkı sağlayabilmektedir.

Sanayi ve teknoloji devrimleri çocukları, çocukluğu ve çocuk kültürünü etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir. Nitekim çocuk işçilik, özellikle birinci sanayi devriminin bıraktığı olumsuz izlerdendir. Bugün de devam eden çocuk işçilik konusu öncelikle çocukların çocuklukları ve çocuk kültürü ile bağlarının kesilmesine dolayısıyla yaratıcılıklarının geliştirilmesinin engellenmesine neden olmuştur. Daha genel bir değerlendirmeye çocukların çocuklukları ve çocuk kültürüyle bağlarını kesenler kendi çıkarları uğruna bireylerin, toplumların ve insanlığın gelişmesinin temelini ve geleceğini oluşturan yaratıcı özü ve kaynağı zayıflatmışlar ve zayıflatmaya da devam etmektedirler. Özetle çocukların çocukluklarını yaşamaları ve çocuk kültürü ile bağlarının sürdürülmesi ve güçlendirilmesi ilgili politikaların temel ilkesi olarak kabul edilmelidir.

1960'lı yıllardan sonra ortaya çıkan elektronik kültür, kısa süre içinde yaşamı ve kültürü, dolayısıyla çocuk kültürünü de değiştirmeye ve dönüştürmeye başlamıştır. Sanal ve dijital dahası akıllı teknolojilerin yerleşik çocuk kimliği ve kültürü üzerinde dönüştürücü etkiler yaptığı gözlenmektedir. Yaşam ve kültür hiçbir dönemde olmadığı hızla değiştirilmektedir. Çocuk kültürü politikalarında söz konusu dinamikler temelli değişimlerin de dikkate alınarak oluşturulması bilimsel bir yaklaşım olacaktır. Her kültür bağlamı gibi elektronik, sanal-dijital veya akıllı kültür de öncekilerden beslenerek kendi insanını, kültürünü ve yaşamını dolayısıyla çocuk kimliğini ve kültürünü yaratmaktadır. Bugünün çocuk kültürü ve kimliği, sözlü, yazılı-basılı ve erken dönem elektronik kültür bağlamından farklıdır. Önceki bağlamlar için geliştirilmiş çocuk kültürü politikalarının önemli bir kısmı yeni bağlamda etkisizleşmiştir. Bu nedenle çocuk kültürü politikalarının yeni



yaklaşım ve yöntemleri de kapsayacak şekilde güncellenmesi gerekmektedir. Geçmişin politikaları ile yeni nesillerin kültürel yaşamlarına katkı vermek oldukça güç ve anlamsızdır.

Uluslararası kamuoyu, kurumlar, olgular ve gelişmeler ile çocuk kimliği ve kültürü politikaları arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Öncelikle UNESCO'nun 2003 tarihli yaşayan kültürel mirasın ve 2005 tarihli kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunması sözleşmelerinin çocuk kimliği ve kültürü açısından güncellenmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Söz konusu sözleşmeler kapsamında çocuk kültürünün korunması, geliştirilmesi ve yaşatılması konusunda özel bir dikkate ihtiyaç vardır. SOKÜM müzeciliğinden, listelere unsur yazdırmaktan ve yaşayan insan hazinesi ilan etmekten ibaret olarak algılanan yaşayan kültürel mirasın korunması ile ilgili sözleşme çocuk kültürü çalışmalarıyla yaygınlaştırılabilir ve etkinleştirilebilir. Keza SOKÜM müzeciliğinin çocuk ve çocuk kültürü merkezli gelişmesi de bu yöndeki politika değişikliğinin gerekçesi olarak kabul edilebilir. Aynı şekilde yaratıcılık ve yaratıcı sektörler temelli kültürel ifadelerin çeşitliliğinin korunması sözleşmesiyle özünü merak ve yaratıcılığı oluşturduğu çocuk kimliği ve kültürü arasındaki ortaklık güçlendirilebilir. Bu kapsamda öncelikle çocukların kültürel miras ile kültürel ve yaratıcı sektörler konusunda bilinçlendirilmelerine yönelik çalışmalar başlatılmalıdır. Böylelikle kültürel ve yaratıcı endüstriler veya sektörler ile söz konusu sözleşmeler sanki yetişkinlere yönelikmiş gibi yanlış algı da ortadan kaldırılabilecektir. İlginç olan ise kültürel yaratıcı sektörlerin ve ilgili sözleşmelerin öncelikli hedef kitlesini çocukların oluşturmasıdır. Bu kapsamda çocuklar kültürün aktarılmasını ve yaşatılmasının araçları olarak kabul edilmektedir. Gerçekte ise çocuklar, kültürü kendi kültürleri bağlamında ve kendi kültürleri olarak bütüncül bir biçimde deneyimlemekte, özümsemekte ve içselleştirmektedirler. Çocukların dünyasında yetişkin ve çocuk kültürü ayrımı yoktur. Yetişkinlerden kaynaklanan söz konusu ayrım sanılanın aksine yetişkin kültürünü değil, çocuk kültürünü belirginleştirmekte ve çekici kılmaktadır. Aslında her iki sözleşme ve UNESCO'nun diğer pek çok çalışmasında doğrudan veya dolaylı olarak bireysel yaratıcılığın geliştirilmesine özellikle vurgu yapılmaktadır. Çocuk, çocukluk ve çocuk kültürü bu tür çalışmaların başlangıcı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle UNICEF ile iş



birliği halinde UNESCO'nun 2003 ve 2005 sözleşmeleri dahil ilgili bellek ve faaliyetlerinin çocukların bireysel yaratıcılıklarının ürünü, bütünü ve kaynağı olan çocuk kimliği ve kültürü politikaları ve araştırmaları dikkate alınarak güncellenmesi gereklidir. Örneğin 2005 KİFAÇ sözleşmesinin esasını yaratıcılık ürünü bireysel ifadelerin çeşitliliği ve özellikle yaratıcı endüstriler meydana getirmektedir. Dolayısıyla bireysel yaratıcılığın geliştirilmesi bu sözleşmenin temel çıkış noktasıdır. Bu nedenle geleceğin yaratıcı bireyleri olan çocukların yaratıcılıklarının korunması ve geliştirilmesi bu sözleşmenin önceliklerinden biri olmalıdır. Sonuçta ulusal çocuk kültürü politikaları uluslararası politikalarla iş birliği içinde ve karşılıklı olarak geliştirilmeli ve güncellenmelidir.

Bireyin en yaratıcı olduğu ağ ocukluk, en yaratıcı olduğu etkinlik de oyundur. Oyun, ocukluğun ve ocuk kültürünün dolayısıyla yaşamın yaratıcı özünü ve temelini oluşturur. Ayrıca oyun sadece çocukluğa özgü değildir. Oyun, yaşam boyu süren yaratıcılık faaliyetidir. Çocukluğundan beslenenler veya çocukluklarını içinde yaşatanlar özgün yaratıcılıklar sunabilmektedir. Bu nedenle özellikle yaratıcı sektörler açısından gelişmiş toplumlarda oyun, yaşam boyu süren kültürel bir alan olarak kabul edilmektedir. Bu ülkelerin çocukları, diğer ülkelerdeki akranlarının aksine, belirli kalıplara sokulmadan kendi yeteneklerini hoşgörü ve eşitlik ortamı içinde ve yüksek teknolojilerden de yararlanarak geliştirme ve özgün yaratıcılıklar ortaya koyma olanağına sahiptirler.

Kültür aktarımı ve eğitimi alanındaki yetişkin merkezli politikaların terk edilmesi gereklidir. Kuşaklar arası yaratıcı etkileşimlerde eşitlik esastır. Farklı nesiller birbirleriyle paylaşarak ve etkileşerek gelişirler. Bu süreçte önceki veya sonraki arasında değer ve önem farkı yoktur. Çocukları boş bir levha ve sürekli kültürel yükleme yapılması gereken yürüyen pasif kimlik bellekleri olarak gören bakış açıları özellikle dijital, sanal ve akıllı teknolojiler çağında gerersizleşmektedir. Eğer bir yardım söz konusuysa öncelik değişen ve dönüşen yaşama uyum sağlayamayıp gelenek, inanış, uzun yaşam vb. arkasına sığınan, sertleşerek ve duygusallaşarak kırılğanlaşan eskilere veya öncekilere verilmelidir. Bugün tersine mentörlük kapsamında holdinglerin CEO'ları ergen veya gençlerle yemekte buluşarak onların değerlendirmelerini sessizce dinleyerek ve sonunda da hesabı ödeyerek yaşamı yakalamaya çalışmakta-



dırlar. Aslında anne babalar çocuklarını değil, çocuklar anne babalarını eğitmekte ve olgunlaştırmaktadırlar. Sonuçta kuşaklar arasında eşitliğe dayalı bir paylaşım ve etkileşimin varlığından söz edilebilir. Aslında eleştirel, çözümleyici ve yaratıcı akıl veya düşünce sayesinde yaşam ve toplum dolayısıyla kültür kuşaklar arası yaratıcı etkileşimlerle (yaygın algı ve tanımlamayla kuşak çatışmalarıyla) gözden geçirilmekte, güncellenmekte, bütünleştirilmekte ve yenilenmektedir. Özetle bireysel yaratıcılığın geliştirilmesinin kaynağı olan kuşaklar arası etkileşimler çocuk kimliği ve kültürü ile diğer yaşam alanları hakkındaki politikaların geliştirilmesinde dikkate alınmalıdır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Özdemir, 2019).

Yaşamın ciddi ve gayriciddi alanlar olarak ayrılmasındaki yapaylığın ve verimsizliğin ancak 21. asrın başında farkına varılabiliştir. Bu yapay ayrımda iş, inanç, politika, ekonomi, sağlık vb. alanlar ciddi oyun, kutlama, eğlence, tiyatro, kültür, sanat dolayısıyla çocuk kimliği ve kültürü gayri ciddi ve önemsiz alanlar olarak kabul edilmiştir. Buna karşılık yaşama anlam ve değer kazandıran kültürün tamamına yakını sözde gayriciddi olarak yaratılmış ve yaşatılmış olması dikkat çekicidir. Gerçekte ise ciddi olarak nitelenen alanlar verimsizliklerini bu yapay ayrımınla gizlemeye çalışmışlardır. Bugünün elektronik, sanal-dijital veya akıllı teknolojiler çağında örtü kalkmış, sözde ciddi alanların genelde verimsiz alanları ve sorun kaynakları oldukları anlaşılmış ve söz konusu ayrım geçersizleştirilerek yaşam bütünleştirilmiştir. Bu yapay ayrımın tortularından biri de oyun vb. alanların boş zaman etkinliği olarak algılanmasıdır. Söz konusu ayrıma karşın yaşamın en ciddi, yaratıcı ve verimli, dahası diğer bütün alanları kapsayan alanının oyun olduğu görülür. Bugün dünyanın katma değeri en yüksek alanlarının başında oyun sektörünün gelmesi rastlantı değil, doğal bir durumdur. Oyun çocuğun en ciddi eylemidir. Oyun oynamak, insan hakları kapsamında çocuğun temel haklarından biridir. Çocuğun özgürlüğünü temsil ettiği için de oyun herhangi bir unsura, olguya ve yapay ayrıma bağlı olarak bir boş zaman etkinliği şeklinde tanımlanamaz. Oyun bir yan ürünü değil öz eylem alanını ifade eder. Ayrıca oyun önceden planlanmış ve kurgulanmış ürünler/eylemler bütünü olan bir rekreasyon alanı da değildir. Oyun çocukların doğaçlamalarından oluşur. Her oyun tektir, oynanma tekniği ve kuralları var olsa da asla aynı şekilde tekrar edilemez. Oyun,



yaşamın yaratıcı, verimli, eleştirel, dinamik, çözümleyici, uzlaşmacı, bütüncü, var edici, anlamlı ve çekici özüdür (Çocuk oyunları hakkında Türkiye’deki temel eser için bkz. Özdemir, 2006). Oyunu özünde barındırmayan alanlar verimlilik ve çekicilik sorunlarını aşamazlar. Bugün Apple, Alfabe (Google), Microsoft ve Hedef(Facebook) gibi dünyanın en önemli şirketleri yaratıcılığın kaynağı olan oyun ve eğlenceyi iş yaşamı ile bütünleştirdikleri için fark yaratmaktadırlar. Bu nedenle oyunun bir boş zaman etkinliği olarak algılanmasının çocuk kimliği ve kültürü araştırmalarından ve politikalarından çıkarılması gereklidir. Oyun donmuş eğitsel, toplumsal ve kültürel kalıpların veya klişelerin benimsetilmesini sağlayan bir eğitim-öğretim ve kültürleme aracı değildir. Oyun çocuğun var oluşunun kanıtı, yaşamının ve yarattığı kültürün özüdür. Oyun, çocuğun merakının ürünü ve yaratıcılığının temel kaynağıdır. Özetle oyun, sadece çocuk kültürü politikalarının değil tüm kültür ve yaşam politikalarının temeli olarak kabul edilmelidir. Çocuk ve oyun dostu mekânlar, yerleşimler, kurumlar, sistemler ve programlar ile daha zengin ve çekici bir kültür dolayısıyla da daha mutlu ve huzurlu bir yaşam oluşturulabilir. Yaratıcılık çağı olan 21. asırda yaratıcılığın kaynağı, aracı ve bütünü olan oyun yaşamın ve kültürün dinamosunu oluşturmaktadır. Sonuç olarak kentler gibi yaşamın tüm alanlarıyla ilgili politikaların dolayısıyla çocuk kimliği ve kültürü politikalarının “oyun dostu” olarak kurgulanması yaratıcı birey ve toplumun da yaratılması sağlayacaktır.

Çocuk kültürü politikaları çok kere aile, okul, müze ve tiyatro gibi kurumlarla ilişkilendirilmektedir. Aile, genel olarak çocuğun temel kültürlenme kurumu olarak değerlendirilmektedir. Yerleşik kültür, öncelikle aile aracılığıyla çocuğa aktarıldığı ifade edilmektedir. Yine okul da söz konusu yerleşik kültürün kamusal ilk temel aktarım kurumu işlevini görmektedir. Okulda toplum için gerekli olan insan tipi, eğitim dolayısıyla yerleşik kalıplar ve klişeler aracılığıyla yetiştirilmeye çalışılır. Her iki kurumda da bireyin yeteneklerinden çok toplumun yararı ve toplumsal uyum esas alınmaktadır. Bireysel özgünlük, yaratıcılık ve farklılık, sözde uyumu esas alan tek tipleştirici kurum ve sistemlerle belirsizleştirilir. Gerçekte ise bireysel özgünlük, yaratıcılık ve farklılıkların esas olduğu toplumlarda uyum doğal bir süreçte oluşur. Tek tipleştiriciliğın geçerli olduğu toplumlarda sanılanın aksine



bilinçli uyumdan söz edilemez. Dolayısıyla çocuk kültürü politikalarında aile ve okul kurumlarının bireysel yeteneklerin ve yaratıcılıkların geliştirilmesi merkezinde faaliyet yapmalarının sağlanmasına yönelik köklü politika değişikliklerine gidilmesi yararlı olacaktır.

Müze, tiyatro, sanat atölyesi gibi kurumlar ise çocukların etkileşimler üzerinden yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik kurumlar olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla çocukların kültür ve sanat kurumlarına erişimlerinin kolaylaştırılması çocuk kültürü politikalarının da temel ilkelerinden biridir. Buna karşılık “esin perilerinin tapınağı” köken anlamına sahip müzeler ana işlevinden uzaklaştırılmış, çok kere sergi salonları ve değerli nesne depolarına dönüştürülmüştür. Diğer sanat kurumları ise yerleşik sanat kurallarının veya tekniklerinin öğretildiği mekânlar haline getirilmiştir. Bütün bu kültür ve sanat kurumları insanlığın geçmiş yaratıcılıklarının sergilenerek yeni yaratıcılıklara kaynaklık ettiği merkezler olmalıdır. Bireysel yeteneklerin ve çeşitliliklerin geliştirilmesi bu tür kurumların temel ilkesini oluşturmaktadır. Çocuk kültürü politikalarının veya bu kurumların kültür politikalarının esasını bireysel yeteneklerin ve yaratıcılıkların korunması ve geliştirilmesi meydana getirmelidir.

Sonuç

Çocuk Kültürü Politikalarının Güncellenmesi

Çocuk kültürü, bağlamlara ve kuşaklara göre dolayısıyla yaşamdaki değişim ve dönüşümlere göre biçimlenen, yenilenen ve güncellenen dinamik ve çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu çalışmayla çocuk kültürü politikalarının öncelikle bağlamlararasılık ve kuşaklararasılık temelinde ve disiplinler arası yaklaşımlardan yararlanılarak oluşturulmasının yararlı olacağı ortaya konulmuştur. Her bağlam ve kuşağın kendi gerçekliği içinde çocuk kimliği ve kültürü değerlendirilmelidir. Sözlü, yazılı-basılı, elektronik ve akıllı teknolojik kültür bağlamlarının kendilerine özgü çocuk kimliklerinin ve kültürlerinin var olduğu bu yayımla vurgulanmıştır. Ayrıca bu çalışmada önceki bağlamla ilgili geliştirilen yaklaşım ve politikaların bir sonrakine uygulanmasının etkili olmadığı, bu nedenle her bağlam ve kuşağı kendi özgünlüğü temelinde değerlendirilmesi gerektiği açıklanmıştır.

Bu çalışmada sadece çocuk kültürü politikalarının değil, yaşamın diğer alanları ile ilgili politikaların da çocuk ve çocuk kültürü dostu politikalar olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Özellikle eğitim, kent ve medya politikalarının çocuk dostu olmaları sadece çocuk kültürünün değil, yaşamın diğer alanlarındaki yaratıcılığı geliştireceği bu yayınla ortaya konulmuştur. Diğer bir ifadeyle eğitim, kent ve medya başta olmak üzere yaşamın tüm alanlarının “çocuk ve yaratıcılık dostu” haline getirilmesi gerektiği, bu yayında özellikle vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu yayın çocuk, çocuk kültürü dahası yaratıcılık kültürü politikalarının diğer yaşam alanlarının ve bu alanlarla ilgili politikaların özünde yer aldığını belirginleştirmeyi amaçlamış ve örneklemiştir.

Türkiye’de kütüphanesi, arşivi, tiyatrosu, müzesi, yaratıcılık ve tasarım atölyeleri, oyun yerleri, oyuncak tasarım bölümleri ve kafeteryaları içinde barındıran ve gerçek zamanlı etkileşim ortamları sunan “çocuk kültürü merkezlerinin” kurulması ve yaygınlaştırılması gittikçe hızlanan, yüzeyselleşen, küreselleşen, siberleşen, sanallaşan ve dijitalleşen yaşamın istenmeyen etkilerinin giderilmesi açısından oldukça yararlı olacaktır. Ayrıca çocuk kültürü araştırmaları, kültür biliminin disiplinler arası bir alt alanı olarak özerkleştirilmeli, ilgili bilimsel altyapı (çocuk kültürü araştırmaları merkezi, lisansüstü programı, çocuk müzesi ve belleği vb.) oluşturulmalıdır.

Özetle III. Millî Kültür Şûrası, Çocuk ve Kültür Komisyonu Raporu’nda dile getirilen “Türkiye Kültür Stratejisi Belgesi’nin (2018-2050), Türkiye Kültür Politikası Belgesi’nin, Çocuk Kültürü Stratejisi Belgesi’nin (2018-2050), Çocuk Kültürü Programı ve Uygulama Planı’nın (dönem güncellenerek) hazırlanması ve hayata geçirilmesi ile TBMM Çocuk Komisyonu kurulması” strateji ve program önerisinin burada bir kez daha vurgulanması yararlı olacaktır.

Bu yayın özellikle gelişmiş ve refah düzeyi yüksek bir ulus ve ülke olabilmenin ancak geleceğin kültürel yaratıcı sektörlerinin ana dinamiğini ve sermayesini oluşturacak meraklı çocukların kendi özgünlüklerini ve yaratıcılıklarını çocuk kültürü bağlamında geliştirmeleriyle mümkün olabileceğini ve bu gerçeğin yaşamın tüm alanlarındaki politika yapıcı ve uygulayıcılar tarafından ana ilke olarak benimsenmesini ör-

neklemekte ve önermektedir. Böylelikle hammadde kaynağını doğal, tarihi ve kültürel belleğin veya mirasın, ana sermayesini yaratıcı insanların oluşturduğu dolayısıyla dışa bağımlı olmayan, ithalata dayanmayan, katma değeri yüksek ürün ve hizmetlerin yaratıldığı ve çağdaş yüksek teknolojilerin kullanıldığı ulusal bir kalkınma modeli yaratılabilecektir.

Sonuç olarak çocuk kültürü, çocuk yaratıcılığının veya çocuklara özgü yaratıcılığın eseridir. Bu nedenle de çocuk kültürü politikalarının çocukların eleştirel ve çözümleyici akıl/düşünce temelinde özgünlüklerinin ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine ve zenginleştirilmesine en azından çocuklara özgü yaratıcılığın yetişkinlerce engellenmemesine dayanmalıdır. Yaratıcılık ve özgünlük çağı olan 21. asrın anahtarı çocuk yaratıcılığını dolayısıyla çocukların yaratıcılıklarının ürünü, bütünü ve kaynağı çocuk kültürünün geliştirilmesi her türlü politikanın özünü oluşturması akılcı ve bilimsel bir yaklaşım olacaktır. “Bireysel yaratıcılık ve özgünlüğün korunması ve geliştirilmesi”nin temel ilke olduğu genel politikalar, kültür politikaları ve çocuk kültürü politikaları refah toplumunun yaratılmasının anahtarlarıdır.



NEBİ ÖZDEMİR

Kaynakça

- Akçalı, S. İ. (2015). Tüketim toplumunda çocukluğun yitişi. S. İ. Akçalı (Ed.), *Çocuk ve medya* içinde (ss. 267-279). Nobel Yayınları.
- Akman, H. (2020). *Türkiye’de yerel yönetimlerin çocuklara yönelik politikaları: Kütahya örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Akyüz, E. (1998). Cumhuriyet döneminde çocuk hukukundaki gelişmeler. *II. Ulusal çocuk kültürü kongresi bildirileri* içinde. Ankara Üniversitesi.
- Aslan, D., Kale, M., & Nur, İ. (2021). *Çocuk ve kültür*. Pegem Akademi Yayınları.

- Ayzöğ, D. (2008). Öğrencilerin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişki. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 7-8.
- Çocuk Vakfı. (2011a). *BM çocuk hakları sözleşmesi kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çocuk Vakfı. (2011). *1.Türkiye çocuk hakları stratejisi (2012-2016)*. M.R. Şirin, & A. Gülan (Ed.). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Danişoğlu, E. (1999). *Kalkınma planlarında çocukla ilgili devlet politikaları*. B. Onur (Ed.), *Cumhuriyet ve Çocuk*, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi içinde (ss. 429-445). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Demir, F. (2010). Çalışma hayatında çocukların korunması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, (12), 547-577.
- Erkan, H. (1989). *Ekonomide sosyal demokrat alternatif*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Esslin, M. (2001). *Televizyon çağı*. Pınar Yayınları.
- Gökmen, H. S., & Taşçı, B. G. (2011). *Çocuk dostu mekânlar oluşturma konusuna bir başlangıç*. A. Gülan, M. R. Şirin, & M. C. Şirin (Ed.), *1. Çocuk hakları kongresi/ yetişkin bildirimleri kitabı-1* içinde (ss. 433-440). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Güvenç, B. (1997). *Çocuk ve Kültür. Çocuk kültürü: 1. Ulusal çocuk kültürü kongresi bildirimleri içinde*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Karaboğa, M. T. (2018). Medya çağında çocuk ve çocuk kültürü: Şiddet ve tüketim kültürünün yansımaları. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-17.
- Kaminski, W. (2009). *Çocuk ve gençlik edebiyatına giriş* (Y. Baş, Çev.). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mamur Işıklı, Y., & Karatepe, S. (2016). Türkiye'de çocuğa yönelik sosyal politika uygulamaları ve tarihsel analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 69-100.
- Onur, B. (1997). *Çocuk kültürü, I. ulusal çocuk kültürü kongresi bildirimleri*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Örnek, S. V. (1979). *Geleneksel kültürümüzde çocuk*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özdemir, N. (2006). *Türk çocuk oyunları I-II*. Akçağ Yayınları.
- Özdemir, N. (2017). Dünyada ve Türkiye'de oyun ve oyuncak sektörü. N. Özdemir (Ed.), *Kültür bilimi ve yönetimi* içinde (ss. 453-490). Grafiker Yayınları.
- Özdemir, N. (2019). Kuşaklararasılık ve kültürel değişim. *Çocuk ve Medeniyet*, 14(7), 125-149.
- Özdemir, N. (2021). *Kültür bilimi araştırmaları*. Akademi Kültür Yayınları.
- Özdemir, N. (2023). Gelenek bilgisi atadan yapay zekaya. *Culture Academy*, 3(1), 1-23.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu* (K. İnal, Çev.). İmge Kitabevi.

- Postman, N. (2012). *Öldüren eğlence televizyon* (O. Akınhay, Çev.). Ayrintı Yayınları.
- Sanders, B. (1999). *Öküzün A'sı: Elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi* (Ş. Tahir, Çev.). Ayrintı Yayınları.
- Sormaz, F., & Yüksel, H. (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncağın endüstrileşmesi ve tüketim kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 985 -1008.
- Şirin, M. R. (2009). *Televizyon, çocuk ve aile*. İz Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2017). Çocuk ve çocukluk: Kültürel ve sosyolojik boyut. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(3), 5-13.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2017). *Türkiye'de çocuklara yönelik koruyucu ve önleyici politikaları değerlendirme çalışmayı raporu*. E. Kömür ve A. Güngör (Ed.). Ankara.
- Uluğtekin, S. (1994). *Çocuk mahkemeleri ve sosyal inceleme raporları*. Bizim Büro.
- UNICEF (1991). *Kız çocuk/ geleceğe dönük bir yatırım*. UNICEF Türkiye Temsilciliği.
- URL-1: <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- URL-2: <https://www.cocukvakfi.org.tr/>
- URL-3: <https://www.cocukvakfi.org.tr/>
- URL-4: <https://dergipark.org.tr/en/download/issue-file/33853>



ÇOCUK VE SANAT EĞİTİMİ



CIHAN ŞULE KÜLÜK*

Sanat eğitimi, bireylere güzel sanatların çeşitli disiplinlerini ve ifade biçimlerini keşfetme, anlama ve deneyimleme fırsatı sunan bir eğitim sürecidir. Bu süreç; öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine, görsel sanatlar, performans sanatları, müzik, edebiyat ve diğer sanat alanlarında becerilerini ve anlayışlarını derinleştirmelerine yardımcı olur.

Giriş

Kültür ve sanat, kapsamlı bir eğitim programının vazgeçilmez parçalarından biri olarak kişisel gelişimi destekler. Sanat eğitimi; tüm öğrenenlerin, kısıtlı erişime sahip gruplar da dahil olmak üzere, evrensel bir insan hakkı olarak kabul edilmektedir. Bu görüşler, “Birleşmiş Milletler (BM) Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi”¹, “BM Çocuk Hakları Sözleşmesi”² ve “BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi”³ gibi insan hakları ve çocuk haklarıyla ilgili temel uluslararası bildirge ve sözleşmelerde açıkça ifade edilmiştir. Bu uluslararası belgeler, eğitim hakkıyla birlikte kültür-sanat hayatına eşit katılımı da sağlamayı hedeflemektedir. Birçok ülkede, bu haklara dayanarak sanat eğitimi, müfredatın önemli ve zorunlu bir parçası olarak yerini almıştır.

1671



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı.

San'ın da (1983) ifade ettiği gibi; sanat eğitimi, farklı bölgelerde ve kurumlarda farklı şekillerde tanımlanabilir ancak tüm tanımlamaların ortak noktası, sanat eğitiminin “güzel sanatların çeşitli alanlarını ve biçimlerini kapsayan, okul içinde ve okul dışında yaratıcı sanatsal eğitim” olduğudur. Bu tanımlama, sanatın farklı disiplinlerini ve ifade biçimlerini içeren bir eğitim sürecini ifade etmektedir.

Sanat eğitimi, bireylere güzel sanatların çeşitli disiplinlerini ve ifade biçimlerini keşfetme, anlama ve deneyimleme fırsatı sunan bir eğitim sürecidir. Bu süreç; öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine, görsel sanatlar, performans sanatları, müzik, edebiyat ve diğer sanat alanlarında becerilerini ve anlayışlarını derinleştirmelerine yardımcı olur. Sanat eğitimi, öğrencilere sanatsal ifade araçlarını kullanma becerileri kazandırırken eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi genel becerileri de destekler. Ayrıca sanat eğitimi, kültürel mirası keşfetme, kültürel çeşitlilik ve sosyal adalet konularında farkındalık geliştirme ve özgün bir ifade yolunu bulma gibi önemli yönleri de içerir. Bu sebeple sanat ve sanat eğitimi, temel eğitimin ayrılmaz bir unsuru olarak kabul edilir. Ayrıca sanat eğitiminin amacı, sadece sanatçı yetiştirmekle sınırlı olmayıp her yaşta öğrenci ve öğretmenin faydalanabileceği bir yaklaşımı içerir.

Sanat eğitimiyle görsel algısı gelişmiş, sanatsal ifade yeteneği olan; kültürel mirası anlayan ve gelecek nesillere aktaran, dünya kültür mirasına saygılı, yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu hedeflere ulaşmak için eğitimin her kademesinde uygun programlarla kesintisiz bir şekilde devam etmesi önemlidir. Özellikle günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi ve makineleşmenin getirdiği sorunlar göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara ve gençlere farklı sanatsal ifade imkanları sunmak mutlu ve üretken nesillerin yetişmesi açısından gereklidir (Buyurgan & Buyurgan, 2020).

Günümüz toplumlarının; giderek daha inovatif, esnek ve değişen koşullara uyum sağlayabilen yaratıcı iş gücüne olan ihtiyaçlarını ön plana çıkardığı düşünüldüğünde; sanat eğitiminin 21. yüzyılın bilgi ekonomisine dayalı koşullarında, çocukların ve gençlerin gereksinim duyduğu yeteneklerin kazanılmasına katkı sağlayacağı açıktır. Bu bağlamda ele alındığında, sanat eğitimi politikaları, bir ülkenin yaratıcı ve kültü-



rel potansiyelini artırma ve geliştirme konusunda hayati bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Gelişmiş ülkelerde çağdaş sanat eğitimi, geleneksel yöntemlerin dışında daha yenilikçi ve özgürleştirici yöntemlere ağırlık verir. Öğrencilere sanatın gücünü keşfetme ve kendi özgün ifadelerini bulma imkânı sunar. Bu yöntemler, öğrencilerin yaratıcılığını teşvik ederken aynı zamanda toplumsal ve çevresel farkındalığı artırmayı hedefler.

Cumhuriyet'in 100. yılında Türkiye'de sanat eğitiminin gelişimini değerlendiren bu konu; çeşitli sanat kurumları, örgün eğitim kurumları, sivil toplum kuruluşları ve derneklerin sanat eğitimine katkıları bağlamında tarihsel bir bakışla ele alınacaktır. Bu çalışmanın temel odağı "Türkiye'de çocuk ve sanat eğitimi" konusu olsa da Yükseköğretim Kurumları sanat eğitimcilerinin ve sanatçıların yetişmesine katkı sağlayarak Türkiye'deki sanat eğitimi alanını besleyen kurumlar olduğu için bu çalışmada bu kurumların işleyişlerine ve gelişimlerine de yer verilmiştir.

Türkiye'de Sanat Eğitimi Tarihine Kısa Bir Bakış

Cumhuriyet Dönemi'nde sanat eğitimi alanında gerçekleşen gelişmelerden bahsetmeden önce Sanayi-i Nefise Mektebine (bugünkü adıyla Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesine) değinmekte yarar vardır çünkü Turani'nin (1992) ifade ettiği gibi; Osman Hamdi Bey'in 1883'te kurduğu, eğitimci ve yönetici olarak çalıştığı bu kurum, Türkiye'de sanat eğitimi açısından son derece önemlidir. Osmanlı'nın son dönemindeki yenileşme hareketleri ve Sultan Abdülaziz'in sanata olan ilgisi, sanat akademisinin kurulmasının ön hazırlığını oluşturmuştur. Batı akademilerine benzeyen bu kurum, günümüz sanatçıları, sanat eğitimcileri ve akademisyenlerinin yetişmesinde dolayısıyla günümüz sanat eğitimi anlayışının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Atatürk'ün yönlendirmesiyle Türkiye'ye davet edilen ünlü eğitimciler, eğitim alanında yeni okullaşma ve eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli rol oynamışlardır. Genç Cumhuriyet'in ilk yıllarında hükümetin, çeşitli uzmanları Türkiye'ye davet ederek durum tespiti ve mevcut durumu geliştirmeye dönük attığı adımlar, sanat eğitimi alanına da önemli bir ivme kazandırmıştır. Bu eği-

timciler arasında John Dewey, Leipzig, Parker, Steihler gibi isimler bulunmaktadır. Bu uzmanlar, Türkiye'nin eğitim sistemini geliştirmek ve modernleştirmek amacıyla değerli katkılarda bulunmuşlardır. Atatürk'ün liderliğindeki dönemde gerçekleştirilen bu değişimler, ülkenin eğitim alanında ilerlemesine ve çağdaş eğitim politikalarının hayata geçirilmesine yönelik önemli bir adımdır.

Amerikalı eğitimci John Dewey, Türkiye'ye davet edilmiş ve okulların mevcut durumunu değerlendirilmiştir. 1924 yılında Dewey'in hazırladığı ayrıntılı rapor, yerli eğitimcilerin çabalarıyla birlikte uygulamaya konulmuştur. Bu önemli adımlar sayesinde Türkiye'de sanat eğitimi daha yaygın hale getirilmiş, güzel sanatlar ve sanatseverlik toplumun farklı kesimlerine ulaşmıştır. Bu raporda, sanat eğitimi konusunda; okullarda bütün donanımlarıyla birlikte resim ve iş atölyeleri kurulması gerekliliği, yüksek öğrenime devam etmeyecekler kişiler için kendi bilgi ve beceri kazandıracak uygulamalı çalışmalara özellikle de elişlerine önem verilmesi gerekliliği ayrıca sanat eğitiminde yeteneklerin geliştirilmesinin bireysel ve toplumsal önemi ve yararı üzerine vurgu yapılmıştır. (Özsoy,1996). Cumhuriyet'in ilk yıllarında bu hareketli dönem sürmüş ve bir grup eğitimci Avrupa'ya sanat alanında uzmanlık eğitimi için gönderilmiştir. 1910'da yabancı ülkelere gönderilen ilk Türk sanat eğitimcisi İsmail Hakkı Baltacıoğlu, 1927'de Güzel Sanatlar Akademisinde "Resim Öğretmenliği Kursunu" açarak "Resim öğretim metodu" adı altında dersler vermiştir. John Dewey'in raporundan sonra 1926'da Ankara'da temelleri atılan Gazi Orta Öğretmen Okulu (Gazi Eğitim Enstitüsü) bünyesinde 1932'de Resim-İş Bölümünün açılmasıyla ise ortaöğretimde Resim-İş Öğretmeni yetiştirmenin yanı sıra yetenekli sanatçılar da Türkiye'ye kazandırılmış ve bu bölümler daha sonra diğer üniversitelerde de yaygınlaşmıştır (Altinkurt, 2015). Bu kurum, Türkiye'deki genç Cumhuriyet'in çocuklarını yetiştirecek öğretmenleri eğitmek açısından büyük öneme sahiptir.

1925 yılından itibaren Türkiye'deki örgün eğitimde resim, el işi ve müzik gibi derslerin müfredatın içine eklenmesiyle ve 1932 yılında açılan Halkevleri ve Halk Eğitim Merkezleri gibi kurumların yaygın eğitimde faaliyete geçmesiyle, sanat eğitiminin geniş kitlelere ulaştırılması amaçlanmıştır. Halkevleri,



vatandaşları sanat yoluyla çalışmaya yönlendirmek, ülkeyi güzelleştirmek, güzel sanatları sevdirmek ve yaymak için kurulmuştur. (Özsoy,1996).

1926'da Türkiye'ye davet edilen Alman Eğitimci Stiehler, sanat eğitimi için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Ona göre, resim ve el işleriyle öğrencilerin yaratıcı yetenekleri geliştirilmeli ve sanat eserlerinin değerini anlamaları sağlanmalıdır. Ayrıca Stiehler'e göre sanat, yaratma gücüne sahip sınırlı kişiler tarafından başarılabilir. Stiehler ayrıca resim-iş derslerinde çevre, yurt bilgisi ve halk sanatlarının da dikkate alınması gerektiğini ve sanat eğitimi dersleri için özel yetişmiş branş öğretmenlerinin önemli olduğunu vurgulamıştır (Özsoy, 1998).

Cumhuriyet Dönemi'nde Köy Enstitüleri ise iş eğitimi ilkelere öncelikle köylerin kalkınmasını ve sanatın yaygınlaşmasını hedeflemiş önemli bir eğitim kurumudur. 1940'lı yıllarda Resim-İş dersi «özgür anlatım» amacına yönelmiş, öğrencilerin yaratıcı çabalarının sadece sanat açısından değil, zihinsel yeteneklerini de geliştirme gücüne sahip olduğu düşünülmesi yaygınlaşmıştır. Gazi Eğitim Enstitüsünün öğretmenleri, Resim-İş bölümünün ilk programını hazırlayarak Millî Eğitim Bakanlığına hizmet vermiş ve çeşitli görevlerde bulunmuşlardır. Ortaöğretimde Resim dersi saatleri, 1938'de başlayan geleneksel disiplinlere dönüş kavramı nedeniyle 1949'a kadar bir saat olarak devam etmiştir. Liselerde 1952'ye kadar Sanat Eğitimi ile ilgili ders görülmezken, sonrasında seçmeli ders olarak Resim ya da Müzik dersi haftada iki saat şeklinde uygulanmıştır. 1956'da liselerde Edebiyat bölümlerinde özellikle, seçmeli derslerden “Resim dersinin bir saati sanat tarihi olarak uygulanacaktır” denmiş, 1957-1970 yıllarında ise lise müfredatında Edebiyat bölümü için sanat tarihi mecburi dersler arasına katılmış ve resim dersi de mecburi dersler kısmından seçilebilir hale gelmiştir. Ayrıca, ortaöğretimdeki meslek okullarında teknik resim, mesleki resim, kıyafet tarihi, desen ve resim (atölye) gibi derslere yer verilmiştir (Altınkurt, 2015).

1957 yılında, Liseler için hazırlanan resim dersi programı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmış ve daha genişletilerek dekoratif resimler, grafik çalışmalar ve şematik resim gibi konulara da yer verilmiştir. İlk öğretmen okullarının öğretim

programları da 1953-1973 yılları arasında resim-iş dersine yoğunluk vermiştir. 1962 yılında 7. Milli Eğitim Şûrasında Güzel Sanatlar Komisyonu raporunda plastik sanatlar eğitiminin önemi vurgulanmış, sanatçıların desteklenmesi, bölge kültür merkezlerinin kurulması ve devletin gerçek bir sanat politikasının oluşturulması istenmiştir. Bu çalışmaların halk sanatı eğitimi, okullardaki sanat eğitimi ve sanatçıların yetiştirilmesi şeklinde sınıflandırılarak ele alınması gereği vurgulanmıştır (Arısoy, 1994).

1961 yılında MEB tarafından oluşturulan Güzel Sanatlar Komitesinin hazırladığı rapor, Türkiye’de sanat eğitiminin temellerinin oluşum sürecini anlamak açısından önemlidir. Raporda, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki sanat eğitimi incelenmiştir. İnceleme sonucunda, resim derslerinin yetkin olmayan sınıf öğretmenleri tarafından verildiği, bu öğretmenlerin derse yeterli ilgi göstermediği ve dersin amaçları dışında bir yedek ders mantığıyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, estetik ve pedagojik kriterlere yeterince dikkat edilmediği ve okul-aile iş birliğinde eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Teftiş sisteminin de duruma çözüm olamadığı vurgulanmıştır. Raporda, ilkokullardaki resim eğitimine gereken önemin verilmesi ve eğitimin kalitesinin arttırılması için önerilerde bulunulmuştur (Ciddi, 2019).

Aynı raporun ortaokullardaki resim derslerinin durumuna ilişkin kısmında, ilkokullardaki kadar kopyacılık olmasa da çocukları ya pratik bir şekilde iten ya da tamamen serbestlikle şaşırtan yaklaşımların olduğu belirtilmiştir. Dersi işleyen öğretmenlerin sayısının artmasıyla birlikte farklı sanat yaklaşımlarının varlığından dolayı anlayış birliğinin olmadığı ifade edilmiştir. Nadiren çaba gösteren öğretmenlerin bile gereken ilgi ve destekten yoksun kaldığı vurgulanmıştır. Öğretim programlarının öğretimde birliği sağlayacak düzeyde olmadığı ve “iş” derslerinin öğrencileri teknik yeterlik ve el becerisi beklentisiyle bunalttığı ve bu yaklaşımın terk edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Liselerde ise resim öğretiminde ortaokullardaki sorunların benzer olduğu belirtilmiş ve bu dersin seçmeli olmaktan çıkarılıp zorunlu hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, lise öğretim programında sanat tarihi dersinin revize edilmesi gerektiği ve yerinde bir karar olduğu şeklinde değerlendirmeler yapılmıştır (Ciddi, 2019).

1970 yılında, artan öğretmen açığını kapatmak için çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemler arasında; Gazi, İstanbul ve İzmir Eğitim Enstitüsü Resim-iş bölümü Güzel Sanatlar Akademisi mezunlarının yanı sıra, Resim Öğretmenliği ile ilgisi olmayan Kız Teknik Öğretmen Okulu, Kız Enstitüsü, İlköğretmen Okulları, Yüksek Köy Enstitüleri, Sosyal Hizmetler Akademisi, Dil Tarih Coğrafya Fakültesi vb. okullardan mezun olanlar da öğretmen olarak atanmıştır. Bu sayede öğretmen açığına çözüm bulunmaya çalışılmıştır. 1970 yılında toplanan VII. Milli Eğitim Şûrası, “Sanat ve İş Eğitimi” programını kararlaştırarak 5 Nisan 1971’de 1651 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlamıştır. Ancak, her iktidar döneminde farklı politikaların uygulanması nedeniyle bu yıllarda liseler için yapılan Sanat Eğitimi Programları uygulama şansı bulunmamıştır. 1983 yılında, iş eğitimi ile ilgili yeni bir uygulama geliştirilmiş ve 26 Eylül 1983 tarihli Tebliğler dergisinde “İş Eğitimi Programının Temel Eğitimde” nasıl uygulanacağı ve amacı yayınlanmıştır. Bu program; tarım, iş teknik, ticaret ve ev ekonomisi derslerini kapsarken; bu program ile öğrencilerin yönelim ve yeteneklerini ortaya çıkarmak, istek ve ilgilerine göre geliştirmek, çok yönlü gelişmelerini sağlamak ve yaratıcı yönlerini geliştirmek amaçlanmıştır. Ayrıca İş eğitimi alanında öğretmen yetersizliği halinde, Hizmet-içi kurslarla yetişmiş öğretmenlerin ve resim-iş öğretmenlerinin derslere girebilmesi kararlaştırılmıştır. (Altınkurt, 2015).

Türkiye’de sanat eğitiminin gelişimi için önemli bir adım olan Güzel Sanatlar Liselerinin açılışı, ülkemizdeki sanatsal ve kültürel alanda yetenekli gençlerin eğitimine büyük katkı sağlamıştır. Bu süreç, 16 Ekim 1989 tarihinde İstanbul’da açılan Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ile başlamıştır. Daha sonrasında 1990-1991 eğitim öğretim yılında Ankara, İzmir, Eskişehir, Bursa ve Kütahya’da olmak üzere altı lise daha açılarak, toplamda 80 Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi (GSSL) sayısına ulaşılmıştır; spor liseleriyle birleştirilerek faaliyet göstermişlerdir. Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, sanat ve spor alanında yetenekli öğrencilerin eğitimine odaklanarak onların potansiyellerini geliştirmeyi amaçlayan karma orta öğretim kurumlarıdır. Bu okullar, dört yıl boyunca öğrencilere resim, müzik ve spor alanlarında nitelikli eğitim sunmaktadır (Özal, 2009).

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Ana-



bilim Dalı ders programları, sanat eğitiminde yaşanan gelişmeler doğrultusunda 1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde önemli değişikliklere uğramıştır. Bu değişikliklerle birlikte “Müze Eğitimi ve Uygulamaları” adlı dört saatlik ders programına dahil edilmiştir. Bu yeni dersin eklenmesiyle Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı çerçeve programlarındaki belirgin bir eksiklik giderilmiştir. Bu ders sayesinde müzelerin görsel sanatlar eğitimi açısından taşıdığı önem daha iyi anlaşılmıştır (Mercin & Alakuş, 2010).

2017 yılında Türkiye’de sanat fakülteleri ve eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Aynı dönemde okul öncesinden üniversite eğitimine kadar sanat dersleri genellikle zorunlu ya da seçmeli olarak sunulmuştur. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilk, orta ve lise öğretim programları yeniden yapılandırılmış ve sanat derslerine ilişkin öğretim programları güncellenmiştir. 2017 verilerine göre Türkiye’de 177 üniversite bulunmaktadır; bunların 112’si devlet üniversitesi, 65’i ise vakıf üniversitesidir. Ayrıca Türkiye’de 74 Güzel Sanatlar Fakültesi ve 95 Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi bulunmaktadır. 1997 yılında Yükseköğretim Yürütme Kurulu’nun aldığı kararla eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci başlatılmış ve 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren farklı aralıklarla öğretmen yetiştirme programları güncellenmiştir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı, 2017 Eylül ayında yeni öğretim programlarını hayata geçirmiştir, bu yeni programlarda ders sayıları azaltılmış ve içerikleri sadeleştirilmiştir (İlhan, 2019).

İlhan’ın “Türkiye’de sanat ve sanat eğitimi alanında yapılan son değişiklikler” isimli araştırmasında; öğrencilerin estetik algısı ve duyarlılığı için sanat yetkinliklerini edinme ve derinleştirme ihtiyacı vurgulanmıştır. Bunun için duyguların, hislerin ve izlenimlerin dünyayı algılamada, güzel ile çirkin ayırt etmede, ulusal ve evrensel sanat birikimine dikkat etmek gerektiği belirtilmiştir. İlkokul ve ortaokul haftalık ders çizelgesine bakıldığında görsel sanatlar ve müzik derslerinin haftada birer saat olarak yer aldığı ifade edilmiştir. Ancak seçmeli dersler arasında yer alan “Sanat ve Spor” grubunun neredeyse hiç tercih edilmediği ve zorunlu sanat derslerinin de yeterince yürütülmediği belirtilmiştir. Bu nedenle okul



öncesi ve ilkokul eğitiminden itibaren sanat derslerine daha fazla önem ve statü verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ders saatleri, fiziksel alt yapı ve teknik donanımın da dersin gerekliliklerine uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği ve öğretmenlerin sanat eğitimi konusunda yeterli ve yetkin hale getirilmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Resim ve müzik öğretmenlerinin okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde ders verebilecek yeterlikte yetiştirilmelerinin önemli olduğu ve aynı zamanda öğretmenlerin öğretmenlik yetkinliklerini unutmamaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin de görsel sanatlar, müzik, drama gibi dersleri verebilecekleri durumlarda da yeterli donanıma sahip olarak yetiştirilmeleri gerektiği ifade edilmiştir (İlhan, 2019).

İstanbul Kültür Sanat Vakfının (İKSŞ) kültür politikaları çalışmaları kapsamında 2014 yılında hazırlanmış olduğu “Türkiye’de sanat eğitimi (yeniden) düşünmek” adlı raporda Türkiye’de sanat eğitimi alanında karşılaşılan problemler ve zorluklar belirlenmiştir. Bu rapora göre: eğitim ve kültür alanlarına dair konular farklı gündemlerle ele alınarak eşgüdümlü bir ulusal politika hayata geçirilememiştir. Sanat eğitimi, öncelikli bir politika konusu değildir ve bu nedenle önem kaybetmektedir. Sanat eğitimi için ayrılan kaynaklar yetersizdir ve nitelikli sanat eğitiminin sürdürülmesi ve geliştirilmesi için yeterli değildir. Eğitim fakültelerindeki güzel sanatlar eğitimi bölümleri, çağdaş sanat eğitimi gereksinimlerine uygun değildir ve uluslararası standartları karşılamakta zorlanmaktadır. Sanat öğretmeni yetiştirme altyapısı ve kapasitesindeki yetersizlikler, nitelikli sanat eğitiminin önündeki en büyük engeldir ve öğrencilerin sanat öğrenim kalitesini olumsuz etkilemektedir. Eğitim Komisyonu bünyesinde ele alınan Güzel Sanatlar Eğitimi, diğer bilim dallarından farklı dinamiklere sahiptir ve yeterince temsil edilememektedir. Sanat eğitiminde uzmanlaşmış öğretmen eğitimi programları yetersizdir ve genel konular öğretmenlerinin sanatın öğretme ve öğrenmedeki rolüne yeterince vurgu yapmamaktadır. Sanat eğitiminin algılanışındaki sorunlar, öğrencilerin sanatsal etkinliklere yönelik ilgi düzeyinin düşük olması ve öğretmenlerin ile ailelerin sanat anlayışını yeterince benimsememelerinden kaynaklanmaktadır (İstanbul Kültür Sanat Vakfı, 2014).



Türkiye’de 1995 yılında Ankara’da açılan ve günümüzde de etkinliklerini geliştirerek sürdüren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitim veren önemli kurumlardandır. Bu merkezler, öğrencilerin okullar dışında kalan sürelerde hem bilimsel hem de sanatsal alanlarda yeteneklerini geliştirebilecekleri özel programlar sunmayı hedefler. BİLSEM’ler, öğrenci seçiminde zekâ testlerine başvurarak, zekâ bölümü 130 ve üzeri olan öğrencileri kabul etmektedir. Bu sayede, potansiyeli yüksek öğrencilere özel bir eğitim fırsatı sağlanmaktadır. BİLSEM’lerin bulunduğu 57 ildeki 63 merkezde, üstün yetenekli öğrenciler hem bilim alanında hem de sanat alanında yeteneklerini keşfedebilir, geliştirebilir ve ilgi duydukları alanlarda derinlemesine bilgi ve beceriler kazanabilirler (Kaya, 2013). BİLSEM’ler, üstün yetenekli öğrencilere sağladığı özel eğitim imkanları ve sanat alanında sunduğu destekle, Türkiye’nin yetenekli gençlerini bilim ve sanat dünyasında yetiştirerek ülkenin kültürel ve bilimsel potansiyelini artırmaktadır. Bu merkezler, ülkenin geleceğine ışık tutan yetenekleri keşfetmek ve onları desteklemek adına önemli bir rol oynamaktadır.

Kültür kurumları ve kuruluşlarının sunduğu sanat eğitimi programları, sanatın geniş kitlelere ulaşmasını sağlar. Özellikle örgün eğitim sistemi dışında kalmış veya sınırlı eğitim almış bireylerin kültürel okuryazarlık yeteneklerini geliştirme ve kültüre erişimlerini artırma fırsatı sunar. Müzeler, galeriler, belediyeler ve kâr amacı gütmeyen kültür-sanat kurumları tarafından sunulan bu programlar, çocuklar ve yetişkinler için yeni bir eğitim alanı oluşturur. Farklı yaş gruplarına yönelik tasarlanmış sanat eğitimi programları, çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve kendilerini özgürce ifade etmeleri açısından önemlidir. Günümüzde de İstanbul Modern, Sakıp Sabancı Müzesi, CerModern, Baksı Müzesi gibi kuruluşlar Türkiye’de bu alanda etkinlik gösteren önemli sanat kurumları arasındadır. Bu sanat kurumları toplumun geniş kesimlerinin kültür ve sanatla buluşması, daha zengin ve çeşitlendirilmiş bir kültürel deneyim ve anlayışın gelişmesine katkı sağlaması açısından son derece önemlidir. Ancak tüm kültür kurumlarının finansal destek sağlaması ve bu tür eğitim programlarını yaygın bir şekilde sunması her kentte mümkün olmamaktadır. Bunu sağlamak için devlet ve yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör iş birliği-

le desteklenen projeler ve fonlar oluşturulursa Türkiye'nin farklı bölgelerinde daha fazla çocuğa ve gence, sanat ve kültüre erişme imkanı sunulabilir.

Örneğin; İstanbul Modern, yaratıcı, çok yönlü, kapsayıcı ve katılımcı faaliyetleriyle sanatı her yaş grubundan izleyiciyle buluşturmayı hedefleyen bir eğitim ve sosyal projeler bölümüdür. Uluslararası pek çok müze ve sanat kurumunu tasarlayan, İtalyan mimar Renzo Piano'nun tasarladığı yeni müze binasında, ziyaretçiyi merkezine alan bir tasarım anlayışıyla eğitim mekânları da bulunmaktadır. Çocuk, genç ve yetişkinlere yönelik öğrenme alanları ve programları ile modern ve çağdaş sanatla buluşmaya olanak sağlarken çağdaş müzecilik anlayışıyla düzenlediği sergi ve etkinlikler aracılığıyla farklı yaş grupları ve toplumsal çevrelerle içeriklerini paylaşmaktadır. Özel gereksinimli çocuk, genç ve yetişkinler ile sanata erişimi sınırlı sosyal gruplar için özel eğitim programları tasarlamakta ve uygulamakta ayrıca eğitim ve eğitime destek veren kurumlarla iş birliği yaparak ziyaretçilere paylaşım ortamı sunmaktadır. İstanbul Modern hem ücretli hem de ücretsiz bir şekilde sağladığı eğitim etkinlikleri ile hizmet vermektedir (İstanbul Modern, 2023).

Günümüzde Türkiye'de birçok değerli kültür kurum ve kuruluşu tarafından doğrudan veya dolaylı olarak sanat eğitimine destek sağlanmaktadır. Görsel Sanatlar Derneği (GÖRSED), Sanat Eğitimcileri Derneği (SEDER), Çağdaş Drama Derneği gibi kuruluşlar özellikle sanat eğitimine odaklanan ve misyonları gereği bu alanda çalışmalar yapan başlıca kuruluşlardır. Örneğin; GÖRSED⁴, sanatın çeşitli formlarını içeren görsel sanatları destekleyerek; sanat eğitiminin gelişimine katkı sağlayan önemli bir kurumdur. SEDER⁵ eğitimciler arasında iş birliği ve bilgi paylaşımını teşvik ederek sanat eğitiminin kalitesini yükseltmeyi hedefleyen bir oluşumdur. Çağdaş Drama Derneği⁶ ise sanat eğitiminin çağdaş yaklaşımlarla zenginleştirilmesini hedefleyerek; yaratıcı ve etkileyici sahne deneyimlerini teşvik eden bir kurumdur. Bu değerli kurumlar, Türkiye'deki sanat eğitiminin gelişimine yönelik özverili çalışmalarıyla, sanatın toplumsal etkisini artırmak ve sanatçı adaylarını desteklemek için önemli bir köprü oluşturmaktadır.



Sonuç

Kültür ve sanat; bireylerin entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimini sağlayan önemli bir eğitim bileşenidir. Herkesin sanat eğitimi aracılığıyla estetik duygusu ve yaratıcılık yeteneğini geliştirmeye hakkı vardır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte, sanat eğitiminin önemi artmaktadır. Esnek düşünme, duygusal gelişim ve iş birliği becerileri açısından sanat eğitimi oldukça değerlidir. Örgün eğitim ve güzel sanatlar bölümleri uluslararası standartlara uygun hale getirilmeli, sanat eğitimi genel eğitim reformunun bir parçası olmalıdır. Nitelikli sanat eğitimi için eşitlikçi erişim önemlidir. Sosyal adaletin bir parçası olarak sistematik bir sanat eğitimi politikası oluşturulmalıdır. Kapsamlı ve nitelikli eğitim herkesin hakkıdır. Sanat yoluyla öğrenme, eşitlikçi ve nitelikli eğitim ortamları yaratmaya yardımcı olacaktır.

Türkiye’de çocuk ve sanat eğitimi konusunda yapılan çalışmalar, geçmişten günümüze sürekli olarak gelişen ve değişen bir alan olmuştur. Çocukların sanatla erken yaşta tanıştırılması ve sanatsal yeteneklerinin desteklenmesi, ülkedeki sanat yaşamını ve kültürel zenginliği güçlendiren önemli bir hedeftir. Türkiye’de çocuk ve sanat eğitimi konusunu yüz yıllık bir süreç içerisinde kısaca değerlendirmek gerekirse; bu süreç boyunca çocukların sanata olan ilgisi ve sanat eğitiminin önemi, çeşitli sanat kurumlarının, öğretmen ve sanatçı yetiştiren kurumların, eğitim kurumlarındaki işleyişlerinin ve programlarının yanı sıra sivil toplum kuruluşları ve derneklerin tarihsel gelişimiyle birlikte şekillenmiştir.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında, Türkiye’nin sanat eğitimi politikaları başarılı bir şekilde yürütülmüş ve hedeflerine ulaşmıştır. Bu başarıda yabancı uzmanların raporları ve yurt dışında uzmanlık eğitimi almış eğitimcilerin katkısı büyük olmuştur. Türkiye’deki yerli eğitimcilerin de aktif katılımı sayesinde, sanat eğitiminin amacı ve hedefleri başarıyla belirlenmiş ve programlar etkili bir şekilde uygulanmıştır. Ancak, takip eden yıllarda bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar, ülkenin sosyoekonomik ve kültürel yapısı nedeniyle çağdaş düşüncelerle oluşturulan sanat eğitimi programının ve sanat öğretmeni yetiştirme arzusunun istenilen hızla gerçekleşmediği şeklinde gözlemlenmiştir. Bu durum, sanat eğitiminin gelişimini ve dönüşümünü engelleyen etmenlerin varlığını işaret



etmektedir. Özellikle ekonomik zorluklar ve sosyal yapıdaki değişimler, çağdaş sanat eğitimi programlarının uygulanmasını zorlaştırmıştır. Sanat eğitimine kaynak ve destek sağlamak, bu zorluklarla başa çıkmak için önemli bir adım olabilir. Ayrıca, sanat eğitimi programlarının içeriğinin güncellenmesi ve çağın gereksinimlerine uygun hale getirilmesi, öğrencilerin daha ilgi çekici ve güdüleyici bir şekilde katılımını teşvik edebilir. Diğer bir faktör de nitelikli sanat öğretmenlerinin yetiştirilmesinin zaman alıcı bir süreç olmasıdır. Uzman öğretmenlerin sayısını artırmak için, eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler ve farklı teşvik mekanizmaları kullanılabilir. Böylece, öğrencilere kaliteli ve çağdaş sanat eğitimi sunmak daha mümkün hale gelebilir.

Türkiye’de çocuk ve sanat eğitimi konusu tarihsel bağlamda değerlendirildiğinde bu alanda önemli adımların atıldığı görülmektedir. Osmanlı döneminde sanat, genellikle saray ve medrese çevrelerindeki seçkin kesime yönelik olarak icra edilirken Cumhuriyet Dönemi ile birlikte modernleşme hareketleriyle, sanatın halka yayılması ve çocukların sanatsal faaliyetlerle tanışması hedeflenmiştir. Çocukların ve gençlerin sanata yönlendirilmesi için önemli kurumlar oluşturulmuştur. Ayrıca, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Konservatuvarlar, yetenekli öğrencilere profesyonel sanat eğitimi sağlamış, sanatçıların ve öğretmenlerin yetişmesine katkıda bulunmuştur. Sanat eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda da müfredatın bir parçası olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen programlar kapsamında çocuklara resim, müzik, drama gibi sanat dallarında eğitim verilmiştir. Ancak bazı dönemlerde kaynak eksikliği ve öğretmen yetersizliği gibi zorluklar yaşanmıştır. Sivil toplum kuruluşları ve dernekler de çocuk ve sanat eğitimine önemli katkılarda bulunmuştur. Özellikle kırsal bölgelerde sanatın yaygınlaştırılması ve çocukların sanatsal yeteneklerinin desteklenmesi için projeler düzenlenmiştir.

Türkiye’de ulusal sanat eğitimi politikasının oluşturulmasında çeşitli aktörlerin aktif rol alması önemlidir. “Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)”, “Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)”, “Kültür ve Turizm Bakanlığı”, “Kalkınma Bakanlığı”, “Eğitim Kurumları, Sanat Kurumları”, “Sanat Eğitimcileri, Sanatçılar, Akademisyenler ve Araştırmacılar”, “Eğitim Sendikaları, Dernekler



ve Sivil Toplum Kuruluşları”, “Sanat Sektörü ve Profesyonelleri”, “Yerel Yönetimler”, “Öğrenci ve Veliler” gibi aktörler, sanat eğitimini etkileyen ve yönlendiren çeşitli kurumlar ve topluluklardır. Bu aktörlerin bir araya gelerek diyalog ve iş birliği içinde çalışmaları, ulusal sanat eğitimi politikalarının daha kapsayıcı, etkili ve sürdürülebilir olmasına yardımcı olacaktır. Her birinin farklı bakış açıları ve uzmanlık alanları, politikaların daha dengeli ve kapsamlı olmasını sağlayabilir.

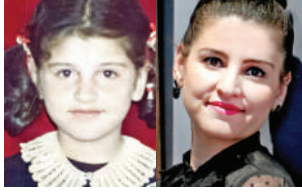
Yaratıcı sanat eğitimi uygulamalarının okullarda ve okul ortamlarında daha yaygın bir şekilde kullanılması, 21. yüzyılın eğitim politikasının oluşturulmasında etkili bir yöntemdir. Türkiye’de sanat eğitiminin, temel kavramları, öğretim programları, yöntem ve teknikleri, ayrıca sanat eğitimi araştırmaları ve uygulamaları için kullanılacak fon kaynaklarının sağlanması gibi önemli konular, farklı platformlarda ele alınmalıdır. Bu tartışmalar, sanat eğitiminin gelişimi ve kalitesinin artırılması açısından büyük bir öneme sahiptir. Farklı kurumlar, akademik çevreler, eğitimciler ve sanatçılar arasında etkili bir iş birliğiyle bu konuların ele alınması, ülke genelinde sanatın ve kültürel mirasın zenginleşmesine katkı sağlayacaktır.

Çocuklara ve gençlere uygulanacak sanat eğitimi, onların yaratıcılığını, estetik anlayışlarını ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyen kritik bir süreçtir. Bu anlamda, sanat eğitiminin uygulayıcısı ve destekleyicisi konumundaki kamu kurumları ve kültür kurumları, geleceğe yönelik karar alma süreçlerinde büyük bir öneme sahiptir. Kamu kurumları, çocuklara ve gençlere yönelik sanat eğitiminin kalitesini ve erişilebilirliğini artırmak için politika ve stratejiler oluşturmalıdır. Sanat eğitiminin müfredatının ve içeriğinin geliştirilmesi, eğitim materyallerinin hazırlanması, öğretmenlerin niteliklerinin artırılması gibi konularda kamu kurumları etkin bir rol oynamalıdır. Aynı zamanda, sanatın farklı alanlarında düzenlenecek etkinlikler, festivaller ve yarışmalar gibi girişimlerle çocukların ve gençlerin sanata ilgi duyması ve katılımının teşvik edilmesi de bu kurumların sorumluluğundadır. Kültür kurumları ise sanatın uygulayıcıları olan çocuklar ve gençler için önemli bir destek mekanizması sağlar. Sanatçılar atölye çalışmaları, sergiler ve performanslar düzenleyerek, genç yeteneklere ilham vererek onların sanatsal becerilerini geliştirmesine yardımcı olması önemlidir. Bu bağlamda çeşitli sanat



kurumlarının sanat alanında deneyimli uzmanlardan oluşan eğitimci kadroları, gençlerin potansiyellerini ortaya çıkaracak ve onları sanat dünyasında başarılı olmaya teşvik edecek bir ortam sunması büyük önem taşır. Geleceğe yönelik karar alma süreçlerinde, bu kamu ve kültür kurumlarının çocuklar ve gençler için sanat eğitiminin önemini vurgulayarak; sanata erişimin ve katılımın artırılması için çalışmalar yapması gerekmektedir. Sanat eğitimi, genç nesillerin sanatsal ifade ve özgüvenini güçlendirerek toplumun kültürel mirasının korunmasına ve yeni eserlerin üretilmesine katkıda bulunur. Bu nedenle, kamu ve kültür kurumlarının iş birliği içinde çalışarak sanat eğitimine daha fazla destek ve fırsat sağlaması, ülkenin sanatsal geleceği açısından büyük bir dinamizm ve zenginlik kazandıracaktır.

Türkiye’de sanat eğitiminde niteliğin ve sanata erişimin artırılması için çeşitli stratejiler izlenebilir: “okullarda sanat eğitimine daha fazla önem verilmesiyle, sanat öğretmenlerinin niteliği ve sayısı artırılmasıyla, sanat okulları ve atölyelerin desteklenmesiyle, sanat eğitimi için dijital ve uzaktan eğitim olanaklarının sunulmasıyla, sanat eğitimine yönelik burs ve desteklerin sağlanmasıyla, sanatsal etkinliklerin ve sergilerin daha geniş kitlelere ulaştırılmasıyla, toplumda sanatsal farkındalığının artırılmasının sağlanmasıyla, sanat eğitimi için işbirlikleri ve sosyal sorumluluk projelerinin geliştirilmesiyle, sanatı teşvik eden yarışmalar ve ödüllerin sunulmasıyla” Türkiye’de sanat eğitiminin niteliğinin ve sanata erişimin artırılmasına katkı sağlanabilir. Sanat eğitiminin ana hedefi; çocukları görmeye, araştırmaya, sorgulamaya ve denemeye teşvik ederek onların yaratıcı yönlerini geliştirmektir. Bu önemli amaç, eğitimin her kademesinde kesintiye uğramadan devam etmelidir. Bunun için toplumun ve devletin uzun vadeli ve sürdürülebilir bir taahhüdü gereklidir. Sanatın toplumdaki değeri ve etkisi zaman içinde değişebilir, bu nedenle sanat politikaları; toplumun ihtiyaçlarına ve zamanın gerekliliklerine uygun olarak şekillenebilir. Esnek bir yapıya sahip olan sanat politikaları, toplumun değişen beklentilerini karşılamak için zaman içinde ayarlanabilir ve geliştirilebilir. Bu sayede sanat eğitimi, toplumun ihtiyaçlarına uyum sağlayarak; gelecek nesillerin yaratıcı potansiyellerini desteklemeye ve geliştirmeye devam edebilir.



CİHAN ŞULE KÜLÜK

Dipnotlar

- 1 Ayrıntılı bilgi için bakınız: BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi 15. madde.
- 2 Ayrıntılı bilgi için bakınız: BM Çocuk Hakları Sözleşmesi 29. ve 31. Madde.
- 3 Ayrıntılı bilgi için bakınız: BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 22., 26. ve 27. madde.
- 4 Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://www.gorsed.org.tr/>.
- 5 Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://www.sanategitimcileridernegi.com/tr/>.
- 6 Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://yaraticidrama.org>.

Kaynakça

- Altınkurt, L. (2005). Türkiye'de sanat eğitiminin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12).
- Ansoy, A. (1994). *İlkokullarda resim -iş eğitimi ve karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- BM (Birleşmiş Milletler). (1948). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi. Erişim adresi: [<https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyan-names/>]
- BM (Birleşmiş Milletler). (1966). Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi. Erişim adresi: [<https://unmik.unmissions.org/sites/default/files/regulations/06turkish/TIntCovEcSocCulRights.pdf>]
- BM (Birleşmiş Milletler). (1989). Çocuk Hakları Sözleşmesi. Erişim adresi: [<https://www.unicef.org/turkiye/çocuk-haklarına-dair-sözleşme>]
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2020). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi* (7.bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ciddi, M. L. (2019). Türkiye'de Cumhuriyet öncesi ve sonrası resim eğitiminin gelişimi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3(2), 62-68.
- Çağdaş Drama Derneği. (t.y.). Tarihçe. Erişim tarihi: 5 Ağustos 2023, <http://yaraticidrama.org/hakkimizda/tarihce/>
- Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği (GÖRSED). (t.y.). Dernek Hakkında. Erişim tarihi: 5 Ağustos 2023, <https://www.gorsed.org.tr/der>

nek-hakkinda <http://www.sanategitimcileridernegi.com/tr/kurulus-amacimiz.html>

İlhan, A. Ç. (2019). Türkiye'de sanat ve sanat eğitimi alanında yapılan son değişiklikler. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 1(1), 9-22.

İstanbul Kültür Sanat Vakfı. (2014). Türkiye'de sanat eğitimi (yeniden) düşünmek. https://www.iksv.org/i/content/230_1_SanatEgitimi_2014.pdf adresinden 13 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.

İstanbul Modern. (2023). İstanbul Modern'de eğitim. https://www.istanbulmodern.org/tr/egitim/istanbul-modernde-egitim_380.html adresinden 10 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.

Kaya, N. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.

Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2005). Anadolu güzel sanatlar liseleri programlarının müze eğitimi ve uygulamaları dersi açısından değerlendirilmesi. *Sanat Dergisi*, (8), 1-10.

Özal, K. (2009). *Beşinci bölge anadolu güzel sanatlar liselerinin müzik bölümlerinde okuyan 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin beklentileri arasındaki farklar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özsoy, V. (1996). Türkiye'de resim-iş eğitimi (sanat eğitimi) tarihine kısa bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 109-122.

Özsoy, V. (1998). 75. yılda sanat eğitimi ve öğretimi (resim-iş eğitimi). *Milli Eğitim Dergisi*, (139), 58-65.

San, İ. (1983). Kültür aktarımı ve çağdaş kültür sorunu içinde sanat eğitiminin yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 138-145.

Sanat Eğitimcileri Derneği (SEDER). (t.y.) Kuruluş amacımız. Erişim tarihi: 5 Ağustos 2023, <http://www.sanategitimcileridernegi.com/tr/kurulus-amacimiz.html>

Turani, A. (1992). *Dünya sanat tarihi* (4.bs.). Remzi Kitabevi.



ÇOCUK TİYATROSU



TEKİN ÖZERTEM*

Çocukları anlamak için onların gelişimlerini yakından gözlemek, doğduktan hemen sonra kişilikleri ile farklı özellikler sergilediklerini, her birinin diğerlerinden farklı olduğunu ve yetişkinlere özgü sanılan duyguların birçoğuna sahip olduklarını kabullenmek gerek. Çocuk tiyatrosunun önem ve gereği de onların yaratıcılıklarının gelişmesinin gerçek hayatı tanımlarının yanı sıra özlem ve duygularına karşılık verebilmek.

Giriş: Tarihçe

İlk insanların başlarından geçen bir olayı taklide dayalı işaret ve hareketlerle anlatmasıyla ortaya çıktığı varsayılıyor tiyatro sanatının. MÖ 4. yüzyılda Antik Yunan düşünürü Aristoteles de Poetika adlı eserinde bütün sanatlar gibi tiyatroyu da gerçeğin taklidi olarak tanımlamış. Taklidin sanat olarak nitelendirilmesi için de gerçeğin yeniden yorumlanarak kurgulanması gerek.

Antik Yunan tiyatrosunun ortaya çıkışına kadar geçen süreç içinde insanların taklide dayalı anlatımlarının nasıl olup da böyle bir sanatsal düzeye ulaşmış olduğunu bilemiyoruz. Çocukların o dönemde bu oyunlara ne ölçüde ilgi duyduklarını da. Fakat uzak doğuda milattan 1000 yıl önce Antik Yunan tiyatrosu gibi mitoloji, destan ve efsa-

1688



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Dr.

neleri içerdiği bilinen gölge tiyatrosunda perdeye yansıyan tasvir görüntülerinin çocukların ilgisini çekmiş olduğunu söylemek mümkün.

Roma İmparatorluğu'nda Hristiyanlığın kabul edilmesinden sonra Orta Çağ'da "Şeytanın Kilisesi" denilip dışlanarak yasaklanmış tiyatro. Eğitici ve öğretici yönünün farkına varılınca da din adamlarının kiliselerde oyuncu olarak sahneledikleri ibret ve morality diye adlandırılan dini içerikli oyunlar çıkmış ortaya. 13. yüzyılda önce İngiltere'de daha sonra da Fransa ve Almanya'da çocuklara yönelik, kilise korolarının çocuklarından birinin piskopos ilân edildiği Çocuk Piskopos / Boy Bishop şenlikleri ortaya çıkmış ve bu şenliklerde sergilenen oyunlar yazılmaya başlanmıştır. Çocuk oyuncuların oluşması ve dini içerikli oyunlar oynayan ilk topluluk da yine bu yüzyılın son çeyreğinde İngiltere'de Saint Paul Okulu öğrencilerinden oluşmuştur.

Antik Yunan ve Roma dönemlerinin tiyatro eserlerinin keşfi sonrasında bu oyunlar, okullarda öğrenciler tarafından sahnelenmeye başlamış; 16. ve 17. yüzyıllarda İngiltere'de, yetişkinlere yönelik oyunlar çocuk oyuncuların oluşması tarafından oynanmıştır. Children of St. Paul's ve Children of the Chapel bu toplulukların ünlülerinden. Çocuk tiyatrosunun tarihçesi bakımından bir başka önemli oluşum da Almanya'da eğitimci ve ozan Christian Weise'in 17. yüzyılda yazdığı oyunları çocuk oyuncular ile sahnelemiş ve oyunlarında rol alan çocukları oyuncu olarak eğitmiş olması.

Çocuklara yönelik ilk çocuk tiyatrosu, 18. yüzyılda Fransa'da oyuncu, yönetmen ve kukla sanatçısı Nicolas-Médard Audinot'un 1769 yılında Paris'te kurduğu Théâtre de l'Ambigu-Comique adlı ipli kukla tiyatrosu. Çocuk eğitiminde tiyatronun önemini ilk kavrayan ve savunan da yazar ve çocuk eğitimi ile ilgili teorileriyle Madame de Genlis.

Emile adlı eseri ile çocuğa bakış ve çocuk eğitimi konusunda yeni bir çağ açan J.J. Rousseau'nun eğitim konusundaki görüşlerinden etkilenmiş olan Madame de Genlis; eğitimlerini üstlendiği çocukları oldukça didaktik oyunlar sahneleyerek eğitmiştir. Yazdığı, Eğitim Tiyatrosu / Théâtre d'éducation adlı, 1779-80 yılları arasında yayınlanan dört ciltlik eseri ile de tiyatronun çocuk eğitimindeki önemini ortaya koymuştur.



Bir çocuk tiyatrosu olan Gymnase Enfantin 1829 yılında, Joly tarafından Paris'te, kurulmuş Théâtre du Gymnase Dramatique kapsamında. Bu yüzyılın ikinci yarısında Willi Edouin ve beş kardeşi, pantomim gösterilerinin yanı sıra Londra ve Brighton'da çocuklar için oyunlar sahnelemişler. Bu oluşum da İngiltere'de / Londra'daki okullarda ve Old Vic tiyatrosunda 1918 yılından başlayarak Sir Ben Greet tarafından sürdürülen; 1937 yılından itibaren Royal Academy of Dramatic Art adlı kuruluş tarafından yürütülen çalışmaların başlangıcı. Diğer önemli oluşumlar da ülkenin doğusunda, Anglia'da, 1925 yılında Peter Slade'ın kurduğu Fen Oyuncuları adlı çocuk tiyatrosu ile 1934 yılında amatör ve profesyonellerden oluşan Parable Players / Eğitici Hikaye Oyuncuları; bir diğeri de Bertha Wandell'in 1927 yılında İskoçya'da kurduğu Çocuk Tiyatrosu. Bertha Wandell'in çocuk tiyatrosu bakımından çok önemli özelliği de çocuk oyunlarının sahnelenmesinde yaş farklılıklarının gözetilmesi gerektiğini savunmuş ve iki farklı yaş grubuna yönelik oyunlar sahnelemiş olması.

Çocuk tiyatrosu olgusu Amerika Birleşik Devletleri'nde 1875-1890 yılları arasında Tom Sawyer, Küçük Lord / Little Lord Fauntleroy, Prens ve Dilenci / The Prince and The Pauper gibi çocuk romanlarının oyunlaştırılarak sahnelenmesi ile ortaya çıkmış. 1903 - 1908 yılları arasında Alice Minne Herts tarafından Children's Educational Theatre adı topluluğu ile süren çalışmalar, üniversite ve yüksel okullar tarafından yürütülüp 1920 yılından sonra devlet ve vakıflar tarafından gerçekleştirilmiş.

20. yüzyılda bu konuda en verimli çalışmaların yapıldığı ülke Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği. 1917 Ekim Devrimi sonrasında başlangıçta devrimin ilkelerini çocuklara benimsetmek amacı ile önemsenmiş çocuk tiyatrosu. Öncesinde çocuk tiyatrosu olmayan ülkede ilk çocuk tiyatrosu 1921 yılında Natalia Satz tarafından Moskova'da kurulmuş. Bu girişimi 1922 yılında Aleksandr Briantsev'in Leningrad Çocuk Tiyatrosu izlemiştir. Devletin desteği ile 1943 yılında da çocuk tiyatrolarının sayısı 140'a yükselmiştir.

Çocuk Sanat Eğitimi Merkezi tarafından yönlendirilip denetlenen, pedagoji ve psikoloji biliminin verilerinden; doğaçlama ve drama terapidin yararlanan çocuk tiyatrosu çalışmalarında oyuncu kadroları da genç amatör ve profesyonellerden

oluşturulmuş. 1930 yılında çocuklara kitap okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırmak amacı ile kurulan ve Sibirya'nın en ücra köşelerine dahi turneler düzenleyen Çocuk Kitapları Tiyatrosu ile 1931 yılında kurulan ve ülkede kukla tiyatrosu geleneğinin oluşmasını sağlayan Merkezi Kukla Tiyatrosu. Bu çalışmaların önemli bir özelliği sahnelenen oyunların önce çocuklara okutulup onlarla tartışılmış; provalarda görüşlerinden yararlanılmış olması.

Ülkemizde eğitimde tiyatrodan yararlanma düşüncesi 19. yüzyılın ikinci yarısında, I. Meşrutiyet döneminde, ortaokullarda çocuklar tarafından sahnelenen temsiller ile başlamış. 1888 - 1921 yılları arasında da Mecmua-i Muallim, Çocuklara Rehber, Talebe Defteri, Yeni Nesil, Çocuk Bahçesi gibi dergilerde çocuklar için yazılmış kısa oyunlar yayımlanmış. 1915 yılında tiyatro ilkokul müfredatında ders olarak yer almış.

İlk çocuk tiyatrosu çalışmaları da 1935 yılında Muhsin Ertuğrul tarafından İstanbul Belediyesi Şehir Tiyatrosu kapsamında kurulmuş. M. Kemal Küçük'ün Çocuklara İlk Tiyatro Dersi adlı oyunu ile 1 Ekim 1935 yılında açmış perdelerini çocuklara. 1940 yılında da Ankara'da İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun önderliğinde Çocuk Esirgeme Kurumu, 1947 yılında da Avni Dilligil'in yönetimindeki İzmir Şehir Tiyatrosu, Mümtaz Uygun'un Altın Kalem adlı oyunla ile katılmış bu çabaya. 1948 yılında Muhsin Ertuğrul, Devlet Konservatuvarı Tatbikat Sahnesi yöneticiliğine getirildiğinde Mümtaz Zeki Taşkın'ın yazdığı, müziklerini Fehmi Ege'nin hazırladığı Altın Bilezik adlı oyunla Ankara'da Küçük Tiyatro'da başlayan çocuk tiyatrosu çalışmaları Devlet Tiyatrosu kurulduktan sonra da bölge tiyatrolarını da kapsayacak şekilde sürdürülmüş ve sürdürülmektedir.

Bu ödenekli tiyatroların yanı sıra bazı özel tiyatrolar da repertuvarlarında çocuk oyunlarına yer vermeye başlamışlar Ankara ve İstanbul'da. Özel çocuk tiyatroları kurulmuşsa da pek uzun ömürlü olamamışlar. Bunlardan en uzun soluklu ve nitelikli olanı Muhsin Ertuğrul ve Haldun Taner'in yönlendirmesi ile 1973 yılında İstanbul'da Ümit Denizer ve Turgut Denizer tarafından kurulmuş ve halen varlığını özenle sürdürmekte olan Anadolu Çocuk Oyunları Kolu, kısaltılmış adı ile AÇOK.



Ülkemizde çocuk tiyatrosu çalışmalarında ilk yıllardan başlayarak çoğunlukla yerli yazarlarımız tarafından yazılmış olan oyunların sahnelenmiş ve İstanbul Şehir Tiyatrosu ile Devlet Tiyatrosu tarafından Çocuk Tiyatrosu adlı bir dergi çıkarılıp bu dergilerde çocuklara yönelik anketlere yer verilmiş olması da oldukça önemli. En önemli girişim de 1954 yılında Muhsin Ertuğrul'un genel müdürlüğü döneminde Devlet Tiyatrosu Yönetim Kurulu tarafından –sonraki yıllarda hayata geçirilmemişse de– ayrı bir birim oluşturulmak üzere Çocuk Tiyatrosu Kadro Yönetmeliği'nin çıkarılmış olması.

Çocuk ve Tiyatro İlişkisi

Çocuk ve tiyatro ilişkisini, çocuk-sanat ilişkisi üzerinden incelemek gerek. Çocuk ve sanat birbirine oldukça uzakmış gibi görünürse de sanat, ister çocuk ister yetişkin olsun, insan için var olduğundan bu yana onsuz edilemeyen bir olgu. Onsuz edilemeyişinin nedeni de insanın çocukluk çağından başlayarak var olanı –gerçeği- ve hayallerini kendince yeniden kurgulama yeteneği. Bu yetenek sayesinde hem zihinsel hem de ruhsal olarak gelişip evrim geçirmiş insanoğlu.

Çocukların hayal kurarak taklide yönelmesi; kişilik kazandırma, cansızlarla canlıymış gibi ilişki kurma, konuşma; eşyayı kullanırken hayale kapılma, iskemleyi otomobil varsayıp motor gürlütüsü çıkarma; hayal yoluyla yaratılan bir olaya katılma olarak ortaya çıkar. Bu gruplandırma genellikle üç yaşına kadar olan çocuklar için geçerli. Üç yaşından sonra da daha uzun süreli, karmaşık konulu, kurgulu oyunlara yönelip hayal dünyalarında gönüllerince düzenledikleri mantık kurallarına bağlı kalmaksızın farklı kişiliklere bürünerek dramatik kurgulu oyunlar oynamaya başlarlar. Günlük sıradan olandan sıyrılarak düşledikleri farklı bir dünya yaratırlar.

Bu oyunlarla öne sürülen düşünceler; açığa vurulan istekler, korkular, umutlar, çevre değiştirme, olay ve kişileri kendi isteğince düzenleme, çocuğun zihinsel ve duygusal gelişiminin bir sonucu. Yeniden yaratış açısından da yetişkinlere oranla çok daha üretici. Günlük sınırlı ve sıradan hayatlarında gördüklerini, yaşadıklarını yeniden kurgulayarak taklit etmeye başlayan çocuklar, bu nedenle kendi çaplarında birer sanatçıdırlar. Hayale dayalı yeniden yaratış yoluyla var olanı değiştirmeye yönelmeleri de bir başka “Ben” olmak; kendilerini

üzeni, korkutanı, hoşla gitmeyeni ortadan kaldırmak; içinde yaşadığı toplumda bir an önce söz sahibi olmak istemelerinden kaynaklanmakta.

Yer aldıkları toplumda söz sahibi olma, bir an önce büyüme tutkusunu da hayale dayalı oyunlarında görülen başka bir olgu. Evcilik oyunlarında erkek çocukların baba, ağabey, kız çocukların da anne veya abla rollerini üstlenmeleri; erkeklerin doktor, kızların hemşire olmaları vb. yetişkinler gibi davranmaları hep bu isteğin dışavurumları. Birbirlerini tanıyan tanımayanlar bir araya gelerek oynadıkları bu oyunlarda hemen bir araya gelmelerini sağlayan da sahip oldukları hayal gücü.

Çocuk-tiyatro ilişkisinin en belirgin göstergesi hayale dayalı taklitlerle bezeyerek ve dramatik öğeler katarak oynadıkları günlük, sıradan oyunlar. Bu oyunların belirgin özellikleri: Kendiliğinden ve doğaçlama olarak ortaya çıkmaları. Günlük yaşama ilişkin gözlemlerin elden geldiğince doğru bir şekilde taklit edilmesi. Değişikliklerin örneğin bir sandalyenin önce uçak olup sonra da otomobile dönüşmesinin oyuna katılanlar tarafından yadırganmadan kabullenilmesi... Ünlü tiyatro kuramcısı ve yönetmen Max Reinhardt'ın 1928 yılında Columbia Üniversitesinde oyuncu ve oyunculuk üzerine yaptığı konuşmasında çocukların oynadıkları dramatik içerikli oyunlarda üstlendikleri rollerle sergiledikleri tutum ve davranışları "Bir tiyatro oyuncusunun en arı görünüşü çocuklarda izlenir." diyerek açıklamış olması da bundan.

Çocuk ve Tiyatro İlişkisinin Toplumsal Değer ve Önemi

Çocuklar, merak ve ilgi bilgilenme isteği ile yer alırlar içine doğdukları toplumlarda. Ardı arkası kesilmeyen sorular sorarak başlarlar çevrelerini ve yaşamı tanıyıp algılamaya. Aileden başlayarak içinde yer aldıkları toplumların kültürel değer ve bilgi birikimleri doğrultusunda eğitilerek yetiştirilirler. Çocukların nasıl, hangi amaç doğrultusunda eğitilerek yetiştirildikleri hem çocukların hem toplumların / ülkelerin geleceğini belirler.

Çağlar boyunca yetişkinin minyatürü olarak görülen çocuk, Jean-Jacques Rousseau'nun 1762 yılından Emile ya da Terbiyeye Dair adlı eserini yayımlaması; yetişkinin yetişkin, çocuğun çocuk olarak değerlendirilmesi gerektiğini; çocukların da

yetişkinler gibi kendilerine özgü duygu ve düşünceleri olduğunu ileri sürmesi ile toplum içinde farklı bir değer kazanmış. Başta kilise olmak üzere yerleşik kurum ve kuruluşlar tarafından şiddetle karşı çıkmış olsa da giderek çocuk eğitimindeki anlayış değişikliğinin ve uygulamaların başlangıcı olmuş.

Jean-Jacques Rousseau'nun bu öngörüsü öncelikle çocuk eğitimi alanında etkili olmuş. Eğitimde tiyatro sanatından pedagojik anlamda yararlanan Madam de Genlis olmuş. 1779 yılında yayımlanan *Théâtre à l'usage des jeunes personnes, ou Théâtre de l'éducation / Gençler İçin Tiyatro veya Eğitim Tiyatrosu* adlı eserinde, eğitimde tiyatroya da yer verilmesi gerektiğini açıklayarak savunan da ilk o olmuş. 18. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan bu anlayış sonraki yüzyıllarda bizde de olduğu gibi tiyatro okul eğitiminde de önemsenir olmuş.

Çocuk tiyatrosunun toplum için değer ve önemi, tüm sanat dalları gibi tiyatronun da çocukların daha başarılı olmalarına ve sosyalleşmelerine olan katkısı. Okul eğitiminde tiyatroya yer verilmesi çocukların ruhsal, bilişsel gelişimlerinin yanı sıra birbirleri ve yetişkinler ile ilişki kurmalarını kolaylaştırır. Taklit yolu ile bedenlerini kullanmayı, kendilerine olan güveni artırıp daha rahat iletişim kurmalarını, kişiliklerinin gelişmesini; gerçek yaşamı keşfetmelerini; problem çözme, başkalarını anlama becerisi kazanmalarını; ekip çalışması ile dayanışmayı, sorumluluk almayı öğrenmelerini; konuşma, algılama, kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmelerini, yaratıcılıklarının gelişmesini, soyut kavramları somutlaştırabilmelerini, duygularını anlamlandırmalarını ve geleceğe hazırlamalarını sağlar. Daha başarılı ve mutlu olurlar. Geleceğin huzurlu, akılcı, öngörülü ve yaratıcı toplumlarını oluştururlar.

Madam de Genlis ile başlamış olan, 20. yüzyılın başlarında İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun çocukların eğitiminde tiyatronun katkı ve önemini çağdaş bir anlayışla değerlendirip savunduğu bu yaklaşım eğitimde drama uygulamalarını taklit içerse de sanat olarak değerlendirmek mümkün değil. Çocukların değişik rollerle sahneledikleri müsamereler de öyle. Çocuk-tiyatro ilişkisinin sanat olarak değerlendirilmesi ancak amatör ve profesyonel çocuk tiyatroları tarafından dramatik olarak; içinde gerilim, çatışma, çeşitli olaylar ve karşıtlıkların insanla ve insan ilişkileriyle gelişecek şekilde çocukların yaşlarına uygun olarak kurgulanmasıyla mümkün.



Tiyatro, çocukların eğlenmelerini, sanat zevklerini ve estetik duygularını geliştirmenin yanı sıra hayatı tanımaları, karşılaştıkları ve karşılaşılabilecekleri sorunlarla baş edebilmelerini; bilinç altındaki duygularını gün yüzüne çıkararak, bunlardan kurtularak arınmaları için toplumsal bir gereksinim. Çocuk tiyatrosu çalışmalarından beklenen yararın elde edebilmek için dramaturgi aşamasından başlayarak sahnelenme aşamasında da yönetmen ve oyuncuların bu konuda uzman pedagog ve psikologlar ile işbirliği yapmaları da bir o kadar önemli. Bunun için de bu husus öncelikle ödenekli tiyatrolar tarafından önemsenmeli ve ticari amaçlı özel tiyatrolar tarafından sürdürülen çalışmalar da özenle denetlenmeli.

Bir başka önemli husus da sahnelenecek oyunlarda seyircilerin farklı yaş gruplarına belirlenerek duyurulması. Geçmiş yıllarda 6-9 yaş ve 9-12 yaş olarak sürdürülen bu uygulama artık 0-3 yaş, 4-5 yaş olmak üzere farklı uygulamalar içermekte. Belirlenen yaş gruplarına yönelik tüm oyunların sürelerinin, içeriklerinin, konularının, sözcüklerin ve diyalogların uzunluğunun o yaş gruplarına uygun olması da son derece önemli. Aksi takdirde beklenen yararın sağlanabilmesi mümkün değil.

20. yüzyılda çocuk tiyatrosu alanında gerçekleşmiş en önemli gelişim 1965 yılında kurulmuş ve dünyada ülkemiz de dahil 83 ulusal merkezi olan ASSITEJ, International Association of Theatre for Children and Young People / Uluslararası Çocuklar ve Gençler için Tiyatro Derneğinin kurulmuş olmasıdır. Çocuklar ve gençler için tiyatro ile uğraşan profesyonellerin bu uluslararası birlikteliğin amacı çocuğu tiyatro dünyasına katarak kendini ve çevresini tanıma, değerlendirme ve eğlendirerek eğitmek; çocuk tiyatroları ile gençlik tiyatroları çalışmalarını desteklemek ve yönlendirmek.

Sonuç

Çocukları anlamak için onların gelişimlerini yakından gözlemek, doğduktan hemen sonra kişilikleri ile farklı özellikler sergilediklerini, her birinin diğerlerinden farklı olduğunu ve yetişkinlere özgü sanılan duyguların birçoğuna sahip olduklarını kabullenmek gerek. Çocuk tiyatrosunun önem ve gereği de onların yaratıcılıklarının gelişmesinin gerçek hayatı tanımalarının yanı sıra özlem ve duygularına karşılık verebilmek.



Çocuk tiyatrosu konusunda üzerinde durulması gereken en önemli nokta yeterli sayıda nitelikli dramatik, pedagojik ve sanatsal özellikleri içeren çocuk oyununun yazılmayışı. Bu nedenle başlangıç yıllarında olduğu gibi bilinen öykü ve masal ve romanların sahneleniyor olması ile karşı karşıyayız. Çocuk tiyatro edebiyatının çağdaş anlamda gelişmesi, çağın gereklerine uygun sanatsal düzeyi yüksek çocuk oyunlarının yazılabilmesi için de bu alanın özendirilerek desteklenmesi gerek. Buna çocuk yaşı sınırının 18 yaş olduğu göz ardı edilmeyip ilk gençlik oyunlarına olan ihtiyacı da eklemek gerek.

Günümüzde örgün eğitiminin yanı sıra bu amaçla drama, yaratıcı drama eğitimi adında okul öncesi ve ilkökul çocuklarına yönelik özel eğitim kurum ve kuruluşları giderek yaygınlaşmakta. Okullarda ve bu kuruluşlarda dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da çocukları yıldızlaştırmamak, daha yetenekli olanları öne çıkarmamak olmalı. Aksi tutumların diğer çocukların bu uygulamalardan gereğince yararlanmalarını, ekip çalışması ve dayanışma becerisi kazanmalarını ve psikolojilerini olumsuz etkileyeceği de unutulmamalı. Eğitim fakültelerinde öncelikle okul öncesi ve ilkökul öğretmen adaylarının eğitimde drama ve yaratıcı drama eğitimi konularında eğitilmeleri de son derece önemli.

Bir başka önemli nokta bakanlar kurulu kararı ile Olcay Poyraz, Dr. Tekin Özertem, Ülker Köksal, Prof. Dr. İnci San, Tansu Aytar ve Kültür Bakanlığının katılımı ile 1990'da kurulan ve son derece sınırlı olanaklarla çalışmalarını sürdürmekte olan ASSITEJ Türkiye Milli Merkezinin, Millî Eğitim Bakanlığı ve Turizm ve Kültür Bakanlığı başta olmak üzere devlet ve konuya duyarlı kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenmesi.



TEKİN ÖZERTEM

1923-1950 TÜRK ÇOCUK TİYATROSUNDA CUMHURİYET ÇOCUĞU İMAJI



FUNDA BULUT*

1923-1950 Türk çocuk tiyatrosunda bir eğitim aracı rolünü de üstlenen oyunlar, toplumsal dönüşümü destekleyerek Cumhuriyet'in modern değerlerinin toplumda yayılmasına ön ayak olmuşlardır. Cumhuriyet çocuğu; bu dönem tiyatrosunda kimi zaman idealize edilmiş tek bir oyun kişisi kimi zaman da diyaloglar üzerinden tasvir edilen genel bir kimlik olarak kurgulanmıştır.

Giriş

Çocukluğa verilen anlam, toplumların duygusal ve düşünsel geçmişini; çocuğa bakış açısı da toplumun eğitim, kültür ve gelişmişlik düzeyini gösteren dinamiklerden biridir. Bireyin ve toplumun çocuğa bakışını, “kültür, coğrafya, inanç, gelenek” gibi unsurların yanında eğitim şekillendirmektedir. Çocuğun insanlıkla yaşıt olmasına karşın, çocukluğun modern bir kavram olduğunun altını çizen Ruhi Şirin'in de vurguladığı gibi “antropoloji ve etnografik bulgular çocukluğun biyolojik değil toplumsal bir tasarım olduğunu ortaya koymuştur.” (Şirin, 2016:31-33). Bir çocuğun çocukluğunu yaşayabilmesi için toplumun; çocuğu varoluşuyla birlikte kabul etmesi ve çocuğun ço-

1697



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.

cukluk dönemini iyi ve sağlıklı geçirmesi için gereken zemini hazırlaması gerekir.

Çocuk ve eğitim konularında her daim büyük bir hassasiyet gösteren Gazi Mustafa Kemal Atatürk, Türk milletinin geleceği için milli bilinci güçlendirmenin ve toplumsal birliği korumanın temel taşlarından birinin çocuk eğitimi olduğu inancındadır. Bu inançla da Erken Cumhuriyet Dönemi'nde çocuğun sağlıklı, güvenli, huzurlu, çağın şartlarına göre yetişmiş, mutlu ve zinde olması için çocuk haklarını gözetilen bir çocuk politikası yürütülür. Mustafa Kemal'e göre "ülkemiz çocukları, her öğrenim derecesinde ekonomik yaşamda etken, etkin ve başarılı olacak surette donatılmalı"dır. Bu nedenle de "çocuklarla ilgilenen ve bu konuda sorumluluk taşıyan herkesin, her yerde ve her işte millet çocuklarına sunacakları millî terbiyenin, millî hisleri güçlendirmeyi ve sağlamaştırımayı amaçlaması gerekir" (Sakaoğlu, 2016: 4-5; Bahtiyar, 2010: 43). Atatürk Dönemi politik açıdan incelendiğinde Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılışından Mustafa Kemal Atatürk'ün vefat ettiği 1938 yılına kadar olan süreçte geleceğin teminatı olarak görülen çocuklar için eğitim, sağlık, hukuk başta olmak üzere birçok farklı alanda ihtiyaca göre düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Resmi eğitimin bütün eğitim kurumlarında ilmi bir esasa bağlanarak en çağdaş ve sağlıklı bir şekilde vermenin önemli olduğunun vurgusu yapılan 9 Mayıs 1920 tarihli hükümet programı; bunun en açık örneklerinden biridir. Çocukları hayatta başarılı kılabilecek güçte bir eğitim anlayışının kabul edildiği program, "çocuklara verilecek terbiyeyi her anlamda dini ve millî bir şekle koymak esasını üzerine temellendirilir. Bu doğrultuda programda ülke coğrafyası ve tarihine uygun ders kitapları yayımlamak, bir sözlük oluşturmak, tarih ve edebiyat konularını uzmanlara yazdırmak, Batı ve Doğu bilimsel çalışmalarını dilimize tercüme ettirmek ve en önemlisi de bütün mektepleri güzel idare etmek gerekliliği vurgulanmaktadır" (Dağlı, 1988: 4). Cumhuriyet Dönemi çocuk politikaları derinlemesine incelendiğinde gündeminde çocuk eğitiminin olduğu hükümetin bu konuya ciddi ve bilinçli yaklaştığı görülecektir.

Erken Cumhuriyet Dönemi'nin çok yönlü politikalarının zemininde yeni bir toplum ve yeni insan bir insan modeli oluşturma hedefi yer almaktadır. "Yeni çocuk paradigmasına uygun olarak hem hukuk hem de eğitim alanında önem-

li düzenlemeler yapan ve yeni ve ideal bir nesil inşa etmek Cumhuriyet yönetici ve aydınları, çocuğun rejimin değerlerini içselleştirip yeniden üretecek cumhuriyet vatandaşına dönüştürülmesini ilk hedef olarak belirlemişlerdir” (Selçuk Şirin, 2013:1282). Atatürk döneminde çocuk konusuna önem veren aydınlar, gazeteciler ve yazarlar da Cumhuriyet’i emanet edecek ve ülkeyi ileriye taşıyacak nesilleri gündemlerine taşıyarak çocuk eğitimine katkı sağlar. Böylelikle Erken Cumhuriyet Dönemi’nin yeni toplum dizaynında ve yeni devletin ideallerine ulaşmasında inşa edilmeye çalışılan yeni insan tipinin bir uzantısı olarak ideal çocuk dilde yerini alır. Bu çocuk söylemi, yeni bir Cumhuriyet tiplemesinin ihtiyacını ve beklentilerini karşılarken ideal toplum çerçevesinde devletin ileriye dönük politikalarını ve hedeflerini de içerir.

Erken Cumhuriyet Dönemi’nde “kaynağı Osmanlı’ya kadar uzanan¹ bir devlet politikasının ürünü olan “gürbüz Türk çocuğu”, gazete ve dergilerin en popüler başlıklarından biri olur. Gürbüz çocuk söyleminin toplumda yer bulan ve kabul gören bir imaja dönüştürülmesinde Himaye-i Etfal Cemiyetinin çıkardığı Gürbüz Türk Çocuğu dergisi ile kurulduğu tarihten itibaren Cumhuriyet ideolojisine bağlılığı ve yeni rejimin politikaları ile tutarlı yayın anlayışı ile Cumhuriyet Gazetesi dikkat çekmektedir” (Işık, 2023: 9). Sağlık, spor, eğitim başta olmak üzere farklı alanlarda haberlere ve yazılara konu alan bu idealize çocuk tipiyle sadece biyolojik olarak sağlıklı değil, aynı zamanda toplumun büyümesini şekillendirecek, Cumhuriyet’i sürdürecektir ve güçlendirecek bir neslin temel taşı oluşturulmaya çalışılır. “Cumhuriyetin kurucularının bu cumhuriyeti yaşatacak vatandaş/ yurttaş tipi bir nesil oluşturma hedefini “genç cumhuriyetin ütopyası” olarak değerlendiren Sınar; (2014: 115) ütopyanın merkezindeki “Gürbüz Türk Çocuğu” imajının demokrasiye ve şahsiyet yetiştirmeye yönelik bir eğitim tarzına dayandığını vurgular. Gürbüz Türk Çocuğu Dergisi’ndeki yazıları merkez alarak yaptığı değerlendirmede çizilen imajın Mustafa Kemal Atatürk ile silah arkadaşlarına duyulan sevgi, saygı ve şükran duygularını pekiştirici, kazanılan zaferin önemini vurgulayıcı olduğu ve Türklük bilinci telkin ettiği belirtilir. Cumhuriyet çocukları ideolojisinin yeşertildiği dergi ve gazete yazılarındaki “Gürbüz Türk Çocuğu”; genel çerçevede cumhuriyet çocuklarının yetiştirilme biçimini şekillendirme, halkı bilinçlendirme, eğitime yön

verme işlevleriyle devletin çocuk politikalarının bir uzantısı ve destekleyicisidir. “Gürbüz Türk Çocuğu”; iyi beslenen ve sağlıklı bir yaşam süren, bağımsız, becerikli, girişken iyi huylu, cesur, bilgili, anne babaları tarafından korunan ve iyi şekilde büyütülen, evin içinde ve dışında temizlik, düzen ve hijyenine önem veren; paylaşmayı bilen, spor yapan, toplumun üretkenliğine katkıda bulunan, vatanını seven özelliklerle sahiptir. Şerefli Türk ordusunun mensubu olarak bir asker; hakikatin ve adaletin bir adamı olarak hakim; bir zamanlar fedakarlık ve feragate örnek olan bir öğretmen; Anadolu’nun verimli topraklarından servet kazanan bir çiftçi; medeniyet ve beşeriyet adına çalışan bir doktor; takdir ve alkış alan bir sanatkâr; ülkeyi süsleyen bir mühendis ve Türk bayrağını taşıyan, gemileri açık denizlere süren bir tüccar olacağı ifade edilen cumhuriyet çocuğu ile ülkesine ve bütün insanlığa faydalı bir birey algısı oluşturulur (Sınar, 2014; Işık, 2023; Alabaş, 2019: 68). Rejimin koruyucuları gözünü baktıkları çocuklara özel bir içerik ve dille seslenerek ideal cumhuriyet çocuğu söylemini şekillendiren çocuk dergileri; Cumhuriyet kazanımlarının çocuk dünyasına aktarılmasında önemli bir görev üstlenir.

1923-1950 dönemi Türk çocuk tiyatrosunda Cumhuriyet rejiminin kolaylıkla benimsenmesi hedefiyle yeni devlet yeni insan anlayışına uygun eserler kaleme alınır. Ulus kimlik referanslarında yeni bir propagandanın edebiyat içerisinde görülmeye başladığı bu dönemde çoğunluğu tezli oyunlarla çocukların kolektif bilinç ve bilinçaltı yeni düşünüş ve davranış biçimleriyle şekillendirilmeye çalışılır. “1923-1950 tarihlerinde yazılan çocuk oyunları çocuklara devletin politikalarını öğretmeyi ve ahlaki değerleri kazandırmayı amaçlayan bir perspektifle yörgularak çocukların ahlaki değerlere sahip bireyler olarak yetişmelerini teşvik etmek amacıyla tasarlanır. Çocukların ahlaki açıdan söz dinler, sabırlı, çalışkan, büyüklerine karşı saygılı, küçüklerini koruyan; sosyal açıdan toplumda sorumluluk sahibi, başkalarını düşünen, birlikte çalışmaya uyum gösteren, kendisini en iyi biçimde ifade eden, toplumsallaşmış ve birlikte üretebilmesini öğrenen kişiler olması oyunlarda dikkat çeken karakteristik özelliklerdir. Oyunların içeriği ve vurguları, o dönemin liderlerinin görüşlerine ve yönlendirmelerine göre de şekillenir. Çocukları toplumun birer parçası olarak yetiştirme amacıyla yola çıkan

çocuk tiyatrosunun oyunlarında hem topluma yardım etmek ve mevcut toplumsal koşullara uygun vatandaşlar yetiştirmek hem de gelecekteki toplumun bir parçası olarak dünya vatandaşları yetiştirme hedefi de ön planda tutulur. Çocukları bireysel ahlaki değerlerle donatan oyunlar aynı zamanda toplumsal sorumluluk, işbirliği ve küresel düşünceye vurgu yaparak onları daha büyük bir perspektife sahip aktif bireyler olarak yetiştirmek ister. Dolayısıyla 1923-1950 yılları arasında yazılan çocuk oyunları, hem çocukların bireysel ahlak gelişimini destekleyen hem de toplumsal ve küresel düşünceyi önemseyen vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen bir düşüncenin ürünüdür” (Okurlar, 2010:11; Şener,1979; Nutku, 2006; And, 1976: 146). 1923-1950 dönemi Türk çocuk tiyatrosunda Cumhuriyet’in gerektirdiği değerleri ve toplumsal idealleri yansıtmaya işlevini üstlenen oyunlar, eğitim ve toplumsal dönüşümde önemli bir role sahiptir. Halkevleri başta olmak üzere devletin kültürel aygıtları kullanılarak Anadolu’da oynanan temsillerde Cumhuriyet’in değerlerine uygun karakterler tasarlanır; ideal tiplmeler ve örnek karakterlerle Cumhuriyet ideallerinin toplumda yerleşik hâle gelmesine katkı sağlanır.

1923-1950 Türk Çocuk Tiyatrosunda Cumhuriyet’in Sadık Bekçileri Olarak Çocuklar: “Cumhuriyet Çocukları, Gazi Çocukları ve Atatürk Çocukları”

1923-1950 Türk çocuk tiyatrosunda Cumhuriyet çocuğu imajı; iki farklı şekilde piyeslerde yerini alır. Bu dönem piyeslerinde Atatürk, Gazi, ülkü, inkılap çocuğu müstakil bir başlıkla eserin ana temasını oluştururken bazılarının da diyaloglar aracılığıyla ya da örnek karakterlerin davranışları üzerinden tasvirle temsili bir görünümde dir.

Yaşar Nabir Nayır; 1933 yılında kaleme aldığı *İnkılap Çocukları* adlı eserinde bir ülkü çerçevesinde bir araya gelerek oyuna ismini veren Cumhuriyet çocuklarının azmini, coşkusunu, heyecanını, beklentilerini ve gelecekle ilgili hayallerini anlatır. Yazarın gözünde on yılda yurdu asırlarca ileri götürebilecek mucizelerin gerçekleştirilebileceği inancıyla yola koyulan ruhlar, medeniyet ışığıyla halka olan asırlık borçlarının ödeyebilme azmini taşımaktadır. Oyunda Turgut ve Gündüz’ün diyaloglarıyla şekillenen inkılap çocukları, ulus-devlet sürecinde hedeflenen ideal toplum oluşturma çabasının bir ürünüdür:

“Bezginlik ne kelime, yorgunluk ne? diyecek.

Rüzgâr gibi esecek, sel gibi akacağız,

Çevrilmeyen gözlerle ileri bakacağız

Bu ateş sezilecek gözbebeklerimizden

Kızıl alevler gibi tutuşan derimizden

Gündüz

Bakanlar nabzımıza yahut ateşimize

Belki de acıyarak hasta diyecek bize

Gözleri pırl pırl yanarken heyecandan

İnkılâp çocukları gülecek buna candan”

(Nayır, 1933: 18).

“Azim, çalışkanlık, cesaret” gibi özelliklerin ön plana çıktığı inkılap çocukları imajı, yazarın oluşturmaya çalıştığı ideal vatandaş kimliğine uygundur. Daha geniş bir perspektiften bakılacak olursa yazarın bu gayreti, erken Cumhuriyet Dönemi’nde devletin propagandasıyla ilintilidir ve yaratılmak istenen ideal insan tiplemesini tanımlamaya yöneliktir. Okuldan mezun olduktan sonra Anadolu’da görev yapmak için heyecanlanan çocuklar, Cumhuriyet rejiminin ilkelerine ve Gazi’ye gönülden bağlıdır. “Mukaddes dava”ya hizmet etmek adına büyük bir heyecan duyan çocuklar, bağlılıklarını göstermek için ant içerler. Ayrıca sözün hükmün olmadığını, özünde aynı mayadan geldiklerini ve gönülden büyük bir sevgiyle Gazi’ye bağlı olduklarını oyun boyunca farklı şekillerde vurgularlar.

Sıla hasreti çeken Turgut ve Gündüz’ün konuşmalarıyla açılan *İnkılap Çocukları* adlı manzum tiyatrodan önce memleketin içinde bulunduğu durum ayrıntılarıyla tasvir edilmektedir. İşgal altındaki Anadolu’yu zincire vurulmuş, dışleri sökülmüş ve afyon yutturulmuş bir kaplana benzeten Nayır, yurdun ve insanların geçirdiği süreci anlatırken Türklük imgesine de değinir. Bazı kısımlarda Türk kimliği profiline yer verilen oyunda “*Türk olan nasıl kendi dilini unuttur da/ Benliğini seyrederek yabancı bir gururda*” (Nayır, 1933:13) dizeleriyle Türk benliğine sahip çıkabilmesi için eleştirel bir üslupla dile sahip çıkılması gerektiğinin altı çizilir. Nayır’ın gözünde “inkılap çocuğu” adı verilen Türk çocuğu; güçlüklerden yılmayan, her türlü zorluğa göğüs gerebilen, birlik ve beraberlik içinde öncü, coşkulu, azimli, heyecanlı, Cumhuriyet’e, ülkesine, ülkesüne ve Gazi’ye gönülden bağlıdır.

Galip Naşit, 1933'te yazdığı *Destan* adlı oyununda önemli savaşları ve tarihte iz bırakan kahramanları tanıtırken gerçek kahraman kimdir, sorusuna cevap arar. *Destan* adlı eser; Gülümser, Doğan, Atıl, Sevinç, Engin ve Gürbüz adlı bir grup öğrencinin tarih dersinde verilen ödev için hangi kahramanı çizeceklerine dair karar verme süreci üzerine kurgulanır. Öğrenciler, tarih kitaplarını araştırarak Türk ve dünya tarihindeki en özel kahramanı belirlemeye çalışırlar. Bu süreçte Sezar, Büyük İskender, Timur, Attilâ, Cengiz Han, Fatih Sultan Mehmet, Yavuz Sultan Selim, Napolyon, Washington gibi birçok liderin bahsi geçer. Oyunda adı geçen liderlerin tarihteki rollerinin, hizmetlerinin, kahramanlıklarının yanında zaaflarına, hatalarına ve yanlış kararlarına da değinilir; Osmanlı Dönemi'ndeki bazı padişahlar ile dünyadaki bazı ünlü komutanlar farklı yönlerden eleştirilir. Birçok kahraman arasında tarihi bir yolculuğa çıkan öğrenciler, en sonunda tarihteki en büyük kahramanın Mustafa Kemal Atatürk olduğuna karar verirler. Ona duydukları büyük hayranlığı ve derin saygıyı dile getiren çocuklar, piyesin sonunda en büyük lider olarak Mustafa Kemal Atatürk'ü kabul ettiklerini topluca beyan ederler. Oyunun son perdesinde kendilerini "Türkiye'nin Kemalist Çocukları" olarak tanımlayan çocuklar, bir şarkı eşliğinde Cumhuriyet çocuklarının niteliklerini ve Gazi'ye olan bağlılıklarını anlatırlar:

*"Biz yeni Türkiye'nin Kemalist çocukları,
Kolumuzun gücüyle açarız ufukları
Biz doğu çocukları batının yolcusuyuz,
Kıyılara sığmayan fırtınalı bir suyuz
Coştukça seller gibi gençlik damarımızda
Çiğneriz karşımıza ne çıkarsa bir hızda
Hepimizin yüreği bir tek duyguyla çarpar..."*

(Galip Naşit, 1933:23)

Cumhuriyet'in ilk yıllarında resmi ideoloji ve modernleşme çabaları ile sağlanmaya çalışılan ulus inşasında değişimin özü; çocuk ve gençlik olarak görülür ve yenilikler buradan başlanarak hayata geçirilir. *Destan* adlı oyunda Cumhuriyet ideolojisine uygun olarak "yeni diye vurgulanan ülke"de yeni insan tiplmesi tasvir edilmektedir. Galip Naşit'in gözünde Cumhuriyet'in ilke ve ihtiyaçlarına göre tasarlanan bu yeni insan tipi; "güçlü, azimli, cesur, coşkulu ve atik"...gibi özel-

liklere sahiptir. Türk gençliğinin çekirdeğini oluşturan “Türkiye’nin Kemalist Çocukları”, bağımsızlığı ve geleceği için çalışan, engeller karşısında yılmayan, özünü bilen, Batı’yı örnek alan idealistlerdir.

*“Gazi Mustafa Kemal bu tek varlığın adı,
Yazık bizden başkası ona kavuşamadı.
Biz onun çocukları, onun çocukları biz,
Onun ısmarladığı güne yetişeceğiz”*

*(...)Biz yirminci asrın Kemalist çocukları,
Çelikten pençemizle yırtarız ufukları.
Fırtınalar uğrağı coşkun, sonsuz bir deniz,
Alevli bağrımızdan fıskıran isteğimiz”*

(Galip Naşit, 1933: 23)

Galip Naşit’in dizelerinde de vurguladığı gibi “Türkiye’nin Kemalist Çocukları”nın en önemli özelliği; Atatürk’e ve onun ilke ve inkılaplarına gönülden bağlı olmalarıdır. Bu bağlılığın birçok kez farklı kelimelerle vurgulandığı dizelerde durmadan, yorulmadan, bıkmadan onun açtığı yolda ilerleme sözü veren çocuklar, altın ışıklı güne onun izinden giderek ulaşacakları inancını taşırlar. “*Bu gençliğin yüreğinde tek bir sevgi, aklında ise tek bir şey vardır: Gazi Mustafa Kemal. Bu genç çocuklar kendilerinden sonraki çocukların Mustafa Kemal’e kavuşamayacak olmalarından dolayı üzgündürler*” (Okurlar, 2010: 315). Çocukların en önemli gayelerinden biri de liderleri Mustafa Kemal Atatürk’ün adını gelecek asırlara taşıyarak tarihin en baş sayfalarına yazdırmaktır. Oyunda bir kurtuluş destanı kahramanına bağlılık yemini görünümündeki dizeler, çocuklara Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olmanın önemini kimi zaman abartılı kimi zaman da tekrara düşen bir söylemle öğütler niteliktedir.

Cumhuriyet çocuklarının özelliklerini tasvir eden bir diğer isim de Aka Gündüz’dür. *Gazi Çocukları İçin* (1933), II (1933), III (1934) adını verdiği üç ciltlik bir koleksiyonuyla Cumhuriyet çocuklarının duyarlılığını yansıtan Gündüz, yer yer didaktik bir üslûpla millî kimlik, millî şuur, tasarruf ve tutumluluk, yerli malının önemi, dayanışma, eğitim, dostluk, yeniliklere açık olma... gibi konuları işler. Aka Gündüz’e göre, tüm Türk çocukları Gazi’nin çocuklarıdır ve *Gazi Çocukları* adlı eseriyile

bu fikri geniş kapsamlı bir şekilde sunmaktadır (Doğan, 2001: 35). 3. Tasarruf ve Yerli Mallar Haftası'nda bütün Türk mekteplerinde oynanmak üzere yazılan Milli İktisat ve Tasarruf Cemiyeti tarafından yayımlanan *Gazi Çocukları İçin-I* yerli malı kullanmak ve tasarruf etmek fikrini aşılamanın yanında çocuklara tutumluluğu öğretmek onlara tasarruf bilinci kazandırmayı hedeflemektedir.

Aka Gündüz tarafından 1933 yılında kaleme alınan *Gazi Çocukları İçin- I* adlı eser, çocuklara farklı konularda tavsiyelerde bulunan üç piyesten oluşmaktadır. Sırasıyla Monolog'ta "yerli malı, milli kimlik"; Kumpara'da "tutumluluk"; Mallar Meydanda'da ise "milli şuur" temalarına yer veren Gündüz; çocuk kahramanlar üzerinden okurlarına mesaj verir. Küçük bir çocuğun iddialı bir söylemiyle açılan "Monolog" adlı eserde kendi neslini "Gazi çocukları" olarak tanımlayan bir çocuğun çalışma, para biriktirme, tasarruf yapma, yerli malı kullanma hakkındaki görüşleri didaktik bir üslupla sıralanır. Monolog'un bu bölümünde Cumhuriyet çocuklarının nitelikleriyle birlikte çocukların ülkenin geleceği için önemlerine değinilir:

"Az laf çok iş... Çok akıl, az patırdı! Anladınız mı şimdi beni? Gördünüz mü ben nasıl akıllı, özlü küçük bir çocuğum? Elbette böyleyim! Elbette böyle olacağım. Çünkü... Çünkü ben Gazi çocuğuyum... Gazi bu büyük yurdu, büyük yapıyı ve her şeyi kime emanet etti.(...) Çünkü biz akıllı, özlü, pekgözlü Gazi çocuklarıyız..."(Gündüz, 1933: 4-5).

Monolog adlı piyeste Cumhuriyet çocuğu üzerinden verilen önemli bir mesaj da "büyüklerin de çocuklardan öğreneceği çok şey olduğu"dur. Bunu açıkça çocuk kahramana "Siz koca koca büyüklere akıl öğreteceğim. Yoo' darılmaca alınmaca yok! Önceden pazarlık ettik! Vay bize mi akıl öğreteceksin!? demeyin"(Gündüz, 1933: 3-4). şeklinde dile getiren yazar; Cumhuriyetin emanetçisi olan çocukların dinlenmesi gerektiğine de vurgu yapar. Oyunda vatansever, kültürel değerlerine bağlı, milli şuur sahibi özellikleriyle ön plana çıkan Cumhuriyet çocuğu; çalışkan, bilgili, özgüvenli, cesur bir portre çizmektedir.

Gazi Çocukları İçin eserinde alegorik bir anlatım tarzı kullanarak çocuklara ders vermeyi amaçlayan Aka Gündüz, bu tavrını kendi kültürünü ve değerlerini tanıtarak milli servete sahip

çıkılması gerekliliğini anlattığı “Mallar Meydanda” piyesinde de sürdürür:

*“Türk çocukları el ele verdi
İktisat, birlik yolu bizimdir!
Türk, dileğine birlikle erdi
Bunda da dirlik yolu bizimdir.”*

(Gündüz, 1933a: 23).

Mallar Meydanda piyesinde Türk çocuklarına milli değerleri benimsemeleri, birlik içinde hareket etmeleri ve geleceğin güçlü nesillerini oluşturarak ülkenin kalkınmasına katkıda bulunmaları gerektiğini anlatan yazar; idealize edilen Türk çocuğu aracılığıyla “birlik ve beraberlik” mesajı verir. Oyunun özünde Türk çocuklarının birlikte daha güçlü olduklarını belirten Gündüz, Türk milletinin hedeflerine ancak birlik içinde hareket ederek ulaşabileceğini, birlik - dayanışmanın milletin bütünlüğünü ve gücünü artırdığını ifade etmektedir.

Aka Gündüz; *Gazi Çocukları İçin-II* adlı eserinde de her biri farklı konuları ele alan piyesleriyle çocuklara önemli değerleri, davranışları, kavramları eğlenceli ve anlaşılır bir şekilde aktarmaya devam eder. Çocuklara yaşamlarında faydalı olabilecek bilgiler sunmayı amaçlayan kitabın “Satıcı Değil, Nah Kafa” adlı piyesinde değişim ve yeniliğe açıklık; “Yemişlerin Türküsü”nde yerel üretim; “Şık Şık Eden Nedir?”de tasarruf; “Arılar”da çalışkanlık, işbirliği; “Satıcılar”da ise yerli ürünlerin önemine değinilir. *Satıcı Değil Nah Kafa* adlı oyunda Cumhuriyet çocukların niteliklerini tasvir eden yazar, çocukları anlamak, onlara saygı göstermek, onların potansiyelini olumlu bir şekilde değerlendirmek gerekliliğinin altını çizer:

*“[Ç]ocuk olmasına çocuğuz ama ne de olsa kafalarımız sizinkilerden daha taze, daha yeni. Boşuna gücenmeyin. İğri yatmalı, doğru konuşmalı. Siz bizim kadarken deynekli falaka yemişsiniz. Biz, içi bademli kuru incir, kavrulmuş fındıkla karışık çekirdeksiz üzüm, Antep bulaması, Malatya kaysısı yiyoruz. Falaka yiyenlerle bunları yiyenlerin kafaları elbette ki birbirinden çok ayrırlı olur. Kaşlarınızı boşu boşuna çatıp somurtmayın, bu bu-
dur işte!”(Gündüz, 1933a: 4-5).*



piyesinde tarihsel bakış sergilenerek iki farklı dönem kıyaslanır. Okurlar'ın (2010: 314) *Atatürk Çocuğu* başlığı yazısında da belirttiği gibi "Gazi çocukları, bir önceki nesille bir olmadığı gibi onlardan daha akıllı ve zeki" olarak gösterilmektedir. Oyunda yaşa göre de bir değerlendirme yapan Gündüz, genç yaştaki Cumhuriyet çocuklarının deneyim eksikliği nedeniyle olası hatalarını anlayışla karşılamak gerektiğini de ima etmektedir. Ayrıca farklı eğitim ve deneyimlerin insanların düşünce tarzlarını ve davranışlarını etkilediği, yetişkinlerin çocuklara daha anlayışlı bir şekilde yaklaşmaları gerektiği de vurgulanan diğer noktalardır.

Gazi Çocukları İçin... serisi, çocukların milli kimliklerini benimsemelerini, yerli malına olan ilgi ve sevgilerini arttırmalarını, eğitim ve bilgiyi önemsemelerini, dayanışma içinde olmalarını, kültürel değerlerine sahip çıkmalarını ve memleketlerini tanımalarını teşvik eden temaları işlemektedir. Yazarın farklı tematik başlıklar arasında oluşturduğu Cumhuriyet çocuğu ise "iyi niyetli ve açık fikirli; tutumlu ve tasarrufa özen gösteren; milli değerlere sahip çıkan; öğrenmeye istekli ve meraklı; dayanışma, vatanseverlik, sorumluluk ve arkadaşlık duygularına sahip, yeniliklere açık ve değişime uyumlu" idealize edilmiş örnek karakterlerdir.

Türk çocuk tiyatrosunda Cumhuriyet çocuğu kavramına yer veren bir diğer isim de Nihat Sami Banarlı'dır. Yazarın 1933 yılında kaleme aldığı *Bir Yuvanın Şarkısı* adlı oyunda çocukları çok seven Ayhan Hanım'ın kendi çabasıyla kurduğu çocuk yuvasını işletmek için verdiği mücadele konu edilir. Oyunda kimsesiz çocukların barınması için kurulan yuvayla gürbüz çocuklar yetiştirme hedefine ve dönemin çocuk politikasına gönderme yapılır. Ailesi olmayan çocuklar söz konusu olduğunda Cumhuriyet'in kurumları devreye girerek² kimsesiz çocuklar koruma altına alınır. Kadın haklarına saygı, toplumsal değişim ve cinsiyet eşitliğine vurgu yapılan oyunda yenilik ve değişimlere açık olan "Gazi çocukları"ndan şöyle bahsedilir: "Dedim ki biz bu yurdun en değerli varıyız/ Gazi çocuklarıyız! Gazi çocuklarıyız!" (Banarlı, 1933: 48). Cumhuriyet ile birlikte modernleşen Türkiye'de Gazi çocuğu; gündelik yaşam sıkıntılarına Cumhuriyet'in kazanımlarıyla çözümler bulduğu için gerçek mücadelenin Cumhuriyet için çalışıp ülkeyi kalkındırmak olduğu inancındadır. Bu düşünceyle hareket eden çocuk-



lar; Cumhuriyet ideolojisinin prensiplerine gönülden bağlıdır. Hem Gazi'ye hem de onun ilkelerine olan bu bağlılığın farklı şekilde dile getirildiği “Bir Yuvanın Şarkısı” adlı oyunda kimsesiz çocukların annesi Ayhan Hanım'ın öğüdü de bu bilinç üzerinedir:

*“Yurdun topraklarında, engin denizlerinde
Yaşıyan Türk yavrusu! Gazinin izlerinde
Bir adım şaşırımadan, yılmadan koşacaksın!
Akacak kanın varsa damarlarında. Aksın
Aksın ki o söylüyor. Bu damarlardaki kan
Türk yurtlarında güneş, Türk düşmanına volkan
Olan, önsüz ve sonsuz bir milletin kanıdır
Cumhuriyeti kuran Türkün çetin kanıdır
Damarların bu kanla taşıy vurdukça yaşat
Sen bu Cumhuriyeti dünya durdukça yaşat”*

(Banarlı, 1933: 67).

Bir Yuvanın Şarkısı adlı oyunun son bölümü Cumhuriyet'in Onuncu Yıl Dönümünü kutlayan Ayhan Hanım'ın kızı Yuva ve diğer küçük kızlar arasında geçen diyaloglardan oluşur. Oyunda Cumhuriyet tarihi, milli kimlik, ilke ve inkılapların önemiyle birlikte genç neslin tarihin izlerini takip ederek on yıl içinde ülkeyi canlandırarak Cumhuriyet'in değerini zenginleştirdiğine vurgu yapılır. Gazi'nin izindeki çocukları Cumhuriyet'i yaşatacak emanetçiler olarak gören Nihat Sami, Cumhuriyet çocuklarının görevinin Türk milletinin bağımsızlığını kazanarak kurduğu Cumhuriyet'i yaşatmak, onun değerlerini korumak ve düşmanlara karşı korumak olduğu mesajını verir. Bir başka deyişle Cumhuriyet çocuğunun vatan sevgisi; bağımsızlık ve Cumhuriyet'ine olan inancıdır.

1943 yılında M. F. Gürtunca tarafından kaleme alınan *Okul Piyesleri* kitabında yer alan *Atatürk Çocuğu* adlı manzum eserde de genel hatlarıyla örnek bir “cumhuriyet çocuğu” resmedilir. Basit bir kurguya sahip olan eser, sınıfta öğretmen gelmeden önce gelecek için hayaller kuran çocukların kendi arasındaki diyaloglardan oluşur. Gürtunca'nın gözünde “Genç bir delikanlı olduğunda iyi, yürekli ve cesur bir asker olacağı beklentisi içindeki “Atatürk çocuğu” vatan sevgisi ile çarpan kalbinde ülke için çalışma azmi ve hayalini barındırmaktadır:

“Bir parlak ufka doğru
Koş büyük Türk çocuğu!
İşte böyle olmalı
Bir ATATÜRK çocuğu”
(Gürtunca, 1943: 16).

Eğitim ve öğrenme vurgusunun ön planda olduğu piyeste ideal Atatürk çocuğu; öğrenmeye açık ve meraklı, bilgiye değer veren, vatanını seven, Atatürk ilkelerine bağlı, umutlu ve çalışkan sorumluluk sahibi bir genç bireyi temsil eder. Çocuktan itibaren çalışkanlığı, milli değerlere bağlılığı, vatan sevgisini ve Atatürk’ün öğretilerine olan sadakati öğütleyen dizelerde çocuklar ülkesine faydalı bir birey olmaları için de teşvik edilmektedir.

R Gökalp Arkın’ın 1943 yılında yazdığı *Okul Piyesleri* adlı eseri; 23 Nisan Müsameresi, *Küçük Kuvayı Milliyeci* ve 23 Nisan *Bebekleri* adlı üç piyesten oluşur. Eserin ilk piyesi olan 23 Nisan Müsameresi; beşinci sınıf öğrencilerinin 23 Nisan arifesi günü müsamere hazırlıklarını konu alır. İki perdeden oluşan eserin ilkinde öğrencilerle öğretmen arasında geçen diyaloglar; ikincisinde ise oyuna adını veren müsamereden küçük kesitler sunulur. Çocuklara kendilerine armağan edilen bayramının önemini anlatmayı hedefleyen oyunda İstiklal savaşı, vatanın kurtuluşu ve birbirini takip eden inkılaplar şiir ve türkülerle anlatılarak milli şuur aşılarmaya çalışılır. Eserin ilk perdesinde öğrencileriyle sohbet eden öğretmen; aralarında anlaşmazlık çıkan öğrencilerini ikaz ederek bir Atatürk çocuğunun düşünceleri ve davranışlarıyla bir bütün olduğunun altını çizerek: “Herkes istediğini söyler çocuğum. Fakat birbirinizi kırmamak şartile değil mi? Hepiniz kardeşsiniz. Yarın sizin bayramınız” (Arkın, 1943: 4). Yazarın da belirttiği gibi hem kendisinin hem de çevresinin haklarını gözetmesi gereken Atatürk çocuğu; insan ilişkilerinde nazik ve anlayışlı olmalıdır. 23 Nisan Müsameresi adlı oyunun ikinci perdesinde de müsamereyi oluşturan edebi parçalardan yapılan alıntılarda gençlere seslenilerek Cumhuriyet’in bekçilerine öğütler verilir: “İstiklal savaşı gençleriyiz biz/ Tarihe koç Türkler diye şan verdik” (Arkın, 1943: 9) ve “23 Nisan Türkçe varlığını müjdeler/ Yarının güneşisin Türk genci: İyi bil... der.” (Arkın, 1943:10) Oyundaki cumhuriyet çocuğu ve gençliği imajında tarihini, dilini, kültürünü sahiplenerek ulusal kimliğine bağlılığını



ifade eden ve gelecekte de bu değerleri sürdürmeye ve geliştirmeye söz veren bir nesil beklentisi vardır. Bu imaj özünde Türk gençliğinin İstiklal Savaşı'ndaki kahramanlıklarını, milli değerleri koruma iradesini ve Cumhuriyet Dönemi inkılaplarının yücelten bir anlam taşır.

1948 yılında kaleme alınan ve Cumhuriyet Dönemi çocuk imajını tasvir eden diğer eser de H.Tahsin Kalafatoğlu'nun *Cumhuriyet Çocukları* adlı piyesidir. "Oyun vatan sevgisinin her türlü sevginin üzerinde olduğu, Cumhuriyetin ise bu sevgiyi içlerinde yaşayan gençlerle yükselebileceği mesajını taşımaktadır. Tahsin Kalafatoğlu'nun kaleme aldığı Cumhuriyet Çocukları, adından da belli olduğu üzere her ne kadar anne ve babaları varsa da çocukların asıl sahiplerinin Cumhuriyet olduğunu anlatmaktadır" (Aydemir, 2017: 31). Cumhuriyet ilke ve devrimlerine bağlılığı pekiştirme ve vatan sevgisini tüm değerlerin üzerinde tutma gayretindeki oyunda aile ve çocuk terbiyesi konu edilir. Daha geniş anlamda eski ve yeni arasında bocalayan, devrimlere ayak uydurma konusunda çocukları ile çatışan, çocuk terbiyesi konusunda sıkıntı yaşayan bir ailenin değişimi anlatılır. Şükrü Bey'in ve Feride Hanım'ın liseyi üstün bir dereceyle bitiren oğlu Doğan; pilot olmak isteyen, iyi yetişmiş bilinçli bir Türk gencidir. Doğan, vatanının kalkınmasını kendi kişisel geleceğinden daha değerli bulduğu için ailesinin maddi kaygılar nedeniyle sunduğu meslek önerilerini dikkate almamaktadır. Bu düşünceyle babasıyla yaptığı sohbet sırasında Doğan, gençlerin artık farklı bir bakış açısı benimsediklerini ifade eder. Ona göre ülkenin ilerlemesi ve ulusun gelişmesi öncelikli hedeflerdir ve gelecek nesillerin daha iyi bir yaşam sürdürebilmesi ve güvende hissetmeleri için çalışmak her Türk gencinin vazifesidir. Oyunda "Cumhuriyet Çocukları"nın genel profili ve bir önceki nesilden farklı bakış açısı şöyle dile getirilir: "Biz yurdumuza gereken iş nedir, ona bakıyoruz. Biz diyoruz ki ne kadar ileri gider, ulusumuz hep birden ne kadar yükselirse biz de, bizim evlatlarımız da o kadar rahat ederiz. Korkusuz yaşarız. İşte düşüncelerimizdeki ayrım buradan başlıyor" (Kalafatoğlu, 1948: 39). Doğan'ın düşüncesi, Cumhuriyet çocuklarının sembolik bir temsilidir ve bu düşünce, ulusal çıkarları, bireysel çıkarların üstünde tutarak vatanın her şeyden önemli olduğunu vurgular. Çocukların kararlarında özgür bırakılması gerektiğine vurgu yapılan oyunda Cumhuriyet çocukları zeki, çalış-



kan, azimli, ileri görüşlü, terbiyeli, değerlerine bağlı bireyler olarak resmedilmektedir. Oyunda bir Cumhuriyet kızı olarak simgeleştirilen Belkıs da babasıyla geçen bir diyalogunda vatanın korunması ve savunması başta olmak üzere birçok konuda Cumhuriyet çocuklarının önemli roller üstlenmesi gerektiğini dile getirir: “...Biz Cumhuriyet gençleri değil miyiz? Denizde karada havada her genç kendini yurdun korunmasına hazırlıyor, Artık korku kalır mı?” (Kalafatoğlu, 1948: 40). Cumhuriyet çocukları, yurdu korumanın Cumhuriyet’i korumakla eşdeğer olduğu düşüncesindedir. Onlara yüklenen bir diğer rol de yeniliğe ve değişime açık kimlikleriyle Cumhuriyet’in ilke ve devrimlerini anlatmak, benimsettirmek ve yaşatmaktır. *Cumhuriyet Çocukları* oyununda dil devrimi dâhil bazı yeniliklere alışmakta güçlük çektiğini dile getiren aile; çocuklarının yardımı ve desteğiyle Cumhuriyet rejiminin getirdiği yeni düzene uyum sağlamaya başlar. Oyunun sonunda oğlu aracılığıyla aydınlanan babanın Doğan üzerinden tüm Cumhuriyet çocuklarına teşekkür ettiği gözlemlenir: “...Meğer biz uyuyormuşuz. Beni siz uyandırdınız çocuklar. Yaşayın, çok yaşayın cumhuriyet çocukları...” (Kalafatoğlu, 1948: 68). Bu oyun, cumhuriyet bilinciyle birlikte cumhuriyeti koruyup geliştirecek olan çocukların yeni neslin hazırlayıcıları olduğu bir izlek üzerine kurgulanmıştır.

Enver Süldür’ün 1948 yılında yazdığı *Ülkü Çocukları* adlı oyun da Yaşar Nabi Nayır’ın kaleme aldığı *İnkılâp Çocukları* adlı eseriyle tematik açıdan örtüşen özellikler göstermektedir. Refik, Necla, Huriye, Yüksel, Hüseyin ve Refik’in kardeşi Esingül arasında geçen konuşmalar üzerine kurgulanan oyunda aynı sınıfta okuyan çocukların vatan sevgisi ile vatana hizmet etme hayalleri işlenir. Çocukların vatanına ve o vatana armağan edenlere layık olabilmesi için çok çalışması gerektiğinin sıklıkla vurgulandığı eserde oyuna adına veren ülkü, “büyük insan olmak”tır. Bu ülküyü ateşleyen isimlerden biri de Tıp Fakültesinde okuyan herkesin örnek aldığı, milli terbiyeyle yetişmiş örnek bir karakter olan Refik’in abisi Nadir’dir. Nadir adlı bu genç, kardeşinin ve arkadaşlarının 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’nı tebrik etmek için kısa bir mektup göndererek çocuklara öğütlerde bulunur: “[*Milli kurtuluşun, Türk milletinin varlığının temellerinin atıldığı gün*] aynı zamanda bütün Türk çocuklarının haftası olmuştur. Bu günü yatan şefleri saygı ile anarsın değil mi?” (Süldür, 1948: 11). Na-



dir'in mektubunda belirttiği gibi Türk çocukları kendilerine bu şanlı bayramı hediye eden şeflere borçludur ve bu nedenle tüm çocuklar, Türkiye Büyük Millet Meclisinin açılış yıldönümü olan 23 Nisan Çocuk Bayramı'nın mimarlarını saygıyla anmalı ve o şeflere layık olabilmek adına çok çalışmalıdır. Yazar tarafından geleneklerine bağlı, temiz, dürüst ve ahlaklı bireyler olarak resmedilen çocuklar, iyi bir birey olma gayreti içindedir ve vatana duydukları sevgi ve bağlılıkla büyük insan olma idealinde birleşir. Yazarın "büyük insan" olma imgesi ile sunduğu ülkünün özünde vatanını sevmek ve iyi bir yurttaş olmak düşüncesi yer almaktadır.

Sonuç

1923-1950 Türk çocuk tiyatrosunda bir eğitim aracı rolünü de üstlenen oyunlar, toplumsal dönüşümü destekleyerek Cumhuriyet'in modern değerlerinin toplumda yayılmasına ön ayak olmuşlardır. Cumhuriyet çocuğu; bu dönem tiyatrosunda kimi zaman idealize edilmiş tek bir oyun kişisi kimi zaman da diyaloglar üzerinden tasvir edilen genel bir kimlik olarak kurgulanmıştır.

Oyunlarda farklı isimlerle anılsa da özünde Cumhuriyet ideallerini benimseyen Cumhuriyet çocuğu; çalışkan, azimli, zeki, ileri görüşlü, cesur, iyi niyetli, coşkulu, atik, açık fikirli, tutumlu, öğrenmeye istekli ve meraklı, vatansever, terbiyeli, sorumluluk sahibi, yeniliklere açık ve değişime uyumlu olarak oyunlara yansıtılmıştır. Türk çocuk tiyatrosunda (1923-1950) eserlerin büyük bölümünün kahramanları da hedef kitlesi de çocuklardır. Yazarların çizmeye çalıştığı Cumhuriyet çocuğu imajında çocuklardan beklenen en önemli şey, milli kimliklerine ve tarihlerine bağlılık göstermeleridir. Ayrıca Cumhuriyet Dönemi'ndeki modernleşme çabaları ve inkılapları anlamaları, bu inkılapları benimsemeleri, dil, tarih ve kültür alanındaki değişikliklere uyum sağlamaları, ülkelerinin uluslararası düzeyde başarıya ulaşması için çalışmaları, Türkçeye sahip çıkarak dilin doğru kullanımını öğrenmeleri ve eğitimlerinde başarılı olmaları, milli bayramların ve anlamlarının öğrenilmesi de çocuklardan beklenen özellikler arasındadır.

1923-1950 Türk çocuk tiyatrosu ve çocuk oyunlarında çizilen Cumhuriyet çocuğu söyleminde ulus-kimlik inşasının bir parçası olarak çocukların Kemalist ideolojiye ve Cumhuriyet'e



aidiyetini güçlendirmek, çocuklara özgüven aşılıyarak modernleşen ve ulusal kimliğini inşa etmek, çocukların Mustafa Kemal Atatürk'ün izinde Cumhuriyet'in temel ilkelerine daha yakın hissettirmek ve Cumhuriyet Dönemi modernleşme projelerinin desteklemek düşüncesi üzerine kurgulanır.

Genel bir çerçevede oyunların birçoğunun klişe bir söylemle birbirini tekrar eden bir içerikte yazılması, gerçekçilikten uzak idealize edilmiş karakterlerden oluşması, bazı oyun kişilerinin karakteristik özelliklerinin silik olması ya da ulusun sembolik figürü olarak sunulması, hikâyelerin tezli, didaktik, yüzeysel olması, diyalogların fazlalığı, bazen de sığılığı... gibi unsurlar oyunun tiyatral yapısının bazı yetersizliklerini ve biçimsel açıdan olası sınırlamalarını yansıtmaktadır. Bahsi geçen etkenler bazı çocuk oyunlarının genel niteliğini ve kalıcılığını olumsuz etkilese de Cumhuriyet Dönemi çocuk tiyatrosu oyunları çocuk eğitimi ve değerler konusuna öncelik vermesi özellikle de Cumhuriyet fikrini benimseterek yaygınlaştırması ve Cumhuriyet'in kazanımlarını sağlamlaştırması yönünden önem arz eder.

Türk çocuk tiyatrosunda çocuk kimliği hakkında bütünsel ve derinlikli bir değerlendirme yapabilmek için konuyla ilgili alan yazındaki eksiklikler giderilmelidir; bu bağlamda çocuk edebiyatında dönemler arası, türler arası karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir ve farklı disiplinlerde çocuk imajıyla ilgili detaylı okumalar gerçekleştirilebilir. Cumhuriyet, değerler ve çocuk imajını konu alan makale ve tez çalışmalarının sayılarının artması konunun öneminin daha iyi kavranmasını sağlayacaktır.



FUNDA BULUT

Dipnotlar

- 1 Ayrıntılı bilgi için bakılabilir: “Cumhuriyet’in ilanı ile yeni kurulan devletin hedeflerini gerçekleştirme noktasında siyasi bir nitelikte kazanan ve II. Meşrutiyet dönemi paramiliter gençlik örgütlerinde de kendine yer bulan gürbüz çocuklar söylemin kökeni; Osmanlı Devleti’ne kadar uzanır” Işık, E.(2023). “Osmanlı’nın Gürbüz Çocuklarından Cumhuriyet’in Gürbüz Çocuklarına” Cumhuriyet’in Gürbüz Çocukları, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 75, 1-12.
- 2 “Cumhuriyet gazetesi(17.02.1931:2), Şubat tarihli nüshasında İstanbul’da sıhhiye müdüriyeti tarafından tesisine karar verilen üç bakım evinden biri olan Beşiktaş’taki bakım evinin açıldığını okurlarına duyurmaktadır. Bakım evinde bir doktorun, bir çocuk hastalıkları uzmanının ve göz doktorunun olduğu ifade edilen haberde sadece kurumdaki çocukların değil aynı zamanda çevrede yaşayan diğer çocukların da muayeneden geçirilerek ‘gürbüz çocuklar yetiştirilmesine çalışılacağı’ söylenmektedir” (Işık, 2023: 7).

Kaynakça

- And, M. (1976). İlköğretimde tiyatro. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 7(7) Tiyatro Öğretimi ve Eğitimi Özel Sayısı, 139-148.
- Alabaş, R. (2019). *Cumhuriyet ve çocuk. Bir sosyalleşme aracı olarak çocuk dergileri*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Arkın, R.G. (1943). *Okul piyesleri-23 Nisan müsameresi-Küçük Kuvayı Milliyeci-23 Nisan bebekleri*. Ülkü Basımevi.
- Aydemir, B. (2017). *Sanatta dirijizm: devrimden telkine halkevleri-inkılap oyunları*. Mitos Boyut Yayınları.
- Bahtiyar, H. (2010). *Medeni bilgiler Türk milletinin el kitabı*. Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Banarlı, N. S. (1933). *Bir yuvanın şarkısı*. Devlet Matbaası.
- Çılgın, Sınar A. (2004). Genç Cumhuriyetin ütopyası: “Gürbüz Türk Çocuğu”. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(6), 97-119.
- Dağlı, N., & Aktürk, B. (1988). *Hükümetler ve programları-I (1920-1960)*. TBMM Basımevi.
- Doğan, Â. (2001). Aka Gündüz’ün çocuklara yönelik eserleri ve çocuk edebiyatındaki yeri. *Türkbilig*, (2), 32-39.
- Galip Naşit. (1933). *Destan*. Devlet Matbaası.
- Gündüz, A. (1933). *Gazi çocukları için-I*. Ulus Basımevi.
- Gündüz, A. (1933a). *Gazi çocukları için-II*. Hakimiyeti Milliye.
- Gürtunca, M. F. (1943). *Okul piyesleri- Atatürk çocuğu*. Ülkü Basımevi.
- Işık, E. (2023). Cumhuriyet’in gürbüz çocukları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (75), 1-12.



- Kalafatoğlu, H. T.(1948). *Cumhuriyet çocukları*. Ulus Basımevi.
- Nayır, Y. N. (1933). İnkılâp çocukları. Hakimiyeti Milliye Matbaası.
- Nutku, Ö.(2006). *Oyun, çocuk, tiyatro*. Özgür Yayınları.
- Okurlar, A. (2010). *Cumhuriyet dönemi Türk çocuk tiyatrosu (1923-1950)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Sakaoğlu, N. (1992). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*. İletişim Yayınları.
- Selçuk Şirin, F. (2013). İktidar ve çocuk. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1275-1284.
- Süldür, E. (1948). İlkü çocukları. Isparta Matbaası.
- Şener, S. (1979). *Nasıl bir çocuk tiyatrosu-Oyundan düşünceye*. Gündoğan Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016). Çocuk modernleşmesi ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili Dergisi*, (6), 31-40.



TÜRK SİNEMASINDA ÇOCUĞUN TEMSİLİ



BURÇAK EVREN *

Sinemaya karşı çocukların korunmasına ilişkin savaşım, Türkiye'deki serüveninde dünyadakinden farklı olarak daha sert ve yoğun olarak yaşanmış, giderek çocuklar için sinemanın tümüyle yasaklanmasına dek vardırılmıştır. Ancak sinemanın yaygınlaşarak toplumun gündelik yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi sonucunda başlangıçtaki engellemeler yumuşatılmış, çocukları korumaya yönelik kimi tedbirlerin alınmasıyla adeta sinemayla çocuk arasında bir barış sağlanmış, sinemanın yararlı olabileceği düşünülmesi giderek ağırlık kazanmıştır.

“Çocuklar daha küçük yaşta iken beyaz perdede akse- den saraylarda yaşamak, öyle üryan kadınların kuca- ğında mest olmak, müstesna arabalar içinde gezmek hayalini yaşatırlar. Bunun kolay vasıl olunmadığını görünce tabiatıyla fenalığa, hırslığa meylederler.

Sinemaların genç kadınlar, bilhassa gençliğin verdiği bütün ihtiras ateşiyle kavrulan diğmalar üzerindeki aks-i tesiri de mütalaaya değer mühim bir meseledir.

Çocuklar sinemaya, bu umumi sinemalara gitmekten süret-i katiyyen men olunmalıdır. Hükümet hatta bir kanunla bu meseleyi hallediverirse çocuklarımızı kurtarmış oluruz.”

Sebilürreşad, sayı 637, 5 Şubat 1341

1716



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Sinema yazarı ve gazeteci.

Giriş

Sinemayla çocuk ilişkisi, sinemanın ilk ürünlerini verdiği yıllardan günümüze dek süren süreç içinde çoğunlukla çocukların korunmasına yönelik bir dizi tartışmaların odağı olmuştur. Yeni icadın ilk yıllarında başlayan tartışmaların ahlâk üzerine kurgulanıp toplum üzerinde olası olumsuzluklara zemin hazırlayabileceği korku ve tedirginliği ister istemez başta çocuklar olmak üzere kadın ve gençlerin korunmasını kaçınılmaz yaparak bir dizi tedbirlerin alınmasını adeta şart koşmuştur.

Sinemaya karşı çocukların korunmasına ilişkin savaşım, Türkiye'deki serüveninde dünyadakinden farklı olarak daha sert ve yoğun olarak yaşanmış, giderek çocuklar için sinemanın tümüyle yasaklanmasına dek vardırılmıştır. Ancak sinemanın yaygınlaşarak toplumun gündelik yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi sonucunda başlangıçtaki engellemeler yumuşatılmış, çocukları korumaya yönelik kimi tedbirlerin alınmasıyla adeta sinemayla çocuk arasında bir barış sağlanmış, sinemanın yararlı olabileceği düşüncesi giderek ağırlık kazanmıştır.

Toplumumuzda sinemanın reddine varacak denli ağırlık kazanan karşı çıkışın tek nedeni "ahlâk" anlayışının bozulabileceği düşüncesi olmuş ve bu düşünce sonucunda da toplumdaki en hassas nokta olabileceğine inanılan çocuklarla kadınların korunması gerektiği ileri sürülmüştür.

Kapsamı oldukça sınırlandırılmış olan bu çalışmada sinema – çocuk ilişkisi yalnızca sinemanın ülkemize girişinden günümüze dek süren serüveni içinde çocuklara yönelik olay ve olguların başlıklarıyla ele alınmış, başka araştırmaların konusu olabilecek çocuk odaklı filmlerin okunmalarına girililmemiştir. Bu çalışmada izlenen yöntem, sinemamızdaki çocuklara ilişkin kilometre taşlarını kronolojik bir sıralama ile anlatmak olmuştur.

Sinemayla Tanışma

Sinemanın serüveni 28 Aralık 1895 günü Lumiere Kardeşlerin Paris'teki Grand Cafe'nin Indiana salonundaki halka açık gösterisiyle başlar. Fakat ne gösteriye katılan az sayıdaki meraklı ne de gösteriyi yapan Lumiere Kardeşler onun geleceğine ilişkin bir öngöründen habersizdirler. Tiyatro kökenli Lumiere

Kardeşler, Edison'un kinetoskopunun bir üst modeli olan sinematografin geleceğini göremeyip onun gelip geçici bir moda olduğuna inanıp yalnızca kendilerine sağlayacağı ticari getiriyi önemserler. Kısa sürede patentini tescil ettirdikleri sinematografin tanınıp yaygınlaşması için çeşitli mekanlarda özel gösterimlere girişip ardından da bu yeni icadın ticari getirisinden yararlanmak için Lyon'da bir fabrika kurarak dünyaya açılırlar. Bir süre sonra dünyanın dört bir yanından yeni icada ilişkin bilgiler isteyen mektuplar almaya başlarlar. Ekim 1895 ile 17 Şubat 1896 tarihleri arasında gönderilen mektuplardan biri de Sirkeci tren istasyonunun karşındaki Muradiye Cadesi No. 1'de üç katlı bir iş yerine sahip olan fotoğrafçı Theodore Vafiadis'tir. Ama ne var ki Vafiadis Efendi'nin Lumiere kardeşlerden aygıt alımına ilişkin isteği, henüz seri imalata geçilmediği için gerçekleşme olanağı bulamaz. Lumiere Kardeşler istenilen aygıtı değil ama bir süre sonra İstanbul'a operatörlerinden (kameraman) Alexandre Promio'yu gönderir.

“Türkiye'ye yaptığım geziye gelince, bu konuda kameramı çok büyük güçlüklerle bu ülkeye sokabilmeden başka anlatılacak bir şey yok. Bu sıralarda Abdülhamit Türkiye'sinde, manivelası olan her aygıt şüpheli bir eşya sayılıyordu. Türkiye'ye serbestçe girebilmek için Fransız Büyükelçiliğini işe karıştırmak sonra da birkaç memurun avucuna sanki yanlışlıkla konulmuş birkaç kuruşu geri almayı unutmak gerekti. Böylelikle İstanbul, İzmir, Yafa, Kudüs ve başka yerlerde çalışabildim.” (Marcel Lapiere. Anthologie du Cinema,1946. M. Coissac, Historire du Çinematographe, Paris, 1926.)

Osmanlı basınında yeni icat sinematografla ilgili ilk yazı Servet-i Fünun dergisinde yayımlanır:

“Hayli müddetten beri Auguste ve Louis Lumiere namında iki mucit tarafından tecrübesi icra edilmekte olan bir makine bu defa başarıyla tamamlanmış ve makineye sinematograf adı verilmiştir. Sinematograf makinesi gayet az bir müddet zarfında ve aralarında pek cüzi fasılalar ile hareketli bir cismin muhtelif ve müteaddit tarzda fotoğrafını çekmek ve işbu fotoğrafları perde üzerine aksettirerek muhtelif tarzda alınan fotoğrafları birbirini takip ile hareket ettirerek o cismin her bir hareketini göstermek esası üzerine kuruludur. Her klişe 1/50 saniye zarfında çekilmekte olup şeklin dakikada dokuz

yüz klişesi elde edilmektedir.”(Servet-i Fünun, 9 Teşrinisani 1311 -21 Kasım 1895)

Tüm bu gelişmelere karşı sinemanın Osmanlı coğrafyasındaki serüveni sanıldığı gibi kolay olmaz. Bilinen nedenlerle tasvire olan karşıtlık, fotoğrafta olduğu gibi yeni icat sinemada da kendini gösterip bir dizi kısıtlamalara yönelik olumsuzlukların ortaya çıkmasına zemin hazırlar. 1920’li yılların başlarında bile Şeyhülislamlık Dairesi tarafından yayımlanmakta olan “*Ceride-i İlmiye*”nin ağustos sayısında bu olumsuz yaklaşımının izlerine rastlamak mümkün olur.

“Zeyyid-i müsliminin insan, vesair ziruh olan hayvan suretlerini alaküllihal tasviri şer’an haram olur mu? Elcevap: Olur. Bu surette suver-i mezkurenin hane vesair mevazıda ittihazı tahrimen mekruh olur mu? Elcevap: Olur”. (Bir Müslümanın insan veya hayvan resmini çizmesi ve çekmesi haram olur mu? Olur. Böyle resimler yapılmış evlerin mülk edinilmesi de haram olur mu? Olur.”

Cumhuriyet’in ilk yıllarında sinemaya yönelik kısıtlama isteklerinin kendini öne çıkardığı alanlar dinsellikten uzaklaşarak ahlâki alana yönelerek toplumun ve özellikle de çocukların korunması şekline dönüşür. Ancak yeni icadın toplum nezdinde büyük ilgi görüp yaygınlık kazanması giderek bu tür nedenleri de geçersiz kılmakta gecikmez.

Çocukların Sinemaya Gitmeleri Sûret-i Katiyyen Men Olunmalıdır

Yeni icat sinematografin Osmanlı toplumundaki serüveninde karşılaştığı engellerden en yaygın ve de en etkini olanı, ahlaki nedenlerden ötürü çocukların korunması olmuştur. Aynı toplumda fotoğrafın konumunun sorgulandığı inanç kaynaklı “günahın” yerini, canlı görüntülerde, ahlâki nedenlerin beslediği çocuk ve gençlik korumacılığına dönüşmesi, toplumdaki değişimden daha çok, sinemanın kamusal alandaki yaygınlığının gücünden kaynaklanmıştır.

Yeni icat sinemanın Türk toplumunda, kendisini kanıtlamaya yönelik 1896 ile 1910 arısındaki ilk evresinde karşısına çıkan inanç kaynaklı yadsımalar, emekleme dönemine girdiği 1910-1935 yıllarında, her yeni icada temkinli yaklaşma eğilimini bir yaşam biçimi yapmış geleneksel toplumda kendini koruma

refleksine bırakmıştır. Bu refleksin ana kaynağı da “ahlâk” anlayışı olmuştur.

Sözü edilen yıllarda Osmanlı basınında yeni icat sinemaya ilişkin yazıların büyük bir kısmının içeriğinde gençlerin ve özellikle de çocukların korunması gerekliliği ön plana çıkmıştır. Sinemayı din ve ahlâk bağlamında ele alan *Sebülürreşât (Sırât-ı Müstakim)* dergisinde yer alan yazıların büyük bir kısmında sinemanın toplumunun değerlerini değiştirmeye yönelik tehlikeli yanı vurgulanmış, bu tehlikeden özellikle de çocukların ve gençlerin korunması gerektiğinin altı çizilmiştir. Derginin çeşitli sayılarında “Gençler Sinemalarla Danslarla Zehirleniyor”, “Ahlâkı Bozma Hususunda Sinemaların Muzır Tesirati” ve “Sinemalara Ön Ayak Olan Müftüler de Varmış” başlıklı yazılarda özellikle çocukların sinemadan uzak tutulmaları istenmiştir.”

Künyesinde “Çocuğun sıhhi ve terbiyevi inkişafına yardım eder” yazan *Gürbüz Türk Çocuğu* dergisinde, sinemanın çocukların ruh ve ahlâk üzerindeki etkileri işlenirken, yine aynı dönemde yayınlarını sürdüren *Mektepli, Muallim ve Tedrisat Mecmuası*’nda da yazılarında da sinema çocuk ilişkisinde korumacılık ön plâna çıkıyordu.

Tanınmış yazar Refik Halit (Karay) 9 Mayıs 1918 yılında “Sinema Derdi” başlığı adı altında yazdığı yazıya her ne kadar “Ben ahlâk ve terbiye mütehasısı değilim!” diye başlasa da, ahlâk yanımızı günden güne zayıf düşüren sinemaların nasıl banımıza karıştığından söz ederek sinemanın ahlak cihetinden verdiği zararın o kadar büyük olduğunun altını çizip kantarlarla tartılmadığını öne sürer ve ardından da sinemanın halkın en büyük düşmanı olup ahlâksızlığın hocası olduğunu belirtir:

“Gündüz ana yavrusunu kucaklayıp yine oraya (sinemaya) götürüyor, mini mini kızına gece yarısı, gizlice yataktan kalkıp bacalara çıkabileceğini, duvara merdiven dayayıp komşusunun oğlunu havuz kenarına çekip sarmaş dolaş saatlerce zevk sürebileceğini daha sonra da gebe kalıp tuz ruhu içmek suretiyle intihar olunabileceğini mükemmelen talim ediyor.”

Refik Halit (Karay) gereğinden fazla abartılmış örneklerle sinemaya kaşı açtığı savaşta yalnız değildi, ondan çok sonraları İkdâm Gazetesi’nin 23 Kânunusani 1340’ta (Kasım 1924) yayınlanan bir makalede Maarif Vekaletinin dikkati

çekilerek küçük çocuklarını ellerinden tutarak sinemaya götüren anne-babaların durumu mezbahaya kuzu götürmeye benzetilmiştir. Aynı yıllarda Sebilü'r-Reşad'da "Sinema ve Çocuklar" başlığı adı altında yazıyı kaleme alan Talat Kaya Alp ise giderek yaygınlaşan sinemada sanatçıların insanların merak ve heyecan duygularını istismar ettiğine dikkati çekerek çocukların henüz olgunlaşmamış zihin ve muhakemelerinin filmlerdeki hayali olayları kavrayamamasının olumsuzlukları üzerinde durulmuştur.

Sinemanın kamusal alanda kabul görüp yaygınlaşma eğilimine girdiği bu dönemlerde büyük bir çoğunluğu olumsuzluk içeren bu tür yazılardaki en belirgin değişim ise küçük çocukların korunması açısından önce sinemayı toptan reddetme durumunun yerini sonrasında yasa ve tedbirlerle denetlenme istek ve dileklerinin yer alması olmuştur.

Elbette ki ilk dönemle, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde yayımlanan dergilerde yer alan çocuk ve sinema içerikli yazılarda çocukların yaşamına giren sinema tümüyle olumsuzlaştırılmıyor, aynı zamanda sinemanın çocuklar ve gençler için olumlu yanlarının da bulunduğu altı çiziliyor. Şakir Ahmet'in *Muallim* dergisinin 28 Temmuz 1916 yılında çıkan ilk sayısında "Tedrisatta Sinematograf" başlığını taşıyan yazısının girişinde "Çocuğa hocasının ağızından işittiklerini, kitaptan bellediklerini mümkün ise aynen, olmadığı halde resim ile göstermek bugünün terbiye-i talim meselesinde mühim bir mevki işgal ediyor. Lisan ne kadar şeffaf-ı beyan, kalem ne merteye sehhar ve hakim olursa olsun, resimdeki kabiliyet-i izahiyeye karşı nispet kabul etmeyecek derecede sönük ve donuk kalır. Lisan yorulur, bazen üşenir ve kâğıt dolar, kitabın hacmi büyür, ihtisar lüzumu kendini gösterir. Hâlbuki resim üşenmez ve yorulmak bilmez" denilerek sinemanın eğitim açısından ne denli olumlu olduğu belirtiliyor.

Dönemin yayın organlarında çocukların sinemadan özellikle de "ahlâk" açısından korunmasına ilişkin olumsuzluk içeren yazıların yanı sıra, sinemanın giderek toplumda kabul görüp yaygınlaşmaya başlamasıyla bu korunmayı ilkesel bir hale getirmek için çalışmalar da başlamıştır. Bu çalışmalardan biri de çocuklara yararlı olabilecek filmlerin dışında kalan filmler için yaş sınırlaması getirilip 16 yaşından küçük çocukların sinemalara kabul edilmesi hakkında bir maddenin "sinema ve



tiyatro açılması ve idaresi hakkındaki yönetmenliğe eklenmesi, 24 Aralık 1916'da Dâhiliye Nezareti tezkiresi ile Şûra-yı Devlet'e havale edildi. Ayrıca Dâhiliye Vekâleti tarafından çocukların ahlâkını bozan tiyatro oyunları ve sinemaların denetlenmesine dair yeni bir kanun tasarısı da hazırlandı. Günümüzdeki filmleri denetleme kurulu ya da daha yaygın adıyla sansür heyetinin ilk örneği olan bu tasarı ile bir yandan ahlâka aykırı filmlerin yasaklanması öbür yandan da 15 yaşın altındaki gençlere uygun filmler gösterilmesi için açılan sinemaları desteklemek için bu kurumlardan gelir vergisinin yarısının alınması amaçlanıyordu.

Sinemanın ülkemizdeki emekleme döneminde sinema-çocuk ilişkisi konusunda ileri sürülen olumlu girişimlerden biri de çocuklara yararlı olabilecek çocuk sinemaların ortaya çıkma düşüncesi idi. Sinema tarihimizde ilk kez çocuklar için sinema açılma düşüncesini dile getiren kişi ise Rehber-i Saadet Mektebi Müdürü Celal Bey'di:

“Her sahada inkılaplar vuku'a geldiği böyle bir zamanda mütemedin memleketlerde kabul olunan bir terbiye usulünü, sinema usulünü tahsil-i ibtida'ide bulunan çok zeki evlatlarımız için tatbik etmek gayesiyle Haziran bidayetinde Ma'arif Müdüriyeti'ne bir arızamla müracaat ettim” Cumhuriyet, 8 Temmuz 1341 (1925).

Uygulamaya geçirilmeyen Celal Bey'in önerisinden üç yıl sonra çocuk sinemalarını oluşturma düşüncesi Maarif Müdürlüğü tarafından dile getirildi. Bu konu üzerinde İstanbul sinema sahip ve işletmecileriyle yapılan anlaşmalar, kurulması planlanan çocuk sinemaların ihtiyacı olan türdeki filmlerin sinema piyasasında yeterli sayıda olmaması nedeniyle sonuçsuz kaldı. Ancak, Maarif Müdürlüğü bu önerisinden vazgeçmeyecek bakanlık yoluyla çocuklara yönelik bilimsel ve ahlâki filmleri getirtilip sinema salonlarını sahip okullarda gösterilme konusunda çalışmalar yaparak bu çalışmalardan olumlu sonuçlar almaya yöneldi.

Çocuklar üzerinde önemli çalışmalar yapan; hekim, bürokrat ve siyasetçi, Çocuk Esirgeme Kurumunun kurucusu, TBMM'nin ilk döneminde Bolu, 2. döneminden 8. dönemine kadar Kırklareli milletvekilliği yapan Mehmet Fuat (Umay) Bey, 8 Aralık 1926 tarihinde Kırklareli milletvekili iken ço-

çocukların sinema salonlarına girmelerinin yasaklanmasını isteyen bir kanun tasarısını Meclis Başkanlığına sunar:

- 1- On altı ve daha aşağı yaştaki çocukların umumi sinemalara girmelerinin yasaklanması
- 2- Geniş bilgi ve ahlâka dayalı olarak hazırlanmış çocuk filmleri gösteren özel sinemalara çocukların gidebilmesi ancak bu filmlerden önce yerel idare tarafından kontrol edilip gösterilmesine izin verilmiş olması şarttır.
- 3- On altı ve daha küçük yaştaki çocuklara ayrılmış sinemalar azami saat on dokuza kadar film gösterebileceklerdi.
- 4- On altı ve daha küçük çocukları sinemaya kabul eden sinemalar ile hükümetin iznini almadan çocuklara film gösteren sinemalara beş liradan elli liraya kadar para cezası verilecekti. Tekrarı halinde iki aya kadar hapis cezası verilecekti.
- 5- Bu kanunu Dâhiliye ve Adliye Vekâletleri yürütecekti. (Muallimler Birliği, cilt.2, s.21, 28 Şubat 1927. S. 4-5. Beyoğlu:2018. S.177)

Ancak bu tasarı, yeni hazırlanmakta olan Hıfz-ı Sıhha Kanunu'nda bu konuya dair hükümler bulunduğu gerekçesiyle reddedildi.

Sinema ve çocuk konusu 30'lu yıllarda bir önceki döneme oranla daha yoğunluk kazanarak devam edildi ve sinemanın ülkemizdeki gelişimine koşut olarak da olumlu sonuçlar alınmaya başlandı.

Çocuk-Sinema İlişkisi Üzerine Yapılan İlk Çalışma

Türk sinema literatüründe sinema-çocuk ilişkisini irdeleyen ilk örnek Hilmi A. Malik'in 1933 yılında Kitap Yazarlar Kooperatifi neşriyatından çıkan Türkiye'de Sinema ve Tesirleri adlı çalışmadır. İş ve meslek terbiyesinden cenuptaki Türkmen oymaklarına İslami nümizmatikten iktisadi sahada devlet teşebbüslerine dek her bir konuda eserler vermiş olan yazar sözü edilen çalışmasının bir bölümünü de "Menfi Tesirler" başlığı adı altında "1932 senesinde Türkiye'de filmler-sinemaya gidenleri tasnif-aile reisleri ile çocukları arasında kavgalara, "Müspet Tesirler" bölümünde ise mektep talebelerine filmlerin gösterilmesi ve okutulması usullerine ayırmış.



Ancak çalışmanın çocuklarla ilgili en dikkate değer bölümü “tek filmin küçük çocuklar üzerinde yaptığı tesir” başlığını taşıyan yanı.

Yazar bu bölümde o dönemde ticari sinemalarda gösterilerek büyük bir ilgi gören Rus filmi “Mustafa” ile ilgili olarak çocuklar arasında bir çalışma yapmış. Filmi ilk defa gören 8-14 yaşlarındaki 60 ilk mektep çocuklarının hafızalarını tespit etmek üzere kendilerine iki vazife vermiş. Bu vazifelerden ilki, sinema filmini gördüklerinin hemen ertesi günü (15/3/1932) sonraki ise birinci vazifeyi yazdıklarından bir müddet sonra (7/5/1932) sonra verilmiştir. İkinci vazifede tespit edilen hafıza %70 nispetindedir. Yazar bu çalışmasının sonucunda filmin çocuklar üzerinde bıraktığı izin yarıdan fazla olduğu gerçeğine ulaşmıştır.

Yazarın bu çalışmaya ilişkin bir diğer saptaması da şöyledir: “Bu vazifelerin hiçbiri filmde çocukları iğfal etmek için açılan barlardan ve bar hayatından bahsetmiyor. Hâlbuki filmde gösterilen fabrikada çalışan ve uslanmaya yüz tutan bu gençleri iğfal etmek için fabrikaya çok yakın bir yerde seyyar bir bar kurulmuştur. Bar hayatından bahsedenden hiçbir çocuk olmadığı için çocukların bu hayatı anlamadıklarına ve idrak edemediklerine hükmetmek lazım gelir.”

İlk Dönemlerde Çocuğun Sinemadaki Konumu

Yeni icat sinemanın ülkemize girdiği 1896’dan 40’lı yılların başına dek çocuğun sinemadaki konumu, filmlerin olası kötülüklerinden korunması yönünde olmuştur. Çocuğu filmle- rin karşında edilgin bir konuma sokan “koruma” düşüncesi, kimi zaman onu sinemadan tümüyle uzaklaştırılmasına dek genişletilmiştir. Bazı çevrelerin kadın, gençlik, çocuk ve sine- ma arasındaki aşırıya varan ahlâk destekli bu sert önerileri, aslında korunması istenen kadın, gençlik ve de çocuktan daha çok, içe dönük, durağan, geleneksel yaşamı radikal bir biçim- de değişim ve de dönüşüme uğratmasından korkulan yeni icat sinemaya yönelik bir tepki olma özelliğini içerir. Her bir ye- niliğe temkinli yaklaşma eğilimini özünde taşıyan geleneksel yaşam; aynı mekanda, farklı yerlerde oturma zorunluluğu ile “kadınlara mahsus” matinelerle belirli yaştaki çocuklarla sı- nırlı tutulmasına rağmen, kamusal alandaki açık ya da kapalı mekanlarda kadın, çocuk ve gençliğin bir arada eğlenmelerine



pek izin vermez. Bu iznin verilmesinin tek nedeni de çocuk ve kadından daha çok, canlı görüntüler karşısında zedelenmesi ya da yok olmasından korkulan “ahlâk” olur. Sinemanın ilk dönemlerindeki kimi çizer takımının adeta ağız birliği etmiş-çesine toptan sinemayı reddedip ahlâk tacirliğine soyunmaları bu anlayışın yansıması olur.

Edilgin konumundaki çocukların sinemayla ilişkileri üzerinde kafa yoran yazar, gazeteci, eğitimcilerin bu durum karşındaki tek önerileri ya sinemanın tümüyle yasaklanması ya da çocukların (ve de kadınların) tümüyle sinemadan uzaklaştırılması olur. Yanıldıkları tek şey ise korunması istenilen kadın ve çocukların yalnızca edilgin kalıp izleyicilikle yetinmeyip iler ki zamanlarda korunması gereken filmlerde özne konumuna gelebilecekleri düşüncesinden yoksun olmalarıdır.

Türk Sinemasında Çocuk Olgusu

Yedinci sanat sinemasındaki çocuk olgusu zaman içinde korumacılık içeren anlayışın sınırlı alanlarının çok ötesine geçerek sinemanın her alanındaki çocuğa yönelik bilimsel araştırmaların ilgi duyulan konusuna dönüşmüştür. Zaman içinde çocuk yalnızca sinemanın korunması gereken bir izleyicisi değil, giderek oyuncu olarak da sinemasının öznesi konumuna gelmiştir. Bundan dolayı da filmlerdeki çocuk olgusunu okumak tek yönlü değil, aksine çok yönlü bir özellik kazanmıştır.

Çocuğun sinemadaki konumunu “çocuk filmleri”, “çocukların ilgisini çeken filmler”, “çocuk oyuncularının öznesi olduğu ya da çocuk kahramanlı filmler”, “çocuk sorunlarına değinen filmler”, “çocukların yer aldığı filmler” başta olmak üzere çeşitli kategoriler içinde inceleyebiliriz. Her kategoride yer alan çocuk, bir diğerinden farklı bir şekilde ele alınıp inceleme gereksinmesini şart koşmaktadır. Örneğin tümü çocuk kahramanlı olmak üzere Tunç Başaran’ın *“Uçurtmayı Vurmasınlar”* filmindeki çocukla aynı yönetmenin *“Piyano Piyano Bacaksız”* filmdeki çocuğu ya da *“Ayşecik”* serisinden herhangi bir filmle Ömer Kavur’un *“Yusuf ile Kenan”* filmi bir arada okuyup değerlendirmemiz pek olası değildir. Bundan dolayıdır ki “çocuk ve sinema” başlığı adı altında yapılacak her bir çalışmanın; kimlik, sınıf, çevre, cinsiyet gibi ayrımların içinde değerlendirilmeyip toptancılık içeren bir kolaylıkla bir arada yapılması hem zor hem de işlevsizdir.

Ayşecik ve
Yedi Cüceler
filminden bir kare



“Erken Dönem Cumhuriyet” Dönemi’nde Çocuk ve Sinema

Sinema literatürümüzde Tiyatrocular Dönemi ya da diğer adıyla Muhsin Ertuğrul Dönemi olarak isimlendirilen 1922 ila 1938 arasını kapsayan on altı yıllık bir dönemde birkaç istisna dışında tek yönetmen Muhsin Bey olmuştur. Bu dönemde çocuğun ve sorunlarının irdelendiği bir film yok gibidir. Çocuk olgusu yalnızca büyüklerinin yaşam/sorunları içinde göstermelik ve edilgin bir konumda yer almıştır. Muhsin Bey’in yurt dışında içinde bulunduğu 37 filmlik çalışma içinde çocuk sorunlarıyla, çocuğu özne yapan hiçbir film bulunmamaktadır. Yönetmenin bu türe eğilim göstermemesi hem çocukların korunmasına ilişkin yoğun eleştiri ve sınırlamalardan ya da gişeye yönelik tecimsel açıdan pek mümkün olmamış, 1940-43 yıllarında senaryosunu gazeteci Burhan Felek ile Necdet Mahfi Ayrıl’ın yazdığı “Nasreddin Hoca Düğününde” filminde olduğu gibi çok sınırlı kalmıştır. Sözü edilen filmde çocuk, sünnet düğünü nedeniyle yapılan eğlencelerde Nasreddin Hoca fıkrası istemesi üzerine film başlar ve uykusu gelen çocukların görüntüleriyle sona erer. Burada çocuk yalnızca filmin açılışı ile kapanışını yapan birer işlevsiz motif olarak kullanılır.

Türk sinemasında oyuncu olarak çocuğun ortaya çıkması giderek çocuk sorunlarının kısıyından köşesinden irdelenmeye başladığı dönem ise 1938 ila 1950 arasını kapsayan Geçiş Dönemi’nde olur.

Geçiş Dönemi’nde çocuğun ve çocuğa yönelik kimi sorunlarının ele alınması çocuğun dünyasını aralayıp irdelemekten –ya

da önemsemekten– daha çok o yıllarda ağırlık kazanan sansür nedeniyle sinemanın melodram türüne yönelmesinden ötürü olur. Bir değil, birden fazla yaşama sığacak yoğun olaylar üzerine inşa edilip tüm duyguların cömertçe ve gereğinden fazla abartılarak bir araya getirildiği melodram türünde esas amaç seyirciyi en kısa yoldan etkilemek olduğundan çocuk ve onun duyarlılığı da bu zeminde kullanılır. Bu dönemin film adlarına bakıldığında en çok gözlenen sözcük, çocuğun kitleler üzerindeki acıma duygusunu harekete geçirecek olan “yetim” ve “öksüz” lüktür. Aslında bu tür filmlerde korumasız ve edilgin bir konuma indirgenen çocukla izleyenlerin mağdurluktan yana olma kışkırtıcılığı yapılırken çocuk üzerinden büyüklerin olayları anlatılır. Çocuklar yalnızca yetimlik ya da öksüzlükle üvey annelerin hışmına uğramaz, giderek anlatılmak istenen öykünün de acı, hüznün ve de kısıtlanmışlıkla kuşatılan etkisi güçlü sosuyla büyüklerin öyküsünün bir tamamlayıcısı haline gelir. Faruk Kenç’in ilk filmi olan “*Taş Parçası*”nda üvey annesinin bir başka erkekle ilişkisini öğrenip durumu babasına haber veren bir çocuğun öyküsü, “*Günahsızlar*” adlı bir diğer filmde annesini öldürülüp kimsesiz kalan bir genç kızla ona yardım eden bir balıkçının birlikteliği, Muhsin Ertuğrul’un “*Tosun Paşa*”sında Tosun adlı gayri meşru bir çocuğun çevresinde geçen olaylar konu edilir.

Çocuk olgusunun büyüklerin öykülerini başlatıcı konumundan uzaklaşıp, filmlerin konularında edilgin konumdan sıyrılıp etkin bir konuma doğru yönelip kendi yaşam sorunları içinde ele alınıp işlenmesi “Sinemacılar Dönemi” olarak tanımladığımız 1950-1950 aralığında olmaya başlar. Bu dönemdeki filmlerde çocuklar büyüklerin yaşamlarını konu olan olayların başlangıcı değil giderek içlerinde yer alıp belirleyici bir konuma gelirler. Ancak çocukların bu belirleyiciliği melodramların izin verdiği ölçüdedir. Bu aşamada çocuk büyüklerin öyküleri içinde edilgin kalmaz aksine etkin bir biçimde bu öykülerin bir parçası olur. Melodram türünün tipik yönetmenlerinden biri olan “Çıldıran Baba” (1950) filminde Anadolu’da görev yapan yaşlı doktor eşini aldatan bir kadınla günah mahsulü çocuğunun öyküsü anlatılır. Öykünün içinde çocuğun “günah mahsulü” olarak nitelenmesi annenin yaşamındaki tüm olumsuzlukları çocuğun paylaşması gibi garip bir durumu da ortaya koyar. Bu filmle “gayri meşru çocuklar”ın konumu, “öksüz”, “yetim”likle birlikte melodramların



çocuklarla ilgili değişmez bir motifi olur. Mümtaz Ener'in "Güldağlı Cemile" (1951) filmi ise melodram çocuk birlikteliğine, küçük çocuklu dul kadınların toplum içindeki olumsuz yaşamları iliştilirir. Bu durumun işlendiği ilk akla gelen filmi ise birkaç sinemaya aktarılan "Üç Tekerlekli Bisiklet" olur.

Bu dönemde dolaylı olarak çocuk olgusunun ana öykünün çıkışı olarak kullanımı; Baha Gelenbevi'nin "Boş Beşik" (1952) filminde yedi yıl çocuğu olmayan yörük kızının trajik öyküsüyle, Suavi Tedü'nün "Göçmen Çocuğu"nda anne-çocuk ilişkisiyle, Renan Fosforoğlu'nun "Köprüaltı Çocukları"nda deprem nedeniyle İstanbul'a gelen bir ailenin karşılaştığı sorunlar, Arşevir Alyanak'ın "Günahkar Baba"da iki yetim çocuğun yaşama savaşımı çocukların diğerlerine oranla biraz öne çıkıp kendi sorunları içinde irdelenmeye yönelik filmlerden birkaçı olur.

Bu dönemin çocuklara yönelik ilk sürprizini Türk sinemasında ilk kez denenen "Evvel Zaman İçinde" (1951) adlı çizgi filmin yapılmaya başlanması olmuştur. Resim direktörlüğünü And Film adına Yüksel Ünsal'ın yaptığı sinemamızdaki bu ilk çizgi film denemesinin yapım aşamasının o dönemin olanaklarının kısıtlı olmasından ötürü üç yıl sürmüş, ancak filmin negatifleri laboratuvar işlemleri için gönderilmediği California'daki MGM Stüdyolarında kaybolmuştur. Nasreddin Hoca, Keloğlan ve Gülderen Sultan'ın masallarından oluşan bu deneme Türk sinemasının başlangıç yılı olan 1897'den 1980'li yıllara kadar çocuklar için yapılmış ilk olma özelliğini korumuş ancak gösterime girme şansını erişememiştir.

Sinemamızda çocuk filmlerin bir moda, eğilim ya da küçük çaplı bir akım olarak ortaya çıkması Altın Yıllar (1960-1967) döneminde olmuştur. Yeşilçam'ın literatüründe "cikli", "caklı" Çocuk filmleri furyası olarak yer alan bu moda 1960'da Memduh Ün'ün "Ayşecik" filmiyle başlamış, aynı yıl Atıf Yılmaz'ın "Ayşecik Şeytan Çekici", Ömer Faruk'un "Kaldırım Çocuğu Kopuk", Abdurrahman Palay'ın "Şeytan Kız", Muharrem Gürses'in "Talihsiz Yavru ve Çetin" Karamanbey'in "Aliii" filmleriyle bir modaya dönüşmüştür. Bu moda bir yıl sonra da "Kolsuz Bebek", "Bir Yetimenin Hasreti", "Altın Kalpler" filmiyle aynı hızla sürdürülmüştür.

60'lı yılların başında "Ayşecik"le başlayıp, "Ömercik", "Afacan", "Sezercik", "Yumurcak" vs ile devamı gelen çocuk filmleri furyasının tipik özellikleri arasında, bilmişlik, parçalanmış



Canım Kardeşim
filminden bir kare



aileler arasında birleştiricilik, sahipsizlik ya da üveye anne ya da baba tarafından hor görülüp itilmişlik ilk akla gelen trükler olur. Çocuğunun üstlendiği tüm bu trükler, çocuğun dünyasına ilişkin durumlardan daha çok melodram türünün acılı, kırgın ve hüzün ortamının gişeye yansıyan tecimsel yanını besler. Amaç; bu durumlar içinde çocuğun dünyasına ilişkin sorunları irdelemek/yansıtmak değil aksine büyüklerin dünyasının içinde hikâyenin bir kırgın yanının altını çizmektir. Çocuğun gerçek sorunlarına eğilmesi ise ancak iler ki dönemlerde melodram türünden uzaklaşıp toplumsal içerikli filmlere yönelmesiyle gerçekleşir.

Bu dönemin çocuk ve sinema açısından bir ilk de yalnızca çocuk filmlerini çekmek için yönetmen ve senarist olarak sinema sektörüne giren bir pedagog gerçekleştirir. Edebiyat Fakültesi Pedagoji Bölümü'nde eğitim görüp ardından Sorbonne Üniversitesi'nde doktora yapan Nuran Şener (1935-197) çocuk eğitimi konusunda birçok araştırmaya imza attıktan sonra yalnız çocuk filmleri çekmek için sinemaya girerek 1964 yılında rüyasında uzaya giden bir çocuğun öyküsünü anlattığı "Aydedeğe Gidiyoruz" filmi yapar. Aynı zamanda Türk sinemasının ilk kadın yönetmenlerinden olan Şener, bu filmin ardından bir yıl sonra yönetmenliğinin yanı sıra senaryosunu da yazdığı anne ve babalarının kurbanları olan çocukları anlattığı "Suçlu Çocuklar", 1966 yılında da yine çocukların yer aldığı güldürü türünde "Oduncunun Çocukları" filmi çekerek Türk sinemasının yalnızca çocuk konulu filmlerini imza atan ilk ve tek yönetmen olur.

Sinemamızda çocuğun melodram türündeki filmlerden soyutlanarak kendi sorunlarının irdelendiği filmlerde yer alması ancak Yeni Türk Sineması olarak tanımlanan 1977 yılından sonra gerçekleşir. Bu dönemde çocuğu özne olarak ele alıp gerçek sorunları içinde yansıtan filmlerden biri Ali Özgentürk'ün “*Hazal*” (1979) ve “*At*” (1981) filmleri olur. Özgentürk ilk filminde yarı feodal ilişkiler içindeki bir yaşamda töreleri nedeniyle küçük bir çocukla evlendirilen bir kadının öyküsünü diğesinde ise Anadolu'nun ücra bir köşesinden büyük kentte oğlunu okutup bir diploma sahibi yapmak için çabalayan bir babanın oğlu ile birlikte giriştiği sonuçsuz kalan bir çaba anlatılır. Aynı yıllarda Ömer Kavur, senaryosunu Onat Kutlar ile birlikte yazdığı “*Yusuf ile Kenan*” (1979) yine kırsal kesimin geleneksel sorunlarından biri olan kan davasının kurbanı olan iki çocuğun büyük kentteki çaresizliğini ve yenik düşerek kötü yolla sapmalarını belgesel tatlar içeren bir sinema diliyle görüntüler. Ayrıca Tunç Başaran'ın içerdeki annesinin tutsaklığını yaşan çocuğun konumu anlatan Feride Çiçekoğlu'nun gerçek yaşamdan esinlendiği senaryodan yola çıkarak kotardığı “*Uçurtmayı Vurmasınlar*” (1989) ve bir dönem filmi olan “*Piyano Piyano Bacaksız*” (1980), Memduh Ün'ün “*Zıkkımın Kökü*” (1990), Lütfi Akad'ın “*Gelin, Düğün, Diyet*” üçlemesinde çocuğun konumu, çocuk sorununa dolaylı ama gerçek eğilen filmler olarak öne çıkar.

1996'dan sonraki Bağımsızlar Döneminde ise çocuk olgusunu irdeleyen filmler çocuğun yaşam alanındaki tüm olay ve sorunlara değinerek onun dünyasını keşfe yönelir. Seyfi Teoman'ın “*Tatil Kitabı*” (2008), Orhan Eskiköy ile Özgür Doğan'ın “*İki Dil Bir Bavul*” (2008), Kaan Müjdeci'nin “*Sivas*” (2014), Semih Kaplanoğlu'nun Berlin Film Festivali'nde büyük ödül Altın Ayı'yı kazanan “*Bal*” (2010) bu dönemde çekilen onlarca çocuk tema/konulu filmlerden ilk akla gelenler olur.



BURÇAK EVREN

ÇOCUK VE MÜZE



NEVAL AKÇA BERK*

Cumhuriyetimizin 100. yılında müze ve çocukların etkileşiminin önemini anlamak ve bunu uygulamalı hale getirmek bir çocuk görevi olarak tüm paydaşlara düşmektedir. Bu anlamda söz konusu etkileşimin çocuklara katkı sağladığı hususunda bazı başlıklar altında görüş birliğine varmak lazım gelmektedir. Bunlardan ilki; müzelerin çocukların duyularını ve meraklarını harekete geçiren, uygulamalı, etkileşimli ve deneyimsel bir öğrenme ortamı sağladığının kabulüdür.

Giriş

Çeşitli anlam ve yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılan çocuk kavramı toplumun farklı kesimleri tarafından bu kavrama bakış açılarına göre tanımlanmaya çalışılmıştır. Tarihte ilk zamanlar, *“küçük yetişkinler, biyolojik geçiş dönemi, kendi kararlarını alamayan, eksiklik”* gibi tanımlamalarla açıklanmaya çalışılan çocuk kavramı; günümüzde bireysel özellikleri ve çevresi ile bir bütün olarak ele alan, gelişimsel özelliklerine ve haklarına önem veren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk çağlarda çocuğun doğasının yeterince anlaşılmadığı, çocukların sosyal ve duygusal ih-

1731



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı.

tiyaçlarının göz ardı edildiği belirtilmektedir. Orta Çağ'da ise çocukların "küçük yetişkinler" olarak algılandığı, çocuk olgusu bilincinin yeterince gelişmediği ifade edilmektedir. Türk-İslam toplumlarında çocuk ve çocukluk kavramları önemli düşünürler tarafından ele alındığı; çocuğun eğitim ve gelişim boyutlarının incelendiği görülmektedir. Aydınlanma Çağı ile birlikte çocuğa olan bakış açısı değişmeye başlamış, 1789 Fransız Devrimi ile birlikte özellikle sanayileşme ve savaşların çocuklar üzerindeki etkisi, çocuğun önemsenmesini, çocuğa yönelik bakış açısının değişmesini sağlamıştır. Günümüzde çocuk, bir birey olarak kabul edilmekte ve çocukluk dönemi bireyin geçirdiği en önemli dönem olarak kabul edilmektedir (Demir & Demiraslan, 2020).

Çocuğun içinde bulunduğu çevre ve bu çevredeki tüm faktörler çocuğun algılama biçimini etkileyerek şekillendirmektedir (Kail, 2003). Çocukların öğrenmesinde doğuştan gelen temel bir duygu olan merak, beraberinde getirdiği keşfetme süreci ile birlikte birçok duyu organının sürece dahil olmasını ve onların nitelikli bir deneyimleme süreci yaşamasını sağlamaktadır. Dolayısıyla çocuğun görme, duyma, tatma, koklama ve dokunma duyularının gelişimindeki herhangi bir olumsuzluk ya da yetersizlik çocuğun tüm gelişim aşamalarını da olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir (Atacı, 2020). Neredeyse tüm modern kuramlarda çocuk; etkin, kendi gelişimine katkıda bulunan, gelişen bir kişi olarak görülmektedir. Bu görüş daha çok Fransız filozofu Jean Jacques Rousseau'nun (1712-1778) felsefesinden destek almaktadır. Rousseau'ya göre gelişim, doğanın çizdiği bir plan içinde evrelerden geçerek ortaya çıkmaktadır. Rousseau'nun çocuk merkezli felsefesinde yetişkinin rolü gelişimin her evresinde çocuğun gereksinimlerini karşılamaktan ibarettir. Dolayısıyla günümüz dünyasında yetişkinler çocuklara bu gereksinimleri karşılamak için farklı öğrenme ya da deneyim kazanma ortamları olanağı sunabilmelidir (Berk, 2001).

Çocuğun çevreyle ve mekânla kurduğu fiziksel, zihinsel ve duygusal iletişimi sağlayan duyuları aktif kullanabilmesi, mekânın doğru algılanmasına ve ona mekân yoluyla iletilmesi istenen mesajın sağlıklı bir şekilde aktarılmasına yardımcı olabilmektedir (Atacı, 2020). Özellikle müzeler bu noktada önemli fırsatlar sunan ortamlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası Müzeler Konseyi (ICOM) müzenin tanımını



2022 yılında güncelleyerek müzelerin somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, koruyan, yorumlayan ve sergileyen, toplumun hizmetinde olan, kâr amacı gütmeyen kalıcı bir kurum olarak betimlemekte; erişilebilir, kapsayıcı müzelerin çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda müzeler; eğitim, eğlence, yansıma ve bilgi paylaşımı için çeşitli deneyimler sunarak toplumun farklı kesimlerine faaliyet gösteren ve iletişim kuran mekanlar olarak kabul edilmektedir.¹ O halde, *bugünün çocuklarının geleceğin büyükleri olacağı* dikkate alındığında bu bakış açısıyla müzelere yaklaşmak, konuyu bu bağlamda ele almak gönüllü bir görev olarak addedilebilir.

Elbette müze denilince akla ilk gelen husus nesnelere korunması ve saklanmasıdır. Bu anlayış klasik müzecilik olarak müzenin görevleri arasında gösterilmekte olup özellikle müzelerin etkileşim boyutunun yeni müze bilim anlayışıyla ortaya çıkmasıyla söz konusu bu anlayışın değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda çocuklar ve müzeler arasındaki etkileşim eğitimsel ve kültürel deneyimlerin önemli bir yönüdür. Müzeler çocuklara etkileşimli ve sürükleyici bir ortamda tarih, bilim, sanat ve kültürle etkileşime geçmeleri için birçok fırsat sunabilmektedir. Bu durum, çocuklarda kültürel farkındalığın ve hoşgörünün, geniş perspektifli bir dünya görüşünün erken yaşlarda oluşmasına katkı sunabilmektedir. Çocukların öğrenme stillerine göre uyarlanmış uygulamalı sergiler ve etkinlikler çocuklarda merak uyandırabilmekte, keşfetmeyi teşvik edebilmekte ve öğrenmeyi keyifli hale getirebilmektedir. Bu deneyimsel öğrenme ders kitaplarından pasif öğrenmeye göre daha akılda kalıcı ve etkilidir. Burada akla gelen eğlencenin ilk sırada olmasının kalıcı bir öğrenmeye nasıl katkı sunabileceği olabilir. Fakat müzede gerçekleştirilen oyun tabanlı bir öğrenme aktivitesi beraberinde çocukların müzede karşılaştıkları nesnelere yola çıkarak onları sorular sormaya, bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya teşvik edildiği düşünüldüğünde örtük bir biçimde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmektedir (Ata, 2002; Keskin & Kaplan, 2012; Ünal & Pınar, 2017).

Müzelerin eğitim işlevinin ortaya çıkışı 19. yüzyılın başlarına dayandırılmaktadır. 1870'li yıllara kadar herkesin okula gitmesi fikri yaygın olmayıp çocuk ve yetişkinler için eğitim sis-

temlerinin son derece sınırlı olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu eksikliği gidermek adına dönemin orta ve işçi sınıfının kendini geliştirmesine fırsat sunan müzeler ve galeriler toplumun tüm sınıflarının boş zamanlarını nitelikli ve eğitime ilişkin unsurlarla geçirebilecekleri yerler olarak görülmeye başlanmıştır. Söz konusu yüzyıl sonunda eğitim olanaklarının farklılaşması ve nesnelere ders yapma gibi öğretim yöntemlerindeki değişim ile birlikte müzeler ve okullar arasındaki etkileşimde de bir dönüşüm yaşanmıştır (Hooper-Greenhill, 1999: 35-43). Birinci Dünya Savaşı'nda okulların yerini alan ve yaygın eğitim kurumları niteliğine kavuşan müzeler kamusal alanda eğitimin geliştirilmesi için kullanılmıştır. Okul-müze ilişkisinin 1950'den sonra tekrar gelişme gösterdiği; 1949'da Stokholm'de, okullar için öngörülmuş öğretim programlarının bölgede bulunan sekiz müzedeki eserleri kapsadığı bilinmektedir. Bu dönemde çocuklar için eğitsel çalışmalar ve okul ile yapılan iş birliğinin örneklerine özellikle İngiltere, Kanada, Birleşik Devletler ve Hollanda'da yaygın olarak rastlanmaktadır (Baloş & Karadeniz, 2019:156).

Ülkemizde Meşrutiyet döneminde Türk aydınları ve eğitimcilerinin Avrupa devletlerinde karşılaştıkları eğitim sistemlerinde çeşitli pedagojik yaklaşımları ve uygulamaları uygulamaya başlamalarıyla müzecilik hareketlerinin başlamış olduğu söylenebilir. Türk eğitim tarihinde 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, müzeciliğin eğitim kurumlarıyla birlikte anılması açısından önemlidir (Adıgüzel & Öztürk, 1999; Ata, 2002), Cumhuriyet öncesinde müzecilik faaliyetlerine bakıldığında tarihi kalıntıların yurt dışına çıkarılmaması için yasa ve yönetmeliklerin çıkarıldığını, eserlerin depolanıp saklandığını ve kısmen sergilemelerin yapıldığını fakat tam anlamıyla bir sistematığın oturmadığını söylemek mümkündür (Atagök, 1999:96). Atatürk'ün TBMM'nin Birinci Dönem 4. Yasama Yılı açılış konuşmasında:

“Pratik ve her konuyu kapsayan bir eğitim için vatan sınırları içinde önemli merkezlerde modern kütüphaneler, bitki ve hayvanat bahçeleri, konservatuarlar, atölyeler, müzeler ve güzel sanatlar sergileri kurulması gerektiği gibi, özellikle şimdiki mülki taksimata göre ilçe merkezlerine kadar bütün ülkenin basımevleriyle donatılması gerekmektedir.”



ifadesinde yer alan hususların müzelerin etkin bir şekilde eğitimde kullanılması gerektiğinin önemli bir kanıtı sayılabilir. Nitekim 1930'lu yıllara kadar okul müzelerinin kurulması programlarda yer almakta; buna paralel olarak Kabataş Erkek Lisesinde 1931 yılında bir okul müzesinin kurulduğu, Bursa'da 1930-39 yılları arasında 19. Setbaşı İlkokulunda bir müzenin var olduğu bilinmektedir (Tezcan, 1998). Türkiye'de yaygın ve örgün eğitimde müzelerin bir eğitim ortamı olarak kullanılması 1990'dan itibaren sistemli ve dinamik bir yapıya kavuşmuştur. Bu bağlamda 1990 yılında Antalya Arkeoloji Müzesinde, 1995 yılında ise İstanbul Arkeoloji Müzesinde çocuklar için özel bölümlerin oluşturulduğu görülmektedir (Karadeniz & Okvuran, 2018:102). 1990'lı yılların ortasında ortasında Sabancı ailesine ait resim ve heykel koleksiyonu internet ortamına aktarılarak Türkiye'nin ilk sanal müzesi kurulmuş (Bozkuş, 2014:335); ilk müze web sayfası 1993 yılında İstanbul Resim Heykel Müzesi tarafından oluşturulmuştur (Kubat, 2012:20). Günümüzde ise birçok müzenin (yönerimlerin) klasik müze anlayışı yerine postmodern bir müze bilim anlayışını benimsediğini; dolayısıyla öğrencilerin müze ziyaretlerini sessiz ve tek sıra halinde konuşmadan tamamlamaları yerine uzman ya da öğretmenler tarafından gerçekleştirilen oyun temelli etkinliklerle daha nitelikli müze ziyaretleri gerçekleştirildiğini ifade etmek mümkündür.

Çocuk Merkezli Müze: Çocuklar Müzelerden Neler Bekliyor?

Çocuk ve müze kavramları yan yana geldiğinde ilgili literatürde birçok tanımlama karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda "çocuk müzesi", "eğitim müzesi" ve "çocukluk müzesi" türlerinin eğitim amaçlı oldukları vurgulamaktadır (Onur, 2014). Farklı tanımlamaları ve içerikleri bulunan bu müzelerden farklı olarak çocuk merkezli müze ifadesinin kullanılmasının nedeni ise ulaşılabilir olan her müzede çocukların kendileri için bir şeyler bulabilmesidir. Bu noktada müzelerin çocuklar için interaktif öğrenme ortamı sunması önemlidir. Müzelerde interaktif öğrenme, müze ziyaretlerinin eğitimsel değerini artırmak için teknolojinin, uygulamalı etkinliklerin ve ilgi çekici deneyimlerin kullanımını ifade etmektedir. Bu yaklaşım, öğrenme sürecini her yaşta ziyaretçi için daha kapsayıcı,

katılımcı ve keyifli hale getirmeyi amaçlamaktadır. Elbette interaktif öğrenme müzenin odağına, kaynaklarına ve hedef kitlesine bağlı olarak farklı biçimler alabilir.

Bu anlamda müzelerde interaktif öğrenme etkileşimli müze sergileri, dokun-yap etkinlikleri ve ziyaretçi katılımlı müze programları düzenleyerek çocuk, genç ve hatta yetişkinlerin öğrenme süreçlerine etki eden, sosyalleşmelerini sağlayan ve yaratıcı potansiyelleri artıran bir sürece odaklanmaktadır. Müzeler bu anlamda sergileme, koruma ve araştırma rolünü üstlenen geleneksel müzelerin aksine kendi koleksiyonlarını yaratan, etkileşimli sergiler düzenlemeyi amaçlayan ve eğitimin ön plana çıkarılması için özel programlar hazırlayan eğitim ve kültür kurumları olarak kabul edilebilir (Gökmen vd., 2014:21). Dolayısıyla müze eğitimi denilince de okullar için rehberli turlar düzenlemekten ziyade çocuk ve genç zihinlerin ilgisini çeken sergiler, atölye çalışmaları, söyleşi, gösteri, hatta spor ve sanatsal faaliyetler³ gibi kapsayıcı geniş etkinlikler bütünü anlaşılmalıdır (Baykan, 2007).

Müzelerde çocukların sergileri anlayabilmeleri için özel ilgiye ihtiyaçları vardır. Geleneksel yöntemle bir müzenin herhangi bir sergi salonunda çocukların oradaki nesnelere ilgili uzun süreli açıklamaları dinlemeleri sergilere olan ilgilerinin azalması nedeniyle etkili bir eğitim yöntemi olarak görülmemektedir. Müzelerde çocuklara yönelik programların tasarlanmasında çocuğun zihinsel, psikolojik süreçlerinin incelenmesi ve öğrenme zamanının planlanması gerekmektedir. Dolayısıyla çocukların kalıcı izlenimler edinmeleri için müzelerde dokunmaları, görmeleri ve duymaları önemlidir (Yılmaz, 2011).

Çocuk ödevi olarak görülen bu çalışma kapsamında farklı sınıf gruplarından on çocuk ile farklı zamanlarda yapılan görüşmede çocuklar müzelere ilişkin görüşleri ve beklentilerine yönelik bazı düşüncelerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Yedinci Sınıf Konservatuar Öğrencisi N.Ü.:

“...ben müzik ile uğraştığım için bir müzik müzesi çok ilgimi çekerd. Eski nota kağıtlarının nasıl olduğunu, yapılan en eski kemani görmek isterdim. Benim için müziğin tarihi çok derin. Anlamak için gidip görmek en azından o duyguyu, geçmişi hissetmek isterdim... Nasıl enstrümanlar olduğunu, şekillerini ve

malzemelerini... Eski keman resimleri görmüştüm. Pek şimdiki gibi değiller. Onların şekilleri beni bir anda bir senfoniye götürüyor, içimde geçmişin senfonisi çalıyor. Bunları görmeyi, onlara dokunmayı, onları koklamayı isterdim...”

Beşinci Sınıf Öğrencisi H.K.:

“...eski nesnelere hiç ilgimi çekmiyor. Geçen sene bizi Adana’da bir müzeye götürdüler. Tam öğle saatine kadar iki saat servis bekledik. Oraya gittiğim de hem acıkmıştım hem de arka arkaya dizildiğim arkadaşlarımla gezerken çok yoruldum. Bir an önce bitmesi için dua ettim. Hiçbir şey kalmadı aklımda içerdekilerden...”

Altıncı Sınıf Öğrencisi N.B.:

“...teknoloji olmalı bence müzelerde. Annemlerle Almanya ziyaretinde Münih’te bir müzeye gitmiştik, ben çok küçüktüm. O zaman girişte herkese tablet veriyorlardı. Ben de oyun oynamak için istemiştim annemden bana da istesin oradaki adamdan. Annem de bana onun oyun oynamak için olmadığını gelen ziyaretçilere farklı dillerde içerdeki nesnelere hakkında bilgi verdiğini söylemişti. Herkesin kulağında kulaklıkla ellerindeki tabletlerle orayı gezdiğini hatırlıyorum. Böyle bir müze ben şu ana kadar Adana’da gezmedim. Şunu söyleyebilirim Adana’daki müzede bir animasyon var, gezerken onu izlemiştik, onu hiç unutmuyorum. Onu izledikten sonra oradaki malzemelerin ne işe yaradığını daha çok anladım...”

Yedinci Sınıf Öğrencisi A.A.:

“...öğretmenimizle müzeyi gezerken en çok dikkatimi çeken mezar taşları ve mezarların konulduğu yerler olmuştuk. Çünkü dokundum, üzerindeki şekilleri yakından izledim. İlk defa bu kadar yakın bir şeye baktım müzede...(Adana Müzesi)”

Sekizinci Sınıf Öğrencisi Y.K.:

“...bizim sosyal bilgiler dersine gelen stajyer öğretmenimiz bize müzede bir oyun oynattı biz yedinci sınıftayken. Hiç unutmuyorum onu. Böyle bilmeceler vardı, saklamıştı müzenin farklı yerlerine. Bir başlangıç yeri vardı sonra diğer soruyu ve onun cevabını aradık müzede. Hayatımda en keyifli zamandı benim için. Sonra o nesnelere nerede kullanılmış olabilir ve nasıl bir olayda kullanılmış olabilir, bunları içeren bir şeyler yazıp canlandırdık. Sonra

o nesneyi tanıtan bir afiş yaptık. Bizim ki sadaktı mesela. Şimdi bile anlatabilirim ne işe yaradığı, nerede kullanıldığını...”

Sekizinci Sınıf öğrencisi B.D.:

“...ne zaman tarihi bir yerin önünden, müzeden geçsek annem beni içeriye sürükler. Ben sıkıldığımı söyleyince de bana kızar. Gerçekten hiç ilgimi çekmiyor içindekiler. Bana hitap etmiyor o yüzden çok sıkılıyorum içerde gezerken. Bilgi yok, bir şey yok, bakıp çıkıyorum işte. Boş zaman aktivitesi değil benim için...”

Çocukların müzelere ilişkin görüş ve beklentileri doğrultusunda çoklu bir duyuşsal deneyimin onlar için önemli olduğunu; dokunarak öğrenmenin ve müzelerde oyun oynamanın onlarda oluşturduğu keşfetme duygusunu ve bunun beraberrinde gelen öğrenmeyi tetiklediğini; yaratıcı ve eleştirel düşünmeye olan katkısını, değişim ve süreklilik kavramlarının onlar için somut bir ürüne dönüştüğünü ifade etmek mümkündür. Çocuklarla müze, müzelerdeki nesnelere arasında etkileşim olmadığında onlar için bir anlamı olmadığını da söylemek yerinde olacaktır.

Günümüzde her il veya ilçede bir müzenin olduğu, olmayan yerlerde ise geçici müzelerin faaliyet gösterdiği düşünüldüğünde çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimi için müzelerde gerçekleştirilecek oyun temelli etkinliklerin önemine dikkat çekmek gerekmektedir. Çocukların merakını teşvik etmek için müzelerde onların kendi sorusuna yanıt arayan birer araştırmacı gibi hissetmesini sağlamak öğrenme sürecini başlatabilir. Bu bakışla hazırlanan bir müze eğitim programı soru geliştirme, veri toplama, verinin analizi ve verinin sentezi olmak üzere dört aşamadan oluşmalıdır. İlk aşama öğrencilerin ilgi ve eğilimlerinden yola çıkarak seçilmiş bir nesneyi gözlemi ile başlatılabilir ve öğrencilerin verdikleri tepkiler üzerinden cevabı müzede araştırılmak üzere soruları oluşturması sağlanabilir. Veri toplama aşamasında, okulda oluşturulan sorulara yanıt olabilecek veriler toplanır. Bu aşamanın herhangi bir veri toplama ortamından farkı, farklı bir dönemdeki farklı bir çevrenin özelliklerini yansıtan nesnelere gerek gözlem yoluyla gerek dokunarak iletişim halinde olmaktır (Allard vd., 1994:201-203’den akt. Sivrikaya, 2017).

Bu anlamda müze, çocuklara bilgi ile somut iletişim olanağı sağlayarak etrafındaki dünyayı kavramalarına yardımcı ol-



Yeni Adana Müzesi-
Ramazanoğulları Dönemine
Ait Mezar Taşını İnceleyen
Bir Çocuk

makta dolayısıyla statik olan ve kitaplarda yer alan bilgiyle farklılık göstermektedir. Üçüncü aşamada, müzedeki araştırma sonlandıktan sonra elde edilen verilerden bir sonuca ulaşmak amacıyla sınıfta veri analizi yapılır. Bu aşamada verilerin deşifre edilerek sınıflandırılması, karşılaştırmalar yapılması ve çocukların bilgiyi yorumlaması önemlidir. Son olarak verinin sentezi aşamasında, çocuklar topladıkları verileri düzenler ve diğer arkadaşları ile paylaşmak üzere çalışmasını sunar (Allard vd., 1994:201-203'den akt. Sivrikaya, 2017). Bu süreçler günümüz müze eğitiminde “müze öncesi, müze sırası ve müze sonrasında gerçekleştirilecek çalışmalar” olmak üzere de başlıklandırılmaktadır (İlhan vd., tarih-siz; Buyurgan, 2017).

Yukarıda verilen örnekten hareketle müzeler barındırdıkları nesnelerin kendi özgünlüğünden yola çıkarak planlanan eğitim etkinlikleri ile çok disiplinli bir keşif alanına çevirebilmektir. Bu nedenle kısmen devam etmekte olan geleneksel müze anlayışının gerektirdiği koleksiyon saklama, koruma ve sergileme işlevinin yanı sıra okul dışı bir öğrenme alanı olarak da görülmelidir. Türkiye’de yer alan tüm müzelerde bu tür uygulamaları görmek mümkün olmasa da, dezavantajlı gruplara yönelik tasarlanan müzeler ve faaliyetleri yetersiz olsa da kısmen yeni müze bilim anlayışının yaygınlaştığı müzelerde çocuk seslerinin yükselmesi umut vaat etmektedir. Dolayısıyla bu tür etkinlikleri gerek gönüllülük esasına dayalı gerek politika olarak belirlemenin ve gerçekleştiriminin Cumhuriyet’in 100. yılında bir çocuk görevi olduğunu; bu görev için yönetici, öğretmen ve ebeveynlere önemli görevlerin düştüğünü söylemek mümkündür.

Müzeler eğlence ve öğrenmenin dengeli bir dağılımının sağlandığı mekanlar olarak günümüzde okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanılmaktadır. Müzeler; çocukların kendi kültürünü ve diğer kültürleri çok yönlü ve hoş görülü bir yaklaşımla tanıma, benzerlik ve farklılıkları anlama ve kültürler arası anlayış ve empati geliştirme; çevreyi ve kültürel varlıkları koru-

1739



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ma bilincini, etkili biçimde geliştirme; eğitim kalitesini arttırma; arkeoloji, sanat tarihi vb. alanlar da yetiştirilmiş elemanlarını kaliteli hizmet verecek biçim de, işlevsel olarak kullanma ve çalıştırma olanakları yaratma olmak üzere dört temel alanda hizmet verdiği ifade edilmektedir (Paykoç & Faysal, 2003). Geçmiş anlamının, tarihe saygı duymanın ve kültürel değerlere önem vermenin eğitimciler için önemli olduğu ve bu işlevi gelecek nesile aktarmanın müzeler aracılığıyla daha etkili bir şekilde yerine getirebileceği söylenebilir. Müzeler, dört duvar arasında verilen eğitimden farklı, doğrudan nesnelere iletişim kurarak tarafsız bir gözle görsel ve duyuşsal değerlendirmeler yapabilecekleri bir ortam sağlamaktadır.⁴ Öğretmenlerin bu mekanları aktif olarak kullanmaları uygulanan öğretim programına sunacağı katkının yanında öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin gelişmesine de katkı sunacak olup bu anlamda önemli görülmektedir.

Çocuklar ve ailelerin birlikte yer aldığı çalışmalara bakıldığında annelerin öğretimsel ifadelerinin müze içindeki farklı sergilerden kaynaklı ortamlara göre farklılaştığı (Melber, 2007); çocukların aileleri ile birlikte etkinlikte ailelerin konuşmalarında üst bilişsel bilginin yer aldığı ve çocuklar için uygun bir pedagojik eylem olarak görüldüğü ortaya konmuştur (Thomas & Anderson, 2013). Bu anlamda ülkemizde yapılan çalışmalarda da aileyle yapılan müze gezilerinin çocuklarla aile arasında etkileşimi sağladığı, müzelerin öğrenme ve merak duygusuyla ziyaret edildiği, çoğunluğun arkadaş, eş ya da çocuk /torunlarla müzelere gidildiği, çocukların aileleriyle birlikte hoşça vakit geçirdikleri ve bu durumdan memnun oldukları gibi olumlu sonuçlar olarak ortaya çıkarken zaman darlığı nedeniyle müzelerin sık sık ziyaret edilmediği, giriş ücretlerinin yüksekliği, rehberliğin azlığı, müzelerin tanıtımının yetersizliği gibi hususlar olumsuz olarak belirtilmiştir (Okvuran, 2017; Gürel, 2013). Anne ve çocukların müzede bir oyun etkinliğinde birlikte yer almaları; annelerin çocuğun rehberliğine izin vermeyi öğrenmeleri ve üründen çok sürece odaklanmanın önemine yönelik anlayış kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Fakat müzede gerçekleştirilen etkinliklere ailelerin katılma sebeplerinin denetim, öğretim veya disiplin amaçlı olduğu, çoğu ebeveynin oyun ile ilgili net bir anlayışa sahip olmadıkları, oyuna değer verdikleri ancak çocuklarıyla oynamakta ya da oynamayı kolaylaştırmada ne

yapmaları gerektiğini çok iyi bilmedikleri yapılan araştırmalarda belirlenen önemli bir noktadır (Akgün vd., 2017).

Aile ile birlikte müzede gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sunduğu aşikâr olmakta birlikte ülkemiz gerçekleri de dikkate alınmalıdır. Bir eleştiri olarak dezavantajlı çocuklar, köyde yaşayan çocuklar ve aileleri ile müzelerde herhangi bir etkinliğin uygulandığı çalışmalara rastlanmamaktadır. Her ne kadar gezici müzelerle bu eksiklikler giderilmeye çalışılsa da müzelerin iletişim, etkileşim ve kapsayıcılık misyonları da göz önünde bulundurulduğunda söz konusu durum olumsuz bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla ailelerle yapılacak etkinliklerde ailelerin sürece ilişkin bilgilenmesi bu anlamda farkındalık kazanmaları açısından önemli görülmektedir.

Geleceğin Müzelerinde Çocuklar İçin Neler Olmalı?

Günümüzde olduğu gibi geleceğin müzelerinde de çocukların yaratıcılığını ve merak duygusunu besleyen dinamik, ilgi çekici ve eğitici bölümlerin olması listenin başında yer alan unsurlardandır. Listeye eklenecekler arasında ise çocukların aktif olmalarını ve öğrenme süreçlerini destekleyen esnek öğrenme alanlarının olması gerektiği; çocukların çoklu öğrenme deneyimleri edinebilmeleri için teknoloji entegrasyonunun sağlanması gerektiği; kapsayıcı bir tasarıma sahip olması gerektiği gibi unsurlar eklenebilir. Geleceğin müzeleri ifadesi kullanıldığında iki kavram karşımıza çıkmaktadır: *müze mimarisi* ve *teknoloji entegrasyonu* (Yanar vd., 2021; Keş & Ak-yürek, 2018). Dünyadaki neredeyse tüm müzelerin ziyaretçi grupları arasında 21. yüzyılda çocuklar ve aileleri gelmekte; dolayısıyla müzeler buna uygun binalar, planlar ve programlar yapmaktadır (Haas, 2007:50).

Dokunmaya, tüm duyularla deneyimlemeye davet eden, sadece izleyici olunan müze anlayışına karşı çıkan bir felsefe olan “Lütfen Dokun! (Hands On)”, özellikle çocuk müzelerinin öğrenmeye ve müze deneyimine bakış açılarını yansıtmakta ve tüm dünyada benimsenip yaygınlaşmaya başlamış durumdadır. Çocukta öğrenme aktivitesinin aktif duyuşsal ve fiziksel katılım ile daha kalıcı ve sağlıklı olarak gerçekleştirilebileceği eğitimsel çalışmalarda ortaya konulan bir durumdur. Geleceğin müzeleri çocuklar için sadece görerek ve duyarak

öğrenmeye çalıştıkları okuldan farklı bir ortam olarak müzeler; gözle görülen, sesle duyulan nesnelere veya öğeleri dokunarak, koklayarak deneyimlemek ya da bir mekân sesiyle, kokusuyla tanımlayıp, malzemesine dokunup hissederek yaşamak, geçmiş deneyimlerle bağ kurarak keşfetmeyi, somut deneyimlerden soyut sonuçlar çıkarabilmeyi, detaylardan bütüne ulaşabilmeyi, en önemlisi de çocuğun kendini keşfedip, uzayda, dünyada, toplumda, okulunda ve evinde hangi konumda ve noktada olduğuna dair farkındalık oluşturan mekanlar olmalıdır. Bu sebeple öğretme amacı taşıyan tüm çocuk müzeleri, geleneksel; ziyaretçinin sadece izleyici olduğu müze anlayışını terk etmeli ve çocuktaki yaratıcılığı, öğrenme isteğini, hayal gücünü geliştirecek mekânsal kurguyu ve yaşatarak öğretme anlayışını benimsemelidirler. Çocukların çoklu duyu deneyimleri onların fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimleri, yaratıcılık, hayal gücü ve estetik algılarının gelişimi de bu deneyimini de içermektedir. Kapsayıcı tasarımın (engelli ziyaretçiler için rampalar, dokunsal ekranlar ve sesli açıklamalar gibi unsurlar) bilişsel düzeyde yorumlanması olarak da değerlendirilen söz konusu bu deneyim “yaşam boyu öğrenme” bağlamında tüm insanlığın fiziksel engellerini aşım onlara ulaşabilecek duyuşal zenginliğe ve mimari niteliğe sahip olmalıdır. Evrensel tasarım olarak da nitelendirilen bu kavram, sosyal eşitlik ve ulaşılabilirlik kavramlarını da içermesi açısından da önem taşımaktadır (Atacı, 2020).

Geleceğin müzelerinde bir diğere husus teknolojinin de entegre edildiği interaktif müze uygulamalarıdır. Müzeler, çocukları aktif olarak keşfetmeye ve öğrenmeye teşvik eden uygulamalı, etkileşimli sergilere öncelik vermelidir. Bunlar bilim deneylerini, sanat istasyonlarını, tarihsel simülasyonları ve daha fazlasını içerebilir. İnteraktif sergiler öğrenmeyi eğlenceli hale getirmenin yanı sıra çocukların bilgiiyi daha iyi akılda tutmasına da yardımcı olur. Bu anlamda dokunmatik ekranlar, simülasyon ve tarihsel canlandırmalar, hologram teknolojisi, arttırılmış ve sanal gerçeklik uygulamaları, üç boyutlu haritalama gibi uygulamalar interaktif müze uygulamaları arasında sayılmaktadır (Durmaz, 2020). Dünya’da bu tür uygulamalara çokça rastlanmakla birlikte ülkemizde de bu tür uygulamaları sunan ve sayıları hızla artan müzelere rastlamak mümkündür. Gaziantep Zeugma Mozaik Müzesinde hangi mozaığın nerede olduğunu gösteren bir harita



bulunmakta; ekrandan söz konusu mozağin müzenin hangi bölümde olduğu görülmektedir. Çorum Arkeoloji Müzesi “Savaş Arabası, Hüseyin Dede Vazosu, Ölü Gömme Töreni” gibi interaktif uygulamaları içermektedir. Örneğin üç boyutlu olarak ekrana aktarılan Hüseyin Dede Vazosu’nun üzerindeki seçilen her sahne, her figür ile ilgili olarak ayrıntılı bilgi almak mümkündür. Burdur Arkeoloji Müzesinde bulunan Çömlek ve Heykel Atölyesi de sanal bir deneyimleme imkanı sunmaktadır. Ankara Devlet Resim Heykel Müzesinde bulunan dijital dürbün ise Ankara’nın 1930’lardaki manzarasını sunmaktadır (Keş & Akyürek, 2018).

Elbette tüm bu uygulamalara paralel olarak geleceğin müzelerinde çocukların iş birliği ve sosyal etkileşimlerine olanak sağlayacak olan uygulamalı etkinliklere, atölye çalışmalarına ve yaratıcı projelere katılabilecekleri esnek alanlar sunmalıdır. Bu alanlar farklı yaş gruplarına ve öğrenme stillerine uygun olmalı; grup etkinlikleri, ortak projeler ve tartışma alanları aracılığıyla ekip çalışmasını ve sosyal etkileşimi, çocuklar arasında iletişimi ve fikir alışverişini teşvik etmelidir. Özetle, çocuklara yönelik geleceğin müzeleri hayat boyu sürecek bir öğrenme sevgisine ve dünyaya dair merak ilham veren canlı, uyarlanabilir ve kapsayıcı mekanlar olmalıdır. Bu alanlar çocukları keşfetmeye, keşfetmeye ve hayal etmeye teşvik ederken eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı da teşvik etmelidir.

Çocuk Ödevi İçin Müzede Çocuklarla Nelere Dikkat Edelim?

Yeni müze bilim anlayışının benimsendiği ve müze sayılarının, türlerinin hızla arttığı günümüzde çocukların ilgilerine uygun bir müze seçeneği olacaktır. Örneğin bilime meraklı bir çocuk için bilim müzesi, sanatsever bir çocuk için sanat müzesi iyi bir seçenek olabilir. Gerek ebeveyn gerek öğretmen gerekse profesyonel olarak bu işi icra eden kişiler olarak müze ziyaretinden önce müzeyi, müzenin web sitesini ziyaret ederek müzede yer alan nesnelere, sergiler, etkinliklere dair bilgi edinilmesi önemli bir görevdir. Bu anlamda ikamet edilen yere göre varsa öncelikli olarak çocukların müzelerde yer alan nesnelere etkileşime geçebileceği; etkileşimli sergiler ve oyunları içeren etkinliklerin gerçekleştirildiği müzelerin tercih edilmesi çocukların daha fazla ilgi göstermesine yardımcı olabilir.

Çocukların küçük yaşlardan itibaren merak duygusu ile tetiklenen soru sorma istekleri bu anlamda bir fırsat olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bir öz eleştiri olarak soru sormanın teşvik edilmediği (soru sorulan kişilerin yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması, çocukların sorduğu sorulara gerekli açıklamaları yapmak için detaylı düşünülmemesi ya da nasıl cevap verileceğinin kestirilememesi... gibi nedenlerle) ülkemiz çocukları için onları müze ziyaretleri sırasında sergilenen nesnelere, sanat eserleri veya konular hakkında sorular sormalarını teşvik etmek öğrenme deneyimlerini zenginleştirmenin yanında farkındalığı da arttırmaktadır. Nitekim bu türden müze ziyaretleri sonrasında çocukların yerel tarihi mirasa olan farkındalıktan evrensel tarihi mirasa olan duyarlılığa doğru nitelikli kazanımlar elde etmesi mümkün görünmektedir. Uzun vadede bu kazanımların davranışa dönüşerek evrensel tarihi mirası koruma boyutuna evrileceğini söylemek de yanlış olmayacaktır. Elbette çocuklar için bu alt yapının gerçekleştirilebilmesi yönetici, ebeveyn ve öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Çocukların müzelere ilişkin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve deneyimlerini paylaşmaları önemli bir husustur. Nitekim öğrencilerin bu anlamda yukarıda yer alan ifadelerinden de anlaşılmaktadır ki müze ziyaretlerinde ya da müzede gerçekleştirilen etkinliklerde çocuklar kendilerine sürece ilişkin neler düşündüklerine dair soru sorulmadığında “yani...şimdi ben buraya niye geldim? Burada ne yaptım?” sorusunu sorduklarını ve süreci anlamlandıramadıklarını ifade etmektedirler. Dolayısıyla müze ziyareti sonrasında çocuklarla ziyaret edilen müze; müzede dikkatlerini çeken, beğendikleri nesnelere üzerinde konuşmak, müze ziyareti sonrasında neler öğrendiklerini sormak onlara kendilerini değerli hissettireceği gibi aynı zamanda gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin nitelikli geri bildirim alınmasına katkı sunacaktır.

Bir diğer husus müzenin dinlenme ortamlarının dikkate alınması ve ziyaretlerin bu durumu göz önüne alarak tasarlanmasıdır. Müzeler genellikle büyük ve kompleks olarak inşa edilip tasarlandığından çocuklar bu ziyaretlerde genellikle yorulabilmektedirler. Bu nedenle çocukların müzede dinlenmeleri için uygun alanlar değerlendirilmeli veya müze ziyaretinde molalar çocukların gelişim dönemlerine ve ihtiyaçlarına göre verilmelidir. Ziyaretlerin buna göre planlanması daha etkili bir ziyaret sürecinin gerçekleştirilmesine fırsat sunacaktır.



Müzeler, eğitici ve unutulmaz deneyimler sunarak çocukların zihinsel ve duygusal gelişimine katkıda bulunabilir. Bu nedenle çocukların müze ziyaretlerinden keyif almaları ve öğrenmeleri için bu önerilere dikkat etmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç

Cumhuriyetimizin 100. yılında müze ve çocukların etkileşiminin önemini anlamak ve bunu uygulamalı hale getirmek bir çocuk görevi olarak tüm paydaşlara düşmektedir. Bu anlamda söz konusu etkileşimin çocuklara katkı sağladığı hususunda bazı başlıklar altında görüş birliğine varmak lazım gelmektedir. Bunlardan ilki; müzelerin çocukların duyularını ve meraklarını harekete geçiren, uygulamalı, etkileşimli ve deneysel bir öğrenme ortamı sağladığının kabulüdür.

Görüş birliğine varılması gereken ikinci husus, çocukların müze ziyaretlerinde onların müzede bulunan sergilerden yola çıkarak araştırma yapmalarını sağlaması, araştırdıklarını ifade etmeleri yoluyla onların bilişsel gelişim düzeylerine katkı sunmasıdır. Dolayısıyla müzelerin, alışılmış sınıf ortamından ziyade farklı bir öğrenme ortamı sunması okulda öğrenilen kavramların gerçek dünyadaki uygulamaları ile çocukları karşılaştırarak sınıfta yapılan eğitimi bilişsel anlamda üst basamaklara taşımakta; tarih, bilim ve sanat gibi birçok ders için pratik bir bağlam sağlamaktadır. Böylelikle öğrenmeye yönelik olumlu bakış açısı geliştiren çocukların müzelerde edindikleri deneyimler onları yaşamları boyunca araştırmaya ve keşfetmeye daha açık hale getirebileceği ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle çocukların “müzeyle maruz kalması” onların yaşam boyu öğrenme sürecine dahil olmasına; örtük olarak kültüre, tarihe, bilime ve sanata yönelik bir farkındalık geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Belki de farkındalıkları ilgi duymaya dönüşecek; onların gelecekteki kariyer yollarında seçimlerine ilham olabilecektir.

Çocukların hayal gücüne ilham veren müzelerde yer alan sergiler, nesnelere onların eserleri, nesnelere yorumlamalarına, bunlar ile ilgili hikayeler oluşturmalarına, canlandırmalarına, kendi eserlerini, nesnelere oluşturarak günümüzü daha iyi anlamalarına fırsat sunmaktadır. Müzelerde gerçekleştirilen etkinlikler genellikle oyun tabanlı öğrenmeye dayalı olup



eğitimi eğlenceli hale getirerek çocukları kendi ilgi, ihtiyaç, becerilerine göre keşfetmeye ve öğrenmeye teşvik etmektedir. Böyle bir sürece dahil olan çocuklar müzede yer alan nesnelerin ayrıntılarına dikkat etmeye, eserleri analiz etmeye ve bilinçli gözlemler yapmaya teşvik edilmektedir. Bu beceriler çocukların akademik beceriler kadar iletişim, sosyal etkileşim ve kendini yönetme gibi becerilerini de geliştirmelerine fırsat sunmaktadır. Bahsi geçen bu etkinliklerin neredeyse tamamı oyun temelli olmasına rağmen başlı başına yapılandırılmış ve planlanmış etkinlikler olması da elbette göz ardı edilmemesi gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dünyada birçok müze farklı yeteneklere sahip çocuklara erişilebilir alanlar sağlayarak kapsayıcı olmayı hedeflemektedir. Bu türden bir hedef çocuklar arasında empatiyi ve anlayışı teşvik etmekte; çocuklarda demokratik vatandaşlığa ilişkin farkındalığın oluşturulmasında somut bir adım olarak görülmektedir. Bu anlamda ülkemizde de farklı yeteneklere, bireysel ve fiziksel özelliklere sahip çocukların da müze ziyaretleri gerçekleştirmesi, bu ziyaretlerde onları dahil eden uygulamalara katılmalarının da Cumhuriyet'in 100. yılında önemli ve zorunlu bir ödev olduğunu dikkate almak gerekmektedir. Unutulmaması gereken bir diğer nokta müze ziyaretlerinin etkileşimi, tartışmayı ve ortak deneyimleri teşvik eden aile gezileri olabileceği; ebeveynler ve velilerin çocuklarının öğrenme yolculuğına aktif olarak katılabileceğidir.

Özetle; Cumhuriyet'in 100. yılında çocuk ödevini gerçekleştirmek için çocukların eğitimini zenginleştiren, bilişsel yeteneklerini harekete geçirerek yaratıcılıklarını besleyen ve kültürel takdir duygusunu geliştiren, örgün eğitimi tamamlayan ve ders kitaplarının ötesine geçen, benzersiz ve değerli bir öğrenme biçimi sunarak çocukların bütünsel gelişimine katkıda bulunan müzelerle etkileşimini nitelikli sağlamak üzerimize düşen bir sorumluluk olarak görülmelidir.

1746



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



NEVAL AKÇA BERK

Dipnotlar

- 1 <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- 2 https://www5.tbmm.gov.tr/tarihce/ata Turk_konusma/1d4yy.htm
- 3 Bkz. Ankara Erimtan Müzesi (<https://erimtanmuseum.org/tr>); Cin Ali Müzesi (<https://www.cinali.com.tr/muze>).
- 4 Örnek olarak Hollanda müzeler birliğinin sayfasından yönlendirilen şu sayfa incelenebilir: <https://www.museum.nl/nl/museumkids/zomervakantie-winactie>

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö., & Öztürk, F. (1999). Türk eğitim düşüncesinde okul müzesinden müze pedagojisine değişim. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 73-81.
- Akgün, E., Yılmaz, M., & Arık, B. (2017). Müze ortamında anne-çocuk etkileşimi: Bir pilot çalışma. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 15-24.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihî mekanlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin "müze eğitimine" ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Atacı, S. (2020). Mekân-öğrenme ilişkisinin çocuk müzeleri üzerinden incelenmesi. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 2(1), 28-53.
- Atagök, T. (1999). Türkiye’de çocuk – müze ilişkilerinin dünü ve bugünü. B. Onur (Ed.), *Cumhuriyet ve çocuk 2. ulusal çocuk kongresi bildiri-leri* içinde (ss. 95-101).
- Baloş, P., & Karadeniz, C., (2019). Okul müzesi: Eğitim ve okul tarihine etkileşimli öğrenme temelli bir yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 1(2), 153-173.
- Berk, L. E. (2001). *Development through the lifespan*. Pearson Education.
- Baykan, Z. Ö. (2007). *Öğretim programlarının müze eğitimi açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Bozkuş, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye’de sanal müzelerin gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26(2), 329-344.
- Buyurgan, S. (2017). Verimli bir müze ziyaretini nasıl gerçekleştirebiliriz? *Millî Eğitim Dergisi*, 46(214), 317-343.
- Demir, E., & Demirarslan, D. (2020). Çocuk müzelerinin tarihsel gelişimi ve iç mekân yaklaşımlarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(73), 398-411.
- Durmaz, D. (2020). *Günümüzde interaktif müzecilik anlayışı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Batman Üniversitesi.
- Gökmen, H. S., Arcan, C., Çelik, M., Mumcu, M., & Özdemir, N. (2014). Çocuk ve mimarlık, çocuklar için farklı öğrenme ortamı olarak müzeler. *Güney Mimarlık Dergisi*, (6), 28-37.
- Gürel, E. (2013). Ankara’daki müzelerde ziyaretçi profillerinin ve motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-9.



- Haas, C. (2007). *Families and children challenging museums*. B. Lord (Ed.), *The Manuel of Museum Learning* içinde (ss.49-75). Altamira Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze ve galeri eğitimi* (M. Ö. Evren, & E. G. Kapçı, Çev.). Ankara Üniversitesi.
- İlhan, A.Ç., Artar, M., Okvuran, A., & Karadeniz, C. (Tarihsiz). Müze eğitimi etkinlik kitabı. https://www.academia.edu/48924318/Etkinlik_paket_i_1_&nav_from=d4054d8a-4706-4c7e-a483-0000e7bab43e&rw_pos=0, Erişim Tarihi: 3.06.2023.
- Kail, R. V. (2003). *Advances in child devolopment and behavior*. Academic Press.
- Karadeniz, C., & Okvuran, A. (2018). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de müze eğitimi: Tarihsel gelişim ve gelecek tasarımları. *Milli Folklor*, 30(118), 101-113.
- Keskin, S. C., & Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 95-115.
- Keş, Y., & Başer Akyürek, A. (2018). Teknoloji ile büyüyen yeni nesil için interaktif müzeler. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sanat, Tasarım ve Mimarlık Dergisi, 4(2), 95-110.
- Kubat, Z.Ö. (2012). *Sanal müze ara yüz tasarımı (Ressam Ahmet Yakupoğlu sanal müze uygulaması)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Melber, L. M. (2007). Maternal scaffolding in two museum exhibition halls. *Curator*, 50(3), 341-353.
- Okvuran, A. (2017). Aileyle müze ziyaretinin değeri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 87-92.
- Onur, B. (2014). *Yeni müzebilim: demokratik toplumu yaratmak*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Paykoç, F., & Baykal, S. (1999). Müze pedagojisi: kültür, iletişim ve aktif öğrenme ortamı olarak müzelerin etkinliğine ilişkin bir çalışma. *III. Uluslararası Tarih Kongresi, Müzecilikte yeni yaklaşımlar: küreselleşme ve yerelleşme* içinde. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Sivrikaya, G. (2017). Müzelerin keşif alanı olarak kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 123-135.
- Tezcan, K. (1998). *Kabataş Erkek Lisesi’nin Türkiye’de ortaöğretim bağlamında okul-müze olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Thomas G. P., & Anderson D. (2013). Parents’ metacognitive knowledge: Influences on parent-child interactions in a science museum setting. *Res Sci Educ.*, (43), 1245-1265.
- Ünal, F., & Pınar, Y. (2017). Erken çocukluk eğitiminde müze deneyiminin rolü. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(38), 2899-2917.
- Yanar, A., Karadeniz, C., & Karaöz, B. T. (2021). Müzelerin geleceğine dijital bir bakış: Bir çevrim içi serginin çağdaş müzecilik yaklaşımlarıyla analizi. *Unimuseum*, 4(1), 1-9.
- Yılmaz, Ö. (2011). *Müzelerin eğitim fonksiyonlarına yönelik müze yöneticilerinin tutum ve önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi.



AYŞECİK, ÖMERCİK: YEŞİLÇAM'IN ÇOCUK FIGÜRÜ



MUHAMMET OĞUR*

Ayşecik ve Ömercik figürleri, yakın tarih Türkiye'sinde "memleket halinin" bir yansıması olarak sembol değeri kazanırlar. Bu filmlere hâkim olan melodramla çocuk figürler üzerinden kendi halimize çoğu zaman üzülür, ağlar ve bazen de güleriz.

Giriş

Yeşilçam'ın altın yıllarını yaşadığı 1960 ve 1970'li yıllar, Türkiye'nin içinde bulunduğu sosyal, siyasi ve ekonomik şartlar açısından bir zıtlık taşır. Bu yıllarda Türkiye'de sağ ve sol öğrenci grupları arasında büyük çatışmalar vardır. Şiddetin bu derece artmış olması Mart 1971'de ordunun müdahalesi ile sonuçlanmıştır (Mardin, 1991:254). Bu müdahale ile birlikte partiler kapatılmış, 1960 Anayasası ile verilen kimi özgürlükler sınırlandırılmıştır. 11 ilde ilan edilen sıkıyönetim ile birlikte siyasi hayat, durma noktasına gelmiştir.

Şiddet ve beraberindeki sıkıyönetim yıllarında toplumda gerginlik ve korku egemendir. Üniversitelerdeki şiddetin sokaklara yansısıyla şehirler güvensiz yaşam merkezleri halini alır. Suikast olaylarında artış gözlenir (Ahmad, 2000:180-203). Süreklilik arz eden ekonomik krizler, yük-

1749



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr., Millî Eğitim Bakanlığı.

sek enflasyon ortamı, sol sağ kavgalarının kahveleri bile böl- düğü, dış borçlar, sürekli değişen hükümetler, 1980’de yeni bir askeri darbe ile sonuçlanır. Siyasi partiler yeniden kapar, sendikalara kilit vurulur. Belediye meclislerine varınca- ya kadar bütün demokratik süreçler sonlandırılır (Zürcher, 2004:405-406). Tasvir edilen bu ülke hali, sosyal mesajların dolaylı veya kapalı biçimde verileceği sinema ortamını önemli mecralar yapar.

Bu süreç, aynı zamanda dünyada küreselleşme etkilerinin baş göstermesiyle Türk toplumunda da bireyselliğin arttığı ve dolayısıyla eşitsizliklerin çoğalmaya başladığı bir dönemdir. Üretilen malların tüketilme zorunluluğu tüketim kültürünün gelişmesine sebep olmuş, bu da ihtiyaç dışındaki ürünlerin de kullanılması ve harcanması ile ayrı bir kültürel iklim oluştur- muştur. Tüketim toplumu haline gelinen bu aşamada insan- lar tükettikleri malların ederleri üzerinden değer kazanmaya başlamışlardır (Pamak, 2019:17). Tüketilen malların, kişile- rin değerini belirlediği bir dönemdir artık bu dönem. Bütün dünyada ve Türkiye’de çalış-kazan-tüket ve yeniden çalış dön- güsünün tüketim ve kendini tüketme döngüsü haline geldiği bir dönem yaşanmaktadır. Bu yıllar ülkenin içinde bulunduğu darboğazlar yanında yeni yeni hortlamaya başlayan tüketim canavarının etkisiyle toplumun arada kalmasına sebep ol- muştur. Bu süreçte toplum ve hükümetler Amerika’nın yaşam tarzı etkisinde kalır. Tüketim ithalatının artması ve reklam- cılık sektörünün gelişmesi, kişilerde arzuların doyumu için sonu nereye varırsa varsın daha çok kazanma isteği uyandırır. Türkiye’de de bu dönemde tüketim çılgınlığı ve pırlıtlı zengin hayatların ele alındığı sinema popülerlik kazanmıştır.

Sinema, oluşturduğu içerik ve kullandığı dil bakımından hem toplumdan beslenir hem de onu biçimlendirir (Ryan & Kell- ner, 1997:37) Bu dönem gösterime sunulan Yeşilçam filmle- ri geleneksel ve modern, kanaat ve tüketim, güvensizlik ve güven gibi ikilemleri bünyesinde barındırır. Genel anlamda filmleri incelemek ve onlardan çıkarımlarda bulunmak önem- lidir. Hele ki toplumun geleceği olarak görülen çocukluğun sinemada nasıl işlendiğini bilmek, toplumun sahip olduğu di- namikleri anlamaya yardımcı olması yönünden özel bir öne- me sahiptir. Türk sinema tarihinin altın çağı olarak nitelenen Yeşilçam’da, yıldız oyuncular baskındır. Çocuk yıldız oyuncu- ların da popüler olduğu bu dönemin önemli karakterlerinden



Ayşecik filminin afişlerinden, (1960)

birisi, bu dönemde Türkiye’de üretilen ve çocuk yıldızlı olarak nitelenen filmler, çoğunlukla Hollywood filmlerinden uyarılma şeklinde gösterime sunulmuştur (Becerikli, 2018: 321). Türkiye’nin Batı’dan yaptığı ve sinemanın da dahil olduğu taklit ve uyarlamaların sebebi, normal şartlarda yakalayamadığı Batı modernleşmesini, gecikmişlik duygusu ile toptan transfer etmektir.

Yeşilçam’da Çocuk

Daha çok ülke halinin bir yansıması olan Yeşilçam filmleri, melodram tarzındadır. Türk Dil Kurumunda melodram, filmlerin müzik eşliğinde sahneye girip çıktıkları bir oyun türü ve duygusal ve acıklı olaylara dayalı bir oyun türü olarak geçmektedir (TDK, 03.08.2023). Melodramda aşırılıklar egemendir. Melodram filmlerinde iyi ve kötü, doğru ve yanlış gibi ikili karşıtlıklar işlenir (Elmacı, 2015:109). Müzik, Yeşilçam filmlerinin içinde yer aldığı melodram filmlerinde önemli bir unsurdur. Müzik ve diğer kullanımlarla birlikte bu filmlerde kimin iyi kimin kötü olduğunu, filmin sonunda ne olacağını seyirci önceden bilir (Pamak, 2019:24). Yeşilçam filmlerinde iyiler mutlaka mutluluğu hak eder, kötüler ise cezalandırılır.

Ayşecik ve Ömercik karakterleri de işte bu melodramın malzemesi olarak doğarlar. Bu karakterler etrafında sinema sektöründe çizilen bir çocuk imajı pekişirken, bir sorun olarak ajitasyonun ticarileşmesi başlar. Ayşecik ve Ömercik karakteri, yetişkin ve çocuk, güçlü ve zayıf, zengin ve fakir gibi ikili durumları temsil eden melodram tarzına örnek film grubundandır. Ömercik ve Ayşecik başta olmak üzere hemen hemen bütün çocuk yıldızlı filmler melodram tarzına örnek filmler olmakla birlikte bu filmlerde güldürü ögesine de sıklıkla başvurulmuştur. Bunun sebebi melodram filmlerinin bazı noktalarına komedi unsurları koyduğunuzda seyircinin kısa bir süre rahatlamasının sağlanması, sonrasında devam eden melodram kısımlarıyla birlikte etkinin daha güçlü olacağına yönelik inançtır (Türk, 2004:253). Bu grubun dışında kalan tek istisna -bir gerilim tarzı olarak- “Ayşecik Yavru Melek” isimli filmidir. Bu film karakterleri 1960’lı yıllarda Türk toplumunun arada kalmışlık duygusunun dışı vurumu şeklinde tezahür eder.

Çocuk sinemasının Türkiye’deki kökleri daha eski zamanlara dayanmaktadır. Ancak Ayşecik ve Ömercik karakterleri için Türk sinemasındaki en önemli çocuk karakterleridir ifadesini kullanabiliriz. Ayşecik, Ömercik temalı çocuk yıldızlar dönemi filmlerinde içinde çocuk imgesi bulunan 472 adet film vardır (Öcel, 2001:12). Türkiye’de çocuklara yönelik filmler ve karakterler, sinemanın başlangıcından itibaren var olmuştur. Osmanlı döneminde de çocuklar için tiyatro oyunları ve kısa filmler üretilmiştir. 1950’li yıllarda çekilen “Güllü” gibi çocukların ilgisini çeken filmler ve karakterler vardı. Türk sinemasında çocuğun işlenmesini üç aşamada değerlendirmek mümkündür. 1919 - 1959 yılları arasında yabancı sinemadan uyarlama Türk filmlerinde çocuklar yer almıştır. 1960-1977 arasındaki dönem çocuk yıldızlar dönemidir ve Ayşecik filmiyle başlamıştır. 1978’den sonraki dönem ise çocuk arabesk yıldızları ile başlar ve günümüze kadar devam eder (Emre, 2007:46).

Ayşecik karakteri, 1970’li yılların ünlü Türk oyuncularından Zeynep Değirmencioglu tarafından canlandırılmıştır ve o dönemde büyük popülerite kazanmıştır. Sevimlilik ve çocuksuluk içeren -cik ekinin eklenmesiyle oluşan ve “Ayşecik” adıyla çekilen filmlerin farklı serileri “Keloğlan Ayşecik” ve “Güllü Ayşecik” gibi farklı şekillerde de karşımıza çıkmıştır. Ayşe-

cik, çocukları hedefleyen birçok filmde yer almış ve sevilen bir karakter haline gelmiştir. Zeynep Değirmencioglu'nun canlandırdığı 15 adet "Ayşecik" filminden bahsedilebilir (Emre, 2007: 5). Ömercik ise Ayşecik'in erkek kardeşi olarak Yeşilçam filmlerinde boy göstermiştir. Ömercik karakteri, Türk sinemasının sevilen çocuk oyuncularından biri olan Ömer Dönmez tarafından canlandırılmıştır. Ömercik, genellikle macera dolu hikâyelerde Ayşecik'e eşlik etmiş ve izleyicilerin sempatisini kazanmıştır.

Ayşecik ve Ömercik'in popülerliğinin, Yeşilçam sinemasının çocuklara yönelik yapımlara olan ilgisini daha fazla arttırdığı kesin. Yeşilçam filmlerinde çocuk temalı aile filmlerinin yer almasının temel sebebi çocuğun filmlere tek başına gitmeyeceği annesi, babası ve komşularını da götüreceği, dolayısıyla da izlenme oranı ve kazanç oranının artacağı düşüncesidir. İkinci bir sebep de çocuk temalı filmler o dönemde çok yoğun bir şekilde uygulanan sansür yasasından etkilenmemektir. Bu dönemde Türk sinemasında çocukların yaşadığı sorunlar, aile değerleri, dostluk ve macera gibi temalar işlenmiştir. Ayşecik ve Ömercik gibi karakterler, çocuk izleyicilerin zihni eğitimlerinde, çalışkanlık ve dürüstlük gibi erdemlerin tanıtıldığı, çocukların kendilerini tanıyabilecekleri ve hayal dünyalarında yolculuk yapabilecekleri birer araç olmuşlardır.

Çocuk izleyicilerin büyük bir beğeniyle takip ettikleri Ayşecik, Ömercik filmlerinde yerli ve yabancı edebiyat uyarlamaları görürüz. Ayşecik filminde Kemalettin Tuğcu'nun aynı ismi taşıyan romanının uyarlandığını, "Suçlu" isimli filmin Orhan Kemal'in aynı isimli eserinden uyarlandığını, "Ayşecik Fakir Prenses" isimli filmin Mark Twain'in "The Prince And The Pauper" isimli romanından uyarlandığını, "Kötü Tohum" isimli filmin Maxwell Anderson'un The Bad Seed adlı oyunundan uyarlandığını, "Avare Yavru ve Filinta Kovboy" isimli filmin Hector Malot'un "Sans Famille" adlı romanından uyarlandığını ifade edebiliriz (Pamak, 2019:87).

Yeşilçam'da Ayşecik ve Ömercik filmlerinde görev alan çocuklar yaramaz gibi görünseler de aslında terbiyelidirler. Yeşilçam filmlerindeki çocuklar kendi kararlarını alabilir ve uygulayabilirler, kendilerini rahatlıkla ifade edebilirler, davranışlarını kontrol edebilirler, karşılaştıkları herhangi bir problemi rahatlıkla çözebilirler ve bu çocukların özsaygıları

yüksektir (Sağlam, 2016:50). Ayşecik ve Ömercik filmlerinin çoğunda karakter ya çocuğun kendisi tarafından ya da dış bir anlatıcı tarafından seyirciye sunulur. Bizzat Ayşecik Memduh Ün 1960 filminin başında Ayşecik, afacan, ele avuca sığmayan, mahalledeki diğer çocukları sürekli rahatsız eden, keçi kız lakabıyla mahallede tanınan ancak aslında iyi bir aile kızı olarak tanıtılır.

Ayşecik ve Ömercik temalı filmlerin büyük bir kısmında anne veya baba ya ölmüştür ya da aciz durumdadır. Mesela “Ayşecik Canımın İçi” filminde anne ölmüş, baba kumarbaz ve dolandırıcı olarak kızına sahip çıkmamış, onu yatılı okula vermiştir. Terk edilmiş bir çocuk, parçalanmış aile ve anne babayı bir araya getirmek için çaba gösteren bir birey konumundadır (Ulusay, 1999:205). Bazı Ayşecik ve Ömercik filmlerinde de filmin başında anne baba ayrıdır. Çocukların temel görevi aileyi yeniden birleştirmektir. Ayşecik ve Ömercik filmlerinde aile genel anlamda yüceltilmiş ve korunmuştur (Abisel, 1994:72). Yeşilçam filmlerinde iyi kötü çatışması varken çocuk yıldızlı Ömercik ve Ayşecik filmlerinde ailenin birliğine ve aile bireylerine yönelik bir kötülük söz konusudur. Çocuk yıldızlar da bu kötülükleri önlemeye çalışan yuvalarının adeta koruyucularıdır (Kırel, 2005:247). Anne babanın ölmesi ya da zayıf olması, buna karşılık çocukların güçlü başarılı ve kendi başlarının çaresine bakabiliyor oluşu Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkılıp yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin kurulmasını temsil ediyor olabilir. “Ayşecik Şeytan Çekici” adlı filmde Ayşecik, bütün bir mahalleyi eğitir, yola sokar ve bütün çocuklara örnek olur. Zor durumda olan komşularına para temin etmek için fok balığını öpme ve karşılığında 50 lira kazanma kampanyasına bile katılır. “Ayşecik” filminde Ayşecik yolda bir cüzdan bulur ve cüzdanın sahibini bulmak için inanılmaz bir çaba içerisine girer. Ayşecik ve Ömercik temalı Yeşilçam filmlerinde çocuklar Cumhuriyet’in kendilerinden beklentisine uygun şekilde çalışkan, gururlu ve beceriklidirler.

Ayşecik ve Ömercik filmlerindeki çocuk karakterler yetişkinlik ve çocukluk arasında gelip giderler. Bazen çocuk gibi davranıp bazen de yetişkin davranışı gösterebilirler. Ayşecik ve Ömercik figürleri çocuk davranışlarından ziyade yetişkin davranışları göstermektedirler. Yeşilçam filmlerinin omurgasını Cumhuriyet kurulurken hedeflenen ileri toplum hedefinin tutmadığı zengin ve fakirler patron ve işçiler, köylü ve

kentler gibi ayrımlar oluşturur (Pamak, 2019:161). Ayşecik ve Ömercik filmlerinin anne ve babası, zengin fakir durumlarından dolayı birbirlerinden ayrılırlar. Filmin başlarında çocuk kenar mahallelerden birisinde fakir ve mutlu bir şekilde yaşıyorken, öldüğü zannedilen ebeveyni, bir anda ortaya çıkar ve çocuğun hayatı bir anda değişir. Yeşilçam filmlerindeki çocuklar yıkılmış ve sonrasında yeni kurulmuş Türk devletini temsil ediyor gibidirler. Ancak umut ve hayaller yerini umutsuzluğa bırakmıştır. Yeşilçam filmlerindeki anne baba yaşanan umutsuzluğu temsil ederken, Ayşecik ve Ömercik aydınlık geleceğe işaret eder.

Sonuç

Türk sinemasının altın çağında seyircilerle buluşan Ayşecik ve Ömercik karakterleri, masumiyetleri ve sevimlilikleriyle izleyicilerin gönlünde taht kurmuşlardır. Bu dönemde star/yıldız oyuncular gişe garantili filmlerle seyirci karşısına çıkmışlardır. Ticari amaçlarla çocuk ve kadın temalı filmlerle komple bir ailenin sinemaya çekilmesi düşünülmüştür. Çocuk melodramı olarak isimlendirilebilecek olan bu filmlerle duygusal ve acıklı yanı ağır basan film serileri çekilebilmiştir. Bu serinin sadece çocuk imgeli olan filmlerinin bile sayısının 472 adet olduğu düşünüldüğünde, film anlamında ne kadar zengin bir dönem yaşandığının işareti olarak kabul edilebilir.

Modernleşen Türkiye’de Ayşecik ve Ömercik sembolleri üzerinden Türk çocuklarının çalışkan, dürüst ve ailesine sahip çıkan bireyler olarak yetiştirilmesi amacı güdülmüştür. Birçoğu yerli ve yabancı edebi eserin uyarlaması olan filmlerle çocukların hayal dünyası zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Bütün bu özellikleriyle birlikte Ayşecik ve Ömercik, Türk sinemasının unutulmaz çocuk figürleri olarak, Yeşilçam’ın kültürel mirasının bir parçası olmaya devam etmektedir.



MUHAMMET OĞUR

1755



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Kaynakça

- Abisel, N. (1994). *Türk sineması üzerine yazılar*. İmge Kitabevi.
- Becerikli, R. (2018). *Çocuk yıldız filmleri ile Canım Kardeşim filminin anlatı ve karakter özellikleri bağlamında karşılaştırılması*. Bozok Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Elmacı, T. (2015). Sinemamızda dram ve melodram. Y. Özkoçak (Ed.), *Türlerle Türk sineması* içinde. Derin Yayınları.
- Emre, K. B. (2007). *Ayşecik filmlerinde çocukluğun temsili* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Feroz, A. (2000). *Modern Türkiye'nin oluşumu*. Kaynak Yayınları.
- Kirel, S. (2005). *Yeşilçam öykü sineması*. Babil Yayıncılık.
- Mardin, Ş. (1991). Türkiye'de gençlik ve şiddet. *Türk Modernleşmesi* içinde. İletişim Yayınları.
- Öcel, N. (2001). *Türk ve dünya sinemasında çocuk imgesi*. İstanbul Üniversitesi Yayını.
- Pamak, G. (2019). *Yeşilçam'dan arabesk'e Türk sinemasında çocuk tahayyülünün dönüşümü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Şehir Üniversitesi.
- Ryan, M., & Douglas K. (1997). *Politik kamera: Çağdaş Hollywood sinemasının ideolojisi ve politikası*. Ayrıntı Yayınları.
- Sağlam, M., & Neriman, A. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2), 43-56.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). <http://sozluk.gov.tr>.
- Türk, İ. (2004). *Senaryo Bülent Oran*. Dergah Yayınları.
- Ulusay, N. (1999). Türk sinemasında çocuk. B. Onur (Ed.), *Cumhuriyet ve çocuk: 2. Ulusal çocuk kültürü kongresi* içinde. A.Ü. Çokaum.
- Zürcher, E. J. (2004). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. İletişim Yayınları.



ÇOCUK VE MÜZİK EĞİTİMİ EKSENİNDE MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMLARI



ESRA DALKIRAN *

Yaratıcılık ve estetiğin birleştiği bir sanat olan müziğin eğitimi, en az diğer dersler kadar önemlidir çünkü öğrencilere kendilerini ifade etme ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırır. Birçok zararlı ve karmaşık duygudan müzik eğitimi yoluyla arınan çocuk, mutlu ve uyumlu birey olma yolunda büyük adım atmış olacaktır.

Giriş

Gelişen teknoloji ve bu teknolojinin ürünü araçlarla her konuda bilgi sahibi olan ama gün geçtikçe biraz daha yalnızlaşan, saldırganlaşan, paylaşma kavramını bilmeyen, tüketim çağına ayak uydurmuş, fiziksel olarak hareketsiz bir nesille karşı karşıya kaldığımız bu çağda sorun olarak algıladığımız tüm bu davranışların üstesinden müzik ve müzik eğitimi ile gelinebileceği aşikârdır. Çünkü müzik eğitimi; birlikte çalışmayı, hoşgörülü olmayı, sabırlı olmayı, saygılı olmayı, güzeli aramayı ve bulmayı kısacası estetik yönden gelişmeyi sağlar.

Bu noktalardan hareketle bu bölümde; çocuğun günlük yaşantısının ayrılmaz bir parçası olması gereken; oyun oy-

1757



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.

narken kendini ifade ederken araç olarak kullanabileceği müziğin çocuğun gelişimindeki önemi anlatılmaya çalışılacaktır. Müzik eğitiminin çocukların her döneminde tüm gelişim alanlarını destekleyecek şekilde düzenlenmesinin öneminden bahsedilirken müzik eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olan müzik öğretim programlarının önemi ve tarihsel süreçteki değişimleri sunulacaktır.

Çocuğun Hayatında Müzik

Eski Yunan'da müzik; zevk ve ruh eğitiminin bir aracı olarak görülmüş, Sokrates ve Eflatun eğitimde güzel sanatların ve özellikle de müziğin gücüne inanmışlardır. Müziğe bir eğitim hatta ahlak eğitimi aracı gözüyle bakılmış “*yönetenleri ve yönetilenleri bütün toplumun ruh sağlığı müzik eğitime bağlanmıştır.*” Böylece tarihsel süreçte de müzik; erdemli, ahlaklı insanların yetiştirilmesinde önemli bir unsur olarak ele alınmıştır (Yıldız, 2019). Bu noktada çocuk yaşlarda müziğe maruz kalınması müzikle iç içe olunması durumunda birçok yönden sağlıklı ve başarılı bireyler yetiştirmek olasılığı çok yüksek olacaktır.

Çocuğun gelişiminde oldukça önemli bir rol oynayan müzik; çocukların duygusal, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerine olumlu katkılar sağlar. Şarkılar ve ritmik ifadeler, dil becerilerini güçlendirdiği gibi kelime dağarcıklarını da artırır. Çocuk şarkıları ve şarkı sözleri, çocukların duygularını keşfetmelerine yardımcı olup duygularını dışa vurmalarına olanak sağlar.

Müzik dinlemek ve müzik yapmak, çocukların bilişsel yeteneklerini geliştirdiği gibi ritim ve tempo gibi müziksel öğeler, matematiksel ve mantıksal düşünmelerini de destekler. “Kritik düşünme, problem çözme gibi becerilerin gelişmesini destekler. Soyut kavramlar arasındaki ilişki müzik eğitimi ile birlikte daha çabuk yapılabilir. Müzik eğitimi ve çalgı eğitimi ile el ve göz koordinasyonu, ritim duygusu, dikkat gelişimi sağlanmış olur” (Başer, 2004).

Bir enstrümanı çalmak ince kas gelişimlerine katkı sağlar. Orkestralar; korolar ve diğer müzik topluluklarında birlikte müzik yapmak, şarkı söylemek, çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiği gibi işbirliği yapmayı, liderlik etmeyi ve diğerleriyle uyum içinde çalışma becerilerini de geliştirir.

“Sosyal yönden gelişen ve beslenen çocuğun kendisini daha iyi tanınmasının yolu açılmış olur” (Senemoğlu, 1994). Doğru müzikleri dinlemek ve icra etmek, çocukların korku, öfke, kıskançlık, saldırganlık gibi duygularıyla başa çıkmalarına ve rahatlamalarına yardımcı olabilir. “Müzik yoluyla yaratan, üreten, başarı duygusunu tadan çocuğun kendisine güveni ve özsaygısı da artacaktır” (Lazdauskas, 1996). Ayrıca şarkı söylemek, enstrüman çalmak çocukların özgüven kazanmalarına ve duygularını ifade etmeyi öğrenmelerine yardımcı olurken sahne performans deneyimleri çocukların kendilerine güvenmelerini de sağlayabilecektir.

Ancak çocukların müzikle etkileşimi bireysel farklılıklar gösterebilir. Bazı çocuklar müziği daha fazla benimserken, bazıları için ilgi alanları farklı olabilir. Önemli olan, çocuğun ilgi alanlarına saygı göstermek ve müziği yaşamlarının bir parçası haline getirmelerini sağlamaktır. Farklı müzik türlerini dinletmek, enstrümanlarla tanıştırmak ve müziği öğrenmeyi teşvik etmenin genel gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Farklı müzik türleri ve kültürel melodiler ile buluşan çocuklar, dünya çapındaki farklı kültürleri ve gelenekleri tanıma/ anlama fırsatı bulur. Bu anlamda müzik, bir kültür ögesi olarak geçmiş ile gelecek arasında köprü görevi görmektedir. Farklı müzikleri tanıyan çocuk farklı insanlara, farklı inanışlara, farklı kültürlere de saygı duymayı ve farklılıklardan zevk almayı öğrenecektir.

Neden Müzik Eğitimi?

“Bir milletin musikicilikteki meyline ehemmiyet verilmezse o milleti ilerletmek mümkün olmaz”
(Montesquieu)

Okul öncesi dönem ve ilköğretim dönemi çocuğunun yaşamındaki yeri nedeniyle müzik bu süreçte eğitim aracı, eğitim yöntemi ve eğitim alanıdır (Yıldız, 2002). Müziğin insan yaşamındaki bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel işlevleri nedeni ile müzik eğitimi gerekli ve zorunludur.

Müzik eğitimi bütün bireyler tarafından zorunlu ilköğretim döneminde alınması gereken bir eğitimidir ve amaç müzik yoluyla çocuğu eğitmektir. Bu nedenle diğer derslerin eğitimi

gibi müzik eğitiminin de sistemli düzenli ve devamlı olması gerekir. İfade ve yaratıcılık ve estetiğin birleştiği bir sanat olan müziğin eğitimi en az diğer dersler kadar önemlidir çünkü öğrencilere kendilerini ifade etme ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırır. Birçok zararlı ve karmaşık duygudan müzik eğitimi yoluyla arınan çocuk mutlu ve uyumlu birey olma yolunda büyük adım atmış olacaktır.

Etkili bir müzik eğitiminin gerçekleştirilmesi için de müzik öğretiminin belli hedeflere dönük müziksel öğrenmeleri içeren süreçlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada da müzik öğretim programlarını yapan uzmanlara ve bu programı uygulayan müzik öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Çocukların müzikle ilgili beklenen öğrenmeleri veya davranış değişikliklerini gerçekleştirmeye yönelik olarak hazırlanan müzik öğretim programının öğretmenin elinde bir pusulaya dönüşmesi ile müzik eğitimi yoluyla çocukların;

- Bellek, dikkat ve problem çözme yetenekleri gelişmekte
- Düzenli çalışmayı öğrenerek disiplinli olmaları sağlanmakta
- Müziği icra etmek veya dinleme yolu ile duygularını ifade etmeyi ve başkalarının duygularını anlayabilmekte
- Müzik yaparak veya dinleyerek, odaklama becerisi geliştirerek yoğunlaşma yeteneği artırmakta
- Orkestralar, korolar ve diğer müzik topluluklarında aktif görevler alarak sosyal becerilerini geliştirme imkânı sunulmakta
- Matematiksel oranları, desenleri ve mantıksal yapıları içermesi nedeniyle matematiksel düşüncelerini güçlendirmesi analitik düşünebilmeleri sağlanmaktadır.

Unutulmamalıdır ki müzik, yaşam boyu devam edebilecek bir yetenektir. Çocukken başlayan müzik yolculuğu yeteneğin ilerletilebilmesini sağlayacaktır. “Müzik öğretim programı kapsamında müzik öğretiminde izlenecek yeni yöntem ve yaklaşımlar, bireylere kazandırılacak müzikal davranışları pekiştirecek, öğretim yöntemlerinin getirdiği çeşitlilik bireyin müzik eğitimine ilgi göstermesini sağlayarak başarı ve öğrenme düzeylerini artıracaktır” (Nacakı, 2011).

Sonuç olarak, müzik eğitimi sadece profesyonel olarak müzikle ilgilenenler için değil, herkes için değerli bir deneyim sunar. Hem çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağlar hem de toplumsal bağları güçlendirir. Bu nedenle öğrenmeyi daha eğlenceli ve kolay hale getiren, tüm gelişim alanlarını destekleyici bir etkiye sahip olan müziğin eğitiminin de etkili gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Müzik Öğretim Programları

Bireyin müziksel davranışlarında değişim oluşturma süreci olarak tanımlanan müzik eğitimi (Uçan, 2005) okulda ve okul dışında planlanan etkinliklerin okul yönetimi altında plan ve program olarak ortaya çıkan eğitim programı içerisinde; okulda ve okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olan öğretim programı (Demirel, 2013) ile gerçekleştirilir.

Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkılarak müzik eğitim programı, içerisinde müzik öğretim programını da barındıran müzik ile ilgili ders içi ve ders dışı tüm etkinlikleri kapsayan bir bütündür. “Müzik dersi öğretim programları, müzik eğitiminin belirli hedefler doğrultusunda yapılandırıldığı öğrenme yaşantısı oluşturma süreçlerini de içinde barındıran planlardır” (Uçan, 2005).

Günümüz müzik dersi ve müzik öğretim programlarına geçmeden önce bu dersin ve öğretim programının tarihsel süreç içerisindeki gelişimini incelemek geldiğimiz nokta konusunda bir fikir sağlayacaktır.

Tanzimat dönemine kadar okulların eğitiminde yer almayan müzik dersi Tanzimat döneminde (1839-1876) Kız Rüşdiyelerinde zorunlu olmasa da programa eklenmiş (1878-1908) Kız Öğretmen Okulu programında 1 saatlik musiki dersi, İstanbul Erkek İlköğretmen Okulunda haftada iki saat “Musiki ve Gına” dersi olarak yer almıştır. Ayrıca bazı özel anaokullarında müzik eğitimi verilmeye başlanmıştır. 1870 yılında programların yenilenmesi ile ilkokul (sıbyan) ve ortaokul (Rüşdiyye) sınıflarına müzik dersi ilk kez dahil edilmiştir (Dinçer, 1988). 1913 yılında yürürlüğe konan Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu ile hazırlanan eğitim programında müzik dersine yer



verilmiştir. 1914 tarihli anaokulu derslerinin ve uygulamalarının ilk kez ayrıntılı olarak anlatıldığı “Mekatib-i İptidaiye Ders Müfredatı” belgesinde anaokulu müzik derslerinde öğretilecek şarkıların basit, sevimli, canlı çocukların oynayarak seslendirebilecekleri şarkılar olması, sevecekleri konulardan oluşması taklit yeteneklerini geliştirmeye yönelik olması belirtilmiştir (Akyüz, 2004). Bu açıklamalar o tarihte ilk kez yürürlüğe alınan bir dersin hazırlanan ders içeriği ve uygulama şekli bakımından önemlidir.

Yukarıda sunulan tarihsel süreçte okullarda müzik derslerinin ilk kez programda haftada bir saat veya iki saat olarak yer alması günümüzde haftada 1 saat olarak yapılan müzik dersini düşündüğümüzde geldiğimiz noktada çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olan genel müzik eğitimi adına fazla da bir adım atamadığımızın bir göstergesidir.

Atatürk, 1 Kasım 1934’de Türkiye Büyük Millet Meclisi açılış konuşmasında müzik konusundaki görüşlerini “Bir ulusun yeni değişikliğinde ölçü, musikide değişikliği alabilmesi ve kavrayabilmesidir” (Saygun, 1987) şeklinde ifade etmiştir. Aksu (2008) Atatürk’ün eğitim ile ilgili görüşlerini şöyle aktarmıştır. Atatürk’e göre bilgi bir araç olmalı ve her öğretim düzeyinde ve hayatta etkili olacak uygulamalı bilgiler kazandırmalıdır. Atatürk’ün devrimlerinin yanı sıra özellikle güzel sanatlar alanına yapmış olduğu vurgular ve kültürel modernleşmenin müzik boyutunda ortaya koyduğu ölçüt çok belirgin ve nettir.

Müziğin, ulusal kimliğin oluşmasında vazgeçilmez bir araç olduğu fikrinin kabul görmesinin ardından, hem geleneksel Türk müziği hem de Batı müziği temel alınarak yeni neslin ulusal ve evrensel kimliklerinin bir araya getirilebilmesi için çaba gösterilmiştir. Bu doğrultuda batı müziği nota sistemi eğitim sistemimizin içerisine dâhil edilirken, geleneksel Türk müziği nazariyatı ve makam sistemine de öğretim programlarında yer verilmiştir. Buna ek olarak, geleneksel ve evrensel enstrümanlar ile güncel müzik öğretim yöntemleri de öğretim programlarında yer almıştır. Böylelikle öğrencilere hem yerel hem de evrensel müzik anlayışı kazandırılmaya çalışılmıştır.

Cumhuriyet Dönemi müzik eğitimi, ulusal bir kültürün sembolü olarak kabul edilmiş ve farklı coğrafyalardan geleneksel



melodilerin öğretim programlarına dâhil edilmesi sonucunda, müziğin gücüyle Türk halkının ortak değerleri ve kimliğinin oluşturulması hızlanmıştır (Yurtseven & Sağer, 2018).

Çağdaş yapıya sahip müzik öğretim programlarının oluşturulması, yeni nota sisteminin geliştirilerek müfredata dâhil edilmesi, batı müziği ve Türk müziği repertuarlarının dengeli bir şekilde planlanarak öğrencilere sunulması, öğrenci seviyelerine uygun materyaller ve öğretim yöntemlerinin tasarlanarak müziğin öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecine dâhil edilmesi genel müzik eğitimi adına atılmış önemli adımlardır.

Tablo 1: İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Ders Saatleri ve Öğretim Programları Karşılaştırması

Öğretim programının yılı ve ismi	Amaç	İçerik	Süreç (öğrenme durumları)	Ölçme Değerlendirme
1924 İlkokul Müzik Öğretim Programı	Amaç adı altında herhangi bir bilgi verilmemiştir.	Sadece içerikte öğretilecek konular bulunmakta. İlk üç sınıfta tek sesli şarkıların çalıştırıldığı Nota eğitimine ise 4. Sınıftan sonra başlanmış önce iki sesli küçük aralıklı şarkılar ardından daha geniş aralıklı iki sesli şarkılar çalıştırılmaya başlanmıştır.	Bu konu ile ilgili bilgi mevcut değildir.	Bu konu ile ilgili bilgi mevcut değildir.
1926 İlkokul Müzik Öğretim Programı	Dersin genel amaçları, çocukların işitme ve hançerelerini geliştirmek, müzik zevki kazandırmak ve basit nota bilgisi vererek kolay şarkıları okumak şeklinde ifade edilmiştir.	İlk üç sınıfta nota eğitimi verilmezken 4. Sınıftan itibaren küçük çocuk şarkıları ile nota eğitimine başlanmıştır.	İlke yöntem ve tekniklere yönelik net ifadeler bulunmamakla birlikte öğrenciye görecelik yakından uzağa ilkesi ve yaşama yakınlık ilkelerinin öğretimde bulunduğu yorumunda bulunulabilir.	Bu konu ile ilgili bilgi programda mevcut değildir. Sadece "İlkmektepler Talimatnamesi"nde yer alan ilkokul bitirme sınavlarında müzik dersi sınavının sözlü olarak yapılacağı ve Müzik derslerinin notlarının sınıf geçmeye değil bitirme sınavına etki edeceği hükümleri yer almaktadır.

<p>1930 Ortaokul Müzik Öğretim Programı</p>	<p>Programda genel veya özel amaç bulunmamaktadır.</p>	<p>Sınıf düzeyinde işlenecek teorik konu başlıkları şeklinde sunulmuştur. Solfej, anahtarlar, ses değiştirici işaretler, senkop, usül, nazariyat, uyumlu uyumsuz aralıklar, majör minör gamlar, hız terimleri, akorlar, armoni gibi oldukça kapsamlı ve zor konuların programda bulunduğu görülmektedir.</p>	<p>Her sınıf için verilen konu listesinin altında konuların uygulama aşamaları, sınırları ve öğretilecek eserler ile ilgili bir cümle yazılmıştır. Bu cümlelerden öğrenciye yönelik ve basitten karmaşığa ilkelere ve anlatma gösterip yaptırma yöntemlerinin kullanılabileceği söylenebilir.</p>	<p>Bu konu ile ilgili bilgi mevcut değildir.</p>
<p>1931 Ortaokul Müzik Öğretim Programı</p>	<p>Programın amacı, genel ifadelerle işitme eğitimi, ses eğitimi, solfej ve toplu söyleme eğitimi gerçekleştirilmesinin yanında beğeni eğitimi yapmaktır.</p>	<p>Tek sesli ve iki sesli aralık ve solfej alıştırmaları, müziksel okuma ve yazma alıştırmaları, nefes çalışmaları, usül vurma ve nüans çalışmaları, nazari bilgiler, majör-minör bulma aksak ölçüler, modülasyon transpoze, fa anahtar, akorlar, iki diyez ve bemollü tonların öğretimi programın içeriğinde yer almaktadır.</p>	<p>Öğrenme öğretme durumlarına ilişkin açık bir ifade bulunmamaktadır. Programda önceki programlardan farklı olarak örnek ders planı verilmiştir. Ayrıca kulaktan ve nota ile şarkı öğretme yöntemleri programda yer almaktadır. Programda piyano ile eşlik desteği batı müziği eserlerinin yanında halk ezgileri de müzik materyalleri olarak karşımıza çıkmaktadır.</p>	<p>Bu konu ile ilgili bilgi mevcut değildir.</p>

<p>1936 İlkokul Müzik Öğretim Programı</p>	<p>Programda, neşeli, enerjik, yurduna ve milletine bağlı, cumhuriyetçi, halkçı, laik, çağdaş Türk vatandaşı yetiştirmek olduğu vurgulanmış öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarının dikkate alındığı belirlenmiştir.</p>	<p>Daha kapsamlı ve belirgin ifadelerle “kullanım kılavuzu” niteliği taşıyan programda müzik dersinin genel hedefleri verilmiştir. İlk 5 sınıfta verilecek içerik “ders maddeleri” şeklinde sunulmuş ilk dört sınıfta nota eğitimi yapılmayacağı belirtilmiştir. Tek ve çoksesli marşlar, ritmik hareketli şarkılar, ölçü birimleri, nüans ve hız terimleri, tek ve iki sesli solfej çalışmaları içerik olarak belirlenmiştir.</p>	<p>Fonomimi, müzik merdiveni, tünük gibi özel öğretim yöntemlerinden bahsedilmiştir. Materyal olarak zor aralıklı olmayan, çocuk ses sınırlarını aşmayan kısa şarkılar seçilmesi, rontlar ve şarkılı oyunlarına yer verilmesi öğrenci ilgi ve isteğinin göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir. Programda ayrıca materyal olarak radyo, gramafon, piyano, çelik üçgen, kastanyet trampet gibi çalgılara da yer verilmiştir.</p>	<p>Bu konu ile ilgili bilgi programda mevcut değildir. Sadece “İlkmektepler Talimatnamesi” nde yer alan Sadece ilkokul bitirme sınavlarında müzik dersi sınavının sözlü olarak yapılacağı ve Müzik derslerinin notlarının sınıf geçmeye değil bitirme sınavına etki edeceği hükümleri yer almaktadır.</p>
<p>1938 Ortaokul Müzik Öğretim Programı</p>	<p>- Söylediği veya dinlediği müzik eserlerinden zevk alacak; - Hiçbir sazın yardımına ihtiyaç duymadan kolay bir müzik parçasını okuyabilecek; - Toplu söyleyişlere iştirak edebilecek bir hale getirmektir. Amaç işitme becerisini ve ritim duygusunu geliştiren sesini eğitmektir.</p>	<p>Nota eğitimi, usüller, dizi kavramı, aksak usuller, müzik teorisi, hız ve nüans terimleri, senkop gibi konular içeriğe dahil edilmiştir. Modülasyon, transpoze akorlar armoni gibi konular programa dahil edilmemiştir.</p>	<p>Açıkça belirtilen ifadeler olmamakla birlikte kulaktan ve nota ile şarkı öğretimi, grup çalışması gibi yöntemler açıklamalarda bulunmaktadır.</p>	<p>Bu konu ile ilgili bilgi mevcut değildir.</p>
<p>1948 İlkokul Müzik Öğretim Programı</p>	<p>Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alana yönelik olarak hazırlanmıştır fakat sınıf düzeyleri gözetilmemiştir.</p>	<p>Konular, genel ifadelerle maddeler halinde sunulmuştur. –Majör ve minör tonlarda tek ve iki sesli şarkılar</p>	<p>Sınıf düzeyleri belirtilmemiş olsa da konular işlenirken kullanılacak yöntem, teknik, araç ve gereçler belirtilmiştir.</p>	

<p>1949 Ortaokul Müzik Öğretim Programı</p>	<p>-Öğrencide müzik sevgisini ve yeteneğini geliştirmek, -Her öğrenciyi yeteneği doğrultusunda şarkı söyleme, müzik aleti çalma vb etkinliklere katılmaya teşvik etmek -Gerekli müzik bilgi ve becerisini elde etmesini sağlamak, -Müziği toplumsallaşmasında bir araç haline getirmek, - Müzik eserlerini anlama yetisi kazandırmak, - Müzik çalışmalarıyla Milli birliğin gelişmesine yardım etmek -Müzik yolu ile farklı kültürlerle yakınlık ve dostluk duygularını kuvvetlendirmek</p>	<p>1938 programına seçilen konular bakımından benzemekle birlikte biraz daha kolaylaştırılmış olduğu söylenebilir. Aralık kavramının yumuşatılması, halk türkülerinin müzik türlerine eklenmesi, kulaktan şarkı öğretimine yer verilmesi müziksel yazmanın kaldırılması bu kolaylaştırmaya örnek olarak verilebilir.</p>	<p>Kullanılan araç gereç ve materyallere örnek olarak; piyano keman vb çalgılar ile farklı müzik türlerini içeren kayıtlar, konser faaliyetleri, belirli gün ve haftalarda öğretilebilecek marşlar, çocuk şarkıları ve halk türküleri verilebilir. İlk kez bu programda derslerin bu ders için ayrılmış salon veya dershanede verilmesi gerektiği belirtilmiştir.</p>	<p>Bu konu ile ilgili bilgi mevcut değildir. 1953 yılında yürürlüğe giren İkokullar Yönetmeliğinde Beden Eğitimi ve Müzik notları ne olursa olsun öğrenciyi bitirme diploması verilir hükmünün bu dönemde de geçerli olduğu bilinmektedir.</p>
<p>1968 İkokul Müzik Öğretim Programı</p>	<p>Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alana yönelik olarak hazırlanmıştır fakat sınıf düzeyleri gözetenmemiştir.</p>	<p>Konular, genel ifadelerle maddeler halinde sunulmuştur. 4. sınıftan itibaren 5/8lik ölçü kavramı ve Re hüseyini dizisi ve basit halk türkü örnekleri yer almakta. İstiklal Marşının doğru söylenmesi çalışmaları da bu sınıfta yaptırılmakta.</p>	<p>Sınıf düzeyleri belirtilmemiş olsa da konular işlenirken kullanılacak yöntem, teknik, araç ve gereçler belirtilmiştir</p>	<p>Bu konu ile ilgili bilgi mevcut değildir.</p>

<p>1971 Ortaokul Müzik Öğretim Programı</p>	<p>-Müzik dinleyip yapmayı bir ihtiyaç haline getirmek, -Öğrencilere türkü ve şarkı dağarcığı kazandırmak, -Öğrencileri bir çalgı çalmaya isteklendirmek, -Öğrencilerin sorumluluk duygusu kazanmasını sağlamak, - milli ve evrensel müzik ürünlerini tanıyarak köklü ve tutarlı bir müzik kültürü almasını sağlamak</p>	<p>1949 programı ile konuların benzerlik gösterdiği fakat biraz daha sadeleştirilmiş olduğu görülmekte. Nota ve müzik teorisi eğitimi verilmekle birlikte kulaktan şarkı öğretimi ağırlıklı hale gelmiş, Müzik türleri yelpazesi genişlemiş, müzik etkinlikleri çalma ve söyleme boyutunda gerçekleştirilmiştir.</p>	<p>Bilinenden bilinmeye gitme, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi Açıklamalar başlığı altında yer almıştır. Blok flüt ve mandolin tanıtılmıştır. Müzik dersliğinin düzenlenmesi vurgusu yapılmıştır.</p>	<p>Öğretilen parçaları iyi ve doğru söyleyebilmesi, Bir sağlık gerekçesiyle şarkı söyleyemeyenler için ölçüt tartım ve işitmedir.</p>
<p>1986 Ortaokul Müzik Öğretim Programı</p>	<p>Müzik dinleme, müzik faaliyetlerine katılmak, milli müziğimizin teknik özellik ve değerlerini tanımlarını sağlamak, İstiklal Marşımızı en iyi ve doğru şekilde öğrenilmesini ve söylenmesini sağlamak, Evrensel ve milli müzik türleri ile ilgili tarihi, teknik ve estetik bilgiler kazandırmak.</p>	<p>Atatürk'ün milli kültür anlayışı, farklı ritimlerde jimnastik, ses ve insan sesi, müzik teorisi, basit usüllü Türk müziği parçaları, İstiklal marşı ve diğer marş ve şarkıların kulaktan öğretilmesi, hız ve gürlük terimleri, dizi kavramına ek olarak makam kavramı</p>	<p>Dalcroze Metodu özel öğretim yöntemi olarak programa dahil edilmiştir. Blok flüt, mandolin melodika gibi tampere çalgıların yanında türk müziği çalgılarının da kullanılmasından söz edilmektedir. Her türlü marş, çocuk şarkı ve türküleri ninni ve oyun müzikleri kolay Türk müziği parçaları materyal olarak yer almaktadır.</p>	<p>Bu konu ile ilgili bilgi mevcut değildir.</p>

<p>1994 İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı</p>	<p>Genel amaçlar 44 madde olarak verilmiş; Birinci devre amaçları: 44 Madde,</p> <p>İkinci Devre Amaçları: 53 Madde,</p> <p>Üçüncü Devre Amaçları: 40 madde olarak ayrıca belirlenmiştir.</p>	<p>Ünite kavramı benimsenerek sınıf düzeyinde üniteler belirlenmiştir. Üniteler tüm devrelerde(1,2,3) aynı belirlenmiştir fakat içerikler sınıf düzeylerine göre ayrıntılı yapılmış ve diğer derslerle ilişkilendirilmiştir. Her ünitenin altında verilen konulara yönelik amaçlar ve davranışlar yazılmıştır. Program davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmış öğretmen merkezli bir programdır.</p>	<p>Her ünite sonunda amaç ve davranışların ardından örnek işleyiş verilmiş ve kullanılacak yöntem teknik araç ve gereçler belirtilmiş ve öğretme- öğrenme durumları örnek olarak yazılmıştır.</p>	<p>Bu programa kadar yer verilmeyen ölçme değerlendirme “örnek sınama ölçme durumları” başlığı altında verilmiş Örnek gözlem araçları ve değerlendirme formları sunulmuştur.</p>
<p>2006 İlköğretim Müzik Dersi 1-8 Öğretim Programı</p>	<p>Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları çerçevesinde, Müzik Öğretim Programının genel amaçları da maddeler halinde verilmiştir. Diğer programlardan farklı olarak bir de öğrencilerin ulaşması beklenen beceri ve değerler “Temel beceriler ve değerler” başlığı ile genelden özele doğru sıralanmıştır.</p>	<p>Öğrenci merkezli yaklaşımla hazırlanan bu programda dört öğrenme alanı bulunmaktadır.</p> <p>-Dinleme Söyleme Çalma,</p> <p>-Müziksel Algı ve Bilgilenme,</p> <p>-Müziksel Yaratıcılık,</p> <p>-Müzik Kültürü.</p> <p>Bu öğrenme alanlarına yönelik olarak 1. Sınıftan 8. Sınıf kadar kazanım belirlenerek sunulmuştur.</p> <p>Halk ezgilerimizden başlayarak evrensel müzik repertuana uzanan geniş bir yelpaze ile müzik dağarcıkları zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım anlayışına göre hazırlanan bu programda öğrencinin bilgiye ulaşması sağlanmaya çalışılmıştır.</p>	<p>Yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka kuramına göre oluşturulan öğretim programında ders işleniş 5E modeli ile ve etkinlik temelli kurgulanmıştır. Bu dönemde Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı olmak üzere iki kaynak basılmıştır. Öğrenci merkezli yaklaşım gereği performans ödevleri de dikkat çekmektedir.</p> <p>Ayrıca programda kazanımlar seçilirken başka kazanımlarla ilişkilendirilirken ve diğer derslerle ilişkilendirilmesine de ayrıca önem verilmiştir.</p>	<p>Her sınıf düzeyine uygun sınama-ölçme durumu hazırlanmış ve uygulamalar hakkında da ayrıntılı bilgi verilmiştir.</p>

Cumhuriyet Dönemi'nde İlkokul Müzik Öğretim Programları; 1924,1926, 1936, 1948, 1968, 1994, 2006 ve 2017 yıllarında; Ortaokul Müzik Öğretim Programları 1927, 1930, 1931, 1938, 1949, 1971, 1986, 1994, 2006 ve 2017 yıllarında oluşturulmuştur. Bu öğretim programlarından 1994, 2006 ve 2017 öğretim programları çağdaş program geliştirme ilke ve yöntemleri açısından en sistematik programlar olarak kabul edilebilir (Aksu, 2018).

2017 Müzik Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Müzik Öğretim Programı'nda yapılan açıklamalardan; bilgiyi üreten ve hayatta kullanabilen, problem çözebilen, girişimci, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, kültürel değerlere saygılı ve toplumsal yaşama katkı sağlayan bireyler yetiştirmeye dönük, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, değer ve beceri eğitimine önem veren kolay anlaşılır bir program olduğu anlaşılmaktadır.

Programın temel amacı “değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek” olarak vurgulanmıştır. Programda yer alan yetkinlikler; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojiye yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olarak belirtilmiştir (MEB, 2018).

Programın genel amaçları öğrencilerin; *estetik yönden gelişmelerini sağlamak, yaratıcılık ve yeteneklerinin geliştirmek, kendilerini müzik yoluyla ifade etmelerini sağlamak, farklı kültürlerin zenginlik olarak algılanmasını sağlamak, zihinsel becerilerini, bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek, bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak, farklı türlerde nitelikli müzik dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak, müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek, İstiklal Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun seslendirmek, sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek, müzik kültürü birikimine sahip olmalarını sağlamak, Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramalarını sağlamaktır.* Tüm bu amaçlara ulaşmada müzik araç olarak kullanılacaktır (MEB, 2018).

Programda yer alan amaçlara ulaşmak için (1-8. sınıf) 179 kazanım yazılmıştır. Kazanım sayısı 2006 programında 183'tür. Kazanımlar Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel alanlara yönelik olarak incelendiğinde %35 bilişsel, %17 duyuşsal ve % 48 devinişsel alana yönelik hazırlandığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak oluşturulan güncel programda devinişsel alana yönelik kazanımların sayıca fazla olması öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme kavramı ile de örtüşmektedir. Fakat duyuşsal alan kazanımlarının azlığı da dikkat çekmektedir. Bu noktada duyuşsal alan kazanımlarının, bilişsel alan kazanımları ile dengelenmesi programın genel çerçevesinde verilmek istenen ve bölümün başında da vurgulanmış olan unutulmaya yüz tutmuş değerlerimizin kazandırılması da daha etkili ve kolay olacaktır (MEB, 2018).

Program kazanımları “Dinleme-Söyleme” (2006 programında yer alan Dinleme-Söyleme-Çalma öğrenme alanından çalma boyutu çıkartılmıştır.), “Müziksel Algı ve Bilgilenme”, “Müziksel Yaratıcılık” ve “Müzik Kültürü” öğrenme alanları altında kapsamlı bir şekilde yer almaktadır (MEB, 2018).

İlk 3 sınıfta teorik bilgiler yer almazken notalar portedeki yerleri verilmeden ses yükseklikleri renklerle ilişkilendirilerek verilmiş, 4. sınıftan itibaren nota ve müzik teori ve uygulamaları ile ilgili kazanımlar Müziksel Algı ve Bilgilenme öğrenme alanının altında verilmeye başlanmıştır. 6. sınıftan itibaren Do1-Do2 arası sesler, 5/8'lik aksak ve 6/8'lik birleşik ölçü kavramı, ses değiştirici işaretler, onaltılık nota değerleri, 7. sınıfta majör minör kavramı ve makam tanıma, 7/8'lik aksak ölçü, Kalın Si ve La notaları ile ince re ve mi notaları, 8. sınıfta ise 9/8'lik aksak ölçü, senkop kavramı ile farklı majör-minör diziler ile makamsal dizilerin kavratılması içerikleri bulunmaktadır (MEB, 2018).

Dinleme Söyleme öğrenme alanında ilk 3 sınıfta daha çok dinleme, dinlediği müzikleri taklit etme, ses ve nefes çalışmaları yapma, basit ritim çalgıları ile eşlik etme gibi kazanımlar yer alırken 4. sınıftan itibaren İstiklal Marşı başta olmak üzere marş ve şarkıları doğru söylemeye özen gösterme, birlikte şarkı söyleme kurallarına uyma, kültürümüze ait müzikleri seslendirme kazanımları sınıf seviyelerine uygun olarak verilmiştir. Ayrıca Atatürk'le ilgili etkinliklere katılma ve Atatürk ile ilgili düzeyine uygun şarkıları dinleyip söyleme kazanımları da tüm sınıflar düzeyinde bulunmaktadır (MEB, 2018).

Müziksel yaratıcılık öğrenme alanına yönelik kazanımlar tüm sınıf düzeylerinde basitten karmaşığa ve düzeyine uygunluk ilkesi göz önünde bulundurularak seviyelendirilmiş; ses oyunları yapma, ritim çalgıları ile müziklere eşlik etme, canlandırma yapma, müziklere hareketlerle eşlik etme, dinlediği müzikleri dansa dönüştürme, türkülerin hikâyelerini canlandırma, bilişim teknolojilerini kullanarak notaya alma, müzik kaydı yapma gibi içerikler bulunmaktadır (MEB, 2018).

Müzik Kültürü öğrenme alanında Atatürk ile ilgili etkinliklere saygı gösterme milli ve manevi değerlerimizle ilişkilendirilecek olan İstiklal Marşı ve diğer marşlarımızı dinleme ve söyleme ile ilgili kuralları bilme ve ona göre davranma, farklı kültürlerle ait farklı müzik türlerini dinleyerek farklılıklara saygı duymayı öğrenme müzik dinleme beğeni ve kültürünü geliştirme, geleneksel müziklerimizi öğrenerek kültürümüzü tanıma, dünya müziklerini tanıyarak türlerine göre ayırt etme gibi kazanımlara yönelik içerik hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Programda öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanması amacıyla öğretmenin kullanacağı öğretim yöntemleri de verilmiştir. Bunlara örnek olarak: Anlatım, soru cevap, röportaj, münazara, araştırma inceleme, oyun, drama, üretme, görev paylaşımı, sergileme, dinleme, ritimleme, doğaçlama yapma, toplu söyleme verilebilir. Ayrıca özel müzik öğretim yaklaşımlarının yanında (Dalcroze, Orff, Kodaly, Suzuki) geleneksel meşk eğitim ve öğretim yöntemlerinin de kullanılması önerilmektedir (MEB, 2018).

Programda; derslerin işlenişinde öğrencilerin hazırbulunmuşluk durumlarının ve bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, araştırmaya yönlendirilmeleri, bilişim teknolojilerinden yararlanmalarının sağlanması, teorinin amaç değil araç olduğunun unutulmaması, sanat ve estetik anlayışlarının geliştirilmeye çalışılması, değerler eğitimi hususuna dikkat edilmesi, diğer dersler ile ilişkilendirmelerin yapılması, her sınıf düzeyinde öğrencilerden okul şarkıları, türkü, şarkı, marş gibi türlerden 8 eser öğrenmelerinin beklendiği, müzik dersinin etkinlikler yoluyla zevkli ve eğlenceli bir şekilde işlenmesi gerektiği, kültürel kimliğin oluşturulması vurgulanmaktadır (MEB, 2018).

Programın değerlendirme bölümünde; ölçme ve değerlendirmenin; kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınarak tek



başına değil süreç değerlendirilerek yapılması gerektiği, ölçme araç ve yöntemlerinin gerekli teknik ve akademik standartlara uyulması şartıyla uygulayıcıya bırakıldığı, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak bilişsel duyuşsal ve devinişsel alanların hepsinde ölçümlerin yapılması gerektiği, öğrenci ve öğretmenin katılımıyla gerçekleşmesi gerektiği vurgulanmış ve programın yol gösterici niteliğinde olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018).

2017 yılında taslak olarak hazırlanıp 2018 yılında izleme değerlendirme çalışmaları kapsamında (ilgili paydaşlar, kamu ve özel sektör temsilcileri ile odak grup çalışmaları yapılarak) güncellenerek 20.01.2018 tarihinde yeniden yayınlanan müzik öğretim programı; eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan adalet, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi değerlerimizi kazandırmayı amaçlayan öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç-gereçleri, kullanılacak yöntem ve teknikler, etkinlikler ve açıklamalar boyutları ile çağdaş bir öğretim programı niteliğindedir (MEB, 2018).

Sonuç

Müziğin ve özelde de müzik eğitiminin çocuğun yaşamındaki öneminin vurgulanmaya çalışıldığı bu bölümde tarihsel süreçte kılavuz nitelikteki programdan çağdaş program niteliği kazanmış müzik öğretim programlarına geniş bir yelpazede bakılarak; Atatürk'ün sanata, müziğe ve eğitime bakış perspektifi ile başlayan ve süreç içerisinde ortaya çıkan gelişmeler vurgulanmaya çalışılmıştır. Genel olarak bakıldığında hazırlanan program ne kadar mükemmel yakın olsa da eğitim sisteminin içerisinde programın uygulanma süreci ve uygulayıcı faktörü de önemlidir. Güzümüzde ilkokul aşamasında iki, ortaokul aşamasında bir saati geçmeyen müzik dersi, çocukların yeteneklerinin keşfedileceği öğrenmeye en açık oldukları ilkokul döneminde müzik öğretmenlerinin değil sınıf öğretmenlerinin müzik derslerini yürütmesi ve son dönemde pedagojik formasyon ile müzik öğretmeni olan eğitimciler göz önüne alındığında müzik eğitime hak ettiği önemin verilmediği rahatlıkla söylenebilir.



Müzik öğretim programının ülkemiz müzik eğitimine ne kadar yarar sağlayacağı ve etkilerinin ne boyutta olacağı öğren-

ci, öğretmen, müzik ve program öğelerinden en önemlisi olan müzik öğretmenlerinin ders içi uygulamalarıyla doğrudan ilintilidir. Müzik öğretmenlerinin derse hazırlık süreci, kullanılan materyal, ders işleme yöntemleri Nacakcı (2010) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin yeni yaklaşımlara dayalı aktif öğrenme yöntemlerini yeterince kullanmadıkları, programı öğretmen merkezli bildik yöntemlerle uyguladıkları, bu tür ders işleme biçimlerini kendilerine ders işleme modeli olarak benimsedikleri belirlenmiştir. Çalışmada, programın uygulanmasında ve başarıya ulaşmasında bu denli etkisi olan öğretmenlerin uygulanagelen ders işleme modellerinin yeni programda olabilecek olası eksiklikler ve uygulamaların değerlendirilip düzeltilmesini geciktireceğini vurgulanmıştır.

Kenderli (2019), müzik teknolojileri ile ilgili kazanımların yer verildiği mevcut programın müzik teknolojilerinden daha fazla yararlanabilen öğrenciler yetiştirmeyi hedeflediğini vurgulamış olmasına rağmen Özer ve Eğilmez (2022) yapmış oldukları çalışmada müzik öğretmenlerinin etkin müzik üreticisi olabilme becerilerini karşılamadaki yeterlilik noktasında kararsız kaldıklarını ayrıca müzik öğretmenleri tarafından sınıflardaki donanım yetersizliğinden dolayı müzik ile ilgili araştırma ve çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanma kazanımının işlevsiz olduğunu belirtmişlerdir. Aynı çalışmada Türk Müziği ve senkop ile ilgili kazanımların uygulanabilirliğinin zor olduğu, ders sürelerinin ve öğrenci seviyelerinin bu kazanımları uygulamada yetersiz kaldığı belirtilmiştir.

Tüm bu veriler ışığında:

- Çağdaş bir yaklaşımla hazırlanan güncel müzik öğretim programının tek başına başarılı olması mümkün değildir. Programı etkili bir biçimde uygulayacak müzik öğretmeni ile ritim çalgıları/farklı enstrümanlar ve akıllı tahta/projeksiyon/bilgisayar/ses sistemi gibi teknolojik cihazlarla donatılmış müzik dersliği/müzik salonu da bu programın başarıya ulaşabilmesi için gerekli olacağı düşünülmektedir.
- Ders saatlerinin kazanımların bu kadar yoğun olduğu bir programda yeterli olmadığı artırılmasının öğrencilerin gelişimlerini olumlu etkileyeceği varsayılmaktadır.
- Ders saatlerinin yeterli olmadığı düşünüldüğünde, müzik öğretmenlerinin ders dışı faaliyetleri ile kalabalık sınıf

mevcutları nedeniyle yer veremedikleri çalgı eğitimi boyutunu gerçekleştirmelerinin, programdaki çalgı eğitimi eksikliğini de gidereceği düşünülmektedir.

- Pedagojik formasyon ile müzik öğretmeni olmuş ya da güncel müzik öğretmenliği programından mezun olmamış müzik öğretmenlerinin güncel öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme konularında hizmet içi eğitim almalarının sağlanmasının programın etkili uygulanması için gerekli olduğu düşünülmektedir.
- Öğrenci merkezli bir yaklaşımla hazırlanan bu programla kazandırılmak istenen yetkinliklerin, becerilerin verilmesi istenen değerler eğitiminin gerçekleştirilmesinde en önemli aracımızın müzik, müzikli oyunlar ve özellikle şarkılar/türküler olduğu düşünüldüğünde derslerin bu anlamda eksik bırakılmaması programın başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynayacaktır.



ESRA DALKIRAN

Kaynakça

- Aksu, C. (2008). Türk müzik devrimine güncel bakış sonuçtan sürece, süreçten günümüze yeni çıkarımlar. *Sanat Dergisi*, (13), 17-26.
- Aksu, C. (2018). *Cumhuriyet dönemi örgün müzik eğitiminde müzik öğretim programları (1924-2017) ve müzik eğitiminde yapılandırıcılık*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Akyüz, Y. (2004). Anaokullarının Osmanlı'da ilk programları ve ders uygulamaları ile "yaratıcı drama"nın ilk izleri. *Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim Dergisi*, (51), 19-24.
- Başer, F. A. (2004). Müziğin okul öncesi döneminde çocuk gelişimine katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 1-10.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme- kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Diñçer, M. (1988). *Türkiye'de okulöncesi eğitim, ilköğretim ve orta-öğretim kurumlarında müzik eğitimi nasıl olmalıdır*. Birinci Müzik Kongresi, Kültür Bakanlığı Yayını.

- Kenderli, P. (2019). *1968'den günümüze müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Lazdauskas, H. (1996). Music makes the school go rund. *Young Children*, 51(5), 22-23.
- MEB. (1994). *İlköğretim kurumları müzik dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2018). *Müzik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayını. (Elektronik Sürüm) <http://mufredat.meb.gov.tr> Erişim Tarihi: 07.09.2023
- Nacacacı, Z. (2010). Müzik öğretmenlerinin yeni ilköğretim müzik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ve programı uygulama yöntemlerinin belirlenmesi. *Millî Eğitim*, (185), 353-364.
- Nacacacı, Z. (2011). *Kuramdan uygulamaya müzik eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Özer, Z., & Eğilmez, H. (2022). MEB 2017 ortaokul müzik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 51(234), 1181-1208.
- Saygun, A.A. (1987). *Atatürk ve musiki*. Ajans- Türk Matbaacılık Sanayi A.Ş.
- Sazak, N., Akgül Barış, D., Öztosun Çaydere, Ö., & Sevinç, S. (2014). *İlkokul müzik öğretim programları (1913-2005) tarihsel süreç-program inceleme-programlarda değerler*. Öncü Kitap.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 21-30.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi- temel kavramlar ilkeler yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Evrensel Müzikevi.
- Yıldız, G. (2019). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Yurtseven, G., & Sağer, T. (2018). Türkiye Cumhuriyeti'nin müzik kurumları yapılanması ve müziksel değişim-1950 sonrası. *Inonu University Journal of Art and Design*, 8(17), 124-133.



CUMHURİYETİMİZİN 100. YILINDA ÇOCUK VE MÜZİK (100 yılın çocuk şarkıları)



H. SEVAL KÖSE*
NİLGÜN SAZAK**

Müzik, çocukların zihinsel kapasite ve anlama becerilerinin gelişimi için çok önemli bir etkinliktir. Müzik ile yapılan etkinlikler sayesinde çocuğa sayılar, renkler, mekâna ve zamana dayalı kavramlar kolayca öğretilmektedir.

“Hikâye edilen geçmiş, tatbik edilen gün ve hayal edilen gelecekle çocuk şarkıları, toplum mühendisliğinin en verimli sahalarından kabul edilebilir” (Hacıosmanoğlu, 2021).

Giriş

İnsan hayatının en ince, en temiz dönemidir çocukluk. O nedenle değil midir çocukluğumuza dönme, o yaşlardaki tatları aramaya, anmaya olan merakımız? Aynı zamanda; yaşarken pek fark edilmese de tüm yaşam için en kalıcı izlerin kaydedildiği dönemdir çocukluk, olumlu ve olumsuz

1776



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.

** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuarı Ses Eğitimi
Bölümü.

tüm izlerin. Bu nedenle çok değerlidir. Sadece insanın kendisi için mi? Araştırmalar, toplumlar için de bireylerin çocukluk dönemlerinin değerli olduğunu ortaya koymaktadır. “Çocukluk yetişkinliğe giden yolda ilk ulaşılan durak, çıkılan ilk limandır” (Onur, 2005’den akt. Karadoğan, 2019). “Bu minvalde, çocukluk sosyo-kültürel bir kavram, tarihi de olan bir süreçtir. Bilinmelidir ki bu süreci değerli kılan etken, insanlığın çocukluk çağlarında evren içerisinde işgal ettiği tertemiz noktadır” (Karadoğan, 2019).

Akyüz (2001)’e göre çocukluk kullanıldığı bilim alanına göre farklı yaşam yıllarını kapsar. Bilim alanları, çocukluğun başlangıcını doğum anı olarak kabul etmekte; ancak bitişi konusunda aynı görüşleri paylaşmamaktadırlar. Yine aynı kaynak çocukluğun, yaşam zincirinin doğal ve değişmez halkalarından biri olmakla birlikte bebekliğin tersine doğal bir gerçeklik değil, sosyo-kültürel bir kavram olduğunu, bu nedenle öteki toplumsal kavramlar gibi norm ve değerler bağlamında göreceli olarak belirlendiğini vurgulamaktadır.

1989 yılında dünya liderleri, çocuklukla ilgili uluslararası bir anlaşma olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni kabul ederek dünya çocuklarına tarihi bir taahhütte bulundular. Bu anlaşmanın içerdiği derin fikir; çocukların sadece ebeveynlerine ait olan ve adına kararlar alınan varlıklar ya da eğitim gören yetişkinler olmayıp, kendi haklarına sahip bireyler olduğudur. Sözleşme ile, çocukluğun yetişkinlikten ayrı olduğu ve 18 yaşına kadar sürdüğü belirtilerek çocukların bu özel dönemde onurlu bir şekilde büyümesine, öğrenmesine, oynamasına ve gelişmesine izin verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. “Her çocuğun öğrenme hakkı vardır” (<https://www.unicef.org/child-rights-convention#lear>).

Senemoğlu (2001), sağlıklı bir toplumun; bedensel, ruhsal, sosyal yönden sağlıklı bireylerden oluştuğunu belirterek, bireylerin tüm yönleriyle sağlıklı olabilmesinin; çocukların çok yönlü gelişimine ve eğitimine önem verilmesi ve kaynak ayrılmasıyla mümkün olacağına altını çizmektedir. Senemoğlu’na göre yatırımların en etkilisi çocuklar için yapılan yatırımdır. Çünkü toplumun gelişebilmesi, sağlıklı bireylerden oluşması ile mümkündür ve her yönden sağlıklı yetişmiş bir çocuk; gelecekte yaratıcı, üretici, çok yönlü düşünebilen, yaratıcı ve bilimsel problem çözme gücü yüksek, etkili iletişim kurabilen

kendisi ve çevresiyle barış içinde yaşayabilen, gizil güçlerini en etkili bir biçimde kullanabilen, kendisini gerçekleştirmiş mutlu bir yetişkin, hak ve sorumluluklarını bilen nitelikli bir vatandaş olacaktır (Senemoğlu, 2001).

Eğitimin bireyin yetişmesindeki katkıları düşünöldüğünde; kaliteli eğitim almayan çocukların ileriki yaşamlarında istihdam ve kazanç potansiyeli açısından önemli engellerle karşı karşıya kalabilecekleri hemen akla gelmektedir. Çeşitli sağlık sorunlarına maruz kalma olasılıkları daha yüksek ve kendilerini etkileyen kararlara katılma olasılıkları daha düşük; bu da kendileri ve toplumları için daha iyi bir gelecek şekillendirme yeteneklerinin tehdit edildiğini düşündürmektedir.

Çocukların kaliteli eğitim almalarından söz edilirken içinde buldukları yaştan bağımsız olmak üzere “birer birey olarak” ihtiyaç duyacakları tüm eğitim disiplinleri arasında, sanat eğitimi ve onun bir dalı olarak müzik eğitimi kuşkusuz önemli yer tutuyor. Neden bu önem diye sorulabilir. Müziğin bireyin kişisel gelişimi için önemli olduğu ve herkesin müziğe ihtiyacı olduğu tartışılmaz. Bu nedenle, pek çok çalışma, müziğin çocuklar için gerekliliğini bilimsel yöntemlerle araştırmış ve müzikle uğraşmanın, müzik yapmanın gelişimsel faydalarını ortaya koymuştur.

Çocuklar doğumdan itibaren çevrelerini tanımaya ve duyuları aracılığı ile çevrelerinde olanları algılamaya başlarlar (Bal & Artan,1995). Sesi ile kendini ifade eden çocuk, ilk çalgısı ile tanışıp sesini kullanır hale gelir. İlk başlarda temel iletişim aracı olarak kullanılan ses, çocukların motor gelişimi, zihin ve dil gelişimi süreçlerine paralel olarak müzikal ifadelere dönüşür.

Eskioğlu’na (2003) göre, her çocuğun hayatında müzik vardır ve her çocuğun; bireysel olarak ya da toplu biçimde çalgı çalmak, şarkı söylemek, dans etmek, müzik dinlemek gibi etkinliklerden, kendisini en iyi ifade edebileceğine yönlendirilmesi hususunda hem uzman eğitimcilere hem ailelere sorumluluk düşmektedir. Erken çocukluk döneminde müzikle yapılan etkinlikler ayrıca çocuğun keşfetme ve yaratıcılık becerilerini de desteklemektedir (Gün Duru & Köse, 2012). Dolayısıyla sanat (müzik) eğitimi; toplumun tüm bireyleri için dinleyici ya da aktif sanatçı ayrımından bağımsız olarak amaçlarını gerçekleştirecek değer ve nitelikte, ulaşılır olabilir.



melidir. “Sanat eğitiminin öncül amacı, sanatçı yetiştirmeye değil; yetiştirmek durumunda olduğu her kişiyi yaratıcılığa yöneltip onun bilişsel, devinişsel ve duyuşsal eğitim gereksinimini karşılamaya yöneliktir.” (Satır, 2008). “Çünkü bilişsel gelişimin desteklenmesi için öncelikle uygun çevre koşullarının sağlanması ve yaşam alanlarının çocuğa göre düzenlenmesi gerekmektedir. Müzik, bilişsel gelişime katkı sağlayan destekleyici çevre koşulları içerisinde yer almaktadır. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için birden fazla duyuya hitap etmek çok önemlidir” (Yıldız, 2019).

Müzik, çocukların zihinsel kapasite ve anlama becerilerinin gelişimi için çok önemli bir etkinliktir. Müzik ile yapılan etkinlikler sayesinde çocuğa sayılar, renkler, mekâna ve zamana dayalı kavramlar kolayca öğretilmektedir (Ertek Babaç & Yıldız, 2018).

Sosyal gelişim sürecindeki çocuk için, müziksel aktiviteler çevresiyle etkileşimini kolaylaştıran unsurların başında gelir. “Çocuklar müzik aracılığıyla arkadaşlarıyla uyum içinde olma, birlikte hareket etme, sıra bekleme, düzenli, disiplinli ve sabırlı olma, başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı gösterme, karşısındakini anlama gibi sosyal hayatın gereği olan birçok beceriyi kazanmaktadır (Selçuk, 2004). Müzik etkinlikleri ile çocuklar duygusal olarak rahatlamakta; saldırganlık, korku, güvensizlik, çekingenlik gibi olumsuz duygu ve davranışlarından kurtulmaktadır. Çocuklar özellikle grup etkinliklerinde birlikte şarkı söylediklerinde kendilerini daha rahat hissetmektedirler” (akt. Deleş, Kaytez, 2020).

Çocuk-müzik ilişkisinde “müziğin, çocuk gelişimine katkıları” bağlamında Sazak, Küpana (2020) tarafından yapılan değerlendirmeye göre:

1. Müzik eğitimi öğrencileri öğrenmeye hazırlar. (İnce motor becerilerini geliştirir, başarmak için beyni hazırlar, üstün çalışma belleğini güçlendirir, olumlu düşünme becerilerini geliştirir.)
2. Müzik eğitimi akademik başarıyı kolaylaştırır. (Sözel bilginin akılda tutulmasını ve hatırlanmasını geliştirir, matematiksel başarıyı ilerletir, okuma ve dil becerilerini artırır, akademik yeterliliklerini artırır.)

3. Müzik eğitimi hayat boyu başarı için yaratıcılık kapasitelerini geliştirir. (Öğrencinin dikkatini keskinleştirir, azmi güçlendirir, öğrencileri yaratıcılıkla donatır, pozitif çalışma alışkanlıklarını ve öz saygıyı destekler.)

Dolayısıyla; müzikle uğraşmanın çocukluktan başlayarak her birey için motivasyonu arttırıcı bir ödül niteliği taşıdığı söylenebilir.

Çocuklar İçin Müzik Türleri (Çocuk Müziği)

Giriş bölümünde çeşitli araştırmalara dayalı olarak vurgulandığı gibi müzik, çocukların tüm gelişim boyutları için etkili bir alan. Dolayısıyla müzik sanatı ve müzik eğitimi bağlamında, sadece çocuklar için üretilmiş müzik türlerinden söz etmek mümkün. Bu durum, çocuklar için üretilen müzik örneklerinin belli nitelikleri taşımaları gerekliliğini de akla getirmektedir. Çocukların yaş ve gelişim dönemleri, ilgi ve ihtiyaçları ile müziğin eğitsel ve sanatsal beklentileri, bu niteliklerin temel dayanaklarını oluşturmaktadır. Ancak bu konuya geçmeden önce çocuk müziği konusunun kısaca açıklanmasında yarar var.

Yıldız (2023), “çocuk ve müzik konusunda değişik tanımlamalara vurgu yaparak; “çocuk müziği”, “çocuklar için müzik”, eğitim veya okul müziği”, çocuk şarkıları” vb. ifadeler çocuk ve müzik kavramlarını yan yana getirmek için kullanılan tanımlama veya başlıklar olarak ifade etmektedir. Farklı gibi görünen fakat her birinin belirli bir noktaya dikkat çekme çabası ile ifade edildiği belli olan bu tanımlamalar, çocuk müziği kavramının genişlik ve derinliğinin de bir kanıtını oluşturmaktadır; çocukların icra edeceği müzikler ile onların beğenisi için yazılmış müzikler çocuk müziği kapsamında değerlendirilmekle birlikte, uygulama süreçleri farklılık göstermektedir. Yıldız’a (2023) göre “Müzik, çocukların okul yaşamlarıyla sınırlandırılmadan, oyun, eğlence, dinlenme - dinleme zamanlarında da yer almalıdır.”

Çocuk müziği, çocukların seslendirebilmeleri için üretilmiş müzik yapıtlarının genel adıdır. “Çocukların yarattıkları ya da çocuklar için yaratılan sözlü-sözsüz müzik yapıtlarına çocuk müziği denir” (Sun & Seyrek, 1993). Çocuk müziği; ister sözlü ister sözsüz olsun, konu ve melodik yapı bakımından çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Genel-

likle eğitici ve eğlendirici öğeler içerir. Çocuk müziği ile ilgili olarak çeşitli kaynaklarda aşağıdaki sınıflamanın yapıldığı görülmektedir:

1. Tekerleme ve Saymacalar
2. Ninniler ve Çocuk Türküleri
3. Aktarma Şarkılar
4. Öykünme Şarkılar
5. Türk Okul Şarkıları
6. Marşlar
7. Çalgı Müziği
8. Çocuk Şarkıları

(Sun, 2017; Özgül, 2014; Çelebioğlu, 2000; Demir, 2017; Say, 2005).

Bu geniş çocuk müziği yelpazesi içinde konumuz gereği “çocuk şarkıları” ayrıntılı olarak incelenecektir.

Çocuk şarkıları:

Hikâye edilen geçmiş, tatbik edilen gün ve hayal edilen gelecekle çocuk şarkıları, toplum mühendisliğinin en verimli sahalarından kabul edilebilir (Hacıosmanoğlu, 2021). Hacıosmanoğlu'nun şiirsel bir dille ifade ettiği gibi, bir eğitim alanı olarak müzik eğitiminin temel materyallerinden olan şarkılar, amacın gerçekleşmesinde vazgeçilmez yapı taşları durumundadır. Bunun yanında “Ebeveynlerin çocuklarının beslenme ve günlük yaşam kalitesine gösterdikleri özenli yaklaşımda olduğu gibi, çocuklara verilen müzik de en saf, en kaliteli olanlar içinden seçilmelidir” (Aytepe, 2023).

Çocuk şarkıları; sözleri ve ezgileri bakımından, çocuklar için üretilmiş şarkılardır. Çocukların söylediği anonim çocuk şarkıları, çeşitli toplumların halk müzikleri, çocuklar için yazılmış yerli ve yabancı çocuk şarkıları bu türün örneklerindedir. Çocuk şarkıları başlığı altında, belli özellikleri bakımından birbirinden farklılıkları olan türler vardır. Bu türler çeşitli kaynaklarda, temelde ortak noktalar olmakla birlikte farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Örneğin Sun ve Seyrek (1993:26)'e göre: 1. Aktarma şarkılar, 2. Öykünme şarkılar, 3. Anonim şarkılar (tekerleme, saymaca, ninni, halk türküleri), 4. Türk okul şarkıları olarak sınıflamıştır.

Paçacı Tunçay (2021:22-23) da çocuk şarkılarını; ninniler-ilk çocukluk dönemi basit şarkılar, marşlar, vatan-kahramanlık konulu şarkılar, okul çağı şarkıları, okul marşları olarak incelemiştir.

Ergöz (2003) ise çocuk şarkılarını; adapte (aktarma) çocuk şarkıları, öykünme çocuk şarkıları, Türk müziği çocuk şarkıları (Türk sanat müziği tarzında çocuk şarkıları ve Türk halk müziği tarzında çocuk şarkıları) olarak sınıflandırmaktadır.

Aktarma çocuk şarkılarının ezgileri genellikle Alman, İngiliz, İtalyan, Fransız vb. diğer ülkelerde üretilmiş çocuk şarkılarına Türkçe sözler yazılarak oluşturulmuştur. Müzik kitaplarından aktarma şarkı örnekleri şunlardır: Gu-guk, Bahar, Neş'eli Ol, Dostluk, Ay, Akşam, Kotram, Hayat Ne Güzel, Güneş, Gençlik ve Müzik, İzci Marşı, Kışa Veda, Ne Güzel Bahar, Dağlar, vb.

Öykünme çocuk şarkıları ise kaynağını başka toplumların müziklerinden alan (Sun & Seyrek, 1993:26), Türk okul müziği bestecileri tarafından üretilen şarkılardır. Genellikle batı müziği ses sistemi ve müzik anlayışına uygun olarak, majör-minör dizileri ile oluşturulmuşlardır. Örnek verilecek olursa: Uyan, Postacı, Leylekler, Türk'üm, Akdeniz kıyılarındaki, Kuşlar, Derecik, Akşam, Dere, Bayrak, Kirlara Doğru vb.

Anonim şarkılar; kuşaktan kuşağa aktararak çocuk şarkıları arasında yer bulmuş ninniler, tekerlemeler, saymaca ve halk türküleridir. Geniş halk türkülerini dağarından gerek ezgi ve tartım yapıları gerek söz ve anlam nitelikleri bakımından çocukların gelişim düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilerek oluşmuştur. Anonim şarkılara: şeftali ağaçları, tini mini hanım, tren gelir hoş gelir şarkı ve türkülerini örnek olarak gösterebiliriz. Ninnilere örnek olarak dandini dandini dastana, fiş fiş kayıkçı, örneklerini verebiliriz.

Saymaca ve tekerlemelere örnek olarak, çok bilinen şu örnekler verilebilir:

O piti piti karamela sepeti, iğne battı canımı yaktı tombul kuş, arabaya koş, portakalı soydum baş ucuma koydum ben bir yalan uydurdum.

Üşüdüm üşüdüm, daldan elma düşürdüm, elmamı yediler, bana cüce dediler, cücelikten çıktım, ablama vardım, ablam hasta, çorbası tasta, alçık balçık sen bu oyundan çık.

Kuzu kuzu mee, bin tepeme, haydi gidelim Ayşe teyzeme,
Evlı evine köylü köyüne, evi olmayan sıçan deliğine
Karga karga “gak” dedi, çık şu dala bak dedi, karga seni tutarım,
kanadını yolarım.

Türk besteciler tarafından üretilen ve Türk müziği dizi ve kurallarını barındıran, özünü halk müziğimize alan şarkılardır. Sağer'e (2002) göre 1966 yılından itibaren daha fazla eser verilmeye başlanmıştır.

Türk okul şarkılarına örnekler:

Güzel Anadolu (Hasan Toraganlı), Merdiven (Erdoğan Okyay), Halay (Saip Egüz), Bir Dünya Bırakın (Salih Aydoğan), Yurdumda (Mahir Dinçer), Do Re Mi (Yalçın Tura), Mavi Bilye (Sefai Acay),

Türk müziği çocuk şarkıları, Türk müziği ses ve yapı özellikleri kullanılarak Türk sanat müziği ve Türk halk müziği türlerinde bestelenmiş çocuk şarkıdır. 1989 yılında Kültür Bakanlığı tarafından açılan “Türk Müziği Çocuk Şarkıları ve Çevre Çocuk Şarkıları” yarışması, bestecileri bu alanda yaratıcı vermeleri için teşvik edici olmuştur (Ergöz, 2003).

Türk müziği çocuk şarkılarına örnekler:

Öğretmenim (Söz: Cansın Erol, Müzik: Selahaddin İçli), Yeniyl (Söz-Müzik: Alaeddin Yavaşca), Küçük Gemi (Söz: A Cevat Emre, Müzik: M. Cahit Atasoy), Dua (Söz-Müzik: Yalçın Tura), Öğretmenim (Söz-Müzik: Erol Sayan).

Tüm bu sınıflamalara 90'lı yılların sonlarında Popüler Çocuk Şarkıları adıyla tanıdığımız tür de eklenmiştir. Büyük ölçüde TRT Popüler Çocuk Şarkıları Yarışmaları ile *Çocuk Şarkıları* dağarına katılan bu şarkılara örnek olarak: Sevgi (Nedim Yıldız), Tebessüm (Fatih Peşmen) Savaşlar Olmasın (İbrahim Korhan-Serap Korhan), Kıрма Fidanı (Yakup Kıvrak), Mavi Gezegen (Yavuz Durak) şarkıları verilebilir.

1783



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuk şarkılarının genel özellikleri:

Çocuk şarkılarının özellikleri incelendiğinde; ezgi yapıları bakımından 5-6 perde içinde kaldıkları, çoğunlukla ikili-üçlü ses atlamaları yapıldığı, dörtlü, beşli, altılı atlamaların ender

kullanıldığı, müzik cümlelerinin küçük motiflerle oluşturulduğu, sade bir ezgi ve tartım yapısına sahip oldukları, şarkıların sözlerinin çoğunlukla, “yineleme tekniği” yanında birbiriyle uyaklı sözcüklerin bir arada kullanılmasıyla oluştukları, söz-müzik uyumu (prozodi) bakımından bazen sözün bazen ezginin tartımsal yapısının belirleyici olduğu (Sun & Seyrek, 1993) görülmektedir.

Çocuk şarkıları, sözlü bir müzik türü olan şarkı formunda bestelenmektedirler. Okul öncesi dönem için tek bölümlü ya da iki bölümlü şarkı formu tercih edilebilirken (Durak, 2023; Mutlu Yıldız, 2023) ilköğretim çağı çocuklara yönelik şarkılarda iki bölümlü form yanında, daha geniş anlatım olanağı vermesi bakımından katlı triolu şarkı formu kullanılabilir (Durak, 2023). Aytepe’ye (2023) göre ideal çocuk şarkıları için her zaman benzer ifadeler kullanılır: dengeli bir şarkı formu, doğru ve renkli bir armoni, iyi bir prozodi, ses aralığının ve dokusunun özenle planlanması, sözlerin çocuk ruhuna hitap etmesi, mümkünse eşlikte piyano ve/veya diğer çalgıların potansiyelinin iyi kullanılarak, müzikal tadın yüksek yaratılması.

Diğer yandan Yıldız (2023) prozodinin sadece sözlerin ritmik yapısının ve hece vurgularının müziğe yansıtılması olmayıp bu temel ve basit uygulamanın dışında, sözlerin, duygusunun, ölçüleme, seslendirme hızının, seçilen tonalite yoluyla müzik düşüncesi olarak ortaya konulması anlamına geldiğini vurgulamaktadır.

Çocuk şarkılarının taşınması gereken önemli bir özellik, çocuk ses sınırlarına uygun olmasıdır. Diğer bir deyişle çocuk şarkılarının ezgisel yapısı, çocukların sahip oldukları ses sınırı ve kapasitesinin dışında olmamalıdır. Çünkü çocuklar, ses sınırlarının altında ve üstünde (kalın ve ince ses bölgeleri) seyreden şarkıları seslendirmeye çalıştıklarında seslerinde kırılmalar, çatlama vb. durumlarla karşılaşılabilir. İleriki yaşlarında kalıcı ses ve ses sağlığı sorunlarına yol açılmaması bakımından, şarkı seçiminde “şarkıların çocuk ses sınırlarına uygunluğu” özelliğinin göz önünde tutulması önemlidir. Bu konunun önemi, çeşitli yayınlarda da irdelenmiştir (Cevanşir & Gürel, 1982; Çevik, 1919; Egüz, 1980).

Çocuklarda ses sınırları; çocuğun içinde bulunduğu yaş ve gelişim düzeyi, yaşadığı coğrafi bölge ve kültür vb. koşullarla da



ilgili olarak belli noktalarda farklılıklar göstermektedir. Örneğin; MEB ve Yaykur 1980'e göre çocuk ses sınırı Re3-Re4; Lyon'e 1993 göre erken çocuklukta rahat sınırlar Do3-La3; Toraganlı, 1993'e göre küçük çocukların rahat söylediği sınır La2-La3; Aydoğan 2007'ye göre çocuk sesleri Sib2-Fa4; Değer ve Aytepe, 2009'a göre başlangıç ses alanı Sib2-Fa3, Ortak ses alanı ise Si2-Si3 (Değer 2012'den akt. Eyüboğlu, 2017). Mutlu Yıldız (2023), çocuk şarkılarında çoğunlukla do1-do2 sınırlarına uymaya dikkat ettiğini ifade etmektedir.

Lunchsinger ve Arnold'a göre: Çocuklarda ilk şarkı söylemede mevcut olan tonlar La1(440 Hz) altında yalnızca birkaç taneyle, 6 yaşında ses aralığı Do1'den Do2'ye ulaşarak Do Majör skalasını içerir. Larenksin gelişimi ile de çocuk sesi dereceli olarak gelişir. Çocuklarda fizyolojik ses aralığı müzikal ses aralığından daha geniştir. Çocukluk döneminde fizyolojik ses aralığı (çıkarılabilen en tiz ve en pest ses aralığı) oldukça sabit kalırken müzikal ses aralığı gelişir. Gelişim süreci içerisinde şarkı söylemek için genellikle 1,5 oktav civarında ses aralığını kullanabilirler (akt. Yiğit, 2006).

Bu kısa özet sonunda şarkı seçiminde bazı niteliklerin göz önünde tutulmasının ve bunlar arasında çocuklarda ses sınırı konusunun da ihmal edilmemesi gereken bir öneme sahip olduğunu vurgulamakta yarar vardır. Uygulama pratikleri açısından uygulamanın yapılacağı çocuk/çocukların iyi gözlemlenmesi, tanınmasının yeterli ve yararlı olacağı görüşü önemli görülmektedir.

100 Yılın Çocuk Şarkıları

Bildiğimiz gibi Mustafa Kemal Atatürk ve kurucu ekip tarafından, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla başlayan süreçte kültür ve sanata ilişkin güçlü adımlar atılmıştır. Elbette günün koşulları düşünüldüğünde; 100 yıl içinde varlığını sürdürüyor olmaları, o adımların ne denli güçlü olduğunu göstermektedir. Ancak toplumların tarihsel gelişim süreçlerinin; geçmiş ve gelecek arasında güçlü köprüler kurularak gerçekleştiğinden hareketle Cumhuriyet öncesinden, Cumhuriyet'in kuruluş dönemini hazırlayan koşulların göz ardı edilmemesi yerinde olacaktır. Bu durum, konumuz gereği çocuk şarkıları için de geçerlidir. Bu bağlamda bakıldığında Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde 550 civarında

çocuk şarkısı olduğu belirtilmektedir (Paçacı,https://www.gzt.com/nihayet/osmanlıda-cocuk-musikisi-besikten-mektebe-mektepten-sefere-3593478). Resim 1’de, tespit edilebilen Osmanlı Dönemi’ne ait ilk çocuk şarkısı olan “Mektedir Şarkısı” ile ilgili belge görülmektedir.

Resim 1. Osmanlı Döneminde Tespit Edilebilen İlk Çocuk Şarkısı (Paçacı, 2021)



İlköğretimin çağdaşlaşmasında önemli bir yeri olan II. Meşrutiyet döneminde İstanbul Erkek Darülmualliminde (İlköğretmen Okulu) verilen resim, müzik ve beden eğitimi derslerinde yapılan uygulamalar için Zati Arca, Zeki Üngör, Musa Süreyya gibi dönemin besteci ve eğitimcilerine çocuk şarkıları besteletilmiştir (Türkmen, 2010; Altunya, 2001).

Cemil Rasim tarafından 1927 yılında “İlk Mekteplere Çocuk Şarkıları” adlı Osmanlıca kitapta bulunan çocuk şarkıları söz ve ezgi yapıları açısından incelendiğinde, şarkıların Türk ezgi yapısına uymadığı, aktarma oldukları anlaşılmaktadır. Cumhuriyet Dönemi müzik politikaları Atatürk ve Ziya Gökalp’in görüşleri doğrultusunda ele alınmış olmakla birlikte, Türk müzik eğitimcilerinin almış oldukları eğitimin bu konuda belirleyici bir etkiye sahip olduğu gerçektir ve Türk çocuk şarkıları dağarcığına yönelik çalışmaların genelde batı müziği çerçevesinde kalmış olduğu, çocuk şarkıları dağarcığının gelişmesinin gerçek anlamda ancak 80’li yılların sonlarına doğru mümkün olabildiği görülmüştür (Türkmen, 2010).

Sağır (2002); müzik dersleri yoluyla müzik eğitiminin ilk kez 1820 yılında İstanbul Musiki Muallim Mektebinde başladığını, 1914 yılında İdadilerde (liselerde) ilk kez Gına adıyla yürüttüğünü belirtmektedir. Bu dönemde; şarkıları ve marşları günümüze kadar ulaşan M. Zati Arca, Musa Süreyya, Leyla Saz isimlerine rastlanılmaktadır. 1924 yılında Ankara’da Musiki Muallim Mektebi’nin de açılmasıyla müzik öğretmenliği ve dolayısıyla müzik eğitimiyle ilgili gelişmeler arasında okul müziği dağarının zenginleşip çeşitlenmesinden söz edilebilir. Özellikle Türk beşleri olarak bildiğimiz Necil Kazım Akses, Ulvi Cemal Erkin, Hasan Ferit Alnar, Cemal Reşid Rey, Ahmet Adnan Saygun; Batı müziği kurallarıyla besteledikleri şarkılar ya da düzenledikleri halk türkülerimiz ile güçlü temel oluşturmuşlardır.

Bu politika içinde özellikle milli müziğimizden yola çıkılarak, yeni nesillere şarkılar ve türkülerle kültürümüzün, milli birlik ve beraberlik duygularının aktarılmasının gereğine işaret etme konusunda, Atatürk’ün silah arkadaşı olan Kazım Karabekir Paşa ve onun kendi söz ve bestelerinden oluşan “Şarkılı İbret” kitabından söz edilebilir. Kitap içinde günümüzde hâlâ söylenen “Türk Yılmaz Marşı” da bulunmaktadır (Karabekir, 1990’dan akt. Dinç, 2011).

“Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren yazılmış çocuk şarkıları veya okul müzik eğitimi üzerine kitaplar ve şarkılar bulunmaktadır. Bu konuda Çergel (2006), Tanzimat’tan harf devrimine kadar olan Osmanlı Türkçesi ile yazılmış çocuk şarkılarının sayısını 51 marş, 50 türkü, 146 şarkı, 59 ilahi, 16 ninni olarak kayda geçirmiştir. Bu çalışma içerisinde hem Osmanlı dönemi hem de Cumhuriyet Dönemi’nde yazılmış kitaplar bulunmaktadır.” (akt. İpekçiler, 2020).

Çocuklar için yazılmış şarkı kitapları arasında; Cumhuriyetimizin kuruluşunu takip eden 30’lu yıllarda Zeki Üngör’ün “Çocuklara ve Gençlere Teganni Dersleri”, Ferit Hilmi Atrek’in “İlkokulda Şarkılarım”, Ahmet Adnan Saygun’un “Gençliğe Şarkılarım” 40’lı yıllarda Eduard Zuckmayer’in “Türk Atasözleri Üzerine Kanon”, Fuad Koray’ın “Şiirli Şarkılı Oyunlar”; 50’li yıllarda Halil Bedii Yönetken’in “25 Çocuk Şarkısı”; 60’lı yıllarda Sadi Yaver Ataman’ın “Okullarda Halk Müziği”, İlhan Nejat Leblebicioğlu’nun “Şarkılı Oyunlar”; 70’li yıllarda Erdoğan Okyay’ın “Dereden Tepeden”, Rıdvan Süer’in “Milli Mar-

şlarımız”, Rahmiye Altınok’un “Türk Gençliğine Şarkılarım”; 80’li yıllarda Kadir Karkın’ın “İlgıt”, Mahir Dinçer’in “Cıvıl Cıvıl Şarkılar”, Akbank Yayınlarından “İnci’nin Koro Şarkıları”, Cenan Akın’ın “Sinan’ın Şarkıları”, Ruhi Sel’in “Çocuk Oyun ve Şarkıları”, Şinasi Özel’in “Çocuk Tekerlemeleri”, Salih Aydoğan’ın “Yaşasın Müzik”, TBMM tarafından hazırlanan “23 Nisan Şarkıları”; 90’lı yıllarda Suat Batu-Yasemin Ul’un “Sözleri ve Notaları ile Marşlar”, Sefai Acay’ın “Ezgi Yumağı”, Muammer Sun’un “Kır Çiçekleri”, Muammer Sun-İlteriş Sun’un “Elli Yılın En Güzel Okul Şarkıları”, Fatma Ayparlar’ın “Minik Serçe”, TRT Çocuk Şarkıları Repertuarı, Aydın İlik’in “23 Nisan Şarkıları”, Perihan Önder – Ridder’in “Çilli Horozum Çocuk ve Gençlik Koroları İçin İki sesli Türk Halk Türküleri”, TC Devlet Bakanlığı “Türk Müziği Çocuk Şarkıları”; 2000’li yıllarda Yakup Kıvrak’ın “Çocuk Şarkıları” göze çarpmaktadır (Sağır, 2002).

Yine 2000’li yıllarda çocuk şarkıları tarandığında; H. Seval Köse-Oya Akman Akyıldız’ın “Çocuk ve Gençlik Koroları İçin Piyano Eşlikli Şarkılar – I, ”Ali Gürsan Saraç-Selçuk Bilgin’in “Çoksesli Çocuk Koroları İçin Konser Albümü”, Yıldız Mutlu Yıldız’ın ”Şarkı Söyleyelim” H. Seval Köse- H. Ozan Demirtaş’ın “Çocuk Koroları İçin Piyano Eşlikli Şarkılar II”, Çiğdem Aytepe-Atilla Çağdaş Değer-İlknur Özal Göncü-Bora Ateşyakan’ın “Çocuk Şarkıları Dağarcığı” son dönem eserlere örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yıllar itibariyle şarkı kitapları basımının sayıca artmış olması sevindiricidir. Çocuk şarkıları dağarcısına katkıları bakımından çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen çocuk şarkıları beste yarışmalarının da çocuk şarkıları besteciliğini teşvik eden uygulamalar olarak etkili olduğu söylenebilir. 1990 yılından itibaren belirli aralıklarla yapılan TRT Popüler Çocuk Şarkıları Yarışması, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi koordinatörlüğünde TBMM tarafından düzenlenen “102. Yılında 23 Nisan Çocuk Şarkıları Söz ve Beste Yarışması”, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi tarafından düzenlenen “Çanakkale Zaferi Konulu Çocuk Şarkıları Beste Yarışması”, (BESOM) Besteciler, Orkestra Şefleri ve Müzikologlar Birliği tarafından düzenlenen “Muammer Sun Çocuk Şarkıları Beste Yarışması”, Palet Okulları tarafından düzenlenen “Hammimizde İsmail Dede Efendi’nin Doğumunun 240. Yılı Anısına Türk Müziği Çocuk Şarkıları Beste Yarışması”, TRT tarafından



düzenlenen “TSM Çocuk Şarkıları Beste Yarışması”, Ankara Çoksesli Müzik Derneği tarafından düzenlenen “Muzaffer Arkan Ulusal Çocuk Koroları Beste Yarışması” bu yarışmalara örnek olarak verilebilir.

Ulaşılabilen kaynaklar bağlamında, basımı yapılarak *Çocuk Şarkıları Kitapları* olarak tespit edilebilen kaynaklar; Cumhuriyetimizin kuruluşundan günümüze basım tarihleri ve künye bilgileri ile Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çocuk Şarkıları Kitapları

BASIM YILI	ADI	GÖRSELİ
1926	<p>OYUN ŞARKILARI [OSMANLICA] ’ Çocuklara mahsus şarkılı oyunlar,</p> <p>İngilizceden mütercededir [Mary A. Wollaston’ın ‘The song play book; singing games for children’ isimli eserinin çevirisi] - Suhulet Matbaası - İstanbul https://literaturk.com/ adresinden alınmıştır.</p>	
1927	<p>İLK MEKTEBLERE ÇOCUK ŞARKILARI [İLK BASKI, TAŞBASKI, OSMANLICA]</p> <p>Cemil Rasim [İstanbul Erkek Muallim Mektebi Keman Muallimi] - Mahalli tevzi: Kanaat Kütüphanesi, Sühulet, Şamlı İskender Mağazası - İstanbul</p>	
1928	<p>OSMANLICA MEKTEP ŞARKILARI</p> <p>Celal Bey</p>	

1789



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

1928	<p>NOTALI YENİ ÇOCUK ŞARKILARI: İLK MEKTEP 1 İLÂ 5. SINIF</p> <p>Necati Bey</p>	
1928	<p>NOTA KİTABI-MEKTEPLİLER İÇİN ŞEN ŞARKILAR-OSMANLICA-</p> <p>Ahmet Muhtar Ataman</p>	
1933	<p>ÇOCUKLARA VE GENÇLERE TAGANNİ DERSLERİ</p> <p>Osman Zeki Üngör, İstanbul Devlet Matbaası</p>	
1936	<p>OKUL ŞARKILARI</p> <p>Ziya Aydıntan - Jorj Papajorjiu Yayımlı [Yüksek Kaldırım 92] – İstanbul.</p>	
1938-1939	<p>MUSİKİ DERSLERİ VE MEKTEP ŞARKILARI / 1938-1939</p> <p>Nihat Cemil</p>	

1790




100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

1950	<p>ÇOCUKLARIMIZA YENİ ŞARKILAR</p> <p>Hasan Toraganlı Çankaya Basımevi.</p>	
1964	<p>İLKOKULLARDA MÜZİK</p> <p>Ekrem Zeki Ün Ders Kitapları Anonim Şirketi.</p>	
1969	<p>OKUL MÜZİK EĞİTİMİ</p> <p>Erdoğan Okyay Üç Er Ofset Nota Yazımı Servisi.</p>	
1976	<p>10 ÇOCUK ŞARKISI</p> <p>Cenan Akın Akbank Kültür Merkezi.</p>	
1976	<p>EZGİLERDE MÜZİK</p> <p>Hasan Toraganlı</p>	

1791



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

1978	<p>KIR ÇİÇEKLERİ 100 TÜRKÜ</p> <p>Muammer Sun Dağarcık Yayınları,</p>	
1981	<p>EN GÜZEL OKUL ŞARKILARI</p> <p>Muammer Sun - İtleriş Sun Evrensel Müzikeyi.</p>	
1981	<p>ÇOCUKLARIMIZA YENİ ŞARKILAR</p> <p>Saip Egüz Ayyıldız Matbaası</p>	
1982	<p>YAŞASIN MÜZİK</p> <p>Salih Aydoğan Önder Matbaa</p>	

1792



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

1983	MAVİ BİLYE Sefai Acay Ezgi Yayıncılık	
1983	ŞARKILARLA TÜRKÜLERLE TEMEL MÜZİK EĞİTİMİ 1 Muammer Sun Çağdaş Müzik Yayınevi.	
1984	CIVIL CIVIL OKUL ÖNCESİ VE İLK SINIFLAR İÇİN ŞARKILAR Mahir Dinçer	
1991	ŞARKI SÖYLEYELİM VE OYNAYALIM Leyla Deliorman Esin Yayınevi	
1994	EZGİ YUMAĞI SEFAİ ACAY Ezgi yayıncılık	

1793



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

<p>1994</p>	<p>EZGİ TRENİ</p> <p>Mustafa Polat Ezgi Yayıncılık</p>	
<p>1997</p>	<p>ŞARKILARLA TÜRKÜLERLE TEMEL MÜZİK EĞİTİMİ</p> <p>Muammer Sun Yurtrenkleri Yayınları.</p>	
<p>1998</p>	<p>ÇİLLİ HOROZUM ÇOCUK VE GENÇLİK KOROLARI İÇİN İKİSESİLİ TÜRK HALK TÜRKÜLERİ</p> <p>Perihan Önder – Ridder Pan Yayıncılık</p>	
<p>1999</p>	<p>İLKÖĞRETİM OKULLARI İÇİN ŞARKI DAĞARCIĞI</p> <p>SEFAİ ACAY</p>	

1794



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

2003	<p>İLKÖĞRETİM OKULLARI İÇİN ÜÇER SEÇENEKLİ ÖZGÜN ŞARKILAR</p> <p>Ali Uçan</p> <p>Müzik Eğitimi Yayınları</p>	
2004	<p>EZGİLERLE BİLMECELER VE ÇOCUK ŞARKILARI CD'Lİ</p> <p>Sefai Acay</p>	
2005	<p>ALKIŞ – ÇOCUKLARA ŞARKILAR</p> <p>Ayça Nur Kip Akyol</p> <p>Kök Yayıncılık</p>	
2006	<p>ŞİİRDEN ŞARKIYA – ÇOCUK VE GENÇLİK KOROLARI İÇİN PIYANO EŞLİKLİ ŞARKILAR 1</p> <p>H. Seval Köse, Oya Akman Akyıldız</p>	
2006	<p>ÇOCUKLAR VE GENÇLER İÇİN ŞARKI DEMETİ 1960-2006</p> <p>Muammer Sun</p> <p>Sun Yayınevi</p>	

1795



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

2007	<p>CANIM ANNEM PİYANO EŞLİKLİ ÇOCUK ŞARKILARI</p> <p>İsmail M. Göğüş Kurgu Ofset.</p>	
2008	<p>CD'Lİ ÇOCUK EZGİLERİ</p> <p>Sefai Acay, Işıltan Uşaklıgil, Cahit Tercanlı Morpa Kültür Yayınları</p>	
2010	<p>ORFF EŞLİKLİ ÇOCUK ŞARKILARI</p> <p>Cansevil Tebiş Müzik Eğitimi Yayınları</p>	
2010	<p>ÇOCUKLARIMIZA ŞARKILAR</p> <p>A. Şükran Koç Heyamola Yayınları</p>	
2010	<p>ŞARKILARLA MÜZİK EĞİTİMİ</p> <p>Selma Filiz, C. Levent Tanman Heyamola Çocuk</p>	

1796



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

<p>2011</p>	<p>PIYANO EŞLİKLİ OKUL ŞARKILARI VE MARŞLAR</p> <p>Feyza Sönmezöz Nota Yayıncılık</p>	
<p>2011</p>	<p>ÇOCUKLAR VE GENÇLER İÇİN ŞARKILAR</p> <p>Mehmet Kaygısız Bemol Müzik Yayınları</p>	
<p>2012</p>	<p>SEKSEN YILIN EN GÜZEL OKUL ŞARKILARI</p> <p>Muammer Sun Sun Yayınevi</p>	
<p>2012</p>	<p>YAŞA MÜZİK</p> <p>Ayça Nur Kip Akyol Kök Yayıncılık</p>	
<p>2012</p>	<p>ÇOCUK ŞARKILARI DAĞARCIĞI</p> <p>Çiğdem Aytepe Atilla Çağdaş Değer İlknur Ozal Göncü Bora Ateşyakan</p>	

1797



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

2013	SEVGİLER OLSUN - EŞLİK CD'Lİ ÇOCUK ŞARKILARI Yakup Kıvrak Müzik Eğitimi Yayınları	
2014	ŞARKILARLA MATEMATİK (PIYANO EŞLİKLİ) - CD'Lİ Ece Karşal Pan Yayıncılık	
2014	ÇOCUK ŞARKILARI DAĞARCIGI 1 Çiğdem Aytepe, Atilla Çağdaş Değer İlknur Özal Göncü, Bora Ateşyakan Vize Yayıncılık	
2015	ÇOCUKLARIMIZA YENİ ŞARKILAR Saip Egüz Başkent Müzikevi	
2015	PIYANO EŞLİKLİ OKUL ŞARKILARI Saip Egüz Başkent Müzikevi	

1798



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

2015	MÜZİK TRENİ KALKIYOR CD'Lİ İlknur Özal Göncü İzge Yayınları	
2015	ŞARKI SÖYLE DANS ET Onur Erol Eğiten Kitap	
2015	MÜZİKOLAJ Onur Erol Eğiten Kitap	
2015	YENİ NESİL ÇOCUK ŞARKILARI (Piyano Eşlik CD'li) Süleyman Tarman, Yavuz Durak Müzik Eğitimi Yayınları	
2015	ŞARKILARLA DEĞERLER EĞİTİMİ Hatice Onuray Eğilmez Alfa Aktüel Yayınları	

1799



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

2015	<p>EZGİLİ BİLMECE VE TEKERLEMELER</p> <p>İlknur Özal Göncü, Çiğdem Aytepe, Atilla Çağdaş Değer Vize Yayıncılık</p>	
2017	<p>KARAMELA SEPETİ</p> <p>Onur Erol & K.Ojola Koçak Eğiten Kitap</p>	
2017	<p>KIBRIS KONULU ÇOCUK ŞARKILARI</p> <p>Editör: Yavuz Durak</p>	
2018	<p>ŞARKI SÖYLEYELİM TEMEL EĞİTİM KAZANIMLARINA YÖNELİK ÇOCUK ŞARKILARI</p> <p>Yıldız Mutlu Yıldız Pegem Akademi Yayıncılık</p>	
2018	<p>HAYVANLAR ALEMİ - EŞLİKLi ÇOCUK ŞARKILARI (CD'Lİ)</p> <p>Süleyman Tarman Müzik Eğitimi Yayınları</p>	

1800



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

<p>2018</p>	<p>EŞLİK CD'Lİ NASRETTİN HOCA ŞARKILARI OKUL ÖNCESİ -İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİ İÇİN</p> <p>Süleyman Tarman Müzik Eğitimi Yayınları</p>	
<p>2019</p>	<p>YAŞAMIN İÇİNDEN ÇOCUK ŞARKILARI</p> <p>M. Şahin Akıncı Müzik Eğitimi Yayınları</p>	
<p>2020</p>	<p>ŞİİRDEN ŞARKIYA - ÇOCUK KOROLARI İÇİN PİYANO EŞLİKLI ŞARKILAR II</p> <p>H. Seval Köse, H. Ozan Demirtaş</p>	
<p>2020</p>	<p>OKUL ÖNCESİ MİNİKLERE ŞARKILAR</p> <p>Emine Kivanç Öztuğ Müzik Eğitimi Yayınları</p>	
<p>2020</p>	<p>MASAL ŞARKILARI</p> <p>Elvan Karakoç, Tuğba Çağlak Eker Müzik Eğitimi Yayınları</p>	




1801



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

2021	BEYAZ SAYFA – EŞLİKLİ ÇOCUK ŞARKILARI Meral Yiğit Helalpara Müzik Eğitimi Yayınları	
2021	ŞARKI SÖYLE MUTLU OL - ÖDÜLLÜ ÇOCUK ŞARKILARI Şeydagül Kapçak, Beyzagül Kapçak Işıksungur Eğitim Yayınevi	

Videolar:

TRT Arşivi – (1972) Ankara Televizyonu Çocuk Korosu Rukiye Okyay'dan çocuklara müzik eğitimi. Çarşıdan aldım bir tane	
TRT Arşivi - 1979 Ankara Televizyonu Çocuk Korosu Yeni Yıl Bizlere Kutlu olsun.	
TRT Arşivi – (Tarih bilgisi yok) Modern Folk Üçlüsü Kırlara Doğru.	
TRT Arşivi - 1980 Ankara Televizyonu Çocuk Korosu Öğretmenim	

1802



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

TRT Arşivi – (Tarih bilgisi yok) Ankara Radyosu Çocuk Korosu Çocuklar Kardeş Oldu Mu?	
TRT AVAZ - 2017 TRT Ankara Radyosu Çok Sesli Çocuk Korosu Bilmece	
TRT ÇOKSESLİ - 2018 TRT İstanbul Radyosu Çoksesli Çocuk Korosu Tebessüm	
TRT ÇOKSESLİ - 2021 TRT Ankara Radyosu Çoksesli Çocuk Korosu Gezsen Anadolu'yu	
TRT ÇOKSESLİ - 2023 TRT Trabzon Radyosu Çoksesli Müzikler Çocuk Korosu Mustafam	

Sonuç

100 yılın çocuk şarkılarını besteleyen ustalara saygıyla...

Özü itibariyle konu üzerinde çalışılırken, koşulların çok da iyi olmadığı dönemlerde ortaya konulan şarkılarla ne kadar zengin bir çocuk şarkıları dağarına sahip olduğumuzu görmek, belki de çalışmamızın bize ödülü oldu. Gerek çocuklar için şiir ve şarkı sözü yazar sanatçılarımız, gerek onları ve/veya kendi şiirlerini müzikleyen bestecilerimiz, metin içinde çokça vurgulandığı gibi, toplumumuzun oluşmasında çok önemli olan çocukluk dönemlerimizin müzikle ve şarkılarımızla daha coşkulu, anlamlı geçmesine katkıda bulundular.

1803



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Sağır (2002)'in Okul Şarkıları Bestecileri olarak tanımladığı bestecilerimiz, Cumhuriyetimizin özellikle kuruluş dönemlerinde olmak üzere büyük emek ve titizlikle çocuk şarkıları besteleyerek; nesilden nesile aktarılan, seslendirilen, seslendirilerek paylaşılan bir değerli mirasın günümüze kadar ulaşmasını sağladılar. Cumhuriyet çocukları olarak ne mutlu ki bu şarkılarla büyüdük. İsmail Dede, Cemal Reşit Rey, Musa Süreyya, Hasan Toraganlı, Zati Arca, Ferit Hilmi Atrek, Ahmet Muhtar Ataman, Halil Bedii Yönetken, Ekrem Zeki Ün, Cenan Akın, Erdoğan Okyay, Rahmiye Altınok, Mehmet Hulusi Öktem, Bülent Birol, Fuad Koray, Ziya Aydıntan, Faik Canselen, Zeki Üngör, Halit Ozan, Muammer Sun, Nejat İlhan Leblebici-oğlu, Saip Egüz, Sefai Acay, Mahir Dinçer, Kadir Karkın, Yalcın Tura, İsa Coşkuner, Ahmet Samim Bilgen, İzzettin Hümayi Elçioğlu, Salih Aydoğan, kaynakta yer alan bestecilerimiz.

Nesiller boyu birlikte söylediğimiz, bizi her dinlediğimizde çocukluğumuzun heyecanlı ve renkli günlerine götüreren çocuk şarkıları arasından, sadece şu anda aklımıza gelenleri yazsak, uzun bir liste oluşur; *Küçük Asker küçük asker, n'apıyorsun bize göster, küçük Ayşe küçük Ayşe, n'apıyorsun bize söyle (Derleyen: Halil Bedii Yönetken), Biz tam yedi cüceyiz on dört kollu bir deviz, var mı bize yan bakan hey yan bakan hey yan bakan (Muammer Sun), Köpek uçmak istemiş, bir gün kargaya gitmiş, havlayıp birkaç kere, atmış kendini yere bummmm (Ekrem Zeki Ün), Tohumlar fidana, fidanlar ağaca, ağaçlar ormana dönmeli yurdumda (Mahir Dinçer), Ilgaz Anadolu'nun sen yüce bir dağısın, baharla yer yüzünde güzellerin bağısın (Samim Bilgen), Serin esen rüzgar, çiçek kokan kırlar bekler bizi arkadaşlar yolculuk var (Ziya Aydıntan), Sen, ne güzel bulursun gezsen Anadolu'yu, dertlerden kurtulursun gezsen Anadolu'yu, billur ırmakları var, buzdan kaynakları var, ne hoş toprakları var, gezsen Anadolu'yu (Erdoğan Okyay), Güneşin alası çok, her evin çilesi çok, analar çeker yükü kimsenin bilesi yok, gelin çiçek derelim, yollarına serelim, sevgi dolu türkülerle annemize verelim (Muammer Sun), Öğretmenim canım benim canım benim, seni ben pek çok, pek çok severim, sen bir ana, sen bir baba, her şey oldun artık bana ((Erdoğan Okyay), Oynaya oynaya gelin çocuklar, Hey hey heyya hey hey heyya hey hey heyya hey hey hey, Türküz Atatürkçüyüz, özgürüz yerden göğe (Cenan Akın), Mini mini bir kuş donmuştu, pencereme konmuştu, aldım onu içeriye cik cik cik cik ötsün diye, pırpır ederken canlandı, ellerim bak boş kaldı (Saip Egüz), 23 Nisan kutlu olsun,*



sevinin küçükler övünün büyükler 23 Nisan kutlu olsun (Halil Bedii Yönetken), İstiklal güneş gibi, hür alımda parıldar, nabzımda ateş gibi Fatih'lerden bir kan var, Ata'm sen rahat uyu, yolcusuyuz biz hürriyetin Ata'm sen rahat uyu, bekçisiyiz Cumhuriyetin (Ziya Aydıntan) ve niceleri...

Yaşanılan günlerin mutluluk/memnuniyet duygularıyla dolu olması istenir. Bunun gerçekleşmesinde değerli birer basamak oldu belki bu şarkılar. Bizler, bu değerli bestecilerimizin 100 yılda üretip zenginleştirdikleri *çocuk şarkıları hazinemizin* farkındayız. Samimi ve titiz çalışmalarla oluşan bu zengin hazinenin, değeri korunarak ve bu değere yakışacak çocuk şarkılarıyla zenginleşerek gelecek kuşaklara ulaşmasının ne denli önemli olduğunu biliyoruz. Aytepe'nin vurguladığı gibi; "Bizler nasıl atalarımızdan, Cumhuriyet kuşağı ustalarımızdan gelen, pırl pırl parlayan şarkılarla büyüydükse, geleceğe bırakacağımız şarkılar da bu kaliteyi zorlayacak düzeyde olmalıdır" (2023). Elbette bu yolda çalışarak, çocuk şarkıları bestelemeye devam edecek bestecilerimiz. Çocuklarımız da onları seslendirerek sonraki kuşaklara aktarılmasını sağlayacaklar.



H. SEVAL KÖSE



NİLGÜN SAZAK

Kaynakça

Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Millî Eğitim Dergisi*, (151).

Altunya, E. (2001). *Türkiye'de Cumhuriyet döneminde ilkökul müzik dersi programlarının çağdaş program geliştirme ilkelerine göre değerlendirilmesi (1924-1994)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans

1805



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

- Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Egüz, S. (1980). *Toplu ses eğitimi*. 1. Ayyıldız Matbaası.
- Ertek Babaç, E., & Yıldız, G. (2018). Dil gelişiminde müziğin yeri. *Fine Arts (NWSAFA)*, 13(3), 10-22.
- Bal, S., & Artan, İ. (1995). *0-6 yaş çocuklarının müzik eğitimi*. YA-PA Yayıncılık.
- Cevanşir, B., & Gürel, G. (1982). *Foniatrı*. Sanal Matbaacılık.
- Çelebioğlu, A. (2000). *Türk ninniler hazinesi*. Kitabevi Yayınları.
- Çevik, S. (1999). *Koro eğitimi yönetimi ve teknikleri*. Yurtrenkleri Yayınevi.
- Demir, Ş. (2017). *Eğitim müziği besteleme teknik bilgileri ve uygulama*. Ötüken Yayınevi.
- Deleş, B., & Kaytez, N. (2020). Çocuk gelişiminde müziğin yeri ve önemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 133-142.
- Dinç, A. (2011). *Kazım Karabekir'e ait çocuk şarkılarının eğitim müziği açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergöz, H.S. (2003). *Türk müziğinde çocuk şarkıları* (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eskioğlu, İ. (2003) Müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri. *Cumhuriyetimizin 80. yılında müzik sempozyumu, bildiriler içinde* (ss.116-123). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Eyüboğlu, Y. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (ilköğretim) 4. sınıf için müzikal materyal geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslâm Tarihi ve Sanatları (Türk Din Müsikisi) Anabilim Dalı.
- Gün Duru, E., & Köse, H. S. (2012). Klasik müzik dinlemenin ilköğretim öğrencilerinin sınav başarılarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2).
- Haciosmanoğlu, S. (2021). *Şarkılara ismarlanan çocuk, beşikten mektebe mektepten sefere geç dönem Osmanlı çocuk şarkıları*. İstanbul Üniversitesi Osmanlı Müziği Uygulama ve Araştırma Merkezi (OMAR).
- İpekçiler, B. (2020). *Necati Bey'in Osmanlıca "notalı yeni çocuk şarkıları" kitabının günümüz türkçesine aktarılması ve eserlerin analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadoğan, U. C. (2019). "Çocuk ve çocukluk" kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), 195-226.
- Özgül, İ. (2014). *Müzik eğitimi ve öğretimi*. Pegem Akademi.
- Paçacı Tunçay, G. (2021). *Geç Dönem Osmanlı Çocuk Müziği Hakkında Bazı Çıkarımlar, Beşikten Mektebe Mektepten Sefere Geç Dönem Osmanlı Çocuk Şarkıları*. İstanbul Üniversitesi Osmanlı Müziği Uygulama ve Araştırma Merkezi (OMAR).

- Sağır, T. (2002). *Cumhuriyetten günümüze okul şarkıları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Satır, Ö. C. (2008). *İlköğretim müzik ders kitaplarında yer alan çocuk şarkılarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Say, A. (2005). *Müzik sözlüğü*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sazak, N., & Küpana, M. N. (2020). Hayat boyu gelişimde müziğin rolü. H. Yücel, S. Türkel Oter, & N. Sazak (Ed.), *Müzik kültürüne dair çeşitli görüşler- IV* içinde (ss. 54-82). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, (151).
- Sun, M., & Seyrek, H. (1993). *Okul öncesi eğitiminde müzik*. MEY Müzik Eserleri Yayınları.
- Sun, M. (2017). Çocuklar ve gençler için şarkı demeti. Sun Yayınevi.
- Türkmen, E.F. (2010). Türk çocuk şarkıları dağarcığının müzik öğretmenlerinin yaklaşımları açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi. XII* (2), 183-203.
- Yıldız, G. (2019). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*, Anı Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2005). Çocuk şarkıları üzerine bir inceleme. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 20(20), 73-100.
- Yiğit, N. (2006). Koroda ses eğitimi çalışmalarının çocuk ses gelişimine etkiler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 777-783.

İnternet kaynakları

- <https://www.unicef.org/child-rights-convention#lear>
- <https://www.gzt.com/nihayet/osmanlida-cocuk-musikisi-besikten-mektebe-mektepen-sefere-3593478>

Sözlü Görüşme

- Aytepe, Ç. (Eylül, 2023). Çocuk şarkılarında form ve ses sınırları, sözlü görüşme.
- Durak, Y. (Eylül, 2023). Okul şarkılarında form, çocuk ses sınırları, sözlü görüşme.
- Mutlu Yıldız, Y. (Eylül, 2023). Çocuk şarkılarında form, çocuk ses sınırları, sözlü görüşme.
- Yıldız, N. (Eylül, 2023). Çocuk şarkılarında form ve ses sınırları, sözlü görüşme.



ÇOCUKLARDA VE GENÇLERDE MÜZİK EĞİTİMİNİN ÖNEMİ



MEHMET ÖZBEK*

Müziğin kendisi başlı başına bir öğretmendir. İnsanı eğitir, geliştirir. Müzik ama gerçek anlamda soylu bir müzik; insanı daha erdemli kılar, daha akılcı davranmaya yönelir. Yüreğinde müzik ruhu olmayan, seslerin tatlı ahenginden heyecan duymayan insanın ruhu geceden daha karanlık, tutkuları cehennemden daha karadır.

Müzik, insan varlığının bir ihtiyacı olan sanatın en etkili dallarından biridir. Kendi milli geleneklerimizden edindiğimiz derin bilgi ve birikimi özümseyerek hissedip düşündüğümüzde, güzel sanatların estetik eğitimin ahlak eğitimini de etkilediğini görürüz. İnsan ruhu güzelliklerle yücelir. Bu bakımdan çocuklarımızı, gençlerimizi; müziğe, müzik etkinliklerine yöneltmek milli bir görev olmalıdır.

Müzik bir kültürün en insancıl, en öznel parçasıdır. Müzik zevkenden yoksun kalmak, ruh yönünden çok şeyden yoksun olmak demektir. Eğitim görmüş, meslek sahibi olmuş, itibarlı bir mevkide görev yapmakta olan birinin; soylu bir müzik zevkine sahip olmaması, eşsiz bir ruh zenginliğinden nasibini almamış olması demektir. Alman din bilgini Martin Luther'in (1483-1546): "... Eğer çocuklarımız olsaydı, onların yalnız yabancı dil ve tarih değil; müzik

1808



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Dr., Sanatçı, Müzikolog.

ve matematik de öğrenmelerini isterdim. İlk yeri, en büyük onuru sevinçle müziğe verirdim.” demesi bir fanatizm olarak değerlendirilmemelidir.

Müziğin kendisi başlı başına bir öğretmendir. İnsanı eğitir, geliştirebilir. Müzik ama gerçek anlamda soylu bir müzik; insanı daha erdemli kılar, daha akılcı davranmaya yöneltir. Yüreğinde müzik ruhu olmayan, seslerin tatlı ahenginden heyecan duymayan insanın ruhu geceden daha karanlık, tutkuları cehennemden daha karadır. Böyle bir insana güvenilmez.

Çocuklarımızı çok küçük yaşlarda müziğe yönleltmeliyiz. Müziği seven bir çocuk başta canlıyı sever, insanları, toplumu sever; eşsiz bir ruh kudreti ve zenginliği kazanır.

Yurdumuzda bugüne kadar ilkokuldan başlayıp üniversiteye kadar süren bütün öğrenim boyunca gereği gibi bir müzik eğitimi verilmemiş olması, Türk aydın insanının genel yapısının bir yanını eksik bırakmıştır. Bu sebeple lise ve üniversite öğrenimi yapmış, Avrupa görmüş, hatta yüksek öğrenimini Batı’da yapmış geniş bir aydın kitlesi, müziğin eğitimdeki önemine ve rolüne inanmış değildir. Bunlardan bazıları halen yalnızca yerel müzik beğenisi taşımakta; Klasik Türk Müziği ve Senfonik Müzik, Opera Müziği gibi yüksek müzik beğenisine genellikle yabancı kalmaktadır.

Bütün bunların sebebi, ihtiyaç duyulan müzik eğitiminin çocukluktan itibaren öğrenim boyunca verilmemiş olmasıdır.

Türk çocukları gerek kulak ve gerekse ses bakımından üstün niteliklere sahiptirler. Beşikten itibaren geleneksel müziğimizin zengin ritim ve melodileriyle büyüyen çocuklarımıza, senelerce çok yalın ve yavan okul şarkılarını sevdirmeye çalıştık. Müzik eğitimi vererek onlara soylu müzikle yoz müziği birbirinden ayırt edebilme bilinci kazandıracığımızı, müzik öğretimi yolunu tutarak gereksiz bilgilerle önce müzik dersinden sonra da müzikten soğumalarına sebep olduk.

Kendi milleti ve memleketinin türkülerini, şarkılarını öğrenemeyen ve söyleyemeyen çocuk, bu eğitim sonunda hiçbir müzik anlayışına sahip olamaz. Sanki bilerek yapılan ve yaptırılmaya zorlanan bu yozlaştırmadan doğan boşluğu, aileler ve bilinçsiz piyasa müziği doldurmaktadır.

Çocuklarımıza ve gençlerimize; milletimizin yüksek karakterini, güzel sanatlara olan sevgisini devamlı olarak işlemeliyiz.

Onlara vatan sevgisi, vatanını tanıma ve tanıtma arzusu aşılanmalı; vatana hizmet duyguları geliştirilmelidir. Bu da ancak yurt türküleri ya da bu nitelikte bestelenmiş özbeöz Türk çocuk şarkılarıyla olur.

Toplumlar günümüzde yoğun bir iletişim ve etkileşimle karşı karşıyadır. Bu da çevrenin hızlı bir biçimde dışa açılmasını, değişmesini ve yenilenmesini mecbur kılmaktadır. Bu şartlar sanatta olması gereken soylu değerleri sarsar, bozar başka bir deyişle yozlaştırır.

Taşları yerli yerine oturmuş ülkelerde popüler sanat, bu değişim karşısında gelenekle yeniye bilinçli olarak birleştirip olumlu yeni bir değerler sistemi meydana getirir.

Ülkemizde Cumhuriyet'in ilk yıllarında müziğin evrensel kurallarını öğretmek üzere küçük çapta da olsa ciddi eğitim seferberliği başlatılması, eğitici kitap yayınları yapılması çok olumluydu. Ne yazık ki daha sonraları şaşkınlık yaratacak derecede çarpık uygulamalar yapılmıştır.

Her milletin kendine özgü kültürleri vardır. Bu bakımdan bir millet başka bir milletin tam bir taklitçisi olmamalı, özellikle sanatta yaratacağı her şey için kendi değerlerine yönelmelidir. Çocuklarımıza ve gençlerimize bu bilinci aşılamalıyız.

Bizde yetmiş yıldır Türk müziğinin geleneksel temeli bir yana bırakılarak, başta okullarımızda olmak üzere Türk müziği yerine Türk olmayan bir müzik sistemi benimsetilmeye çalışılmıştır.

Bir ülkenin kültürü içinde önemli bir yeri olan milli müzik, o milletin geçmişinden gelen ve zaman içinde biçimlenerek bir sisteme bağlanmış; ülke halkının benimsediği, sevdiği ve zevkle dinlediği müzik olmalıdır ki o ülke halkı bu müzikte kendini bulabilsin.

Türk müziğinin çok başka ve çok yabancı bir biçimde sunulmak istenmesi ve bu anlaşılmasız isteğin devlet eliyle zorlanması çok sesli müziğin bırakın benimsenmesini, benimsenememesine sebep olmuştur. Yüksek müzik diyebileceğimiz çok sesli müziğin opera gibi ciddi dallarında hâlâ "Türk söyleyiş stili"ni bugüne kadar ortaya koyamamış olmamız da ayrı eksikliklerdir.

Çok sesli müzik alanında sayıları az da olsa bütün dünyanın tanıdığı ve bizim de takdir ettiğimiz ünlü sanatçılarımız var.



Bunların başarılarından gurur duyuyoruz. Ama aynı ölçüde eserlerimizin ve bunları besteleyen bestecilerimizin olduğunu söyleyemiyoruz. Çağdaş denilen bestecilerimizin geleksel Türk çalgılarını tanımamaları, hatta kabul etmemeleri yıllardır yapılan uygulamaların halk tarafından benimsenmesinde belki en önde gelen sebeplerden biridir.

Bizde de diğer ülkelerin başlangıçta yaptıkları gibi halk çalgılarını ve halk müziğini makamları ve formlarıyla birlikte otantiğe yakın bir biçimde kullanan, halkın estetik anlayışına uygun operet gibi müzikli temsiller bestelenerek bu işe başlanılmış olsaydı, müzik alanında şimdi başka bir yerde olabilirdik.

En yakın komşumuz Azerbaycan'da bugün hemen her evde tar ve piyanonun oluşu, halkın senfonik müzikten ve opera bale gibi yüksek sanattan derin zevk almasındaki en önemli etken, Üzeyir Hacıbeyli gibi Azerbaycan halk müziğinin inceleklerini çok iyi bilen bir bestecinin, önce "Arşın Mal Alan" ve "Meşhedî İbad" gibi halk işi operetler bestelemesidir. Bunlarla halk hem çok sesli müziğe hem de konser salonlarına alıştırmış, daha sonra sunulan "Leylâ ve Mecnun", "Köroğlu", "Aslı ve Kerem" gibi operalarla da bu müzikten zevk alır hale getirilmiştir.

Fikret Emirov'un "Şur Senfonik Mugamı", Kürt Avşarı Senfonik Mugamı"; Niyazi Tagizade'nin "Rast Senfonik Mugamı" bu ilerlemelerin öncü eserleridir.

Halk müziği tonlarını, usullerini, üslubunu, karakterini incelemiş, bu müziğin zevkine varmış olan Türk bestecileri, şahsi ilhamıyla halk müziği üslubunda çok güzel örnekler yaratabilirler. Yeter ki halk müziği üslubunda, orijinal, asil, çok seslendirilmiş biçimi zevkli, başarılı ve kolay öğrenilebilir nitelikte; prozodi yönünden hatasız, çocuk ses genişliğini zorlamayan, çocuk kulak zevkine uygun olsun. Repertuar, kaynağını halk müziğinden alan bestelenmiş (tek-çok sesli) şarkı ve türküler, halk türkülerini (tek sesli-çok sesli), başka milletlerden aktarma okul şarkıları, bestecilerimizin yarattıkları şarkı ve marşlar, anonim çocuk ezgileri ve tekerlemelerden oluşmalıdır.

Yapılacak işler önemli olduğu kadar kolaydır da. Şarkı (her çeşitten asil nitelikte ezgi) dinleme, öğrenme ve küçük motifli ezgileri solo-koro söyleme; dinlerken el çırparak tempo tut-



ma, çalgı dinleme, çalgı çalma; halk oyunu izleme, halk oyunu öğrenme, türkü derleme, derleme yoluyla öğrenme öğrencilerin; türkü ile tarih arasındaki, türkü ile coğrafya arasındaki, türkü ile hayat (yaşam biçimi) arasındaki bağlantıyı belirterek, türkülerin konularına dikkat çekme ise öğretmenlerin öncelikle uygulayacakları işlerin başında gelmeli.

Bu tip şarkılar ve uygulamalar çocuklar tarafından özel bir ilgiyle karşılanır. Besteciler, bu tür şarkılarla çocuklara çok değerli bir hediye sunmuş, çocuk müzik edebiyatını da zenginleştirmiş olacaktırlar.

Çocuklarımızda ve gençlerimizde ortak bir bilinç yaratılmasında halk türkülerimizden geniş ölçüde yararlanabiliriz. Anadolu insanının ince ve zarif duygularını, hayal ve isteklerini en temiz şekilde türkülerimizde buluruz. Sevginin en temiz, fedekârlığın en yücesi, dürüst ve engin gönüllü olma, yurt ve millet sevgisi, tabiat varlıklarına beslenen sevgi gibi insanı insan yapan birçok tema türkülerde bütün çıplaklığıyla işlenmiştir.

Her okula bir koro, ciddi bir repertuar, gönüllü bir öğretmen dileğimle saygılarımı sunarım.



MEHMET ÖZBEK

TÜRKİYE'DE OYUNCAK MÜZELERİ



METİN TÜRKTAŞ*

Oyuncaklar, özellikle çocukların kendi elleriyle değişik nesnelere yapılanları, çocukların kendilerini ifade ettikleri materyallerdir aslında. Çocuklar oyuncakların bulunduğu oyuncak müzelerini gezerek yeni fikirler edinmekte, kendilerini ifade edebilme ve yaratıcılıklarını geliştirme konularında önemli kazanımlar elde edebilmektedirler.

Giriş

Oyun, her yaş grubundaki insanın eğlenme ya da yarışarak eğlenme amacıyla oynadığı, çoğunlukla oynarken de sosyalleştiği bir etkinliktir. Oyun, özellikle çocuklar için sosyalleşmeyi, fiziksel ve ruhsal gelişmeyi sağlayan, yetenek ve zekâ geliştirici, iyi ve eğlendirici vakit geçirmeyi sağlayan çok önemli bir öğrenme etkinliğidir. Bu bakımdan oyunlar, toplumların zaman süreçleri içerisinde her daim var olmuş ve bir gelenek halini alarak geçmişten geleceğe aktarılar gelmiştir. Oyun kelimesinin çok eski zamanlardan beri var olmasına paralel olarak oyuncak kelimesi ve oyuncaklar, Türk kültür tarihi sürecinde de yerini almıştır. Özellikle arkeoloji biliminin gelişmesi neticesinde, Türk coğrafyasında yapılan kazılarda farklı yaş gruplarına

1815



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

hitap eden çok çeşitli oyuncakların bulunması bu görüşü desteklemektedir.

Oyuncak, oyun oynamak için tasarlanmış nesne ya da materyallerdir. Bu materyaller sadece çocuklar için uyarlanmış olmamasına rağmen oyuncak denince ilk akla gelen çocuklar olmaktadır. Hem büyükler hem de çocuklar için onların yaş durumlarına, cinsiyetlerine göre düzenlenmiş olan oyuncakların tarihi oldukça eskidir. Değişen yaşam şartları ve imkânlarla birlikte oyuncağın işlevinde çok fazla değişiklik olmamasına rağmen yapısında ya da kullanılan malzemede bazı küçük değişiklikler olmuştur. Bu yüzden yeni oyuncakların yapımında eski oyuncakların daima referans olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Oyuncak yapımı özellikle de elle oyuncak yapımı insanın ve çocuğun yaratıcılığını, el becerisini ve zekâsını geliştirmekte, yeni üretim ve tasarımlarda ona yardımcı olmaktadır. Oyuncaklar, çocukların günlük hayatta karşılaştıkları ya da kendi dönemlerinde olan bazı nesnelere küçültülmüş hali olduğu için çocukların o alet ve nesnelere tanınmasına, onu sevmesine ve geliştirmesine de katkı sağlamaktadır.

Oyuncaklar, kültür aktarımı konusunda son derece önemli materyallerdir. Her toplumun eğlence anlayışı, yaşayış biçimi, coğrafyası, kültürel değerleri birbirinden farklı olduğu için oyuncaklar da ait olduğu kültürün genetik yapılarını taşıması bakımından önem arz etmektedir. Bu yüzden ki oyuncak, üretildiği kültürden izler taşır ve o kültür içinde önemli bir değere sahip olur. “Her oyuncak daima, zamanının ve yapıldığı yerin belirli aurasını taşır. Yetişkinlerin çocuklar için yaptığı oyuncaklar, bu yetişkinlerin dünya görüşlerini, ideolojilerini, zevklerini, tarzlarını ve teknoloji anlayışlarını yansıtır” (Smirnova, 2011’den akt. Vatandaş, 2020:918). Çocukların kendi yaptıkları oyuncaklar, onların duygu ve düşüncelerinin biçimsel ve somutlaşmış sembolleridir. Çocukların zihinsel ve bedensel gelişimi için eğlendirici tarzda üretilmiş nesnelere (Vatandaş, 2020: 918).

Oyuncakların şekil ya da yapı olarak çok eski zamanlardan beri değişen zamanın şartlarına uyarak kısmen değişerek devam etmesi, bu değişim sürecince çoğunlukla işlevini koruması onu önemli bir kültür aktarıcısı yapmaktadır. Bu bakımdan oyuncakların büyük çoğunluğu gelenekseldirler. Oyuncaklar sayesinde onun üretildiği dönemin kültürel özellikleri, üretildiği yerin coğrafyası, toplumsal yapısı gibi birçok konu tespit





İstanbul Çocuk Müzesinin iç mekânlarından bir görünüm (2023)

edilebilmektedir. Bu yüzden ki geçmişte üretilen oyuncaklar ve günümüzde üretilmekte olan oyuncakların gelecek kuşaklara aktarılması önem arz etmektedir. Oyuncakların korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması için Türkiye ve dünyanın bu konuya duyarlı bazı ülkelerinde oyuncak müzeleri geliştirilmiştir. “Ülkemizde oyuncak müzelerinin temel işlevi değişen toplumsal yapı içinde kaybolmakta olan oyuncakları tasarımlarını korumak, yeni tasarımlara yardımcı olmaktır” (Erbay, 2017:437). Türkiye’de bireysel olarak oyuncak koleksiyonu yapanların sayısını tespit etmek zor olmakla beraber oyuncak müzelerinin büyük çoğunluğu bireysel koleksiyonerlerin çabalarıyla oluşturulmuştur. Bu bireysel çabaların müzeye dönüşmesi ciddi bir farkındalık oluşturmuş, başta bölgesel oyuncak müzeleri olmak üzere Türk Dünyası Oyun ve Oyuncakları projeleri gibi uluslararası çalışmalar da başlatılmıştır.

Türkiye’de halen aktif olarak hizmet vermekte olan belli başlı oyuncak müzeleri açılış tarihlerine göre şu şekildedir:

1815



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi

23 Nisan 1990 tarihinde Bekir Onur tarafından ziyarete açılan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak

Müzesi, Türkiye'nin bilinen en eski oyuncak müzesidir. Müzede geleneksel, fabrikasyon, yabancı, antik ve yeni oyuncaklar kategorisinde; yerli yabancı, el yapımı, sanayi ürünü olmak üzere 2 bin civarında oyuncak bulunmaktadır (kulturportali.gov.tr. 20.09.202). Müzede, ülkemizdeki çeşitli arkeoloji müzelerinde sergilenen antik oyuncakların kopyalarına da rastlamak mümkündür. "Müze tarafından düzenlenen Oyun Oyuncak Şenliği etkinlikleri çocuklara oyuncak tasarlayacak yeni deneyimler kazandırırken, aynı zamanda geleneksel oyunları tanıma ve oynama fırsatı sunar. Oyuncak bebek yapım atölyesinden, anlatı tiyatrosuna, origami yapım atölyesinden parmak kukla atölyesine kadar çok sayıda eğitsel etkinlik çocuklarla gerçekleştirilir" (Erbay, 2017:437).

Musa Baran Oyun ve Oyuncak Müzesi

Arkeolog Musa Baran'ın girişimleriyle 2004 yılında İzmir'in Urla ilçesinin Bademler Mahallesi'nde kurulmuştur. Müze, Musa Baran'ın baba evinden müzeye dönüştürülmüştür. Müzede hem tarihe tanıklık eden oyuncaklar hem de köyün geçmişine ışık tutan ağaçtan oyulmuş, doğal oyuncaklar yer almaktadır. Buradaki geleneksel oyuncakların çoğu Musa Baran tarafından ağaçlar oyularak yapılmıştır. "Musa Baran'ın çocuk oyuncakları koleksiyonunda çocukların kendileri için yaptığı sapanlar, patlangaçlar, kaynana zırlıtısı, leylek takırtısı, vıng vınglar, düdük ve kavallar, aşıklar, boncuklar, topaçlar ve uçurtmalar yer alıyor" (Canko, 2014:321). Müzede, müzenin kurucusu Musa Baran'a değişik ülkelerden hediye edilen oyuncaklara da rastlamak mümkündür. Müzede açılan çeşitli kurslarla köyün kültürel gelişimine katkılar sağlanmaktadır.

İstanbul Oyuncak Müzesi

Türkiye'de oyuncak müzesi denilince akla ilk gelen müze İstanbul Oyuncak Müzesi'dir. Müze, 23 Nisan 2005 tarihinde Belgin Akın ve Sunay Akın tarafından İstanbul'un Göztepe semtinde tarihi bir köşkte açılmıştır. Müzede, 1700'lü yıllardan günümüze oyuncak tarihinin en gözde örneklerine rastlamak mümkündür. Beş kattan oluşan müzede Sunay Akın'ın gezmiş olduğu 40'ı aşkın ülkedeki antikacıardan satın alarak biriktirdiği çeşitli oyuncaklar da sergilenmektedir. Dünyada çocuk ve oyuncak müzeleri birliği kurulmasında öncü olan

İstanbul Oyuncak Müzesi, İstanbul'un oyuncak müzelerinin başkenti olmasını sağlamıştır. Müzede çocuklara yönelik, oyuncak ev tasarım atölyesi, Pinokyo tasarım atölyesi, Dedio yaratıcı eller atölyesi, dinazor atölyesi, minyatür mobilyalar tasarım atölyesi, taş devri oyuncakları atölyesi, seramik atölyesi, ebru atölyesi gibi farklı atölye çalışmaları bulunmaktadır. Bunlara ilaveten müzede bez bebek yapım atölyesi, tahta oyuncak boyama atölyesi, model uçak yapım atölyesi; çocuklarla kukla atölyesi, sihirli oyuncaklar yaratıcı drama atölyesi, hayalbaz oyun atölyesi, İbiş ve arkadaşlarının maceraları kukla tiyatrosu, salıncak gölge oyunu, evvel zaman içinde tiyatro oyunları, tek kişilik müzikli çocuk oyunları gibi atölye çalışmaları da yer almaktadır.

İstanbul Oyuncak Müzesinin en önemli özelliklerinden birisi de bütün yaş gruplarına hitap etmesidir. Burası 3 kuşağın bir arada keyifli vakit geçirebileceği müstesna mekanlardan biridir (istanbuloyuncakmuzesi.com. 21.09.2023).

Ümran Baradan Oyun ve Oyuncak Müzesi (İzmir Oyuncak Müzesi)

İzmir Oyuncak Müzesi, dünyaca ünlü seramik sanatçısı Ümran Baradan tarafından oluşturulmuştur. Ümran Baradan 2004 yılında kendi oyuncak koleksiyonunu müzeye dönüştürmek için yola çıkmış, bu çaba Sunay Akın'ın da desteğiyle müzeye dönüştürülmüştür. Koleksiyonu 2010 yılında İzmir Konak Belediyesi devralmıştır. Müzede dünyanın değişik yerlerinden derlenmiş, tarihi 1800 yıllarına kadar giden orijinal oyuncaklar da bulunmaktadır. Müze, ilk katı sergileme salonu, ikinci katı etkinlik salonu olmak üzere iki kattan oluşmaktadır. Müzede çeşitli eğitim ve sergi etkinlikleri düzenlenmekte, masal saati, gölge oyunu gösterileri yapılmaktadır. Müzede bunlara ilaveten çocukların eğlenceli zaman geçirebilmelerini sağlayan kukla tiyatrosu ve değişik atölye çalışmaları düzenlenmekte, yazarlar tarafından çocuklara yaratıcı yazarlık konusunda eğitimler de verilmektedir (konak.bel.tr. 20.09.2023).

1817



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Antalya Oyuncak Müzesi

Sunay Akın danışmanlığında Antalya Kaleiçi Yat Limanı karşısında 2011 yılında açılmıştır. Müzede 1860'lı yıllardan 1980'li

yıllara kadar, antika değeri olabilecek yaklaşık 3 bin oyuncak yer almaktadır. Sanayi Devrimi sonrası ilk fabrikaların ürettiği oyuncak örneklerine ilaveten oyuncak tarihinin seçkin örneklerini de müzede görebilmek mümkündür. Müzede, 2011 yılından beri değişik atölyeler açılarak çocukların eğitimine katkılar sağlanmaktadır. Müzenin girişinde bulunan kâğıttan gemi, müzenin sembolü olarak kabul edilmektedir. Müze, günümüzde çok çeşitli kültürel etkinlikler düzenlenerek Antalya'da bir kültür ve eğitim merkezi haline getirilmiştir (antalya.ktb.gov.tr. 20.09.2023).

Gaziantep Oyun ve Oyuncak Müzesi

Küratörlüğünü Sunay Akın'ın yaptığı müze, Gaziantep Büyükşehir Belediyesi tarafından, Bey Mahallesinde 2013 yılında açılmıştır. Müze, üç katlı geleneksel bir Antep evinden müzeye dönüştürülmüştür. Müzede, 1700-1990 yılları arasına ait 573 adet el yapımı ve fabrikasyon oyuncak bulunmaktadır (gaziantep.ktb.gov.tr. 21.09.2023). Müzede, 250 metrekare açık alan; 315 metrekare kapalı teşhir alanı yer almaktadır. Müzenin 3 katına yayılmış 9 ayrı temaya sahip bölümler bulunmaktadır. Müzede bir de iki katlı mağara galeri bulunmakta, bu galerinin Dünya Çocukları bölümünde yerel kıyafetleriyle dünyanın farklı ülkelerinden çocuk maketleri ve o ülkelerin önemli mimari eserlerinin maketleri yer almaktadır. Müzenin avlusunda çocuklar için düzenlenen çeşitli eğitim etkinlikleri ve oyuncak atölyeleri düzenlenmektedir (Erbay, 2017:440).

Balcı Evi Zeynep Karaaslan Folklorik Bez Bebek Müzesi

Emekli öğretmen Zeynep Karaaslan'ın kendi yapmış olduğu 1000'e yakın bez bebeği, Denizli Belediyesine bağışlaması neticesinde oluşan bir bez bebek müzesi oluşturma fikri, 1926 yılında yapılan tarihi Balcı Evi'nin Benizli Belediyesi tarafından restorasyonu ile 2013 yılında hayata geçirilmiştir. Müze, Türkiye'nin ilk bez bebek müzesidir. Çocukluğunda annesinin yapmış olduğu bez bebeklere özenerek bez bebek yapmaya başlayan Zeynep Karaaslan, yapmış olduğu bebeklerin bir kısmını bu müze açılmadan önce başka müzelere bağışlamıştır. Müzede, Denizli'nin geleneksel insan tipi ve giysilerini yansıtan bebeklerin yanı sıra Anadolu'nun geleneksel giysilerini

temsil eden bez bebekler de bulunmaktadır. Restore edilmiş güzel ve tarihi bir Denizli evinden oluşan müzede yün bebekler, kuklalar, düğme bebekler, süpürge bebekler, kabak bebekler gibi çok çeşitli bebeklere rastlamak mümkündür. Müzede münferit bebeklere ilaveten Denizli'nin değişik zamanlardaki sosyal yaşantılarının, folklorunun ve aile yapısının anlatıldığı çoklu bebekler de camekân dolaplar içinde sergilenmektedir. İki kattan oluşan müze bünyesinde değişik sanatçılar tarafından sanatsal etkinlikler yapılmakta ve atölyeler açılmaktadır. Bu atölyelerden birinde Zeynep Karaaslan, çocuklara bez bebek yapımını öğretip beraber yaptıkları bebekleri çocuklara hediye etmektedir. Diğer bir atölyede ise çocuklara kukla yapımını öğretilmektedir.

Müzenin kurulmasını sağlayan Zeynep Karaaslan halen bez bebek üretmeye devam etmektedir. Zeynep Karaaslan'ın elinde, yer darlığı sebebiyle Balcı Evi Zeynep Karaaslan Folklorik Bez Bebek Müzesinde sergileyemediği 2000 adet daha bez bebek bulunmaktadır.

Düştepe Oyun Müzesi

Türkiye'nin ilk oyun müzesi olan Düştepe Oyun Müzesi, İstanbul Ataşehir Belediyesi tarafından 19 Mayıs 2015 tarihinde Barbaros Mahallesi Mimar Sinan Parkı'nda açılmıştır. Kuratörü Sunay Akın olan müzenin sahne tasarımını Ayhan Doğan yapmıştır. Düştepe Oyun Müzesi, 60 bin metrekairelik park içindeki tek katlı bir binada kurulmuştur. Türkiye'de bir ilk olan müzede 20'yi aşkın ülkeden ve yaklaşık 150 koleksiyonerden toplanan oyuncaklar bulunmaktadır. Müzede bulunan oyuncakların tarihi 1800'lü yılların başına kadar gitmektedir. Müzede, 150 yıllık satranç takımı, 100 yıllık ilk taş ev yapma oyunu, Viktorya Dönemi'ne ait küp oyunları, ilk uzay oyunları; Düştepe Oyun Bahçesinde ise çocuklar için bowling, satranç, mini golf, masa tenisi, ahşap salıncak gibi çeşitli oyuncaklar yer almaktadır (atasehir.bel.tr. 20.09.2023).

1819



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Canik Oyuncak Müzesi

Müze, Samsun ilinin Canik ilçesinde, Mevlâna Eğitim Kültür ve Yaşam Kampüsü içinde bulunmaktadır. Canik Oyuncak Müzesi, 31 Ocak 2018 tarihinde Canik Belediyesi tarafından

Sunay Akın danışmanlığında açılmıştır. Müzede geleneksel, antik, fabrikasyon, yabancı, yerli kategorilerinde 1000 civarında oyuncak bulunmaktadır. Müzede oyuncakların tarihi serüvenini gösteren oyuncaklara rastlamak mümkündür. Sergilenen oyuncakların en eskisi 18. yüzyıl, en yenisi ise 1982 yılına aittir (kulturportali.gov.tr. 21.09.2023).

Sonuç

Kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan en önemli kuruluşlardan olan müzeler, geçmiş ile gelecek arasında bağlantı kurarken aynı zamanda geleceğin şekillenmesinde de önemli görevler üstlenirler. Oyuncak müzeleri büyüklerin çocukluk dönemlerine duydukları özlemi gidererek hafızalarını tazelemekte ve hoşça vakit geçirmelerine vesile olmaktadır. Büyüklere, kendi dönem oyuncaklarını hatırlayarak onları tekrar yapmaları ve yaptıkları bu oyuncakları çocuk ya da torunlarıyla paylaşarak onlarla iletişim kurma konusunda da çok yarar sağlamaktadır.

Türkiye’de oyuncak müzelerinin sayıları çok fazla değildir, olan müzelerin de çoğu kişisel çabalar sonucunda oluşturulmuştur. Oyuncak müzelerinin mümkünse her ilde oluşturulması, özel koleksiyonerlerdeki oyuncakların bu müzelere aktarılmasının sağlanması, oyuncak ve onlar aracılığıyla kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılabilmesi konusunda çok önemli yararlar sağlayacaktır.



METİN TÜRKTAŞ

Kaynakça

- Canko, M. D. (2014). Bir arkeoloğun oyuncak sevdası: Musa Baran oyun ve oyuncak müzesi. D. Maktal Canko (Ed.), *Müzeler, oyunlar, oyuncaklar ve çocuklar* içinde. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Erbay, F. (2017). Oyuncak ve oyun müzelerinde çocuklara yönelik eğitimin boyutları. *Millî Eğitim*, 46(214), 435-444.

1820



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Vatandaş, S. (2020). Oyun ve oyuncak: Teknolojik ve toplumsal dönüşüm sürecinde oyun ve oyuncakın anlamsal ve işlevsel değişimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(28), 913-930.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi
<https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/ankara/gezilecekyer/ankara-unverstes-oyuncak-muzes> 20.09.2023

Ümran Baradan Oyun ve Oyuncak Müzesi (İzmir Oyuncak Müzesi)
<https://www.konak.bel.tr/sayfa/umran-baradan-oyun-ve-oyuncak-muzesi> 20.09.2023

Antalya Oyuncak Müzesi
<https://antalya.ktb.gov.tr/TR-310228/antalya-oyuncak-muzesi.html> 19.09.2023

Gaziantep Oyun ve Oyuncak Müzesi
<https://gaziantep.ktb.gov.tr/TR-174062/gaziantep-oyun-ve-oyuncak-muzesi.html> 21.09.2023

İstanbul Oyuncak Müzesi
<https://istanbuloyuncakmuzesi.com/pages/hikayemiz> 21.09.2023

Düştepe Oyun Müzesi
<https://www.atasehir.bel.tr/dustepe-oyun-muzesi> 20.09.2023

Canik Oyuncak Müzesi
<https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/samsun/gezilecekyer/canik-oyuncak-muzesi> 21.09.2023

ÇOCUK VE SANAT

SABAHATTİN EYUBOĞLU

Çağımız, bilimlerde ve sanatlarda (henüz politikada değil) çocuğun önem kazanmaya başladığı çağ diye anılır belki gelecekte. Dış dünyamıza çevrilen gerçekçi insan gözü nasıl evrenin çekirdeğini kurcalamaya başladıysa iç dünyamızda da çocuğu, insan çekirdeğini saran kabukları kırmaya başladı. Daha doğrusu başlar gibi oldu; çünkü çocuğu insanların elinden kurtarmak, atomu tanrıların elinden almaktan çok daha zor olacağı benziyor. Freud'un içimizdeki çocuğa çevirdiği ışık, Darwin'in tabiata, Marx'ın topluma, Einstein'in evrene tuttuğu ışıktan hiç de az önemli olmadığı halde, dünyamız bu ışığı henüz çocuğun, dolayısıyla insanlığın yararına kullanabilmekten çok uzaktır. İnsan çekirdeklerini elinde tutan aileler ve okullar en ileri memleketlerde, her memleketin en ileri çevrelerinde bile Freud'dan yüzlerce, binlerce yıl önceki geleneklerin baskısı altındadır. Nice aileler ve okullar çocuklar için birer zindandır düpedüz. Nice kültürlü çevrelerde çocuk, tıpkı ehlileştirilip sömürülmek istenen hayvanlar gibi döğülür, susturulur, sindirilir, şımartılır, azdırılır, ona buna saldırılır, onun bunun önünde susta durdurtulur, dedelerinin çoktan iflâs etmiş inançlarına boyun eğmeğe, olmadıkları gibi görünüp, göründükleri gibi olmamaya zorlanır. En ileri dünyayı özleyen aydınlar arasında bile kendi çocuklarını en geri eğitimlerle yoğuranlara raslarsınız. Bir yandan çocuklar için yaşar görünen insanların, öte yandan çocuklarının duygularını, düşüncelerini, dolayısıyla sağlıklarını, sorumsuz bir bilgisizlik yüzünden nasıl hoyratça budayıp körlettiklerini görürsünüz. Çocuklarının burnu kanadı diye deli divane olan nice ana babalar, bencil, iki yüzlü, açgözlü, yırtıcı, kuşkulu dar görüşlü olmalarını hoşgörür, ya da öyle olmaları için bilerek, bilmeyerek ellerinden geleni yaparlar. Ne yazık ki okullar bu kötülükleri önlemekte geç

1822



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

kalır, ana babayla baş edemez ya da büsbütün karartırlar pırlı pırlı çocuk ruhlarını. Dünya ana babalarının çoğu gibi, dünya öğretmenlerinin çoğu da çocuğun çocuk olmaması, basma kalıp, çatık kaşlı ahlâk ilkelerine, kendilerinin bile tutmamış oldukları, gerçekten inanmadıkları köhne öğütlere körü körüne uymalarını isterler. Uslu ol, rahat dur, çocukluğu bırak, büyükler ne derse onu yap, anlamadığın şeylere burnunu sokma, oyunu bırak deresine çalış, oynayacaksan benim öğrettiğim oyunu oyna, sus, ağlama, gülme, soru sorma, olur olmaz çocuklarla düşüp kalkma, sokaklarda gezme, amcanın elini öp, hocanın vurduğu yerde gül bittiğini unutma, çizmeden yukarı çıkma, gözlerini kapa ödevini yap, uyku zamanında uyu...

Çok yerde sözde lâikleşmiş olan dünya okulları, içten içe manastır ve medrese eğitimi sürdürmektedirler. Bunca yüzyıldır dünyayı yadsıman, hayatı yalansayan, yaratma gücünün tâ kendisini korkunç, iğrenç bir günah sayan dinler, çocukları ister istemez kabul etmekle beraber, çocukluğu, tehlikeli bir yaşama sevinci kaynağı, tabiatın kara kitaplara karşı bir diretişi olarak kendilerine düşman bilmiş, onu kurutmak, dondurmak, bir günah ve dua makinesi haline getirmek için ne şeytanca yollar bulmuşlar: Çocukları hor görmeğe, çocukluğu yasak etmeğe, ahlâkı çatık kaşlı, ak sakallı görmeğe alıştırmışlar insanları. Bu alışkanlık daha çok zaman insanlara çocuklarını, dolayısıyla dünyalarını zehir etmekte devam edecek.

Çağımız yine de çocukluğun önem kazandığı bir çağdır diyebiliriz; çünkü belli bilim ve sanat çevrelerinde, insanlığın tarihinde ilk olarak çocukluk ciddiye alınmakla da kalmayarak, pedagoji biliminin de sınırlarını aşarak, insanlığın baş sorunu, iç gerçeğimizin çekirdeği olarak ele alınıyor. Bilim alanında çocuk çekirdeği henüz patlatılmış sayılamaz; ama sanat alanında bu patlama olmuş sayılabilir belki de: Bernard Shaw' u, Picasso'yu, Chaplin'i çocukluğun ilk büyük zaferleri diye gösterebiliriz. Bu üç sanatçı çocuk kalarak, daha doğrusu büyüklere kendilerini ezdirmeyecek, kendilerini dinletmenin, dünyaya kabul ettirmenin yolunu bulmuşlardır. Hele Picasso, bütün davranışlarıyla, oynama hakkını sonuna kadar savunup kazanmasıyla, şımarıklık, sorumsuzluk sayılabilecek sanat perendeleriyle, nice sakallı cübbeli teorilere attığı çelmelerle, nice çıkarıcıları soluk soluğa ardına takan çıkmazlarıyla, bitti derken yeniden başlamaları, buraya gitmeleri derken oradan öteye geçmeleri, mağara çağından bugüne dek



bütün sanatlarla senli benli olmalarıyla büyük bir çocuk ya da çocuk bir büyüktür.

Şimdi, okuyucumun yerinde ya da yersiz bulmakta serbest olduğu, ama benim içimden gelerek uzattığım bu girişten sonra, konumuza geliyorum: Çocuk ve sanat. Bu konuyu şimdilik sanatta çocuk ve çocukta sanat diye bir hayli beylik iki bakımdan ele almak istiyorum.

Sanatta Çocuk

Böylece az çok sınırlanan konu, yine de bir hayli geniş kalıyor. Bu sınırlama içinde çocuğun şimdiyedek sanatlara konu olarak nasıl girdiği, nasıl işlendiği incelenebilir. Sanatın dinlerle işbirliği ettiği eski yeni çağlarda çocuk, sanat eserlerine genellikle tanrı, yarı tanrı, efsane kahramanı, cin, peri, melek olarak girdiği için gerçek çocukla pek ilişkisi olmayan bir üstün yaratıktır. Peygamberler doğar doğmaz delikanlılık çağını, hattâ olgunluk çağını da atlayıp ak sakallı bilgilerle bir düzeye geliverirler. Çocuk İsa yalnız Rönesans resimlerinde (o da modelden çalışma zoruyla olacak, çünkü aynı çağın edebiyatında çocuk İsa yine de büyük adamdır) gerçekten çocuk olmaya, anasına ve dünyaya iyi beslenmiş ve şımartılmış bir çocuk haliyle bakmaya başlamıştır. Helenistik ve Roma çağından kalma çocuk aşk perileri olmasaydı, Rönesans belki bu çocuk İsa'ları yapamayacaktı. Bununla beraber, gerek Antik çağda, gerek Hıristiyanlıkla, çocukla sevgi arasında bir bağ kurulmuş ve sanatçılar bu bağdan yararlanarak zaman zaman çocuğu gerçek haliyle sanata sokabilmişlerdir. Hattâ denebilir ki, Rönesans'tan sonraki Batı kültürü, yani bugünkü dünyamızın benimsediği kültür, Hıristiyanlıkla uzlaşabilmesini çarmıha gerilen İsa'dan fazla çocuk İsa'ya borçludur. Çarmıha gerilen İsa, hakkını arayan fakir fukaranın sembolü olup, demokrasinin gelişmesine yardım etmiştir; ama çocuk İsa Batı kültüründe belki daha büyük bir rol oynamış, dinsel inançların katılığı yumuşatmış, yarının büyüğünü olacak çocuğa daha çok sevgi ve saygı gösterilmesini sağlamış, asık yüzlü, ağır başlı insan düşüncesine bir doğuş tazeliği, bir bahar sevinci getirmiştir. Noel bayramının bugün Batı'da dinsizlerin bile katıldığı, tadını çıkardığı bir bayram olması çocuk İsa'nın yarattığı yaşama, yeneden doğma sevin-cine bağlanabilir. Tanrının bir çocuk olması, çocuğun tanrılaşmasına, dolayısıyla insanın tabiatla daha kolay anlaşmasına yol açmış olabilir Batı'da. Nitekim sanatta, çocuk

1824



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

İsa'nın düpedüz çocukça gülümsemesine, tabiat sevgisinin dine karşı ağır basmaya başladığı eserlerde raslıyoruz. Çocuk İsa'nın ardından kiral, aristokrat, burjuva ve halk çocukları da sökün etti resimlerde. Ama daha çok dış görünüşleriyle. Çocuk ruhunun inandırıcı bir gerçeklikle güzel sanatlara ve edebiyata girebilmesi için, on dokuzuncu yüzyıl sonlarına kadar beklemek gerekecek. Çocuğu az çok gerçekliğiyle sahneye koyan ilk yazar Shakespeare'dir benim bildiğim. "Macbeth"ın dördüncüsü perdesinde Macduff'un oğlu annesiyle konuşurken, zaman zaman büyüklerden bir başka türlü düşünen, daha doğrusu bu düşünülle edebiyata girebilen bir çocuktur. Ama Batı düşüncesinde çocuğun önem kazanması, sanat eserlerinde gittikçe büyüyen bir yer alması J. J. Rousseau'nun "Emile"inden sonra başlar diyebiliriz. İnsan iyi doğar ve tabiattan uzaklaştıkça kötüleşir tezi, çocuğun sanatlarda yüceltilmesine yol açıyordu. Çocuk saflığını anlatma, özleme, Romantik sanatçıların başlıca temalarından biri oldu. Çocukluğun yeşil cenneti, nerdeyse öteki cennetin yerini alıyor, eskiden tanrı çocuklaşırken, şimdi çocuk tanrılaşıyordu. Çocuğun roman kahramanı olmasına, hattâ bazan tiyatrodâ başrolü oynamasına böylece yol açılmış oldu. Sinemanın zengin çocuk dünyasına bu yoldan gelindi. Çocuğu en gerçek yanlarıyla veren sanat da, çağımızın sanatı sinema oldu doğrusu.

Ama çağımızda, sanatların çocuğu konu olarak işlemelerinden daha da önemli olan yenilik, çocukluğun yahut çocuksuluğun bütün sanatlarda içten ya da özenti olarak değer kazanması, bir çeşit çığır halini alması oldu. Bu yeniliğin kaynağı, on dokuzuncu yüzyıl sonlarına doğru Batı kültürünün, kendi kendini tekrarlamaya, yıpratmaya başlayan dar bir akıcılığın sınırlarını aşma, daha doğrusu akla yeni bir hız verme, düşünüş kalıplarını yakma çabası oldu. Sanatı, çocuklukla en olgun zekânın (beylik duyguları yıkarak) uzlaşması sayan Baudelaire, hayal gücüne sınır tanımayan, şiire insan ruhunun karanlık yanlarını sokan Poe, beylik mantık kurallarını allak bullak edip şiire yalın ve taze insan duygularını, çocuk ruhunun, rüyalarının baskılara isyanını getiren Rimbaud, resim sanatını tabiat taklitçiliğinden ve kabuk bağlamış ustalıklardan kurtararak dünyayı yeni baştan tatma, içten gelen renkler ve çizgilerle anlatan Van Gogh, Gauguin, Cezanne gibi ressamlardan sonra ilkel insanlıkla birlikte çocukluk da bir sanat kaynağı olarak değer kazandı. On dokuzuncu yüzyılın birçok sanatçıları, içlerindeki çocukluğu, dünyaya ilk açılışın tazeliğini arayanlar diye tanımlayabiliriz. Sürrealistler,

1825



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Fovlar, İlkelciler, Dadaistler, Naifler, ya da Püristler elbet bütün bildiklerinden soyunup ilkel insan ve çocuk olmadılar, ama eserlerinin ilkel ve çocuksu görünmesinden, hayatlarında bile bazan yaramaz, saygısız çocuklara benzemekten kaçmadılar. O kadar ki, çocukçılığı bir sanat okulu haline getiren ve böylece, çağımızın kurtulmak istediği basma kalıpcılığa götüren sanatçılar da oldu. Oysa mesele çocuklaşmak değil, düşünceyi köstekleyen kalıplardan kurtulup daha da gelişmek, olgunlaşmaktı. Ama sanattaki bu sözde çocuklaşma, bütün dünya aydınlarının çocuk dünyasına daha büyük ilgiyle çevrilmesine, çocuk sözlerinin ve karalamalarının ciddiye alınmasına, böylece daha bilinçli bir eğitime doğru gidilmesine yardım etti.

Çocukta Sanat

Sanatta çocuğun ve çocukluğun değer kazanması, çocuğun bir sanatçı sayılmasını gerektirmez. Çocukta ne kadar zengin, ne kadar taze bir duyarlık, ne kadar özgür bir hayal gücü olursa olsun, bilim gibi, sanat da yetişkin insanın işidir. Elbette bilimin de, sanatın da kökleri çocukta, hattâ hayvanda ve tabiattadır; ama bilim de sanat da, bilinçsizlikten bilince geçtiğimiz yerde başlar diyebiliriz. Gerçek sanatın, derenin akması, kuşun ötmesi gibi kendiliğinden gelen bir şey olduğu düşüncesinin, kuru akıcılığa karşı aykırı bir tepki olmaktan başka bir değeri yoktur. Yukarıda anlatmaya çalıştığım nedenlerle bize çocukta sanat gibi görünen belirtiler, aslında güzelim sabah renklerinden, deniz pırıltılarından, arıların, kuşların şaşırtıcı yapıcılıklarından pek o kadar farklı değildir. Çocuğun sözlerinde, çizgilerinde dünya ile bir uyuşma çabası aranabilir ancak, bir sanat kaygısı değil. Çok kez bizim isteklerimize uyup sanat eserlerine özendiği, şiir, resim, müzik benzetmelerini yaptığı zaman bile güzellik yaratmak değil, hattâ bir duygusunu, bir düşüncesini açığa vurmamak değil, gücünü deneme, gördüğünü kapma, ya da kendini beğenmedir amacı. Bir çocuğun sözlerinde bulduğumuz şiir onun yarattığı değil, bizim, belli bir şiir anlayışına vararak değerlendirdiğimiz çocuk düşüncesidir. Onunki akli aşma değil, akla ulaşma çabasıdır. Oktay Rifat'ın bir şiirinde yıldızları yediği ekmeğe katık etmek isteşiyle, bir çocuğun annesinden bir avuç yıldız istemesi, ne Oktay Rifat'ın çocuklaştığını gösterir, ne de çocuğun şairleştiğini. Şairin çocukluğu özlemesi, ondan uzaklaşmış olduğunu gösterdiği gibi, çocuğun şairliği de henüz sanattan, yâni insandan çok tabiata yakın olduğunu gösterir olsa olsa. Dünya-

1826



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

nın her çağında ve her yerinde çocuklar, az çok ortak özelliklerle, içlerini söze ve çizgilere döküyorlardı elbet. Ama eskiden kimse ciddiye almıyordu bunları. Şimdiyse gereğinden fazla ciddiye alındıkları bile oluyor. Yeni sanat anlayışımıza uygun özellikler, hemen her çocuğun konuşmalarında, karalamalarında, oyunlarında görülebilir. Bunları şairlik, ressamlık belirtisi saymak kadar, hiç ciddiye almayıp körletmek de yersizdir. Yeni sanata Sembolizm, Empresyonizm, Ekspresyonizm, Sürrealizm, Dadaizm, Konstrüktivizm, Fovizm, Abstraksiyonizm gibi akımların getirdiği değerler çocukta kendiliğinden vardır; ama çocuk bu yollardan, düşüncesinin gelişmesi, dünyaya ayak uydurması gereği geçer. Oluş halindeki bir varlığın aranırlardır bunlar çocukta. Her çocuk anlamsız sesler, amaçsız eğri doğru çizgilerle başlar içini dökmeye. Sonra bunlar bir işaret olmaya, birer sembol değeri kazanmaya başlar. Bu semboller tazeliklerini yitirip, birer şema haline gelmedikleri sürece, çocuk düşüncesinin ve duygularının az çok özgür bir belirtisi sayılabilir. Beylik mantık bağları ve üçüncü boyut kaygılarıyla duraklamayan çocuk, kendiliğinden yaratıcı bir sanat adamı gibi davranır. Yani dünyayı, bize kendi açısından ve en kestirme yoldan, özentisiz ve yalın bir anlayışla verir. Sonradan bu anlayış, çocuğun özeneceği ya da zorlanacağı yönlere çevrilip yaratıcılığını ister istemez yitirir ve bir daha ancak uzun sanat çabalarıyla yeniden elde edilebilir. Zaman zaman büyük ustaların sesleri ve renkleriyle konuşan çocuğun günün birinde beceriksiz bir kopyacı olmaya başlaması ne kadar hazin de olsa kolay önlenemeycek bir şeydir, belki önlenmesi gerekli de değildir her zaman. Çünkü sanatçı olacak çocuğun çıraklık ve taklit yolundan geçmesi, çocukluk cennetini yitirip yeniden bulması, yerine göre, yararlı da olabilir. Çocuğun özeneceği usta, büyük bir sanatçı olmasa bile, ona dünyayı da, sanatı da bir başka açıdan gösterip bilincinin sınırlarını genişletecektir: tıpkı her hangi bir yabancı dili öğrenmenin, ama kendinden bir çabayla öğrenmenin, insanın düşüncesini daha geniş bir özgürlüğe götürdüğü gibi.

Burada dâhi çocuklar sorunuyla karşılaşılıyor. Bugüne kadar sanatta dâhi çocuk, yalnız müzikte kendini az çok kabul ettirebilmiş bir gerçektir. Mozart dışında, çocukluğundaki yaratıcılığını aynı hızla sürdürmüş sanatçı binde birdir. O da zaten dâhi çocuk olmasa da, büyük müzik ustası olabilecek bir çevrede yaşıyordu. Kaldı ki Mozart'ın aynı dehâyı matematikte göstermesi mümkündü. Bir çocuk, şu ya da bu sanatta şaşırtıcı bir üstünlük gösterdi diye, normal gelişmesini durdurup, başka bilgi ve sanat

1827



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

kollarıyla alışverişini kesip, bir göstermelik haline getirmeyi ben hiç de insanca bulmuyorum kendi hesabıma. Üstün yaradılışı bir çocuğa yapacağımız iyilik, onu bizim doğru sandığımız bir yola sokmak değil, kendi dünyasında, kendi yaşdaşları arasında özgürce gelişmesini sağlamaktır. Bir çocuğa kanunla dâhilik imtiyazı vermek, o çocuğu kısırlaştırabileceği gibi, bütün çocuklara da yanlış bir sanat anlayışı verebilir. Dâhi çocuğu ayırddedip, büyük sanatçı olmasını sağlamak elimizde olsa bile (ki hiç de öyle görünmüyor), bütün çocuklara birer dâhi sanatçı olabilirlermiş gibi davranmak daha yararlıdır her bakımdan. Ne kadar akıllı olursak olalım, bizim kuracağımız bir camekânda yetişecek sanatçı olamaz. Büyük sanatçı bizim yetiştireceğimiz değil, bizi yetiştirecek adamlardır çünkü.

Çağımızın en büyük özelliği, şüphesiz bilginin insan çoğunluğuna yayılması ve bu yayılışın yarattığı bereketli huzursuzluktur. Ama sanatın ve çocuğun çağımızda kazandığı önem de üstünde durulmaya değer. Hiçbir çağda sanatçı da, çocuk da bugünkü kadar saygı ve sevgi görmemişti. En değerli sanat eserlerini bırakmış eski uygarlıklardaki sanatçı da, çocuk da küçümsemenin, horlanan, dövülen, sövülen varlıklardı. Bu eski davranışı sürdüren milyonlarca aydın var yine de dünyamızda. Ama onlara gerici diyebiliyoruz artık. Sanatı ve çocuğu ciddiye alan, sanatın çocuğu, çocuğun sanatı, dolayısıyla insanlığı geliştireceğine, daha mutlu edeceğine inanan aydın kişiler de milyonlarca. Çocukluk ve sanat arasında içten, derinden bir yakınlık vardır. Büyük sanatçı, çocukluğun dünyaya açılma tazeliğini bilinçle sürdüren insan diye tanımlanabildiği gibi, çocuk da, bütün iyiliklere ve kötülöklere gebe, evren kadar karmaşık sırlarla dolu, insanlığın geleceğiyle yüklü bir varlık olarak düşünebiliyor çağımızda. Nice yeni okullarda sanat, başlıbaşına bir eğitim yolu olduğu gibi, çocukluk da yeniden keşfine çıkılan bir dünya, bir bilim konusu haline geliyor. Bugün dünyamızın yüz binlerce okulunda çocuklar, eski yeni bütün dünya sanatçılarıyla rahatça tanışmakta ve içlerinden geleni rahatça yazıp çizebilmektedirler. Buna karşılık, yüz binlerce sanatçı da çocuk dünyasının belirtilerini sergilerde, dergilerde, sinemalarda görmektedirler. Bu kaynaşmadan çıkacak sonuçlar bugünden kestiremeyeceğimiz kadar zengin ve karmaşıktır. Şu kadarını söyleyebiliriz ki, yarının çocuğuyla sanatçısı birbirine daha çok yaklaşacak, birinin bilinçsiz özgürlüğüyle, ötekının bilinçli özgürlüğü birbirini besleyecektir.

1828



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocukluk ve sanat, birbirini besleyen iki sevinç ve umut kaynağıdır insanlığın. Bu iki kaynağın körletildiği, bulandırıldığı yere mutluluk ve aydınlık giremez kolay kolay. Oysa dünyamızın çocukları ve sanatçıları nice milyonlar arasında hâlâ ne gülünç baskılar altındadır. Eski düzen ve düşüncelere yapışıp kalmışların, küçük çıkarları içinde kabuk bağlamışların, kendi akıllarına her şeyden çok inanmışların sürdürdüğü bu baskılar yüzünden çok yerde ne çocuklar gerçekten çocuk, ne sanatçılar gerçekten sanatçı, yaratıcı olabiliyorlar. Yaşamaya değer dünya, çocuğun ve sanatın rahat nefes ala-cağı bir dünyadır. Bir an için onlarsız bir dünyanın tatsızlığını düşünersek, onların özgürlüğünü, yaşama ve dünyaya açılma sevinçleriyle dünyamızın neler kazanacağını kestirebiliriz.

Sanat Üzerine Denemeler ve Eleştiriler
(1997), İstanbul: Cem Yayınevi, s. 388-397.

1829



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUKLARA OYUN YAZABİLMEK

HALDUN TANER

Değerli hocam Muhsin Ertuğrul benden çocuk oyunu istediği zaman ürperdim. Bu, altı yıldır benim gizli tutkumdu. Bir on yıldır da, çocuk tiyatroları ile yakından ilgilenmeye, araştırmalar, incelemeler yapmaya başlamıştım. Her gittiğim yabancı ülkede çocuk tiyatrolarına uğruyor, repertuvarlarını, mizansenlerini, oyuncu ve seyircilerini izliyordum.

Bugüne dek, yirmiye aşkın oyun yazdım. Ama, elim varıp bir çocuk oyunu yazamadım. İyi bir çocuk oyunu yazmanın ne denli güç bir şey olduğunu bildiğimden...

Bir Japon atasözü: “Sadelik, arana arana, en sonra bulunan şeydir.” der. Dünyada en değer verdiğim varlık olan çocuklara, bu henüz çarpık koşullanmalarla bozulmamış saf yaratıklara, bu gelecek dolu, olanak dolu güçlü çekirdeklere seslenebilmek için, derlenip toparlanmam, şimdiye kadarki bütün insan ve tiyatro tecrübelerimi süzgeçten geçirmem ve verebileceğim en iyisini, en hasını, arısını onlara vermek isterim.

Bu benim kalemimi bağlıyor. Onlara saygım bu rütbe yüce.

Bir bakıma, çocuk milleti kadar kolay duygulandırılan, kolay etkilendirilen seyirci yok. Ama bir bakıma da en kolay kaybedilen, hiç hata sektirmeyen seyircide yine onlar. Oyalanmaya nasıl teşne iseler, sıkılmaya da o kadar hazırdırlar. Çocuk, oyunda en ufak bir gedik, ya da gevşemeyi affetmez. Çocuk seyirci laf canbazlığından hoşlanmaz. Söyleyeceğini, açık seçik, en sade ve asil şekilde söyleyenden ve bunu sözlerden çok, tiyatro diliyle yani görüntü aracı ile söyleyenden hoşlanır. Salt tiyatro dediğimiz öze, bizi adeta zorlar...

1850



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Bir gözü tiyatro gişesine, öbürü ana babanın onayına dikilmiş yazarların yazdığı şeylerin çocuk tiyatrosu ile hiçbir ilişkisi olmayışı, işte bundandır. Çocuk oyununu büyüklere yazılanın sadeleştirilmesi sanan gafillerin büyük hatası da yine bundandır.

Çocuk oyunu yazmaya kararlı bir yazar, bunu kendi seviyesinden bir iniş sayarsa, yandı. Tam tersine, çocuğa çıkış gücü olup olmadığını kendi kendine sormalı. İnsan, çocuğa ne kadar yaklaşırsa katışıksız sanatın kaynağına o kadar yaklaşır farkederek.

Dünyaya, mizahın ışıklı açısından bakmasını beceremeyenlerde, çocuk oyununa yönelmemeli. Çocuk, yaşamın dolaplarından, dost, düşman kazıklarından henüz uzak, arı bir dönemini yaşadığı için güler yüzlü ve neşeye açıktır. Alayı sever. Üç karış boyuna bakmadan, çevresinde insanların taklidini yapar, şakalaşır... Mizah duygusu olan bir yazarın yazdığı çocuk oyunu, onun için, onun dilinden konuşan bir oyun olur, ona seslenir, onu kazanır. Onunla özdeşleşir.

Sartre'ın dediği gibi, "Sanat salt gözler önünde cerayan eden bir şey, değildir. Bakanın katılması olmaksızın var olamaz." Bu katılma işini en yoğun olarak çocuk gerçekleştirir. Çocuğun muhayyilesi engindir. Her muhayyile oyunumuza kolayca katılır. Çocuğun konsantrasyonu yamandır. Çizdiğiniz âleme o saat girer.

Çocuk, tiyatro sanatına yaratılışı bakımından da yakındır. Huizinga'nın deyişiyle "Homo Ludens"dir... Oynayan yaratıktır. Kendi yaşlıları ile hep tiyatro oynar. "Tut ki ben polişmişim, sen de hırsız" diye başlar bütün hırsız polis oyunları. "Tut ki söylemiş" formülü tiyatronun da sol anahtarı değil midir?

Çocuğun Shakespearevari bir tiyatro anlayışı vardır. Shakespeare, nasıl orman yokken, sözle, "İşte şu ormanın uğultusu" deyip seyircinin hayalinde bir dekor yaratıyorsa, çocuk da sözle ve hayalinde saraylar kurar, ormanlar yaratır, öyle ki aksesuar, bu zengin muhayyile yanında önemini kaybeder... Çocuğun Kral olmak için asa'ya, tahta ihtiyacı yoktur. Başına geçirdiği bir kase kutusu taç yerine geçebilir. Elindeki bir sopa, oynadığı hayalin oyuna göre, tüfek, baston, bayrak, saz ya da at olabilir... Seyircinin katılmasını baş koşul sayan, onun muhayyilesi ile bütünlenen çağdaş akımlarının aradığı örnek seyircidir çocuk.

Oyunun içinde müzik bulunması, çocuk oyunlarının vazgeçilmez bir özelliğidir. Çocuk müziğin kendini sever. Oyun parçalarını bağlayan bir öge olarak da onu arar. Ne var ki, bu müzik ucuz

1831



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

bir müzik olmamalıdır. Söylenen Şarkılar tümden ayrı, havada kalmamalıdır.

Çocuklara müzik yazabilmek de Batıda ayrı nitelikler gereksindiren bir uzmanlık ve yaratılış işidir.

Çocuk oyunlarının dili de ayrı bir nitelik taşıır. Çocuk oyunlarının söz dağarcığı büyük oyunlarından ister istemez daha az zengin olacaktır. Ama çocuk, yaşamında Şimdilik az kelime işe yetiniyor diye, küçümsenmemelidir. Bunu bir kısıtlama saymaya kalkmak çok yanlış olur. Az kelime zorunluğu, tam tersine, yazara iki büyük avantaj sağlar:

Biri: Söze fazla bel bağlayıp kelimeden fazla görüntüyü ihmal etmek alışkanlığından onu kurtarır.

İkincisi: Az kelime ile çok kelimeden fazla ve yoğun Şeyler söylenebileceğini ona gösterir.

Çocuklar az kelime ile büyük cevherler yumurtlama sanatında bize nder olabilirler. Ozanlarımız içinde Fazıl Hüsnü Dağlarca, çocuk dilinin bu güçlü ifadesine uyup ne güzel çocuk Şiirleri yazdı:

**Bir çocuk/ Uyanırken/ Gündüz olur
Gece olur/ Bir çocuk/ Uyurken.**

Çocuklara oyun yazmak itiŐi her sanatçıda var olsa gerek. Çünkü her sanatçı az çok, çocuk yanını öldürmemiŐ, çocuk olarak muhafaza etmiştir içinde.

Bu onun yaratıcılık madeninin en değerli bölümüdür. Çocuklara yaza yaza büyüklere de daha yoğun Şeyler anlatma olanaklarına varabilir bir gün.

**Çocuklar bizim en yüce seyircilerimiz.
Onlara yazabildiğimiz gün, övünç hakkımız olur.**

**Milliyet Sanat Dergisi,
1974, sayı 71, s. 12.**

1872



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

BARIŞ MANÇO

BEŞİR AYVAZOĞLU

Afişlerdeki fotoğrafını ilk gördüğümde çok yadırgamıştım; saçları omuzlarına dökülmüş, bıyıkları çenesinin altına kadar uzanan ve soyadıyla Moğolları hatırlatan tuhaf bir adam.

Yıl yanılmıyorsa 1970'ti; Barış Manço ve Kurtalan Ekspres Sivas'ta konser verecekti. Biz ki saçlarımızı biraz uzatsak, her sabah okulun kapısında bekleyen müdür beyin veya disiplin düşkününü öğretmenlerin hışmına uğrardık; makası yedikten sonra kafayı üç numarayla kurtaranlar şükrederdi. N'olurdu, saçlarımızı uzatmamıza izin verselerdi de, mahallenin bıçkın delikanlıları gibi sabahları ayna karşısında ıslatıp ıslatıp tarayabilseydik. Kim bilir, belki de bu adı sanı duyulmadık şarkıcının saçları kıskançlık duygularımızı kabartmıştı; hoş uzatabilseydik de hiçbir zaman onunki kadar uzun olmasına izin verilmezdi. Akıllı uslu çocuklar saçlarını kısacık kestirirdi; ideal tıraş bizi Yankilere benzeten tıraştı. Barış Manço'nun saçlarının eski zaman dervişlerinin saçlarına benzediğini fark etmem uzun sürmedi; o, ne kadar sıra dışı olursa olsun aslında bizden biriydi, bizim türkümüzü söylüyordu. Evet, önce yadırgadım, fakat sonra sevdim ve çalışmalarını dikkatle takip ettim. Meylim klasik müzikten yana olduğu için pek pop dinlemez, sadece kulak misafiri olurdum. Dinleyebildiğim birkaç pop şarkıcısı varsa biri, hatta birincisi Barış Manço'ydu.

Aradan yıllar geçti ve bir gün kendimi *Tercüman* gazetesinin Kültür Servisi şefi olarak buldum. Bu görevim sırasında tanıdığım yüzlerce kültür ve sanat adamı arasında Barış Manço da vardı; telefonla zaman zaman çeşitli konularda görüşüne başvururdum; birkaç defa da yüz yüze görüştük. O yıllarda, sık sık Kültür Bakanı olmak istediğini söylüyordu. Bir gün birlikte yediğimiz bir yemek sırasında kendisine niçin Kültür Bakanı olmak istediğini

1833



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

sordum. Gerekçelerinin beni tatmin etmediğini hatırlıyorum. O gün ona söylediklerimin doğruluğuna hep inanmışımdır. Kültürümüze bir sanatkâr olarak daha iyi hizmet ediyordu ve edebirdi. Kültür Bakanı olduğu takdirde saçlarını ve bıyıklarını kesip yüzüklerini çıkarmak, takım elbise giyip kravat takmak zorunda kalacak, bürokrasinin ayak oyunları karşısında şaşkınlığa ve hayal kırıklığına uğrayacaktı. Daha kötüsü, ister istemez seçimlere hangi partinin saflarında girerse artık o partinin adamı olarak bilinecek ve toplumun bir kesimi için az çok yabancılaşacaktı. Doğrusu “Kültür Bakanı olmak istiyorum!” derken takındığı ciddiyetin şakayla karışık olmasına bakarak birileriyle dalga geçtiğini ve fanteziler ürettiğini düşünürdüm; bir gün Kadıköy’den belediye başkanı adayı olunca hayretler içinde kaldım. Demek ki politikaya girmeyi gerçekten kafasına koymuş, üstelik daha büyük bir hedefe göz dikmişti; artık Kültür Bakanı değil, Cumhurbaşkanı olmak istiyordu. Bu hevesin hüsrana sonuçlanıp hastahane de noktalandığını onu tanıyanlar hatırlayacaklardır.

Barış Manço, politikayı asla düşünmemesi gereken, uzun saçları, bıyıkları, çizmesi, cepkeni, kaftanı, folklorik takıları, yani kolyeleri, iri gümüş yüzükleri, kemer tokaları ve şarkılarıyla sıra dışı bir sanatkârdı. Süslenirdi, fakat bu süslülük o yıllarda hâlâ bir idol olan Zeki Müren’inki gibi efemine değil, bir erkeğe yaraşır nitelikteydi, fazla yadırganmamış ve çok geçmeden onun bir parçası olarak algılanmaya başlanmıştı. Çünkü süslerinde topluma ve değerlerine karşı bir meydan okuma ve istihfaf yoktu; tam aksine, Kurtalan Ekspres adını taşıyan orkestrasıyla Anadolu’yu adım adım dolaşüyor, birileri Türkçe sözler uydurulmuş yabancı bir müzikle kendilerini kabul ettirmeye çabalarken, o, bu topraklardan ses ve söz devşiriyor, halk türküleri söylüyordu. İlk büyük çıkışı olan “Dağlar Dağlar” şarkısı, hem melodik yapısıyla, hem de sözleriyle, râyhası kır çiçeklerinden toparlanmışçasına yerliydi; Ferhat ile Şirin’lerden, Kerem ile Aslı’lardan gelen bir aşk anlayışını terennüm ediyordu. Aslında isteseydi o da yabancı şarkılara keyfince sözler yazıp söyleyebilir, hatta biraz gayret gösterse Avrupa’da şöhretli bir pop yıldızı olabilirdi. Fakat o otostopla gittiği Avrupa’dan Belçika Kraliyet Güzel Sanatlar Akademisi’ni bitirerek ülkesine döndü; kulakları annesi Rikkat Hanım’dan dinlediği şarkıların nağmeleriyle doluydu. İstanbul Belediye Konservatuvarı Türk Musikisi İcra Heyeti’nde yıllarca görev yapan ve sesi radyo devrini yaşayanların kulaklarında hâlâ yankılanan Rikkat Uyanık, güçlü bir Türk musikisi

1874



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

sanatkârydı; hem de piyasaya hiç iltifat etmemiş bir sanatkâr. Bu bakımdan savaşın bütün dünyayı kasıp kavurduğu 1943 yılında Üsküdar'da dünyaya gelen ve muhtemelen derin bir özlemin ifadesi olarak Barış adı verilen küçük Manço, hiç şüphesiz bütün çocukluğunu Türk musikisinin ses ikliminde yaşamıştı. Bu iklimi Türk popuna taşıdı; orkestrasında Türk musikisi sazlarını ilk defa o kullandı. Ve bu sesleri daha sonra bütün insanlara dinleterek dünyaya yerli değerlerle açılmanın da mümkün olduğunu gösterdi.

Türk dünyasının da ortak seslerinden, ortak değerlerinden biri olmayı başaran Barış Manço kelimenin asıl mânâsında bir avantgarde idi; ama kendi kültürünün avangardı. Halk türkülerini ve Türk musikisinin bazı parçalarını pop müziğine kazandırarak hem yeni bir senteze ulaşmak, hem de farklı müzik türleri arasında akrabalık ve duygu birliği tesis etmek istemişti. Aslında yaptığı bir çeşit milliyetçilikti; fakat anlayışını hiçbir zaman bir tarifin içine sıkıştırmak ve kendini herhangi bir ideolojik kampta konumlandırmak istemedi. Daha kuşatıcı bir tavrı benimsemiş, adını koymadan yerli olmayı ve bütün toplum kesimlerine hitap etmeyi başarmıştı. Aynı yıllarda onun gibi halk türkülerinden yola çıkan, onun gibi saçlarını uzatmış başka bir sanatçı, Cem Karaca, Türk toplumu tarafından aynı ölçüde kabul görmedi. Çünkü bir ideolojinin sözcüsü olarak "savaşçı" bir dili benimsemiş ve ister istemez kendisi gibi düşünmeyenleri karşısına almıştı. Aykırı görünüşüyle önceleri "komünist" zannedilen, fakat farklılığı çabuk keşfedilen Barış ise, adına uygun olarak barıştırmacı, birleştirici, yapıştırmacıydı. Bu tercihi ve başarısı onu bir ortak değer haline getirdi. Sıra dışılığına, avangardlığına rağmen kitlelerce sevgiyle benimsenmiş olması, aslında Türk toplumunun açık görüşlülüğünü, değişmeye, yeniliğe, hatta aykırı olana karşı hoşgörüsünü gösteriyordu; tek istediği kendi dilince konuşulmasıydı! Barış Manço bu dili iyi konuşuyordu.

Barış Manço'nun o kadar sevilmesinin sebeplerinden biri de bence şöhretinin zirvesindeyken bile şımarmaması, mazbut bir aile hayatı yaşaması ve adının hiçbir skandala karışmamış olmasıdır. Bu bakımdan o, magazin basını için ideal bir "sanatçı" değildi; paparazzilerin iş çıkaramadıkları için muhtemelen hiç sevmedikleri bir sanatkârdı. Şarkılarında terennüm ettiği aşk da hiçbir zaman belden aşağı inmedi. Yukarıda da belirttiğim gibi, gelenekten süzülüp gelen aşk anlayışını terennüm ediyordu. Kısacası, Barış Manço'nun müziğinde bizim kültürümüz ve

1855



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

hayatımız vardı. Onun şarkılarında bir gün Sarı Çizmeli Mehmet Ağa'nın macerasını dinliyordunuz; başka bir gün attar kokuları geliyordu. Ve başka bir gün sokak satıcılarının feryadını dinliyordunuz: "Domates biber patlıcaaan". Mizahı ve çocuksuluğu da ihmal etmemişti; çocuklarımız "Arkadaşım Eşek" ve "Ayı" şarkılarını dinleyerek ve televizyon programlarında Barış Çelebi'yle dünyayı gezerek büyüdüler. Bazı şarkıları vardı ki hikmet yüklüydü. "Gülpembe" gibi bazı şarkılarını mistik açıdan bile yorumlayabilirsiniz. Anadolu turnelerinde topladığı atasözlerini, deyimleri ve hikmetleri şarkılarında büyük bir ustalıkla kullanıyordu. "Halil İbrahim Sofrası" şarkısını, yoksul Anadolu insanının sofrasına oturmamış olanlar anlayamazlar.

Barış Manço, hiç şüphesiz bir musiki dehası değildi; fakat doğru bir zamanda, doğru yerde durmuş, toplumun kılcal damarlarına ulaşan bir ana damarı yakalamıştı. Bir yerliydi o.

6 Şubat 1999

**Siretler ve Suretler (2017),
İstanbul: Kapı Yayınları, s. 240-245.**

1876



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Okuma Kùltürü ve Çocuk Edebiyatı



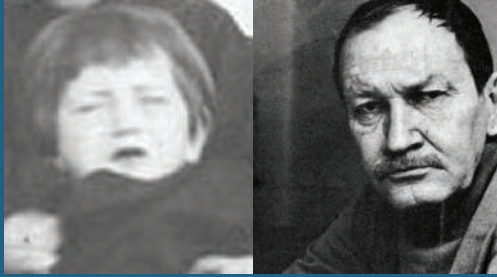
İllüstrasyon:
AYŞE İNAN ALİCAN

Editör
Dr. İbrahim Kıbrıs

ÇOCUKLAR UZUNDURLAR

çocuklar uzundurlar
up uzun ama
büyüktürler
yürekler ufaktır ama
up ufaktır
daha doğrusu öyle sanılır
her şeyi halleder insanca
bağışlamaz ve alışır
bir ufak yeşil
bir kötü kırmızı
bir mor bulsun hele
durmaz dünyaya karışır

dünya ormanı
bir büyük denizdir onda
üç kuştan ikisi
tavşanların hepsi
şeftali nar ve ayva
uykuları ağırdır
çocukların da uykusu ağırdır
ağızları açık uyurlar
her şey düşlerine yaraşır



TURGUT UYAR

(1927-1985)

CUMHURİYET'İN İLK YÜZYILINDAN TÜRK ÇOCUK EDEBİYATI İLE İLGİLİ GÖRÜNÜMLER



İBRAHİM KIBRIS*

Türk Çocuk Edebiyatı, Yüz yıllık süreçte, nicelik ve nitelik açısından çok olumlu gelişmelere tanık oldu. Özellikle son çeyrek yüzyılda, tartışmasız, bağımsız bir alan olabilmeyi başardı. Artık çocuk okurlar, kendi ülkelerindeki yazar ve ozan amcalarının yazdıklarını okurken, bunların yerine “Keşke çeviri kitaplardan birini okusaydık...” kaygısı duymuyorlar. Seve seve, kendi ülkelerinde yazılıp yayımlanan kitapları okuyorlar, bunları yaşıtlarına önerebiliyorlar.

Giriş: Çocuk ve Çocuk Edebiyatı Nedir?

“Çocuk eğitimi” insanlığın var oluşuyla birlikte gündemde olan, insanlık kadar eski bir konudur. Ancak bugünkü çocuk eğitimi, insanın toplumsal ve bireysel yönleriyle ilgili bilgilerin, bağımsız bilim dallarına dönüşmesiyle birlikte söz konusu olmuştur. Özellikle eğitimin, eğitim psikolojisinin bir bilim dalı olarak benimsenmesiyle birlikte, çocuk eğitimi gerçek anlamda gündeme gelmiştir. Bunun sonucu olarak, çocuk eğitimindeki arayışlar da insanları “Çocuk Edebiyatı’yla tanıştırmıştır.

1839



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Dr. Öğretim Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Emekli).

“Edebiyat”; duygu, düşünce ve düşlerin yazılı ve sözlü olarak anlatımı demektir. Duygu ve düşüncelerini, dil aracını kullanarak etkili ve güzel bir biçimde anlatabilen bir insanın başka becerilerle donatılması çok daha kolay olacaktır. Bu nedenle; eksiksiz, istenilen özelliklerde bir insanı yetiştirmede başka bilim dalları kadar edebiyata da gereksinim duyulacaktır. Görüleceği gibi çocuk edebiyatı, çok yönlü, planlı-programlı bir eğitim düşüncesinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Bilindiği gibi 1973 tarih ve 1739 sayılı *Millî Eğitim Temel Kanunu*’nda belirtilen “Genel Amaçlar”; Türk ulusunun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden eksiksiz, ruh sağlığı yerinde, dengeli ve uyumlu bireylerden oluşmasını istemektedir. Aynı yasanın 23. maddesinde de “İlköğretimin amaç ve görevleri, Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak; 1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onu Millî ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; 2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.” denilmektedir. Ayrıca ilköğretim, toplumsal ilişkiler bakımından ilköğretim etkinliklerinin sonucunda ortaya çıkması gereken insan tipi çizilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 1995:13).

Kısacası, bir çocuğun her yönüyle nitelikli bir birey olarak yetişmesinde, diğer bilim alanlarına olduğu gibi edebiyata-çocuk edebiyatına da- düşen görevler olacaktır. Çocuk edebiyatı da doğal olarak, çocuk edebiyatı yazarlarının yarattıkları nitelikli ürünlerle bu işlevini yerine getirecektir.

Çocuk; olgunluğa erişinceye dek, her yaştaki erkek ve kızlar için yapılan bir nitelendirmedir. Çocuk edebiyatı kapsamı içindeki “çocuk” ise bebeklik çağının bitimiyle ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan kişidir. Bir başka deyişle çocuk; süt emme çağını bitirmiş, yaklaşık 2-14 yaş arasındaki, ergenlik çağına ulaşmamış insan yavrusudur (Oğuzkan & Alaylıoğlu, 1968:56). “Çocuk Edebiyatı”ysa; daha geniş bir tanımla; “Temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve ‘çocuk gerçekliği’ni yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde içeriği “çocuğa göre”; yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında, edebiyat, sanat ve estetik yönünden geliş-

mesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır (Şirin, 1994:11) biçiminde tanımlanabilir.

Kısacası; ilk çocukluktan (2-6), çocukluk dönemi sonuna değin olan döneme özgü duyarlıkların, yalın bir anlatım ve hitap edilen çocuk okurların düzeyine uygun bit tutumla dile getirilmesiyle oluşan bir edebiyat türüdür. Şimdi de özellikle Türk tarihinde, yeni bir dönemin başlangıcı olan Türkiye Cumhuriyeti'nin 1923-2023 dönemini içine alan "YÜZ YILLIK" süreçteki çocuk edebiyatı gelişmelerinden söz edilecektir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Yüz Yıllık Sürecinde Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı İle İlgili Gelişmeler

1923-1940 arası dönem (toplumcu ve ulusçu dönem):

II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte daha önce uygulanan sansürün etkisi kalkmış, her alanda olduğu gibi Türk Çocuk Edebiyatında da bir hareketlenme görülmüştür. Daha önceki çocuk edebiyatı birikimine göre sayıları hızla artan çocuk kitapları, Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte bir durgunluk içine girmiştir. Bilindiği gibi Cumhuriyet 1923 yılında kurulmasına karşın, o yıllarda Osmanlı toplum yapısının gününü doldurmuş olan yaşam biçimi ve pek çok kurumu hâlâ varlığını sürdürüyordu. Örneğın halifelik kaldırılmamış, eğitim birliği henüz sağlanamamıştı. Ayrıca okullarda eğitim-öğretim Arap alfabesiyle yapılmakta, Türklerin kendi ses yapılarına uygun bir ABC'si/Alfabesi bile bulunmamaktaydı. Toplumsal yaşayışı düzenleyen yasalar ve kurallar da henüz çağdaş anlamda düzenlenmemişti.

Cumhuriyet'in ilke ve söylemleriyle çelişen bu belirsizlik içinde, ülkenin sanatçıları- edebiyatçıları da ister istemez bir edilginliğe düştüler. Yeni kurulacak toplum düzeninde onların yerleri ve işlevleri ne olacaktı? Bu sorunun yanıtı açık seçik belli değildi.

1930'lu yıllara gelindiğindeyse bu tür belirsizlikler büyük ölçüde ortadan kalkmıştır. Önce halifelik kaldırılmış ve *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'yla eğitim-öğretim bir elde toplanmış (1924), ardından da 1 Kasım 1928'de Lâtin kökenli yeni Türk Alfabesi kabul edilmiştir. 1929 yılında da Arapçanın eğitim-öğretim dili olarak okutulmasına son verilmiştir. Ayrıca hukuksal

alandanda ve toplumsal yaşamda gereken değişiklikler de yapılmış, Cumhuriyet'in yönü açıkça belli olmuştur.

Böylesi bir ortamda, ister istemez, edebiyatçılar da Cumhuriyet'in yeniliklerini yeni kuşaklara anlatmak gibi bir işlev yüklenmişlerdir. İşte bu toplumsal görevin bilincinde olan pek çok edebiyatçı, çocukları hedef alarak yeni yeni ürünler vermişler, onların okuma gereksinimlerini sağlamaya çalışmışlardır.

Dönemin Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati Uğural (20.12.1925-01.01.1929) öncülüğünde çocuk ve gençlerle ilgili olarak üç ayrı dizi yayın hazırlanmıştır (Gökşen, 1985:15). Bu diziler:

a. *Cihan Edebiyatı'ndan Numuneler*: Tanınmış yazarlarımızdan Hakkı Süha, Ali Canip Yöntem, Hasan Ali Yücel gibi kimselere hazırlanmış olup birçok yerli ve yabancı klasik/kökleşik yapıt bu dizide yer almıştır. *İlkbahar Seneleri, Naima Tarihinden Seçmeler, Epope, Sanat Musahabeleri* gibi.

b. *Mektep Temsilleri*: Kız ve erkek okulları için ayrı ayrı yazılan bu dizi, Mahmut Yesari, Reşat Nuri Güntekin, İbnülrefik Ahmet Nuri gibi yazarlarca yazılmıştır.

c. *Dünya Çocuk Klasikleri*: Bugün de çocukların severek okudukları *Arı Maya, Heidi, Kimsesiz Çocuk* gibi kökleşik yapıtlar o yıllarda dilimize çevrilmiş, ayrıca önceden çevirisi yapılanlar da içinde olmak üzere yeniden basılmış ve düşük ederlerle satışa sunulmuştur.

Cumhuriyet öncesi dönemde büyükler için yazmakta olan Faruk Nafiz Çamlıbel, Yusuf Ziya Ortaç, Halide Nusret Zorlutuna gibi sanatçılar yeni dönemin anlayışıyla çocuklar için şiirler yazmışlardır. Yeni yazmaya başlayan yazarlardan Hasan Âli Yücel, Mehmet Faruk Gürtunca ve Mehmet Necati Öngay da çocuklar için ürün vermişlerdir.

Ayrıca çeşitli bilgileri içeren kitaplar da çocuk düzeyine uygun olarak yeniden yazılmıştır. *Temel Bilgiler, Bilgi Demeti, Nedir, Niçin, Nasıl* gibi kitaplar bu dizinin örneklerindedir. Yine; *Hayat Ansiklopedisi, Yeni Çocuk Ansiklopedisi, Büyük Adamlar Ansiklopedisi, Keşifler ve İcatlar Ansiklopedisi* gibi yapıtlar da bu dönemde hazırlanmıştır.

Kimi yazarlar da çocuk ve çocuk kahramanlı romanlarıyla alana katkılarını sürdürmüşlerdir. Cumhuriyet öncesinden beri tarih romanları yazmakta olan Abdullah Ziya Kozanoğlu (1906-1966); *Kızıltuğ* (1923), *Atlı Han* (1924), *Türk Korsanları* (1926), *Gültekin* (1928) adlı yapıtlarıyla çocukların ve gençlerin çok okuduğu bir yazar hâline gelmiştir (Şirin, 1994: 86). Daha sonra Mahmut Yesari (*Bağrıyamık* Ömer-1930), Rakım Çalapala ve Nimet Çalapala (*87 Oğuz-1933*), Huriye Öniz (*Köprüaltı Çocukları-1936*), Fahrettin Sertelli (*Tahtları Deviren Çocuk-1936*), ve Cahit Uçuk (1909-2004-*Türk İnkizleri-1937*) bu dönemde çocuklar için roman yazmış Türk yazarlarıdır.

1940-1970 arası dönem

(yeniden Batı'ya yöneliş-arayış dönemi):

Cumhuriyet'in ilk yıllarında genellikle ulus sevgisi, yurt sevgisi, insanlık, din konularının işlendiği çocuk edebiyatında; 1940'lı yıllardan sonra, özellikle şiir alanında konular giderek zenginleşmiştir (Gürel, 1993:4). Ayrıca Türk şiirindeki yönelim ve gelişmeler de -örneğin şiirde heceden serbest şiire geçilmesi (1940) - yazılan çocuk şiirlerini hem biçim hem de içerik yönünden etkilemiştir.

Bu dönemde öğretmen-egitimci ozanların çokluğu, ilköğretim programlarında yer alan üniteler ve belirli gün-haftalarla ilgili didaktik-öğretici şiirler yazmayı da gündeme getirmiştir. Bu yönde ürün veren ozanların başında İsmail Hakkı Sunat (1900-1961), İsmail Hakkı Talas (1909-1978) ve Hasan Âli Yücel (1897-1961) gelmektedir. Vasfi Mahir Kocatürk (1907-1961), Ahmet Kutsi Tecer (1901-1967), Kemalettin Kamu (1901-1948) ve Enis Behiç Koryürek (1891-1949) de kimi şiirlerinde çocuksu bir coşkuyla çocuk okurlarına seslenmişlerdir. Mehmet Necati Öngay da *Sonbahar* (1962), *Sevgi Bahçesi* (1963) adlı şiir kitaplarıyla çocuklar için yazan ozanlar arasındadır.

1940-1970 arası dönemde çocuklar için yoğun olarak yazan bir başka öğretmen ozan da İbrahim Zeki Burdurlu'dur. Burdurlu, şiir olarak; *Keloğlan* (1949), *Basık Tavan* (1950), *Atatürk'üm* (1959) ve *Koroğlu Destanı* (1965) adlı yapıtlarının yanında, yazdığı masallarla da Türk çocuk edebiyatına katkıda bulunmuş bir yazardır. Masal kitapları olarak da *Nar Güzeli* (1963), *Güllü Padişah* (1963), *Mavi Pullu Balık* (1964), *Ömürsün Nasrettin Hoca* (1965) kitapları sayılabilir.

Ayrıca 1940 sonrası çocuk şiirinde ilk önemli atılımın Fazıl Hüsni Dağlarca tarafından gerçekleştirildiği söylenebilir. 1940'lı yıllardan bu yana çocuklar için yazmayı sürdüren Dağlarca (1914- 2008), *Çocuk ve Allah* (1940) adlı şiir kitabıyla "Çocuk" denilen nesneyi ne denli önemseydiğini kanıtlamak istemiştir. Ayrıca 1967 yılından sonra birbiri ardına yazmış olduğu *Kuş Ayak* (1967), *Arkaüstü* (1979), *Yüzük Parmağı* (1974), *Güneşi Doğduran* (1977), *Yazıları Seven Ayı* (1977), *Yaramaz Sözcükler* (1977), *Göz Masalı* (1979), *Balina ile Mandalina* (1977) vb. 23 kitaplık *Dağlarca Çocuklarda* dizisini oluşturan şiir kitaplarıyla Türk çocuk edebiyatına katkıda bulunmuş bir ozandır.

1970'li yıllardan sonra Türk şiirindeki renklilik ve çok seslilik çocuk şiirlerine de yansımış, o yıllara dek yetişkinler için yazan; Ülkü Tamer, Abdülkadir Bulut, Fazıl Hüsni Dağlarca, Ali Yüce, Necati Cumalı, Ceyhun Atuf Kansu gibi ozanlar da çocuklar için şiirler yazmışlardır. Ayrıca doğrudan çocuklar için yazmayan kimi ozanların çocukların gelişim evrelerine uygun olarak yazdıkları yeni şiirler de yazılmış ve bu şiirler yeni şiir seçkilerinde ve derlemelerinde yer almışlardır.

Türk masallarının yeni bir anlatım biçimiyle yeniden yazılması çalışmaları da 1940'lı yıllara doğru hız kazanır. Orhan Şaik Gökyay *Bugünkü Dille Dede Korkut Masalları* adıyla Dede Korkut öykülerini o günün Türkçesiyle yayımlar (1939). Eflatun Cem Güney de Anadolu'nun değişik bölgelerinde söylenen halk masallarını derlemiş ve yazı diline kazandırmıştır. Bu amaçla önce *Dertli Kaval* (1945) adlı masal kitabını yayımlayan Eflatun Cem Güney, sırasıyla *Karayılan ve Karagülmez* (1946), *Zümrüd-ü Anka* (1948), *En Güzel Türk Masalları* (1948) *Açıl Sofram Açıl* (1949), *Âşık Garip* (1950), *Akıl Kutusu* (1953), *Bir Varmış Bir Yokmuş* (1956), *Dede Korkut Masalları* (1958), *Gökten Üç Elma Düştü* (1960), *Az Gittim Uz Gittim* (1961) adlı kitaplarını yayımlar. Dahası *Açıl Sofram Açıl* adlı kitabıyla 1956 yılında "Christian Andersen Payesi" şeref diploması almaya da hak kazanır (Gürel, 1993: 5). Güney, aynı ödülü 1960 yılında "Dede Korkut Masalları" adlı kitabıyla bir daha alacak ve "Dünya Çocuk Edebiyatı Sertifikası"nın da sahibi olacaktır. Böylece Güney, Türk halkının öz kültüründen yola çıkarak derlediği masalları yeni bir biçimle Türk Çocuk Edebiyatına/yazınına kazandırmıştır.



Aynı yıllarda Naki Tezel *İstanbul Masalları* (1938), *Çocuk Masalları* (1943), *Türk Masalları* (1961) ve *Keloğlan Masalları* (1967) adlı kitaplarıyla sözlü Türk edebiyatı ürünü olan birçok masalı çocuk edebiyatına kazandırmıştır.

Çocuklar için oldukça duygulu öykü ve romanlar yazan Cahit Uçuk da (1911-2004) aynı dönemde masal türünün zenginleşmesine yardımcı olan bir yazardır. *Türk Çocuğuna Masallar* (1942), *Ateş Gözlü Dev* (1946), *Kurnaz Tilki* (1946) Uçuk'un derlediği masallardan örneklerdir.

Yine aynı dönemde Oğuz Tansel de derlediği ve yeni bir biçemle sunduğu masalarıyla dikkat çeker. *Altı Kardeşler* (1959), *Yedi Devler* (1960), *Üç Kızlar* (1963) ve *Mavi Gelin* (1966) Tansel'in masal kitaplarıdır. Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumunun 1976 yılında ilk kez verdiği masal ödülünü de *Allı ile Fırfırı* adlı yapıtıyla Oğuz Tansel almıştır. Tahir Alanç'un *Billür Köşk Masalları* da bu dönemin masal derleme çalışmalarından bir örnektir.

Tanzimat Edebiyatı döneminden bu yana, uyarılama ağırlıklı olarak sürdürülen Batı kaynaklı çocuk edebiyatı çalışmaları, bu dönemde yeni bir anlayışla yeniden gündeme gelmiştir. Hasan Âli Yücel'in Millî Eğitim Bakanlığı dönemindeki *Batı klasiklerinin* çevirisiyle birlikte, yeni çocuk kitapları da Türk Çocuk Edebiyatı'na kazandırılmıştır (Şirin, 1994: 94). Yine o yıllarda Orhan Veli Kanık da yeni bir biçemle La Fontaine'den 2 kitaplık bir çeviri yapar (1948). Nasrettin Hoca fıkralarını da kendi sanat anlayışına göre yeniden yorumlayıp şiirleştirir (1948).

Ayrıca 1940'lı yıllardan bu yana, kendine özgü duyarlılığıyla, toplumun birçok kesiminden seçip öykü ve romanlarına "kahraman" olarak belirlediği ülkesinin yoksul ve sorunlu çocukların yaşantılarını öyküleştiren Kemalettin Tuğcu (1902-1996), yazmış olduğu kitaplarıyla çocukların dünyalarında izler bırakmıştır. Tuğcu, kendine özgü biçem ve anlatımıyla pek çok çocuğun okuma alışkanlığı edinmesinde etkisi olmuştur (Dilidüzgün, 2003:98). Genellikle 4. ve 5. Sınıf düzeyinde 50-100 sayfalık öykü ve romanlarla çocuklara seslenen Tuğcu'nun yapıtlarından kimileri şunlardır: *Taş Yürek*, *Saadet Borcu*, *Sokak Köpeği*, *Şeytan Çocuk*, *Küçük Mirasyedi*, *Ayşecik*, *Hissiz Adam*, *Uçurum*, *Herkesten Uzak*, *Üvey Baba*, *Korkunç Yıllar*, *Eskici Baba*, *Küçük Serseri* vb...

Bu dönemde sözü edilen bunca çalışmaya karşın, kendine özgü-özgün- çıkışını yapmış sayılmayacak olan Türk Çocuk Edebiyatı, her şeye rağmen gelecek için “yükü bir birikim oluşturmuştur.” denilebilir (Şirin, 1994:94).

1970-1980 arası dönem

(çocuk edebiyatında toplumsuluğun öne çıktığı dönem):

Edebiyatın birçok alanında olduğu gibi çocuk edebiyatı alanında da 1970 yılı sonrasında bir çeşitlenme, bir coşku ve devinim yaşanmıştır. Özellikle 1961 Anayasası'nın getirdiği hak ve özgürlüklere bağlı olarak hız kazanan toplumsal ve kültürel gelişme, Türk edebiyatında pek çok yazarı toplumcu bir çizgiye çekmiştir.

Yetişkinlere-gençlere- yönelik yazımsal ürünlerde olduğu gibi çocuklara yönelik yazımsal ürünlerin de pek çoğu, belli görüş ve düşüncelerin ışığında, bağımlı-güdümlü-bir anlayışla hazırlanmıştır (Şirin, 1994; Gürel, 1993). Çocukları istenilen doğrultuda yönlendirmek, onlarla iletişim kurmak üzere, daha önce yetişkinler için yazmış olan yazarların kimileri de 1970 sonrasında çocuksu bir üslupla, çocuklar için yazmayı da denemişlerdir. Böylece çocuklar için yazılan ürünlerin türünde ve sayısında önemli bir artış olmuştur.

O yıllara dek şiirde hece ölçüsü tartışmasız olarak yerini korurken başta Fazıl Hüsnü Dağlarca (*Balina ve Mandalina-1977*) olmak üzere, İsmail Uyaroğlu (*Çocuk ve Şiir 1972, Gül Sağnagıtı 1976*), Ülkü Tamer, Yalvaç Ural, Abdülkadir Bulut ve daha pek çok ozan ölçü ve uyağa bağlı kalmadan, *özgür koşuk* biçimindeki şiirleriyle çocuklara seslenmişlerdir. Dahası o yıllarda, önceleri yetişkinler için yazmış olan pek çok ozan da, bu devingenliğin etkisiyle çocuk şiirleri yazmışlardır (Hasan Hüseyin, Can Yücel, Necati Cumalı, Ceyhan Atuf Kansu, Behçet Necatigil, Aziz Nesin, Ataol Behramoğlu, Ali Yüce gibi). Ayrıca çocukları düşünmeden yazmış olan pek çok ozanın şiirleri yeniden gözden geçirilmiş ve üslup olarak çocukların anlayabileceği şiirler yeniden basılmış, dergi ve seçkilerde yer almıştır. (Bakınız *Yansıma Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı (1976)*; Celâl, Metin, *Çocuk Şiirleri Antolojisi*, İst. 1988; Umran Sedat, Akay Hasan, *Şaheser Çocuk Şiirleri Antolojisi*, İst. 1995).

Aynı dönemde roman ve öyküde de benzer devingenlik ve çeşitlilik yaşanmıştır. Şiirde görülen yanlılık ve bağımlılık düz



yazı türlerine de büyük ölçüde yansımış, pek çok yazar yalnızca o dönemde çocuklar için yazmayı denemişlerdir. Hasan Hüseyin'in "Ressamın Bildircinleri, Erdal Öz'ün *Dede Korkutun Kitabı*, Vedat Dalokay'ın *Kolo*, Müjdat Gezen'in *Bir Liranın İki Günü* ve Kuzucuk, Fikret Otyam'ın *Kanlı Gömlekler* adlı kitapları bu konudaki örneklerdendir.

1970'li yılların hem yayıncı, hem de yazar olarak etkin kişilerinden biri olan Erdal Öz o yıllar için şu değerlendirmeyi yapar (Öz, 1977:99):

Usta yazarlarımızın yanı sıra, yeni beliren ve çocuklar için yazan ilk çocuk edebiyatı yazarlarımız, ardi ardına kitaplar yazıyorlar. Bu bir inandırma, bir özendirme işiydi. Yazarlarımızı, öncelikle bu daldaki yapıtlar vermeye inandırmak, özendirmek gerekiyordu. (...) Daha işin başında olduğumuzu unutmadan, bu atılan taşları, bir taş yağmuru, bir taş fırtınası hâline getirmenin vaktidir. Bunu yapabildiğimiz gün, çocuklarımıza cennet bir ülkenin kapılarını açıyoruz demektir.

Bu dönemde eğitsel ve bilimsel anlamda çocuk kitaplarını resimleme ve özellikle kitap kapaklarını tasarlama konusuna daha bilinçli olarak yaklaşmıştır. Dünya çocuk edebiyatından da pek çok kökleşik yapıtın o dönemin arı dil-öz Türkçeanlayışıyla, estetik biçimde resimlenerek sunulan bu yapıtlar arasında *Açıkgöz Budalalar* (Erich Kaestner), *Alis Harikalar Ülkesinde* (Lewis Carroll), *Karlar Kraliçesi* (Andersen), *Palavracı Baron* (Erich Kaestriyat) sayılabilir.

Bu dönemin dikkat çeken gelişmelerinden biri de; 1979 yılının bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de "Çocuk Yılı" olarak belirlenmesidir. Bu yılın belirlenme amacına uygun olarak, pek çok devlet kuruluşu (Yerel yönetimler, Kültür Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı gibi) çocuk edebiyatı alanında yeni ürünlerin ortaya çıkması için yardımcı olmuşlardır. Türk Çocuk Edebiyatı tarihinde yer alan kimi dergiler de o yıl çıkarılmaya başlanmıştır (Gürel, 1993:7): Kültür Bakanlığı'nın "Elma Şekeri", Çankaya Belediyesi'nin "Çankaya Çocuk" adlı dergileri gibi.

Çocuk yılı nedeniyle çocuklara kitap ulaştırma ve yeni ürünlerin oluşmasına ortam hazırlama açısından Ankara Belediyesi de önemli bir hizmet vermiştir. Türk Edebiyatının önde gelen ozan ve yazarlarının kitaplarından derlediği üç öykü, üç

şiiir, dört masal kitabıyla Samed Behrengi'nin *Bir Şeftali, Bin Şeftali* adlı masalımsı öyküsünü bir milyon sayıda çoğaltarak bunları ülke çocuklarına ücretsiz olarak dağıtmıştır.

1970'li yılların başlarından beri yayımlanmakta olan "*Milliyet Çocuk Dergisi*" de bu dönem çocuk edebiyatıyla ilgili olarak anılabilecek bir gelişmedir. 1977 yılından sonra Ülkü Tamer'in yöneticiliğiyle yayın yaşamını sürdüren bu dergi, önceki sayılarında çizgi romanlara ağırlık verirken, şiir ve düz yazıya daha yoğun olarak yer vermeye başladı. Özellikle dönemin sonuna doğru, daha çok bu dergide yayınlanan şiirleriyle tanınan Yalvaç Ural, bugün de önde gelen bir ozan-yazardır. Ural, yalın bir Türkçeyle, uyak ve ölçünün zorlamasına düşmeden, doğal konuşmanın anlatım ve vurgu olanaklarından yararlanarak çocukların ağızından yazdığı şiirleriyle çocuk edebiyatına yeni bir renk kattı. ABC Yayınları'ndan çıkan *Müzik Satan Çocuklar* adlı şiirsel öyküsüyle, İkinci Uluslararası Çocuk Kitapları Fuarı'nda "Şiir Birincilik Ödülü"nü aldı. (1979). Ayrıca, daha sonra çıkan birçok kitabı da değişik yabancı dillere çevrildi. Bu kitaplarından kimileri şunlardır: "*Gölcüğün Küçük Avcıları*", "*Korkuluğun Kalbi*", "*Gözü Boynuz ile İzi Yıldız*", "*La Fonten Orman Mahkemesinde*", "*Bir Gök Dolusu Güvercin*". Türk ve Dünya Edebiyatı'na yaptığı katkılarından dolayı "Polonya Gülümseme Nişanı"yla (L'ORDRE DU SOURİRE) ödüllendirilen Ural'ın şiirleri Yunancaya da çevrilmiştir.

Yine o dönemde, daha önceden yazılmış olan ve çocukların ilgisini çekebilecek usta yazarların yapıtları yeniden gözden geçirildi. Örneğin Orhan Kemal'in, Sabahattin Ali'nin, Sait Faik'in, Yaşar Kemal'in, Füzûzan'ın ve Selçuk Demirel'in çocukların dünyasına seslenen bir anlatımla yazmış oldukları ve baş kişileri çocuklar olan öyküleri, Ankara Belediyesi'nce *Arabalar Beş Kuruşa* adıyla kitaplaştırılmıştır. Nâzım Hikmet'in bir masalının adıyla yayımlanan *Sevda Bulut* ve Orhan Kemal'in *İnci'nin Maceraları* da bu tür çalışmaların ürünleridir.

1970'le 1980 arası dönemde masal türünde de yeni bir anlayış göze çarpmaktadır. Daha önce işlenmiş olan pek çok halk masalı, yeni bir bakış açısıyla yorumlandığı gibi, özgün ürünler de yazılmıştır. Ahmet Uysal'ın *Keloğlanın Diliyle* (Arkadaş Kitaplar-1977), İsmail Sivri'nin Nasrettin Hoca'nın yaşamını masallaştırdığı *Masallar* (Milliyet Yayınları-1977), Ahmet Kahraman'ın *Yediden Yetmiş Masallar* (Köyün Çocuğu Yayın-



ları-1977), Nihat Behram'ın *Göğsü Kınalı Serçe* (Arkadaş Kitaplar- 1976), Yaşar Kemal'in *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* (Arkadaş Kitaplar-1977), Erol Toy'un *Altın Saray* (Arkadaş Kitaplar 1977), Ülkü Tamer'in *Şeytanın Altınları* (Arkadaş Kitaplar 1976), Mehmet Başaran'ın şiirleştirdiği *Boyalı Irmak* (Arkadaş Kitaplar-1975), *Armutlu Tarla* (1979) adlı yapıtları bu dönemde yazılmış olan masallardan örneklerdir.

İşte çocuk edebiyatının bu denli çeşitlendiği ve hız kazandığı bu dönemin, kimi olumsuz yanlarına karşın, getirdiği olumluluklar da yok değildir. Örneğin Cumhuriyet ve Cumhuriyet öncesi dönemde Ali Ulvi Elöve'nin öncülüğünü yaptığı edebi-yazınsal-anlamda eleştiri ve eleştirmenlik bu dönemde kurumsallık kazanmıştır. 1980 sonrası dönemde de etkin olarak çocuk edebiyatıyla ilgili kuramsal boyutta çalışmalarını sürdüren yazarlardan kimileri şunlardır: Meral Alpay, İnci Enginün, Nilüfer Tuncer, Fatih Erdoğan, Erdal Öz, Enise Kantemir, Sedat Sever, Turgay Kurultay, Necdet Neydim, Zeki Gürel, Tacettin Şimşek, Selâhattin Dilidüzgün, Gülçin Alpöge, Ali Güntekin, Hikmet Asutay...

1980 sonrası çocuk edebiyatı

(eğitimdeki gelişmelerin dikkate alındığı dönem):

Bilindiği gibi Türkiye'de 12 Eylül 1980'le başlayan süreçte, birçok bilim ve sanat dalıyla birlikte, edebiyat alanında da bir belirsizlik yaşanmıştır. Bu belirsizliklere kitap basımıyla ilgili araç-gereç tutarlarındaki artışlar da eklenince, 1981-1982 yılları özellikle Türk Edebiyatı açısından durgunluk yılları olmuştur. Dahası o dönemde çocuk yazınıyla ilgili herhangi bir kuramsal tartışmanın ve toplantının yapıldığına da pek tanık olunmaz.

Ancak bu durum uzun sürmedi. Yayınevlerinin maliyetlerle ilgili yeni durumlara uyum göstermesi ve 1970'lerden bu yana oluşan birikimler, edebiyattaki ve dolayısıyla çocuk edebiyatındaki durgunluğun giderilmesinde yardımcı oldu. 1981 yılında az da olsa çocuklar için kitaplar yayımlandı. Örneğin Ülkü Tamer'in *Masal Şiirler*, Selim Başak'ın *Selimin Horozu*, Süreyya Berfe'nin *Çocukça*, Ahmet Kahraman'ın *Kınalı Keklik*, Aydın Özkan'ın *Memik ile Onbaşı* ve Nezihe Meriç'in *Alağün Çocukları* adlı kitapları bu yılda yayımlanmışlardır.

Bu dönemde çocuk kitaplarının sayısının artmasını sağlayan ve giderek çocukların ilgisini çekmeyi başaran bir yazar da



-daha çok yetişkinlere yönelik gülmece kitaplarıyla tanınan-Muzaffer İzgü'dür (1933-2017). Kitapları önce Gendaş Yayınevi Çocuk Yayınları arasında yer alan İzgü, özellikle Özyürek Yayınları'nca 1984 yılında yayımlanan "Ökkeş", dizisiyle çocukların dikkatlerini çekmeyi başarmıştır. On kitaptan oluşan bu dizide, köyden kente göç edip de gecekondu bölgesinde yaşayan iyimser Ökkeş'in başından geçenler anlatılır. Zaman zaman masalımsı öğelerin de yer aldığı Ökkeş'te, halk masallarındaki Keloğlan tipinin kimi özelliklerini çağrıştıracak saf ve iyi yürekli davranışlara rastlamak olasıdır. İzgü bu dizisiyle daha çok, masal çağından «Robinson» çağına geçiş aşamasındaki çocuklara (3., 4. sınıf) seslenmektedir. Ayrıca İzgü daha sonraki yıllarda, özellikle 90'lı yıllardan sonra Bilgi Yayınevi'nce çıkarılan 70'in üzerindeki çocuk kitabıyla çocuk yazınına önemli bir katkıda bulunmuştur. İzgü'nün yapıtlarından kimileri şöyledir: «Yumurtadan Çıkan Öğretmen (1991-Öykü), Küçük Arı, Büyük Arı (1993-Roman), Can Dayım (1994-Roman), Ekmek Parası (1993-Öykü), Anne Annem Askere Gidiyor (1994-Öykü), Hokus Pokus (1995-Öykü), Uzay Dolmuşu Kalkıyor (1996-Roman) vb... 2010'lu yılların ikinci yarısında (2017) hayatını kaybeden İzgü, âdeta kendisini ölüme hazırlamış ve şu sözleriyle sevenleriyle vedalaşmıştı: "Muzaffer İzgü doğdu, okudu, düşler kurdu, yazdı ve gitti..."

Çocuk yazınında asıl ağırlığın öykü ve romanda olduğu bu dönemde, Gültен Dayıoğlu da çok üretken bir öykücü ve romancı olarak göze çarpmaktadır. Hem bir anne, hem bir öğretmen olarak çocuğun dünyasına girmeyi iyi bilen Dayıoğlu'nun kitaplarından bir kısmı şunlardır: *Uçan Motor* (1965), *Kırmızı Bisikletin Binicisi* (1965), *Fadış* (1971), *Dört Kardeşliler* (1971), *Suna'nın Serçeleri* (1974), *Yurdumu Özledim* (1977), *Ben Büyüyünce* (1979), *Leylek Karda Kaldı* (1979), *Dünya Çocukların Olsa* (1981), *Dünya Çocukların Olsa* (1981), *Akıllı Pireler* (1983), *Şenlik Günü* (1983), *Kır Gezisi* (1983), *Azat Kuşu* (1984), *Deli Bey* (1984), *Kumluktaki Yavru Martı* (1984), *Sıcak Ekmek* (1984), *Uçurtma* (1984), *Işın Çağı İnsanları* (1984), *Ölümsüz Ece* (1985) *Geriye Dönenler* (1986), *Uçan Motor* (1988), *Neşeli Boyacı* (1988), *Küskün Ayıcık* (1989), "*Parbat Dağı'nın Esrarı*" (masal-1989), *Yaşanmış Havan Öyküleri I-II* (1991), *Midos Kartalının Gözleri* (1991), *Tuna'dan Uçan Kuş* (1992), *Yeşil Kiraz* (2 cilt- 1992, 1994 Yapı Kredi Yayınları) vb... Son yıllarda seslendiği yaş düzeyini artıran (12 yaş üzeri)



Dayıoğlu'nun; *Ganga* (1996), *Mo'nun Gizemi* (2000), *Kıyamet Çiçekleri* (2202), *Alacakaranlık Kuşları* (2003), *Yada'nın Gizil Gücü* (2005) adlı bilimkurgu ağırlıklı kitapları da vardır.

Özellikle gençlik dönemine geçiş sürecini anlatan kitaplarıyla ilgi çeken bir başka kadın yazar da İpek Ongun'dur. Ongun'un macera-robinson çağı kitaplarından daha soyut öykü ve romanlara yöneldiği dönemler için *Mektup Arkadaşları* (1980), *Kamp Arkadaşları* (1986) ve *Afacanlar Çetesi* (1988) adlı kitapları da burada anılmaya değer.

1980 yılı öncesinde büyükler için yazan kimi roman ve öykücüler de bu dönemde yazdıkları çocuk kitaplarıyla dikkat çekmişlerdir. Örneğin Ayla Kutlu (*Merhaba Sevgi*-1991-roman, *Yıldız Yavrusu Ramram'ın Dünya Serüvenleri*-1994-roman), Tarık Dursun Kakıncı (*Otobüsüm Kalkıyor*-1993-roman, *İyilikçi Tilki*-1994-öykü), Ayşe Kilimci (*Benim Adım Çocuk*-1990-roman), Erhan Bener (*Burcu Öğretmenin Öyküsü*-1993-öykü), Sulhi Dölek (*Yeşil Bayır*-1991-roman, *Arkadaşım Dede*-1992-roman), Hüseyin Yurttaş (*Çamlı Kuledeki Giz*-1995-öykü, *Uzaylılar Gelince*-1995-roman, *Cüceler Gezegeni*-1994-roman).

1980 sonrası dönemde çocuklar için yazmayı uğraşarak benimseyen yazarlar arasında şu adları da saymak olasıdır: Feyzullah Ertuğrul (*Rüzgâr Salıncağı*-1991, *Köy Çocuklarından Anılar*-1992), Zekai Yiğitler (*Gökhan ile Özhançık, Öğretmenim*), Hakkı Özkan, Mümtaz Zeki Taşkın, Abbas Cılga, Adnan Çakmakçoğlu, Adnan Özyalçın, Gülsüm Akyüz, Nezihe Meriç, Mehmet Seyda, A. Cahit Zarifoğlu, Niyazi Birinci, Ahmet Efe, Sevim Ak, Behiç Ak, Fatih Erdoğan, Mavisel Yener, Aytül Akal, Seza Kutlar Aksoy, Şener Şükrü Yiğitler, Şermin Yaşar, Ayla Çınaroğlu, Hidayet Karakuş, İsmail Sivri, Zeynep Ankara ... gibi.

Çocuklar için yazılmış şiir kitaplarının daha az olduğu bu son dönemde, yine Fazıl Hüsnü Dağlarca *Cin Oğlan* (1981), *Hinoğlu Hincik* (1982), *Şeker Yiyen Resimler* (1980), *Yazıları Seven Ayı* (1980), *Cin ile Cincik* (1981), *Güneş Doğduran* (1981), *Kaçan Aylar Ülkesinde* (1982), *Bitkiler Okulu* (1996), *Dolar Biriktiren Çocuk* (1999), *Cincik* (2000) ve benzeri 24 şiir kitabıyla bu alandaki yerini korur. Abdülkadir Bulut'un *Kahveci Güzeli Kahveci* (1981), Abdülkadir Budak'ın *Gül Çocuk* (1981), Ülkü Tamer'in *Masal Şiirleri* (1981), Mustafa Ruhi Şirin'in *Gökyüzü*



Çiçekleri (1983), Cahit Zarifoğlu'nun *Gülücük* (1988), Ahmet Uysal'ın *Kuş Gölünde Günler* (1993), Mevlâna İdris Zengin'in *Kuş Renkli Çocukluğum* (1993) adlı şiir kitapları 80 sonrası çocuk şiirleri arasında dikkate değer kitaplardır. Ayrıca Yalvaç Ural da değişik dergilerde çocuklar için yazmış, günümüzde de benzer etkinliklerini sürdüren bir ozan-yazardır.

1980 sonrası dönemde masal türünde de özellikle baskı ve resimleme tekniğindeki gelişmelere koşut olarak önemli gelişmeler olmuştur. Birçok yayınevi eski baskılarını yenilemiş, kitaplarının, içerik yönünden değilse bile, estetik ve biçim yönünden kusursuz olmasına çalışmışlardır. Kitaplar çok değişik boyutlarda, müzikli ve kabartmalıya varıncaya dek türlü biçimlerle çocukların kullanımına sunulmuştur. Kimi yayınevleri çocuklar için yayın yapma konusunda direnmişler, *çocuk* terimiyle özdeşleşir duruma gelmişlerdir. Yapa Yayınları'nın çocuk kitapları, Serhat Yayınları'nın üç boyutlu 2., 3. sınıf düzeyindeki masal kitapları, son yıllarda da Kök Yayınları ve Bu Yayınları, Uçanbalık Yayınlarının ve Mavibulut Yayınlarının biçim denemeleri bu konuda verilebilecek örneklerdir. Ayrıca değişik yayınevlerince Grimm Kardeşler ve Andersen gibi ünlü masalcıların kitapları da yalınlaştırılarak ilköğretimin ilk sınıflarına göre yeniden uyarlanmıştır.

Bu dönemde, önceki dönemlerde olduğu gibi derleme çalışmalarına değil, daha çok yazarların kendilerinin ürettikleri masal örneklerine tanık olunmaktadır. Eğitim bilimlerindeki ve çocuk yazınındaki gelişmelerin de göz önüne alındığı bu dönemde çocuklar için yazmanın ve resimleme çalışmalarının başlı başına bir uzmanlık alanı olduğu görüşü benimsenmiştir (Şirin, 1994:89-90).

Bu dönem masal yazarları arasında Güngör Dilmen, Sennur Sezer, Adnan Özyalçınar, Tahsin Yücel, Hasan Lâtif Sarıyüce, Mevlâna İdris Zengin, Ahmethan Yılmaz, Dilek Aykul Biskhu, Mustafa Ruhi Şirin, Ayşe Kilimci, Elvan Pekdemir ve Neda Ülkü Kuglin gibi adlar sayılabilir. Ayrıca bu dönemde, genelde yetişkinler için yazdıkları halde, çocuklar için masal yazan şu adlar da sayılabilir: Dinçer Sümer (*Aklımda Kalan Masallar*-1993), Erhan Bener (*Şahmeran Öyküsü*-1991), Ayşe Kilimci (*Dikenci Karga*-1991, *Çöp Kralice*-1990, *Olimpos'ta Bir Kuş*-2005), Tarık Dursun Kakinç (*Lafonten Masalları*-1994, *Bir Küçük Adam Varmış*-1994, *Yaramaz Kuzu*-1994, *Ezop Masalla-*



rı-1992, *Horoz ile İnci*-1995), Hüseyin Yurttaş (*Astronot Çekirge*-1994), Fatih Erdoğan (*Onu Seviyorum*-1995, *Ayşegül'e Ne Oldu?*-2001, *Çay Kaşığı Cincin Hanım*-1998), Bilgin Adalı (*Geçmişten Gelen Konuklar*-2004, *Dünyanın İlk Şafağı*-2004, *Ateşin Çocukları*-2005, *Bolluk*-2005), Nur İçözü (*Dönemeç*-2001, *En Güzel Çiçek Yarışması*-2002), Aysel Gürmen (12 kitaplık *Selen* dizisi ve 70'e yakın, her yaştaki çocuk kitaplarıyla), Mavisel Yener (*Eviden Kaçan Masal*-1999, *Kayıp Seslerin İzleri*-2002, *Mavi Zamanlar*-2003), Nuran Turan (*Serdar'ın Karabasasını*-2001, *Gılgamış*-2003, *Ata'ya Armağan*-2004), Filiz Tosyalı (*Filiz Tosyalıdan Masallar-Sesli, seslendiren: Tuna Egemen, Yeşillikler Ülkesi*-1997, *Uyku Prensesi* 1996, *Zenci Balıkçı ile Alaattin*-1997, *Bahçıvan Kraliçe*-1996), Sevim Ak (*Uçurtmam Bulut Şimdi*-1987, *Karşı Pencere*-2003, *Az Buçuk Teo*-2005), *Domates Saçlı Kız*-2005), Turan Yüksel (*Bukleli Kız*-1997, *Kapıdan Gelen Ses*-1997, *Bizi İzleyen Demiş Karıncalar*-2000, *Bilmece Amca*-2000, *Karanlığı Kovan Ateş Böceği*-2000).

Şiire ikinci yeni saflarında başlayıp daha sonra Sezai Karakoç'un çizgisinde devam eden ve yeniden oluşturduğu dünya görüşü ve bilgi birikimiyle çocuklar için şiir, hikâye ve romanlar yazan Cahit Zarifoğlu da (1940-1987); *Serçekeş* (Uzun hikâye, 1983), *Ağaçkakanlar* (Roman, 1983), *Katıraslan* (Uzun hikâye, 1983), *Yürek Dede ile Padişah* (Masal, 1987), *Motorlu Kuş* (Uzun hikâye, 1987), *Küçük Şehzade* (Masal, 1987), *Gülüçük* (Şiir, 1989), *Kuşların Dili* (Mantık't-tayr'dan hareketle yazılmış hikâyeler, 1989), *Ağaç Okul* (Şiir, 1990), *Çocuklarımızla Atlara Biniyorduk* gibi kitaplarıyla Türk çocuk edebiyatı için bir kazanç olmuştur. Ayrıca, 1980 sonrası çocuk şiirinde Hasan Latif Sarıyüce, Mustafa Ruhi Şirin de adlarını duyuran ozanlardır. Bunun yanında, daha önceden yazmakta olan Kemal Özer, Ali Püsküllüoğlu, Ülkü Tamer, İlhan Geçer, Mümtaz Zeki Taşkın, İsmail Uyaroğlu, Fazıl Hüsnü Dağlarca ve Yalvaç Ural, Mehmet Güler de çocuklar için şiir yazmayı sürdürmüşlerdir.

Ayrıca masal çağı çocukları için yazmayı başlı başına bir uğraş olarak seçen Aytül Akal da bu dönemin yenilikçi yazarlarından. Hem biçimde hem de içerikte özgün olmanın örneğini sergileyen Akal, özellikle *Geceyi Sevmeyen Çocuk* (1991) adlı kitabıyla dikkat çekmiştir. *Camı Sıkılan Çocuk*, *Kardeş İsteyen Çocuk*, *Sabahı Boyayan Çocuk*, *Masalları Arayan Çocuk*, *Geceyi Unutan Fil*, *İki Kavgaçı Ağaç*, *Çöp Kafalı Çocuk*, *Camı Sıkılan Ay-*



dede gibi 150'nin üzerinde çocuk kitabı vardır. Ayrıca Akal'ın, Mavisel Yener'le ortak olarak yazdıkları, belli temaları işleyen şiir kitapları da (*Mavi Ay*, *Kar Sesi* ve *Denizin Büyüsü* gibi...) vardır. Dahası, Akal'ın, o yıllarda çocuk yazımına emek veren öğretmen, öğrenci, şair, yazar, çizer, akademisyen vb. kişilerin internet ortamında görüş alışverişinde bulunmalarını sağlayan, "Çocuk Yazını" grubunun da yöneticiliğini yaptığı, bu yolla çocuk yazını yazar ve resimleyicileri arasında görüş alışverişi sağlamakta önemli bir işlevi yerine getirdiğini söylemekte de yarar vardır. *Süper Gazeteciler* de, Akal'ın, 13-15 yaş arası çocuklar için yazmış olduğu bir serüven romanıdır.

Yine bu dönemde Mevlâna İdris Zengin (1966-2022); *Ellerimizin Büyük Boşluğu* (2019), *Uçan Eşek* (2022), *Dünyayı Delen Köstebek* (2021), *Sarı Telefon Sokağında Rüya* (2023), *Dünyanın En Uğur Böceği* (2022), *Romantik Tilki* (2023), H. Salih Zengin de; *Gazoz Kapağı* (2020), *Çok Serin Hikayeler* (2020), *İstanbul'un Süslü Çeşmeleri* (2012), *Evliya Çelebi* (2020) adlı kitaplarıyla, Türk çocuk edebiyatının ilk resimleyicisi olarak bilinen Can Göknil; *Canlı Yayıncılık* (2020), *Çatlak Hasan* (2022), *Kurtçuğun Hayvan Bulmacaları* (2016), *Benim Annem Yavruladı* (2019), *Babamın Başka Evi Var* (2023), Tacettin Şimşek; *Altın Papağan* (2022), *Wicivici* (2023), *Yeşil Gözlü Kardan Adam* (2017), *Kara Koncoloz* (2022), Süleyman Bulut; *Büyük Atatürk'ten Küçük Öyküler* (2023), *101 Kısa Halk Hikayesi* (2022), *Hey Küçük Kocaman Küçük Deniz* (2022), Anne Ben Bilirim (2023), Şermin Yaşar; (*Hoşça Kal Lokantası* (2023), *Göçüp Gidenler Koleksiyoncusu* (2023), *Babaannem Geri Döndü* (2021), Gülten Yelten; *Minik Çoban ile Küçük Kız* (2023), *Bu Yaka Çiçek Evi* (2012, 4 Kitaplık seri), *Defne Bahçesi* (2020), *Sarmaşık ve Kaktüs* (2018), Adil İzci; *O Ada Senin Bu Ada Benim* (2023), *Deniz Olsun Adı* (2021), *Canım Ada* (2020), *Mavi Kitap* (2019). Doğan İşler de kendine özgü eleştirel tutumunu yansıttığı mizah yönü ağır basan öyküleriyle (*Kekeme Hamlet-2018*, *Annemin Gölgesi-2029*, *Astronot Dıgıdık-2021*, *Yanlış Masalcı Bay Yanlış-2018*) adlı kitaplarıyla tanınmıştır. Görüldüğü üzere, Yüzyıllık süreçte, özellikle 2000 yılı sonrasında çocuk edebiyatımıza katkıda bulunmuş pek çok yazarımız edebiyat tarihimizdeki yerlerini almışlardır.

Son olarak; yazmaya daha çok kitap eleştirileri ve yetişkinler için yazdığı öyküleriyle tanınan, ancak daha sonra çocuklar için yazmayı yeğleyen Zeynep Cemali'den de (1950-2009) söz

etmek istiyorum. Zeynep Cemali, daha çok, çocukluk, gençlik ve ileri yaşlarındaki yaşantılarından yola çıkarak daha çok kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak kitaplarını yazmıştır. Örneğin; *Patenli Kız* (2003), *Öykü Öykü Gezen Kedi* (2007), *Ballı Çörek Kafeteryası* (2005), *Çılgın Babam* (2004), *Ben Çınar Ağacı ve Puf Börfeği* (1999), *Gül Sokağının Dikenleri* (2000), *Ankaralı* (2003).

1980 sonrası dönemde Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı da çocuklara yönelik diziler oluşturmuşlar, çocuk yazınına katkıda bulunmuşlardır. Hem ilköğretim çağı öğrencilerinin hem de lise çağı öğrencilerinin okuma gereksinimlerine yönelik değişik türlerde yapıtlar yayımlayan Millî Eğitim Bakanlığı *Çocuk Edebiyatı* adı altında bir de özel bir dizi hazırlamıştır. Şiir, masal, öykü ve roman türlerini içine alan bu diziden kimileri şunlardır: *Anneler ve Kuzuları* (Üzeyir Gündüz), *Barış İstiyorum* (Şevket Yücel), *Çevremizde Söylenen Tekerlemeler* (Mehmet Şenkaya), *Çocuklara Karagöz Hikâyeleri* (Ünver Oral), *Keloğlan* (Orhan-Erhan Dündar-resimli), *Mustafa Kemal Atatürk* (Orhan-Erhan Dündar, çizgi roman biçiminde başlı başına bir dizi), *Uçurtma* (Ömer Seyfettin), *Özlem Yokuşları* (Yahya Akengin), *Yaramaz Oğlak* (Komisyon) vb.

1998 yılı sonlarına doğru Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma (TÜBİTAK) Kurumunun da 1998 yılı sonlarına doğru doğa ve fen olaylarına yönelik olarak yayımladığı kitaplar ayrı bir araştırma konusu olabilecek yoğunluktadır. Oldukça nitelikli bir baskı ve renkli resimlerden oluşan bu kitapların 2005 yılı sonunda; Okulöncesi Kitaplığı başlığı altında 12 kitaptan, Çocuk Kitaplığı başlığı altında 36 kitaptan, genel anlamda başvuru kitabı olarak 120 kitaptan, Biyografi başlığı altında 8 kitaptan, Resimli Çocuk Kitapları başlığı altında 5 kitaptan oluşan kitaplığıyla, çocuk edebiyatına katkıda bulunan bir kuruluştur. Kitapları büyük kentlerin dışındaki kitapçılarda çok fazla bulunmayan bu kitaplara öğretmen ve velilerin özellikle ulaşıp öğrencilerinin kişilik gelişim ve okuma dönemlerini göz önüne alarak bu kitaplardan yararlanmalarını sağlamaları özellikle salık verilir. Örneğin biyografik konulu kitapları şunlardır: Marie Curie, Sigmund Freud, Johannes Kepler, Gregor Mendel, Alexander Graham Bell, Ivan Pavlov, Isaac Newton, Charles Darwin. Genel konulu kitaplarından kimileri; *Biz Hücreyiz* (Dr. Fran Balkwill), *Ona Kısaca DNA Denir*,

Uydular (Mike Painter), *Uzay Denen O Yer* (Helen Sharmen), *Mavi Gezegen* (Brian Bett), *Çarpma ve Bölme* (Karen Bryant) gibi...

Son olarak da Yapı Kredi Yayınları'nın çocuk kitaplarından söz edilebilir. Yapı Kredi Yayınları arasında Doğan Kardeş Okul Öncesi Kitaplığı, Doğan Kardeş Okul Çağı Kitaplığı, Doğan Kardeş İlk Gençlik Kitaplığı dizileri içinde yerli ve yabancı birçok yapıt yayımlanmıştır. Dahası *Tenten Albümleri* adıyla çizgi kitaplar bile çıkarmıştır. Ticari (tecimsel) düşüncenin ötesinde hem içerik hem de biçimsel yönden özenle hazırlanan bu kitaplar Türk çocuk yazınına önemli bir katkıdır. Altınışa yakın yerli ve yabancı, roman, öykü, şiir ve genel kültür kitabından oluşan bu kitaplardan kimileri şunlardır: *Don Kisot* (Miguel de Cervantes Saavedra), *Fantastik Canavarlar Nelerdir, Nerede Bulunurlar?* (Newt Scamander), *Gilgamsis Destanı* (Gençler için), *Harry Potter ve Ateş Kadehi*, *Harry Potter ve Azkaban Tutsağı*, *Harry Potter ve Felsefe Taşı*, *Harry Potter ve Melez Prens*, *Harry Potter ve Sırlar Odası*, *Harry Potter ve Zümrüdüanka Yoldaşlığı* (J.K. Rowling), *Her Güne Bir Masal*, *Her Güne Bir Ninni "Türk Halk Ninnileri"*, *Her Güne Bir Oyun*, *İlkgençlik Çağına Öyküler 1*, *İlkgençlik Çağına Öyküler 2...* gibi.

Ayrıca İş Bankası Kültür yayınları arasında çıkan, özellikle 10-14 yaş arası çocuklara seslenen kitaplar da bu bağlamda sayılabilir. Örneğin; Hasan Ali Toptaş (*Ben Bir Gürgen Dalıyım*), Louis Sachar (*Çukurlar*), Dirk Walbrecker (*Greg'in Esrarengiz Değişimi*), Muharrem Buhara (*İnternet Canavarı*), Erdoğan Kahyaoğlu (*Komutan Anti*), Martin Booth (*Savaş Esiri*), William Horwood (*Söğütlükte Noel*), K. Grahame (*Söğütlükte Rüzgâr*) gibi.

100 yıllık süreçte çocuk gazete ve dergileri:

Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde, çocuklarla ilgili ilk dergi; 1924 yılında öğretmen Ahmet Hilmi tarafından çıkarılan (1924) *Genç Mektepliler*'dir. Daha sonra süreç, dönemin tanınmış şair ve eğitimcilerince sürdürülmüştür. Örneğin Tahsin Demiray'ın çıkardığı *Resimli Gazetemiz* (1924), Orhan Seyfi Orhon'un çıkarttığı *Resimli Dünyamız* (1924), İzmir'de çıkarılan *Çocuk Yıldızı* (1927), Burhan Bilbaşar'ın çıkardığı *Olgun Çocuk* (1935), Naki Tezel'in çıkardığı *Türk Çocuğu* (1944), Yapı Kredi Bankasının çıkardığı *Doğan Kardeş* (1945), Haluk



Yetiş'in çıkardığı *Arkadaş* (1962) bu dergilerden birkaçıdır. Türk edebiyatında çocuk dergiciliğinin en gelişmiş olduğu dönemler 1970'li yıllardan sonradır. Ancak 1977 yılında Milliyet gazetesince çıkarılmış olan *Milliyet Çocuk* dergisi bugünkü anlamda çocuk edebiyatı dergiciliğinin öncülerindedir. Milliyet gazetesi, dergisini, yaygın satış ağı olanaklarından da yararlanarak Türkiye'nin her yanına ulaştırmıştır. İlk sayısı 1977 yılı aralık ayında çıkar. İçinde, çocuklara özgü şiir, öykü, karikatür ve çizgi filmlere yer verilmiştir. Derginin yönetmenliğini uzun yıllar Ülkü Tamer ve daha sonra da Yalvaç Ural yapmıştır. Daha sonra, dergi biçiminden, Milliyet'in eki olarak çocuk okurlarına ulaşan *MİÇÖ* ile yayın yaşamı sona ermiştir. Kendisinden sonra gelen pek çok çocuk dergisine biçim ve içeriğiyle kedisinden sonar başka gazetelere ve başka dergi çıkaranlara örneklik etmiştir. Şimdi kısaca bu dergilerden söz edilip 1980 sonrası dergilere geçilecektir.

1980 sonrası dönemde, genel olarak, çocuk dergileri; görsel nitelikleri ön planda, daha çok oyun amaçlı dergilerdir. Örneğin, çizgi film, oyunlar, bilmece-bulmaca ağırlıklı dergiler ve eğitsel etkinlik ağırlıklı dergiler çoğunluktadır. Bu dönemde çıkarılan dergilerin belli bir kısmı da bilgi vermeye yönelik eğitsel amaçlı dergilerdir. Yazınsal tür ve metinleri içine alan ve çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik dergilerin sayısı ise yıllara göre giderek azalmıştır. Bu da gösteriyor ki çocuklara bu yönde çok nitelikli, onların ilgisini çekecek ürünler sunulmamaktadır. Daha çok, oyun amaçlı, okuma etkinliklerinden uzak, poşetinin içinde özendirici oyuncak, boya vb. araç gereç olan dergiler çoğunluğu oluşturmaktadır.

Ancak gelişen basım tekniği nedeniyle maliyetler çok düşmüş, bu nedenle de çocuk dergileri sayısında, geçmişe göre nicel bir artış görülmüştür. Yine de satışta belli bir sayıyı tutturma kaygısı nedeniyle çoğu dergi, derginin içine konulduğu poşete, çocuklara özgü oyuncaklar koymaktadırlar. Bu da dergilerin kalitesiyle ilgili olumsuz yargılara neden olmaktadır. Bu dönemde bazı bankaların, çocuk müşterilerini düşünerek bu konuya el atmaları, çocuk dergiciliğinin olumlu yönde gelişmesine neden olmuştur. Ne var ki belli bir amacı olmayanların dışında kalan dergilerin (Örneğin Gonca, Birdirbir, Diyanet Çocuk gibi) okurlarıyla olan diyalogu azdır. Özellikle ticari kaygılarla yayımlanmakta olan dergiler yayın oluşturma

ma konusunda ilkesiz davranmakta, ayakta kalmak için değik yöntemlere başvurabilmektedirler.

Son olarak, denilebilir ki günümüz çocuk dergiciliği, elde edilen sayısal verilerin ışığında, küçümsenmeyecek bir sayıya ulaşılmış gibi görünmektedir. Ancak öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturacak, onların yazınsal ve kültürel düzeylerini yükseltecek nitelikli yayınların olduğu konusunda aynı şeyi söylemenin zor olduğu görüşüne varılmıştır.

2010 sonrası dönem

(bilgisayar destekli teknolojik gelişmelerin işe koşulduğu dönem):

Günümüzde ise çocuk kitapları, yetişkinler için olanlara göre çok daha çeşitlenmiş ve tasarım olarak da çok daha ileri tekniklerle üretilmeye başlanmıştır. Bu konuda yayın yapan yayınevlerinin sayısı da geçmiş yıllara göre artmış ve kitap piyasası büyümüştür. Yayınevleri çoğaldıkça da bu alanda rekabet artmıştır. Buna bağlı olarak da pastadan alacağı payın küçülmesini istemeyen yayınevleri, ticari kaygılarla arayışlara girmişler, kitapların içeriği kadar dış yapı özellikleri de ön plana çıkmıştır. Dahası, özellikle resimleme yönüyle bilgisayar teknolojisi de işe koşularak daha renkli ve albenili kitaplar ortaya çıkarılmıştır. Bu arada bir zamanlar kitap dünyasında ağırlığı olan çeviri çocuk kitapları piyasası yeniden canlanmış ve pek çok yayınevinin kataloglarındaki çeviri kitapların sayısı artmıştır.

Buradaki kaygı belli bir eğitim politikasının dışında, eğitimle ilgili gelişmeleri yalnızca araç olarak kullanan ve hedef kitleye elden geldiğince fazla kitap satabilmek amacıyla eğitim bilimlerinin verilerinden yararlanan daha pragmatist/faydacı-yararcı bir anlayışla çocuk ve gençlik edebiyatı ürünleri yaratılma çabaları öne geçti. Bu amaçla kitaplar hem dış yapı hem de iç yapı özellikleriyle “Çocuk okurları nasıl eğitelim?” değil, “Çocuk okurlara nasıl daha fazla kitap satalım?” anlayışı hâline geldi. Bu amaçla da kitaplar renklendi. Tasarım ve resimleme boyutu daha profesyonel bir anlayışla ele alındı. Aynı sebeple önde gelen yayınevlerinin çeviri kitap portföylerinde/dosyalarında önemli bir artış oldu. Bir dergi yazısı olması nedeniyle, burada ayrıntılı bir çalışma yapılamadı. Yayınevlerinin kitap dosyaları geçmişten günümüze karşılaştırmalı biçimde bu yönüyle incelenemedi. Benim bu konudaki

yargılarım yalnızca varsayımlardan yola çıkılarak bu konuda yapılmış küçük bir incelemeydi. Umarım, gelecekte özellikle üniversitelerde yüksek lisans ve doktora düzeyinde bu konu incelenir, varsayımların doğruluğu test edilir. Çocuk ve gençlik edebiyatına, eğitim bilimlerinin verilerinin yol göstericiliğinde, ulusal ve evrensel bir anlayışla bir yol çizilir ve bu yola göre, çocuklar ve gençler belli bir ideolojik güdümlülüğün ve parasal kaygıların uzağında bir okuma kültürü ortamında yetiştirilme fırsatı bulurlar.

1990'lı yıllardan bu yana çocuk edebiyatımızın gidişini belirleyen, yazarlardan çok yayınevlerinin özellikle bilgisayar destekli teknolojiyi kullanmaları ve ürünlerini daha çekici hâle getirmeleri olmuştur denilebilir. Aslında son 10-15 yıllık dönemde, daha önce eser veren pek çok yazar hayatta olup eser vermeye devam etmektedir. Örneğin; Gülten Dayıoğlu, Fatih Erdoğan, Yalvaç Ural, Sevim Ak, Behiç Ak, Gökhan Akçiçek, Miyase Sertbarut, H. Salih Zengin, Abdullah Harmancı, Aytül Akal, Mavisel Yener, İpek Ongun, Mehmet Güler bunlardan ilk akla gelenlerdir. Ancak bu yazarların 15-20 yıl önceki kitapları sözü edilen son dönemde yeniden ama daha profesyonel bir yaklaşımla resimlendirilmiş ve ciltlendirilmiştir.

Son dönemde ziyaret etmiş olduğum kitap satış yerleri stantlarındaki gözlemlerime göre, örneğin; İş Bankası Kültür ve Sanat Yayınları, Yapı Kredi Bankası çocuk ve gençlik yayınları, TİMAŞ Yayınları, TUDEM Çocuk ve Gençlik dizileri, Bilgi Yayınları, Can Yayınları, Doğan Egmont Yayınları, Altın Kitaplar yayınları, İş Bankası Yayınları, Yapı Kredi Bankası Kültür Yayınları, Günışığı Yayınları, Erdem Yayınları, Nar Yayınları, Uçanat Yayınları, Kelime Yayınları başta olmak üzere pek çok yayınevi baskı ve resimleme tekniğini iyi kullanarak kitaplarını görsel olarak belli bir seviyenin üzerimde bir görünümle okurlarına sunmaktadırlar. Basılan kitaplar, yalnızca iç yapı özellikleriyle değil, dış yapı özellikleriyle de çocuk ve genç okurların ilgisini çekmeyi başaramışlardır.

Yeni dönem yazarları olarak kitapları dikkatimi çeken genç çocuk yazarlarından birkaçını sayarak yazımı sürdürmek istiyorum.

Figen Gülü (*Amber'in Zaman Kapsülü, 1 GB Adalet*), Dursun Ege Göçmen (*Bilmecenin İzinde Maceranın Peşinde, Camı Sıkılan Çocuk, Leoparın Kuyruğu, Münakaşa Değil Münazara, Yüzde*

Yüz Yerli Bir Korsan Hikayesi), *Toprak Işık (Kozmik Yumurta, Babam Okulun En Çalışkanı, Uzayda Bir Yumurta)*, *Birsen Ekim Öze (Korkutucu Bir Adam, Topkapı Sarayında, mucizelere İnanır mısın, Oldukça Korkutucu Bir Adım)*, tarihin derinliklerinde kalmış, olaylardan yola çıkarak fantastik öyküleriyle *Mustafa Orakçı (Ardıç Kuşunun Şarkısı, Kağan/Kayıp Şehrin Gizemi, Bilim İnsanlarının İzinde, Doğu Ekspresinde Soygun, Levent Troya Hazinelelerinin Peşinde)*, fantastik öyküleriyle *İçimdeki Melodi*'nin yazarı *Mert Arık (Uzaya Giden Tren, Çantamdan Fil Çıktı, Kırmızı Yanak)*, değişik yayınevlerinden çıkan kitaplarıyla; *Şermin Yaşar*'dan; *Abartma Tozu, Çok Hayal Kuran Çocuk, Para Ağacı (2022), Kuş Masalları, Gelirken Ekmeğe Al, Dahacık*), daha çok büyükler için yazıp son zamanlarda çocuk kitapları yazmaya yönelen *Elif Şafak (Sakız Sardunya, Sakız Sardunya ile Eğlence Günlüğü)*, *Nihan Temiz (Kahraman Bunlar, Kanadım-daki Deniz, Masal Koleksiyoncusu, Küçük Kız Nerede-Kahkaha Canavarı, Duygusal Zeka Kulübü)*, *Süleyman Bulut (Atatürk'ün Küçük Kulubesi, İnsan Okur/Çocukların Hakları Var, Kardeşlik Çemberi, Büyük Atatürk'ten Küçük Hikâyeler)*.

Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı 2000 yılı sonrasında hem Türkiye'deki yerini sağlamlaştırmış hem de Dünya çocuk ve gençlik edebiyatı bağlamında kendisine bir yer edinmiştir. Bir zamanlar, "Çocuklar için ayrı bir edebiyat yoktur." diyenler artık bu tezlerini dillendirdiklerine pek tanık olunmuyor. Ayrıca Türk çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik okunma raflarında yer alan kitaplarının en az %80'inin çeviri olduğunu dile getirenler de bu sayıları sanırım %50'lerin üzerine çektiler. Dahası bir zamanlar çeviri olarak değişik ülkelerin edebiyatlarından ödünçleme kitaplar alırken, günümüzde Türk çocuk edebiyatı,-aksine- dünyanın pek çok ülkesine; başta Almanya olmak üzere, ödünçleme kitaplar sunmaktadır. Bu yönüyle başka dillere çevrilerek yayımlandığı ülkelerin çocuklarının da okuma olanağı bulduğu kitaplar olarak aşağıdaki listeyi gözden geçirmekte yarar var:

Behiç Ak (Kim Kime Dum Duma-1987/Rüzgârın Üzerindeki Şehir-Kedi Adası-2007/ Gökdelene Giren Bulut-2008/ Güneşi Bile Tamir Eden Adam-2010/ Alaaddin'in Geveze Su Boruları-2010/ Kedilerin Kaybolma Mevsimi-2011/ Büyükanne ve Miyop Ejderha-2010), *Gülten Dayıoğlu (Yurdumu Özledim-1985, Dünya Çocukların Olsa-1984)*, *Fakir Baykurt (Eşekle Yolculuk/ Barış Çöreği-1980)*, *Çetin Öner (Gülibik-199/Mavi Kuşu Gö-*

ren Var mı-2010), Nazım Hikmet (*Allem Kallem*-1981), Işıl Özgentürk (*Hayat Okulu*-1983), Sevim Ak (*Şarkını Denizlere Söyle-* 2010/ *Babamın Gözleri Kedi Gözleri-* 2008/ *Uçurtmam Bulut Şimdi*-2008/*Toto ve Şemsiyesi*-2008/ *Penguenler Flüt Çalamaz*-2008), Aytül Akal (*Küçük Kertenkele*-2006/*Çikolata Çocuk*-2006/*Ormandaki Apartman*-2006/*Rengini Arayan Top*-2006,/ *Dilek Ağacı-* 2008/ *Yaramaz Trafik Lambası*-2008/ *Kızamık Olan Fil-* 2008), Gülsüm Cengiz (*Beyaz Güvercin*-2007/ *Küçük Ayı*-2007/*Kuşlar Kralı Kim Olacak*-2008), Rıfat Ilgaz (*Bacaksız Sigara Kaçakçısı*-2007/*Bacaksız Okulda*-2008), Nuran Turan (*Kapadokya'nın Sırları*-2008/ *Nasreddin Hoca ve Serdar*-2008/ *Uzaylı Çocuk Ulya Topkapı Sarayı'nda*-2010), Mustafa Ruhi Şirin (*Guguklu Saatin Kumrusu*-2008) Mustafa Kutlu (*Yıldız Tozu*-2008), Muzaffer İzgü (*Ekmek Parası*-2008), Yalvaç Ural (*La Fontaine Orman Mahkemesinde*-2009), Seza Kutlar Aksoy (*Tomurcuk ve Pembe Kedi*-2010), Kemal Özer (*Trenler Ne Güzeldir*-2008), Fatih Erdoğan (*Sihirli Şapka*-2009), Mevlâna İdris Zengin (*Ütüsüz Ayakkabılar*-2010), Miyase Sertbarut (*Kapiland'ın Kobayları*-2008), Rıfat Ilgaz (*Öksüz Cıvıv*-2010), Nur İçözü, (*Bugün Ne Cadılık Yaptım*-2007, *Bana Derler Küp Cadısı*-2010, *Güneşe Tırmanan Çocuk*-2010), Serpil Ural (*Ağrı'dan Zelve'ye Anadolu Anlatıyor*-2008), Yüksel Pazarkaya (*Balık Suyu Sever*-2008/*Balınanın Bebeği*-2008), İbrahim Çayır/Mustafa Cebe (*Küçük Ejderha Buzca*-2007/*Neredesin Sevgili Güneş?*-2007), Filiz Tosyalı (*Kırmızı Motosiklet*-2008), Mustafa Tuncel (*Elveda Kumru*-2008), Handan Derya (*Çöp Çocukları*-2010), Necdet Neydim (*Şehrazat/İstiridyenin Sırrı*-2010), Gülçin Alpöge (*Işıkları Seven Böcek*-2014), Melike Günyüz (*Keloğlan Suskunlar Ülkesinde*-2014), Nezihe Ak (*Cici Çocuklar*-2014), Ömer Seyfettin (*Falaka*-2012/*Bir Çocuk Aleko*-2012/*Kaşağı*-2012/*Yüksek Ökçeler/Primo Türk Çocuğu*-2008/*Perili Köşk*-2008), Gülten Daynoğlu (*Fadiş*-2008/ *Küskün Ayıcık*-1992/ *Mo'nun Gizemi*-2008/ *Ben Büyüyünce*-2010), Habib Bektaş (*Yıldızlar Konuşur mu?*-1985).

E Kitaplar:

“E Kitap” Cambridge Sözlüğüne (2018) göre; “İnternet ve bilgisayar/her türlü elektronik ortamda yayımlanan, fizikî anlamda kâğıt vb. araç gerece basılmayan kitap.” olarak tanımlanır. Aslında E Kitap’la ilgili tasarımlar, 1970’li yılların başlarından itibaren söz konusudur. Ancak adından söz ettirmesi, geleneksel okuma aracı olan kitabın yerini alması



1990'lı yılların sonlarına doğrudur. Özellikle bilgisayarların boyut olarak çocukların taşıyabileceği ve kullanabileceği özelliklere ulaşması ve taşıma, aktarma gibi aktarma araç gereçlerinin (USB türü bellek ve diskler vb.) çoğalmasa, kullanımlarının kolaylaşması nedeniyle e kitaplar hem okul öncesi hem de örgün eğitim öğrencilerinin kullanımına sunulmuştur. Başlangıçta, ülkemiz yayıncıları ekonominin en bilinen kuralı olan arz-talep dengesi göz önüne alınarak e kitap üretim yayma konusunda biraz yavaş davranmışlardır (Sayer, 2013). Ancak ilerleyen yıllarda e kitaplar yaygınlaşmış, basit öykü ve kavram tanıtımı kitaplarının yanında öykü ve romanları da içine almış, dahası elektronik ders kitapları ve yetişkin çocuk ve gençleri de içine alacak biçimde elektronik kitaplar yaygınlaşmıştır. Geleneksel okuma araç gereçlerine göre daha zengin bir içeriğinin olması, kullanım ve ulaşma kolaylığı, tekrarının kolaylığı nedeniyle öğrenme ve deneyim elde etmedeki avantajı nedeniyle kullanımı da –günümüz koşulları açısından değerlendirildiğinde– giderek yaygınlaşacaktır. Özellikle yalnızca okuma eylemiyle kalınmayıp kamera, mikrofon, ses ve eylem algılayıcı özellikler ile okuru da içine alan etkileşim özelliği bu tür kitapların yaygınlaşma şansını artırmıştır.

Buna karşın, okurlarının ilgisini zengin olanaklarıyla çekmeyi başarabilen bu tür kitapların olumsuzlukları da yok değildir. Öncelikle; öğrencinin düşünmesine ve düşünmesine yol açacak boşlukları az olması, yazılı anlatımların yeteri kadar kullanılmaması birer olumsuzluktur. Dahası, bu tür kitaplar, aile büyüklerine, kitap seçimiyle ilgili olarak bir seçim kolaylığı sunsa da e-kitap okuyabilmek için teknolojik araçları etkin kullanabilme becerisinin yaygın anlamda gerekeceği de unutulmamalıdır. Bu yönüyle, geniş kitlelerin bu süreçten yararlanabilmesi zorlaşacaktır. Zaten bu tür kitapların yalnızca elektronik ortamlarda kullanılabilir olması bir olumsuzluktur. Örneğin, eldeki cihaz bozulduğunda ya da gücü bittiğinde kitabın birden kullanım dışı kalması da bir başka olumsuz yönüdür.

Sonuç

Sonuç olarak denilebilir ki ülkemizde; yetişkinler için yazan pek çok yazarın “Çocuk edebiyatı diye bir edebiyat yoktur.” türünden ileri sürdüğü savlara karşın, çocuklar için yazmanın önemi anlaşılmalı, çocuk edebiyatı bu yolda kuram ve uygu-

lama boyutunda kendini yetiştirmeye çalışan birçok yazarca çok daha ileri bir düzeye taşınmıştır. Ayrıca başka ülkelerdeki gelişmeleri izleyip eğitim bilimlerinin ürettiği bilgilerden yararlanan ve alanında uzmanlaşan yayınevlerimizin sayıları da giderek artmıştır. Bir önceki dönemin sonunda da belirtildiği gibi, bu dönemde çocuk yazınıyla kuramsal ve akademik boyutta ilgilenenlerin sayısı da giderek artmaktadır. Bunun da çocuk edebiyatı adına sevinilecek bir durum olduğu söylenebilir.

Bu dönemin önemli bir özelliği de çocuk kitaplarında görsel boyuta ayrı bir önem verilmesidir. Pek çok yayınevi, sundukları kitapların; daha estetik bir görünümle, yalnızca düşünsel boyutuyla değil, görsel boyutuyla da okuruna seslenen/hitap eden bir okuma aracı olması gerektiğini düşünmüşlerdir. Son yıllarda çocuk kitaplarını resimlemek ve düzenlemek özel bir uğraş alanı durumuna dönüşmüş, bir bağımsız bir alan hâline dönüşmüştür. Örneğin; Mustafa Delioğlu, Nazan Erkmen, Gözde Bozkurt, Jilda Sahakyan, Güldehan Özbey, Yeşim Akbulut, Betül Atlı, Yıldırım Derya, Ferit Avcı, Ender Dandul, Ümit Ögmel, Aşkın Güngör, Aykut Erdoğan, Asiye Erin, Ali Batı Anıl Tortop, Ayşe İnan Alican, Berk Öztürk, Betül Akzambaklar, Burcu Yıldız, Cem Kızıltuğ, Deniz Üçbaşaran, Elif Songür Dağ, Emel Kehri, Ersin Şahin, Erdoğan Oğultekin, Eren Dedelerioğlu, Ersin Şahin, Esin Şahin, Esra İlter Demirebilek, Gamze Baltaş, Hülya Delibaş Ceylan, Macide Damla Esen, Mükremin Seçim, Necdet Yılmaz, Nural Birden, Nurten Deliorman, Osman Kehri, Özge Ekmekçioğlu, Reha Yalnızcık, Saadet Ceylan, Sedat Girgin, Serap Deliorman, Serpil Şakar, Soner Hızarcı, Sumru Ekşioğlu, Şahin Erkoçak...gibi adları, söz konusu kitaplarının bibliyografik bilgi kısımlarında görmek mümkündür. Dahası, ilgili taslak kitapları dil ve anlatım yönüyle süzgeçten geçiren editörlük bile kurumsallaşma yolunda ilerlemektedir.

2010 sonrası, çocuk edebiyatındaki gelişmeler, konu taze olduğu ve pek çok kitap, yazar henüz tarihe mal olmadığı için, yeterince bu yazıda yer almadı. Bu nedenle, değerli okuyucularımdan bağışlanmamı, bu bölümün daha ayrıntılı olarak betimsel anlatımını birkaç yıl sonra, arkadan gelen kuşakta yer alan arkadaşlarımızdan, genç araştırmacılarımızdan beklediğimi belirtmek istiyorum.



Çocuk edebiyatımızın, daha da gelişerek kurumsallaşmaya doğru koşar adım ilerlemesini diliyorum, bu yönde emeği geçenlere saygı, sevgi ve şükranlarımı sunuyorum. Unutmayalım, çocuk okur olma yönünde içinde bir kor oluşmamış çocukların olduğu toplumların, yetişkin okurlarının olması daha da zordur. Bu nedenle, çocuklarımızı okur yapma konusunda üzerimize düşeni bilinçli olarak yapalım, onları internetten, dijital ortamdaki soyutlamadan, dahası onların yararlı yönlerinden çocuklarımızı yararlandırarak bunu yapmaya çalışalım. Çocuklarımız, ileride hangi mesleği seçecek olurlarsa olsunlar, onların okumayı, araştırmayı seven bireyler olması konusunda üzerimize düşeni yapalım. Unutmayalım, güzel konuşmaya, güzel yazmaya, okuduklarını anlamaya ve bunları doğru ve güzel aktarmaya Türkçe öğretmenin gereksinimi olduğu kadar; bir mühendisin, avukatın, doktorun, hâkimin, savcının, fen bilgisi, matematik ve benzeri bütün öğretmenlerin..., anne ve babaların, kısacası her yaşta insanın gereksinimi olacaktır.



İBRAHİM KIBRIS

Kaynaklar

A. Bu çalışma için doğrudan yararlanılan kaynaklar

Cambridge Dictionary. (2018). *Definition of E-Book* içinde. Erişim adresi: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/book>.

Dağlarca, F. H. (1958). *Çocuk ve Allah*. Varlık Yayınları.

Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş çocuk yazını*. Morpa Yayıncılık.

Gökşen, E. N. (1985). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*. Remzi Yayınevi.

Gürel, Z. (1993). Cumhuriyet dönemi çocuk edebiyatımız. *Kültür Gençlik Dergisi*, (Eylül Ekim-25).

Millî Eğitim Bakanlığı. (1996). *Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu, 1-5. Sınıflar*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Oğuzkan, A. F., & Alaylıoğlu, R. (1968). *Ansiklopedik eğitim terimleri sözlüğü*. Arif Bolat Kitabevi.

1864



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Sayer, R. C. (2013). *Çocuk kütüphanelerinde elektronik yayınların kullanımını ve yaygınlaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.

Şirin, M. R. (1994). *Çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayını.

B. Genel olarak yararlanılan kaynaklar

- Akalın, L. S. (1967). *Edebiyatımızda terimler sözlüğü*. Varlık Yayınları.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi, (başlangıçtan 1982'ye)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Alpay, M., & Anberger, R. (1976). *Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları*. Cem Yayınevi.
- Alpöge, G. (1997). *Günümüz çocuk kitaplarında çocuk imgesi*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını.
- Ana Britanica. (1994). Cilt 9. Ana Yayıncılık A. Ş.
- Ateş, K. (1998). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk romanları*. Kültür Bakanlığı Yayını.
- Bilen, M. (1990). *Plandan uygulamaya öğretim*. Sisten Ofset.
- Bohça, A. Ş. (1989). *Tomurcuklar açarken*. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Demir, H. (1999). *Kuşlarla büyüme*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Demiray, K. (1967). *Türkçe çocuk edebiyatı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirtaş, H. (2012). *Öyküleriyle yürekleri isitan usta yazar Zeynep Cemali* <http://uzuncorap.com/2012/09/27/oykuleriyle-yurekleri-isitan-usta-yazar-zeynep-cemali/> (erişim 21.04.2017).
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Devellioğlu, F. (1962). *Osmanlıca türkçe lügat. Doğu matbaası*.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı türkçe derslerinde çocuk kitapları*. Morpa Yayıncılık.
- Fuat, M. (1993). *Çağdaş türk şiiri antolojisi*. Adam Yayınları.
- Fuat, M. (2000). *Şairler ve yazarlar sözlüğü*. İnkılâp ve Aka Kitabevi.
- Göğüş, B. (1976). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Kendi Yayını.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve öğretimi*. Kendi Yayını.
- Gönen, M., & Dalkılıç, N. U. (1998). *Çocuk eğitiminde drama*. Epsilon Yayıncılık.
- Gönen, M., & Balat, G. U. (2002). *Çocuk kitaplarına yeni bir yaklaşım: İnternet'te resimli çocuk kitapları*. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170.
- Gönen, M., & Balat, G. U. (1986). *Okulöncesi çocuk kitaplarının özellikleri*. Ya-Pa Yayınları.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. PEGEM Yayıncılık.



- Güvenç, B. (Ed). (1997). *Çocuk ve Kültür* (Bildiriler). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma Ve Uygulama Merkezi Yayını.
- İpşiroğlu, N., & İpşiroğlu, Z. (Ed.). (1997). *Çocuk Kültürü*. İstanbul: Ma-vibulut Yayınları.
- Karaalioğlu, S. K. (1975). *Türkçe–edebiyat sözlüğü*. İnkılap ve Aka Yayınları.
- Meydan Larousse. (1970). Cilt 3. İstanbul: Meydan Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi, 6, 7, 8. Sınıflar, Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Mutluay, R. (1972). *Edebiyat bilgileri*. Gerçek Yayınevi.
- Nas, R. (2002). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Bu Yayınları.
- Oğuzkan, A. F., & Alaylıoğlu, R. (1976). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayını.
- Öz, E. (1977). *1979 Yılında çocuk edebiyatımız, Nesin Vakfı 1978 Yıllığı*.
- Özön, M. N. (1971). *Osmanlıca sözlük*. Bilgi Yayınevi.
- Phillips, D. (1998). *Işık evreni*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Sever, S. (Ed.). (2000). *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayınları.
- Sınar, A. (1997). *Hikâye ve romanımızda çocuk*. Alfa Yayınları.
- Soysal, M. O. (1999). *Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe öğretmeninin el kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Şimşek, T. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Rengarenk Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, çocukluk ve çocuk Edebiyatı*. Uçan At Yayınları.
- Temizyürek, F. (2014). *Çocuk edebiyatı öğretimi üzerine. Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 301-303.
- Tuncer, H., & Yardımcı, M. (2002). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ürün Yayınları.
- Tuncer, N. (1994). *Çizgi roman ve çocuk*. Çocuk Vakfı Yayını.
- Tunç, M. Ş. (1941). *Yücel Dergisi, XIII (73)*.
- Yalçın, A., & Aktaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*, Akçağ Yayınları.



OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EDEBİYATININ 100 YILI



HAVİSE ÇAKMAK GÜLEÇ*

Birçok ülkede, matbaanın icadından önce bile araç-gereç üretme arayışlarının bilindiği ‘Okul öncesi çocuk edebiyatı’ çabaları; matbaanın, basın yayın alanında egemen olmasıyla hız kazanmış, çağının teknolojik gelişmelerinden de yararlanarak günümüzdeki düzeyine ulaşmıştır. Yurdumuzda okul öncesi çocuk edebiyatı çalışmaları, geç başlamış olsa da gerekli atılımları gerçekleştirmiş ve bu alandaki öncü ülkelerin hızına ayak uydurmasını bilmiştir.

Giriş

Okul öncesi dönem, adından da anlaşılacağı üzere bir çocuğun okula başlama yaşı olan 6 yaşından önceki tüm öğeleri içine alan süreçtir. Doğum öncesi dönemden başlayıp, bir ömür boyu süren eğitimin en önemli kısmı 0-6 yaş dönemidir (Aslanargun & Tapan, 2011). Bu dönem, gelişimsel olarak çocukluk dönemi kapsamında yer alan ve pek çok gelişimsel deneyimin ve becerinin kazanıldığı kritik bir dönemdir. Okul öncesi dönemi çocuk edebiyatı, “Okul öncesi dönemi aralığında bulunan çocuklar için hazırlanmış edebiyat” olarak tanımlanabilir. Çocuğun bir edebi tür ile tanışması ve çocuklara kitap okumak için

1867



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

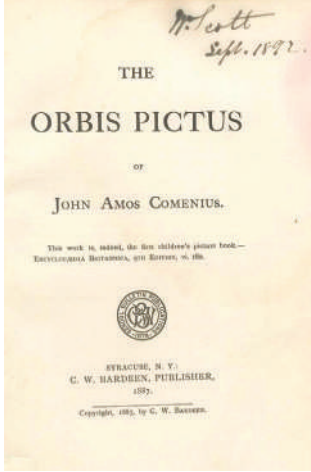
* Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü.

herhangi bir zaman dilimi bulunmamaktadır. Anne-baba bebeklerine doğum öncesinden itibaren kitap okuyabilir, masal anlatabilir. Çünkü çocuğun bebeklik döneminde de kendisi ile ilgili etkinlikleri algılayabildiği bir gerçektir.

Çocuk Edebiyatının Tarihsel Gelişimi

Dünyada okul öncesi çocuk edebiyatının gelişimi:

Çocuk kitaplarının yazılması çocuk eğitimindeki arayışların sonucudur. Çocukların yapmacık hayvan hikâyeleri ve boş fantezilerle dolu kitapları okumalarının zararlı olacağını ileri sürerler, çocuklar için ayrıca kitap yazılmasına karşı çıkmışlardır. Buna karşılık, çocukların Batı’da yetişkinlerin kitaplarına yönelmesi bu alandaki yarışı başlatmıştır (Şirin, 1998: 15).



Çocuk edebiyatı açısından, çocuğun hayatında resimli kitapların önemli bir yeri vardır. Dünya edebiyatında 16. yüzyıla kadar çocuklar için yazılmış bir kitaba rastlanmamaktadır. John Amos Comenius tarafından 1658’de yayımlanan *Orbis Pictus* (*Resimlerle Görünen Dünya*) adlı eser, ilk resimli çocuk kitabı olarak kabul edilmektedir (Börekçi, 2016; Kul, 2014).

M.S. 500 ile 1150 yılları arasında, Orta Çağ Roma döneminde parlak, etkileyici ve çok çeşitli stillerde renkli harflerle süslenen kitaplar hazırlanmıştır. Arp, Barlach, Courbet, Daumier, Toulouse, Lautrec, Redon, Dufy, Picasso, Rovault gibi sanatçılardan yalnızca birkaçı, kitap resimlemeyi resim sehпасı üzerinde yapılan resimlerden ayırarak ortaya

kaliteli kitaplar çıkarmışlardır (Mac Cann and Richard, 1973). 1860 ile 1870 yılları arasında İngiltere’de çocuklar için modern kitap üretiminin gelişmesindeki öncülüğünü, bu alanda önde gelen matbaacıardan biri olan Edmund Evans yapmıştır (Golden, 1990).

Fransa’da Charles Pearrult, 14. Lui döneminde (1643-1715) çocuk kitaplarının babası olarak anılmaktaydı. Halkın dilinde dolaşan masalları toplayıp kısaltarak çocuklar için 1697 yılında basmıştır. *Külkedisi*, *Parmak Çocuk*, *Mavi Sakal*, *Kırmızı Başlıklı Kız*, *Çizmeli Kedi*, *Uyuyan Güzel* bu dönemde basılmış eserlerdir. Böylece ilk defa Fransız çocukların kendilerine ait kitapları olmuştur. İngiltere’de bunları John Newberry İngi-

1868



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

lizceye çevirip, 1727 yılında *Tales of Mother Goose (Anne Kazın Hikâyeleri)* adı altında yayımlamıştır (Gönen, 1992).

Resimli çocuk kitapları tarihinde Thomas Bewick, ilk önemli isimlerden biridir. Bewick, İngiltere’de ağaç kalıp sanatını yaratıcı, yeni bir nitelikte ve değişik şekillerde kullanarak, çocuklar için *The New Lottery Book of Birds and Beasts* adlı bir kitabı hazırlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde çocuk edebiyatı iki önemli gelenek üzerine kurulmuştur. Bunlardan biri; John Newberry döneminde İngiltere’den esinlenerek ortaya çıkmıştır. Diğeri ise güçlü Avrupa dışavurumculuğunun (ekspresyonizm) pek çok yetenekli göçmen tarafından Amerikan çocuk kitaplarında kullanılmasıdır (Mac Cann & Richard, 1973).

19. yüzyılda Rusya’da da çocuk edebiyatı ile ilgili önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu anlamda önemli yapıtlardan birisi Ivan Krylov’un fablları olmuştur. Yine Skazki ve Pyotr Yrshov tarafından kaleme alınan *Konyok Gorbunok* adlı eser de bunlardan biridir. Bu dönemde Tolstoy tarafından çocuklar için yazılan hikâyeler Rus çocuk edebiyatına önemli katkılar sağlamıştır (Gürel, Temizyürek & Şahbaz, 2007). İlk kez 1917 yılında Amerika’da “Çocuk Kitapları Haftası” düzenlenmesi önerilmiştir. 1919’da kasım ayının ikinci pazartesinde itibaren “Dünya Çocuk Kitapları Haftası” kutlanmaya başlanmıştır.

Türkiye’de okul öncesi çocuk edebiyatının gelişimi:

Bu alandaki ilk kıpırtılar Tanzimat döneminde yapılan çevirilerle başlamıştır. Tanzimat döneminin başlangıcından 20 yıl sonra 1859 yılında Şinasi’nin La Fontaine’den yaptığı fabl çevirileri *Tercüme-i Manzume* adıyla yayımlanmıştır. Yine aynı yıl Kayserili Doktor Rüştü Efendi’nin yazdığı *Nuhbetü’l-Etfâl* isimli Arapça alfabe kitabının sonuna eklediği çocuk hikâyeleri, fabl tercümeleri ve kısa hayvan hikâyeleri bu türdeki ilk örneklerdir (Çelik, 2012; Neydim, 2020).

1940’lardan sonra bazı yazarlarımız, masal ve halk hikâyelerini çocuklar için yeniden yazma çabasına girmişlerdir. Cumhuriyet Dönemi yazarlarımızın giderek çocuklar için masal türüne eğilmeleri, çocuk edebiyatımızın gelişimi açısından çok yararlı olmuştur. Naki Tezel’in 1943’te yayımlanan halk öyküleri ve masalları, resim ve içerik bakımından örnek verebileceğimiz ilk çalışmalardan biridir. Orhan Veli Kanık, La Fontaine’in fabllarından seçtiği 49 fablı nazım olarak dilimize



çevirmiştir. Bununla birlikte 72 tane Nasrettin Hoca fıkrasını da yine şiir olarak yazıya geçirmiştir (Kıbrıs, 2010: 17).

1942-1948 yılları arasında Amasya’da derlediği masallarla Pertev Naili Boratav ile Wolfram Eberhard’ın hazırladığı *Typhen Türkischer Volksmarchen (Türk Masal Tipleri Kataloğu)*’na en çok katkı yapan araştırmacı Oğuz Tansel olmuştur (Sever & Karagül, 2014). Eflatun Cem Güney’in Türk çocuk edebiyatı alanındaki çalışmaları da önemlidir. Yazarın ilk masal kitabı *Dertli Kaval* 1945’te yayımlanmıştır. Dünya’da daha önce düzenlenmeye başlayan “Çocuk Kitapları Haftası” 1947 yılından itibaren Türkiye’de de kutlanmaya başlamıştır. 1950 yılından itibaren İstanbul’daki okullarda ve çeşitli kütüphanelerde sergiler düzenlenerek Türk çocuk edebiyatına yönelik farkındalıklar yaratılmak istenmiştir. 1956 yılında Eflatun Cem Güney, *Açıl Sofram Açıl ve Dede Korkut Masalları* ile “Dünya Çocuk Edebiyatı Onur Belgesi” ödülünü almıştır.

1964 yılında ilk “Kütüphane Haftası” kutlanmaya başlanmıştır. Oğuz Tansel, 1962’de *Yedi Devler*, 1963’te *Üç Kızlar*, 1966’da *Mavi Gelin* adlı masal kitaplarını yayımlamıştır. 1966-1967 yıllarında *Ayşegül* ve *Ayşecik* dizisi ülkemize getirilmiştir. 1975’te Devlet Güzel Sanatlar Akademisi tarafından “Güzel Kitaplar Sergisi” yapılmıştır. Oğuz Tansel, 1976 yılında da *Al’lı ile Fırfırı* adlı masal kitabını yayımlayarak Türk çocuk edebiyatına masal alanında önemli katkılar sağlamıştır. Yazar, 1977 yılında da *Al’lı ile Fırfırı* adlı masal kitabıyla “Türk Dil Kurumu Çocuk Yazını Ödülü”nü alarak masal alanındaki başarısını kanıtlamıştır (Sever & Karagül, 2014).

1979 tarihinde “I. İstanbul Uluslararası Çocuk Kitapları Fuarı” düzenlenmiştir. 1980 yılı sonrasında “Çocuk Edebiyatı”nın ayrı bir edebiyat alanı olmasının gerekliliği anlaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ile Kültür Bakanlığı da etkinlikleriyle bu alanı desteklemişlerdir. Ayrıca Ferhan Oğuzkan, Sedat Sever, Necdet Neydim, İbrahim Kıbrıs gibi akademisyen öğretim üyeleri de makale ve ders kitapları ile bu alanı desteklemişlerdir. Bu şekilde yeni bir edebiyat alanının temelleri oluşturulmaya çalışılmıştır (Çakır, 2014).

Çocuk edebiyatının en verimli kalemlerinden biri olan Gülten Dayıoğlu, çeşitli hikâyeler ve radyo-TV oyunları kaleme almıştır. Çocuk edebiyatı alanında birçok ödül kazanan yazar



roman-hikâye ve gezi türleri içinde hareketin ön planda olduğu serüven dolu bir kurgu ile çocuğa ve gence olumlu değer ve davranışları kuru bir nasihat şeklinde değil, hayatın içinden seçtiği canlı örneklerle vermiştir (Sınar, 2005).

Böylece 2000’li yılların başından itibaren, çocukluğun değişik dönemlerine yönelik eser tür ve sayısında fark edilir bir gelişme gözlenmiştir. Bu alanda Can Göknil, Fatih Erdoğan, Feridun Oral, Serpil Ural, Ayla Çınaroğlu, Aytül Akal genellikle hem yazıp hem de seslenen kitleye uygun resimlenmiş kitaplarıyla nitelikli okul öncesi kitaplarının oluşmasında öncülük etmişlerdir.

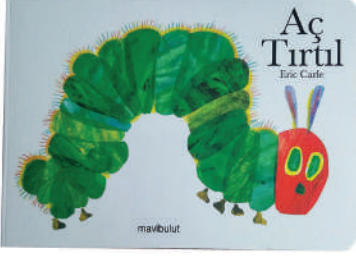
Türkiye’de son yıllarda çocukların ilgisini çekmek amacıyla hazırlanmış, çok farklı özellikler taşıyan oyuncak kitap tipleri mevcuttur; banyo kitapları, bez kitaplar, boyama kitabı özelliği taşıyan kitaplar; soru, çizgi çalışması, testler içeren kitaplar; şaka kitapları, cepli, yumuşak blok şekilli, kesmeli kitaplar; sesli, ışıklı kitaplar; müzik çalan kitaplar, popüler oyuncak veya televizyon karakterlerini sunan kitaplar, anlatılmak istenen konuya uygun olarak bazı eklere sahip olan kitaplar bu tür yayınların önde gelen örneklerindedir.

2000’li yıllardan itibaren teknolojinin gelişimiyle birlikte, küçük çocuklar için dijital ortamda çocuk edebiyatı ürünlerinin sayısı da artmıştır. Tarihsel süreç incelendiğinde, e-kitapların başlangıçta basılı kitapların elektronik ortama aktarılmış versiyonlarının ortaya çıkışı bu dönemde olmuştur (Bozkurt & Bozkaya, 2013).

Çeviri Okul Öncesi Çocuk Edebiyatının Okul Öncesi Çocuk Edebiyatımıza Etkileri

Çevrilen kitaplara bakıldığında, Batı’nın yaşadığı gelişim sürecinin biraz geç de olsa bizde de yaşandığını görmek mümkündür. Bu süreçte hem çocuğa yaklaşım hem de çocuk edebiyatı ve yayıncılığı hızlı bir değişim göstermiş ve çocuğa dönük her türlü üretim başlıca bir alan oluşturmuştur.

Eric Carle’nin *Aç Tırtıl* adlı kitabı 1969 yılındaki ilk baskısının ardından, pek çok defa yeniden basılmıştır. Çocuk edebiyatı alanında birçok ödül almış, grafik tasarımı ile de ödüle layık görülmüş tüm zamanların en çok satan kitapları arasına



da girmiştir. Doksanlı yıllara kadar süren son otuz yıla baktığımızda, sürekli olarak en çok baskı yapan kitapların çocuk klasikleri olduğu görülecektir. Altmışlı yıllarda adeta yayıncılık patlaması gerçekleşmiştir (Neydim, 2000).

Okul öncesi edebiyatımızın öteki dillere çevrilmesi ile ilgili duruma baktığımızda, Serpil Ural'ın *Köprü Olan Deniz* adlı kitabı Yunanca'ya çevrilmiştir. *Şafakta Yanan Mumlar* adlı kitabı İngilizceye çevrilerek *Candles at Dawn* adıyla Avustralya'da yayımlanmıştır. Ressam ve çocuk edebiyatı yazarı olan Can Göknil'in çalışmaları çeşitli ödüller almış ve çocuk kitapları yabancı dillere de çevrilmiştir. Can Göknil'in okul öncesi resimli çocuk kitapları İngilizce, Almanca, Hollandaca, Surinamca ve Arapçaya çevrilerek birçok ülkede yayımlanmıştır. Feridun Oral'ın kitaplarından *Kırmızı Elma* adlı kitabı Almanca, İngilizce ve İspanyolcaya, *Kırmızı Kanatlı Baykuş* ve *Babaannem Kime Benziyor?* adlı kitapları Japoncaya çevrilmiştir. Fatih Erdoğan'ın da çok sayıda kitabı yabancı dillere çevrilmiştir. Bu kitaplar arasında *Fili Yuttu Bir yılan, Okula Geç Kaldım, Pabucumun Bağı Çözüldü* adlı kitaplarının da yer aldığı *Çocuktum Ufacık-tım* dizisi de bulunmaktadır.

Çeviri çocuk kitapları bir başka ülkenin yaşam biçimini, gelenek ve göreneklerini kendi değer yargıları içinde ortaya çıkarmaktadır. Bu tür kitaplar, çocukların başka kültürleri tanıması açısından yararlı olabilir. Çocuklara yönelik hazırlanan edebî eserlerde yazarın sahip olduğu dünya görüşü, içinde büyüdüğü toplumun dinî, tarihî, geleneksel, kültürel şuurunu eserlerine yansıtması kaçınılmaz bir durumdur (Barut & Odaçioğlu, 2019; Erdoğan, 1989).

Millî Eğitim Şûra Kararlarında Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı

24 Haziran – 4 Temmuz 1974 tarihli Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası'nda okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, “çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır” ifadesi yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022).

27-29 Eylül 1993 tarihinde gerçekleştirilen On Dördüncü Millî Eğitim Şûrası'nda Millî Eğitim Bakanlığının uygun gö-

rüşüne dayalı olarak, okul öncesi çocuk kitabı ve oyuncakları gibi materyal üreten, ithal eden işletmelere vergi ve gümrük indirimi ve gerektiğinde kredi verilerek, teşvik edilmeleri sağlanması ile ilgili bir karar bulunmaktadır (MEB, 2022).

19. Millî Eğitim Şûrası kararlarında okul öncesi ve ilkokulda kullanılan eğitim aracı metinlerinde kendi kültürümüze ait literatüre (masal, hikâye, fabl, şiir vb.) yer verilmesi kararı yer almaktadır (MEB, 2022).

20. Millî Eğitim Şûra kararlarına bakıldığında okul öncesi eğitimde çocuk edebiyatı ile ilgili herhangi bir karara rastlanmamaktadır (MEB, 2022).

5 Yıllık Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı İle İlgili Kararlar

Türkiye’de 1963 yılından itibaren, ortaya çıkan ekonomik problemlere karşı çağa ve gelişmelere en iyi şekilde uyum sağlayabilmek adına belirli dönemleri kapsayan kalkınma planları hazırlanmıştır. Kalkınma planları sadece kamu kesimi için değil aynı zamanda toplumun geneli için hedef birliği sağlamaktadır. Eğitim, ülke kalkınmasında dikkate alınması gereken önemli faktörlerden biridir (Akça, Şahan & Tural, 2017).

10. Kalkınma Planı (2014-2018) politikalar başlığı altında 308. maddede “Okuma kültürü yaygınlaştırılacak, çocukların erken yaşlarda kültür ve sanat eğitimi almaları sağlanacaktır.” ifadesine yer verilmesinin okuma kültürünün gelişiminin sağlanması açısından oldukça büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Günümüze kadar yapılmış 11. Kalkınma Planı’nda okul öncesi çocuk edebiyatı ile ilgili bir hedefe rastlanmamaktadır. Daha çok genel hedefler bulunmaktadır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Önemli Çalıştay ve Kongrelerde Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı İle İlgili Raporlar

1-2 Mayıs 1939 tarihinde, dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel’in girişimiyle gerçekleştirilen Birinci Neşriyat Kongresinde, çocuk edebiyatı alanına yönelik bazı kararlar alınmıştır. Dilimize tercüme ettirilecek eserlerin, klasikler

dahil olarak, en lüzümlularının senelere ayrılmış bir planda tespit edilmesi ve bunların neşri için alakadarlar arasında iş bölümü yapılması, bir çocuk edebiyatı kütüphanesini kısa zamanda vücuda getirmek için yapılması lazım gelen işler, yazma ve basma eski kitaplarımızdan, okumayı teşvik etmek ve neşriyatı tanıtmak için yapılabilecek propaganda bu kararlardan bazılarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017).

10-11 Mayıs 2018 tarihlerinde Afyon’da yapılmış 6. Ulusal Yayın Kongresi’nde, komisyonlarda ve genel kurulda dile getirilen görüşler ve yapılan değerlendirmeler ışığında, kongre sonuçlarından bazıları, kamu kuruluşlarının yayıncılığın sınırlarına giren alanlarda yayın faaliyetinde bulunmaması, internet üzerinden yapılan satış biçimleri, aşırı indirim gibi yayıncıları zorluklarla karşı karşıya bırakan uygulamalar için yasal düzenleme yapılması, çeviri faaliyetlerinin daha etkili yapılması için çevirmenlerin ihtiyacı bulunan alanlarda yasal düzenleme yapılması, okuma kültürünün yaygınlaşması için okuma ile ilgili bütün parametreleri kapsayacak şekilde çalışmalar yapılmasıdır (Ulusal Yayın Kongresi, 2018).

20-21 Aralık 2019 tarihlerinde İstanbul’da “Uluslararası Çocuk ve İlk Gençlik Kitapları Forumu” düzenlenmiştir. Yalvaç Ural, Mustafa Ruhi Şirin, Fatih Erdoğan ve Mevlâna İdris Zengin’in katılımcı oldukları panelde, Türkiye’de çocuk edebiyatının, genel edebiyattan bağımsız geliştiği, çocuk edebiyatı araştırmalarına dönem ve yazar ağırlıklı bir bakış açısının egemen olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de çocuk edebiyatı türlerinin eğitici-öğretici metinler olarak araçsallaştırıldığı, bu sebeple edebiyat ve sanat değeri bakımından gelişimini tamamlamamadığı söylenmiştir (Ural, Şirin, Erdoğan & Zengin, 2019).

Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı ve Üniversite Boyutu

Türkiye’de üniversitelerde bugüne değin “çocuk edebiyatı anabilim dalı” kurulmamıştır. 1950’den önce akademilerde çocuk edebiyatı alanında çalışmaların yer almadığı ve uzun bir süre çocuk edebiyatı çalışmalarının “Kütüphanecilik, Basım ve Yayın, Çocuk Gelişimi, Ev Ekonomisi, Güzel Sanatlar, Resim, Resim Öğretmenliği” alanları altında değerlendirildiği görülmektedir (Yazıcı, 2011).

Üniversitelerde, özellikle öğretmen yetiştirilen kurumlarda, “Çocuk Edebiyatı” dersi okutulmakla birlikte, çocuk ve ilk gençlik edebiyatı, temel alan olarak kabul edilmemiş, ana bilim ya da bilim dalı düzeyinde kurulamamıştır. Çocuk edebiyatı öğretimi hâlâ cılız ve akademik düzeyde olup yeterince ve nitelikli alan uzmanı yetiştirilememiştir (Ural, Şirin, Erdoğan & Zengin, 2019).

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı, 1996 yılı başlarında Eğitim Fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarını yeniden ele alıp düzenlemeler yapmıştır. Daha sonra bu çalışmalar, 1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılı sonunda bitirilmesi planlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi programı ile birleştirilerek Eğitim Fakültelerinde yapılan bu yen, düzenlemelerin bir sonucu olarak, 1998 yılından itibaren ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Özdemir, 2005).

Çocuk Edebiyatı dersi konusunda 2006- 2007 yapılanmasıyla büyük bir değişiklik yapılmıştır. 1998-1999’da başlayıp 2007 yılına kadar uygulamada kalan öğretmen yetiştirme lisans programlarının bazılarında yer alan ‘Çocuk Edebiyatı’ dersinin, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan güncelleştirilmiş programlarda önceki konumunu koruyamamıştır (Sever, 2013:114).

Çocuk Edebiyatı dersinin Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarında yalnızca bir dönem ve 2 saatlik teorik ders olarak yer alması pek çok soruna yol açmaktadır. Okul öncesi çocuk edebiyatı dersi içerik olarak yoğun bir derstir. Yapılan yeni araştırmalar sayesinde bu içerik giderek daha da zenginleşmektedir. Bu içeriğin bir dönemde 2 saatlik bir ders kapsamında işlenebilmesi olası değildir. Ayrıca bu ders kapsamında pek çok uygulama da yapmak gerekmektedir. Örneğin, hikâye anlatma teknikleri birkaç haftayı kapsayan bir içeriğe sahiptir ve uygulama gerektirmektedir. Yine, diğer edebi türler için de teorik dışında ayrıca uygulama esastır. Çocuk edebiyatının kapsamında kitaplar çok önemli bir yer tutmaktadır. Lisans öğrencilerinin kendi kitaplarını hazırlayıp kendi edebi metinlerini yazmaları için ders saatine ihtiyaçları bulunmaktadır. Kısacası, okul öncesinde çocuk edebiyatı dersi tekrar ele alınıp ders saat ve içerik olarak yeniden düzenlenmelidir.

Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Örgün Eğitim İlişkisi

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ile ilgili yeterlilik düzeyleri çocuklar için her açıdan çok önemlidir. Kitap seçimi temel becerilerden biridir. Yükselen, Yumuş ve Işık tarafından 2016 yılında yapılan çalışmada, eğitimcilerin kitapların hangi yayınevinde basıldığı, yazarı gibi ayrıntılara yeterince dikkat etmedikleri, yalnızca kitapların fiziksel özelliklerine ilişkin bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca eğitimcilerin kitap seçimleri üzerinde, eğitim düzeylerinin önemli bir farklılık yarattığı da belirlenmiştir.

Veziroğlu ve Gönen (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programlarındaki kazanımlara uygunluğu incelenmiştir. Araştırmada tüm gelişim alanları açısından yapılan değerlendirmede, çalışma grubuna alınan 250 resimli çocuk kitabının tüm gelişim alanlarını karşılama oranı, %18,5 gibi oldukça düşük bir oran olarak saptanmıştır. Araştırmacılara göre, çocuk gelişimini tüm boyutlarıyla desteklemede oldukça önemli bir güce sahip olan resimli çocuk kitaplarının, ülkemizde kullanımında olan okul öncesi eğitim programındaki kazanımları oldukça düşük bir düzeyde karşılaması, kullanımda olan bu türdeki kitapların MEB programı açısından yeterli niteliklere sahip olmadıklarını göstermektedir.

Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Alanının Öncelikli Sorunları ve Çözüm Önerileri

Bazı edebi türler küçük çocuklar için anlaşılması zor ve şiddet içeren bir içeriğe sahiptirler. Fabl tarzı öyküler bu tür içeriğe sahip edebi türlere örnek olarak verilebilir. Fablların sonlarında yer alan ders bölümlerinin, okul öncesi çocuğunun zihinsel gelişimi göz önünde bulundurulduğunda, anlaşılması oldukça güçtür. Masallar ise günümüzde içerik olarak küçük çocukların gelişimi ve ilgileri dikkate alınarak yazılmaktadır. Bu masallar modern masallar olarak tanımlanabilir. “Klasik çocuk masalları” olarak bilinen masallar ise pek çok yönden zararlı içerik özelliklerine sahip olabilmektedirler. Örneğin, korku ve şiddet içerebilmekte, toplumsal cinsiyet rolleri açısından da uygunsuz olabilmektedirler. Küçük çocuklar için hazırlanmış kitapların öncelikli olarak sanatsal ve eğlendirici bir içeriğe sahip olmaları gerekmektedir. Son yıllarda bu içeriklere sahip

kitaplara daha çok rastlandığı görülmektedir. Fırat ve Güleç (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, masal kitaplarında öykü kitaplarına göre daha çok korku ve şiddet öğelerine rastlandığı görülmüştür. Ayrıca söz konusu öğelerin daha çok dünya klasikleri grubunda yer aldığı da belirlenmiştir.

Çocuk kitapları; albenisi olan, şık ve özenli bir sunumu zorunlu kılar. Bu da kitap fiyatlarının yükselmesi sorununu doğurur. Bu gerçek ise alım gücü düşük olan bir ülkede risktir. Yine de bazı kurum ve kuruluşların gerek yazarları gerekse yayıncıları bu alanda üretmeye özendirmeleri, yayımları desteklemeleri bu alanın gelişmesi açısından yararlı çabalar olarak değerlendirilebilir (Öner, 2005). Bazı bankalar çocuk yayınlarının gelişimini desteklemişler; oyunlar, kukla gösterileri gibi organizasyonlar gerçekleştirmişlerdir. Yapılan bu etkinlikler çocuk kitapları alanını canlandırmıştır. Benzer katkıların devam etmesi çocuk edebiyatı alanı için hayati önem taşımaktadır.

Yayıncılar açısından bakıldığında, artan kâğıt fiyatları ve baskı malzemeleri; yayıncıların çocuk kitapları konusunda daha ihtiyatlı olmalarına neden olmuştur. Yayıncıların daha kaliteli kitaplar hazırlayabilmeleri için gereken ekonomik kolaylıkların sağlanması yerinde olacaktır.

Türkiye’de çocuk yayınları alanında özel bir editörlük türünden söz etmek için henüz erkendir. Zaten yalnızca çocuk kitapları yayımlayan yayınevleri az sayıdadır ve editörlük hizmeti de çoğu zaman yayınevinin sahibi ya da çalışanlar tarafından yürütülmektedir. Kardaş (2017) tarafından yapılan bir çalışmada 2000-2014 yılları arasında okul öncesi dönem çocuklar için yayınlanmış olan 324 hikâye kitabı dış yapı, içyapı ve resimleme nitelikleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen kitapların %68,2’sinde yaş grubu, %57,7’sinde baskı sayısı belirtilmediği, %4,3’ünde yazar, %12’sinde resimleyeninin adının ve soyadının olmadığı, baskı sayısı, %79,6’sında fiyat bilgilerine yer verilmediği, %73’ünün zımbalı olduğu, %30’unda puntoların küçük olduğu, %83,3’ünde yabancı kelimelere, %7,4’ünde argo kelimelere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sebeple, çocuk yayınları alanında özel bir editörlük türünün olması daha uygun olarak görülmektedir.

Türkiye’de çocuk kitabı ressamaları da yayıncılar gibi bazı problemler yaşamaktadırlar. Çocuk kitabı resimlendirmesi



özel nitelikleri olan farklı bir alan olduğu halde, bu sanatçılar genellikle bazı acentelere bağlı olarak çalışmaktadırlar. Ekonomik sebeplerden dolayı bu alanda bir sanatçının tek başına çalışması bazı güçlükler içermektedir.

Bu yüzden ailelerin kitap seçimi ile ilgili tercihleri çocuğun kitaba olan tutumunu etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Samur ve Çiftçi (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, ailelerin çoğunluğu çocuk kitabı seçme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini, %41'i ise kitap seçimi sürecinde çocuklarına seçim hakkı verdiklerini ifade etmişlerdir. Aile eğitimi, ailelerin çocuklarına için doğru kitap seçebilmeleri açısından gerekli görünmektedir.

Çocuk kitaplarında görünen önemli bir diğer sorun da özel gereksinimli bireylere yönelik ve özel gereksinimi olan kahramanların yer aldığı kitapların çok az sayıda oluşudur. Kaymaz (2017) tarafından yapılan araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri, özel gereksinimli olmayı yapısında barındıran çeviri ve Türkçe resimli öykü kitaplarının sayısının az olmasıdır. Bu adımların artarak devam etmesi için özel gereksinimli bireylerin yer aldığı daha çok kitap hazırlamak gerekmektedir.

Genel olarak toplumun kitaplara bakışı çocuk edebiyatının gelişmesinde önemlidir. Koç (2021) tarafından, toplum tarafından çocuk edebiyatına ve çocuk kitaplarına duyulan ilginin belirlenmesi amacıyla yapılmış olan çalışmada 17- 70 yaş aralığını kapsayan 660 kişiye anket yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, çocuk edebiyatı konusunda araştırmaya katılanların yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığı görülmüştür. Çocuk edebiyatının çocuk açısından ne kadar önemli olduğunun da anlaşılmadığı tespit edilmiştir.

Kesgin ve Körükçü (2022) yaptıkları bir çalışmada, ile Covid-19 Pandemi döneminde ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin, çocuklarının bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişim alanlarında olumlu etkisi olduğunu, onların okumaya karşı ilgi ve sevgisinin arttığını ve yaratıcılıklarının geliştiğini saptamışlardır.

Ayrıca Pandemi döneminde kitap alışverişlerinin daha çok çevrimiçi olduğu da bilinmektedir. Bu nedenle kütüphane kullanımı bu dönemden olumsuz etkilenmiştir. Okul öncesi

kurumlarının da uzun süre kapalı kalması ile ekonomik olarak alım gücü düşük aileler ve çocuklar kitaba ulaşmada güçlük yaşamışlardır. Pandemi döneminde çevrimiçi alışverişin tüm ürünlerde arttığı gözlenmiştir. E-ticaret siteleri üzerinden kitap alışverişi de başka birçok üründe olduğu gibi, önceki dönemlere göre beklenmedik bir artış göstermiştir. Pandemi gibi kısıtlayıcı dönemlerde bu sorunlara çözüm bulabilecek bir kurul oluşturulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç

Okul öncesi çocuk edebiyatı tarihsel gelişim yönüyle başka ülkelerdeki gelişmelerden etkilenmiş olsa da özellikle Batı ülkelerine göre çok geç bir gelişme/sıçrama göstermiştir. Çocuğa verilen önemin de artmasıyla çocuk edebiyatı ile ilgili kongre, sempozyum ve çalıştaylar yapılmış, bu konudaki farkındalıklar artırılmıştır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi de önem verilmesi gereken temel konulardan biridir. Üniversitelerde çocuk edebiyatı ders saatlerinin azaltılmış, hatta bazı bölümlerden bu ders kaldırılmıştır. Ekonomik sıkıntılar da çocuk edebiyatını pek çok açıdan olumsuz etkilemektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi dönem gelişim açısından insan hayatının en kritik dönemi olarak bilinmektedir. Bu dönemde çocuğun gelişimine sunacağımız her türlü katkı çocuğun tüm hayatını olumlu etkileyecektir. Bu sebeple, çocuk edebiyatı, üzerinde daha çok durmamız gereken bir konu olmaya devam edecektir. Hakkında yeterli araştırma olmadığı görülen, dijital ortamda hazırlanmış olan çocuk edebiyatı ürünleri hakkında çeşitli açılardan araştırma yapılmalıdır.



HAVİSE ÇAKMAK GÜLEÇ

Kaynakça

Akça, Y., Şahan, G., & Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (Special Issue 2), 394-403.

Aslanargun, E., & Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 219-238.

Barut, E., & Odacıoğlu, M.C. (2019). Çocuk edebiyatı çeviri eserlerinde kültürel aktarım incelemesi: Oliver Twist örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 66-70.

Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugün ve yarını. *Akademik Bilişim Konferans Bildirileri 2013* içinde (ss.375-381).

Börekeci, G. (2016). Dünyanın 1658 tarihli ilk çocuk kitabı. Erişim Adresi: <https://egoistokur.com/1658-tarihli-ilk-cocuk-kitabi-egoist-okurda/>.

Çakır, F. (2014). *Çocuk edebiyatına psikopedagojik ve sosyopedagojik açıdan yaklaşım* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi EBE.

Çelik, E. (2012). Cumhuriyet dönemi öncesi Türk çocuk edebiyatına kısa bir akış. *Türk Dili*, (724), 310-313. <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2012/05/310-313.pdf>.

Erdoğan, F. (1989). *Çocuk yayınları editörlüğü, çocuk edebiyatı*. Gök-yüzü Yayınları.

Golden, J. (1990). *The narrative symbol in childhood literature*. Mouten de Gruyter, Berlin-N.York.

Gönen, M. (1992). *Çocuk edebiyatı ve drama* (Yayımlanmamış Ders Notları). Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Sağlığı-Eğitimi Bölümü.

Fırat, G. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan masal ve öykü kitaplarının korku ve şiddet öğeleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Gürel, Z., Temizyürek, F., & Şahbaz, N. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Öncü Kitap.

Kardaş Koçak, M. (2017). *2000-2014 yılları arasında okul öncesi dönem çocukları için yayınlanmış olan hikâye kitaplarının dış yapı, içyapı ve resimleme nitelikleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Kesgin İ. E., & Körükçü, Ö. (2022). Covid-19 pandemi döneminde anne-babaların çocuklarıyla yaptıkları birlikte kitap okuma etkinliklerinin anne-babalar ve çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 6(1), 18-40.

Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Kök Yayıncılık.

Koç, O. (2021). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitaplarına yönelik toplumsal bir bakış. *EUropean Journal of Managerial Research (EUJMR)*, 5(9), 379-395.

Kul, N. (2014). *Evrinsel bakış açısıyla ülkemizde 1930-2010 yılları arasında basılan resimli çocuk kitapları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, SBE, İstanbul.

Mac Cann, D., &Richard, O. (1973). *The child's first books*. The H.W.Wilson Company.

Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2022). *Geçmişten günümüze millî eğitim şuraları*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>.

Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2017). *Birinci neşriyat kongresi*. <http://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/egitimemektakilari/suralar.htm>. (Erişim Tarihi: 27.08.2023).

Neydim, N. (2000). *1980 sonrası değişen paradigma açısından çeviri çocuk edebiyatı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Neydim, N. (2020). Çocuk edebiyatı klasiklerinde çeviri yaklaşımları: Uyarlama, yeniden yazma, kültürel müdahale. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 851-858.

Öner, Ç. (2005). Çocuk yazınında neler yapılmamalı?. *Çoluk Çocuk Dergisi*, (46), 35.

Özdemir, M. (2005). Türkiye’de çocuk edebiyatı kültürü açısından eğitim fakültelerinde okutulan “Çocuk Edebiyatı” dersleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 110-119.

Samur, A. Ö., & Çiftçi, Y. (2019). Ailelerin nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yetkinlikleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 327-354.

Strateji ve Bütçe Başkanlığı-SBB. (2023). *Kalkınma Planları*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>. (Erişim Tarihi: 31.08.2023)

Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayıncılık.

Sever, S., & Karagül, S. (2014). Oğuz Tansel’in derleyip yazdığı masal kitaplarında yer alan sözcükler öğelerinin incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 20 (77), 173-188.

Sınar, A. (2005). Çağını anlatan bir çocuk edebiyatçısı: Gülten Dayıoğlu. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 35-46.

Şirin, M. R. (1998). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları.

Ural, Y., Şirin, M.R., Erdoğan, F., & Zengin, M. İ., (2019). *Çocuk ve gençlik kitaplarının içeriklerinin zenginleştirilmesinin yolları. Uluslararası Çocuk ve İlk Gençlik Kitapları Forumu sonuç raporu*. (https://cocukkitaplariforumu2019.ktb.gov.tr/Eklenti/72711_forum-sonuc_raporupdf.pdf). (Erişim Tarihi:29.08.2023).

Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programı’ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 226-238.



Yayın-Ulusal Yayın Kongresi. (2018). 6. *Ulusal Yayın Kongresi Sonuç Bildirgesi*. <http://www.ulusalyayinkongresi.gov.tr.sonuc-bildirgesipdf>. (Erişim Tarihi: 31.09.2023).

Yazıcı, N. (2011). Edebiyat tarihi bağlamında Türk çocuk edebiyatı tarihi yazımında karşılaşılan sorunlar. *Erdem*, (60), 205-226.

Yükselen, A., Yumuş, M., & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 161-168.

1882



100. yıl

ÇOCUK YILLIğI

1923-1940 ARASINDA YAYIMLANAN TELİF ÇOCUK ROMANLARI



ALEV SINAR UĞURLU*

1923'te kurulan Cumhuriyet'in temel prensiplerini çocuk okurlara aktarmada, onlar için yazılacak romanların da payı olmalıydı. Bu nedenle ilk 15-20 yılın çocuk romanları, daha çok Türk tarihinde yer alan olaylarla kurgulanmıştır. Roman kahramanları; ulusunu en iyi şekilde temsil eden, uzay ve fen bilimlerine ilgi duyan, araştırmaktan zevk alan çocuklardır. Artık barış zamanıdır, bu nedenle vatan için çalışmak ve onu yüceltmek en başta gelen ödevdir.

"Türk milletinin geleceği, bugünkü çocuklarının doğru görüşü ve yorulmak bilmeyen çalışma azmi ile büyük ve parlak olacaktır."

Mustafa Kemal Atatürk

Giriş

Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde Türk milletinin emperyalizme karşı verdiği var olma mücadelesi askerî ve diplomatik başarı ile sonuçlanır; yönetim şekli cumhuriyet olan, iktisadi, siyasi, askerî, hukuki açıdan tam bağımsız yeni bir devlet kurulur. Atatürk döneminde çocuğun

1885



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

vatanın ve devletin geleceği olduğu düşüncesi çocuğun şekillendirilmesi gereğini ön plana çıkartır. Çocuğun, Cumhuriyet idaresinin sürekliliğinin teminatı olarak görülmesi, çocuğun yetiştirilmesini millî bir davaya dönüştürür; çocuğa millî kimlik ve vatandaşlık bilinci kazandırılması önem arz eder. Türkiye Cumhuriyeti'nin varlığını ve geleceğini teminat altına almada ilk yolun çocuğa özel bir değer vermektan geçtiğini iyi bilen Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu kadrosunun takip ettiği ciddi ve bilinçli çocuk politikasına uygun bir şekilde, Cumhuriyet'in temel prensiplerini benimsetmek, "cumhuriyet çocuğu" kimliği oluşturmak amacıyla, Atatürk Dönemi Türk Edebiyatı içinde çocuk edebiyatından (Masal, hikâye, roman, şiir tiyatro, dergiler), özellikle de hedef kitlesi doğrudan doğruya çocuk olan romanlardan yararlanılmıştır.

Bu dönemde çocuğa roman aracılığı ile seslenen yazarlar arasında dikkat çeken ilk ismin Almanya Freiburg Üniversitesi mezunu, yayıncı, gazeteci Cemil Cahit [Cem] olduğu görülür. Son derece üretken ve çocukların ilgiyle takip ettiği bir yazar olan Cemil Cahit'in çocuklar için yazdığı hikâye kitapları¹ da olmakla birlikte romanları çok daha çarpıcıdır. *Bir Kedinin Devriâlemi* (1931) Afacan isimli bir kedinin Stockholm'den yola çıkıp Avrupa, Amerika, Afrika ve Asya'yı kapsayan, Türkiye'nin de dahil olduğu uzun bir yolculuktan sonra tekrar İsviçre'ye dönmesini anlatan; macera, mizah ve bilgilendirmenin iç içe geçtiği ve vatan sevgisi aşıl原因an sevimli bir resimli romandır. Cemil Cahit, Türk çocuk edebiyatındaki ilk bilimkurgu romanlarının da yazarıdır. Jules Verne etkisiyle kaleme alınan ve 1931'de yayımlanan *Merih'e Seyahat* ve *Deniz Altında Seyahat* adlı romanlarda bilim adamı olan kahramanlar, kendi icat ettikleri makinelerle Mars'a ve denizin 5000 metre altına seyahatler gerçekleştirirler. Cemil Cahit, çocuğu çalışmaya, temel bilimlere ve mühendisliğe yönlendirmek amacıyla yazdığı bu romanlarda dünya çapında başarı kazanmış Türk bilim adamlarının yetişmesi özlemini de yansıtmıştır. Cemil Cahit, 1932'de çıkan *Buzlar Arasında* adlı romanında Kuzey Kutbu'na, *Bulunmuş Çocuk*'ta Orta Afrika'ya, *Servet Peşinde*'de Doğu Afrika'ya yapılan ve Batılıları Türklerin cesaretlerine hayran bırakan seyahatler kurgular. Aynı yıl yayımlanan *Goril Avcıları*, *Kırmızı Derililerin Esiri*, *Ölüm Adası* macera tarzında yazılmış romanlardır. Yine 1932 tarihli *Zavallı Esir*'de Amerika'daki köle ticaretini ve insan hürriyetinin önemini, *Vatan*



Aşkı'nda da Millî Mücadele'de yerli Rumların ihanetini, Yunan ordusunun zalimliğini ve Türk insanının cesareti ile vatan sevgisini konu edinmiştir.

Sinan Reşat imzası taşıyan *Cin Ali* (1931), *Dünyayı Dolaşıyorum Bir Türk Çocuğunun Devriâlem Seyahati* (1932) ve *Ben Kapitan Oluyorum*² (1932) adlı resimli macera romanları çocukta merak ve heyecan uyandıracak metinlerdir.

“Amacım Türk çocuklarının kalbinde kendisine adımızı, dilimizi, bayrağımızı, varlığımızı borçlu olduğumuz bir Türk kahramanın hayalini canlandırmak, kendilerine güvenmelerini, atalarıyla övünmelerini, kendilerini başarılı görmelerini sağlamaktır.” (Kozanoğlu, 2003: 6) diyen Abdullah Ziya Kozanoğlu bir kısmı tefrika edildiği çocuk dergilerinde kalan, bir kısmı kitaplaşan tarihî romanlarla dönemin çocuklarına en çok seslenen yazarlarından. *Kargılı Adam* (1926), *Kızıl Tuğ* (1927), *Gül Tekin Orhon Kitabeleri Kahramanı* (1928), *Kolsuz Adam* (1930), *Korsan Çocuk* (1930), *Kaan* (1930), *Türk Korsanları* (1932), *Kolsuz Kahraman* (1933), *Olcayto Bahadır* (1935), *Avrupa'nın Göbeğinde Türk Akıncıları* (1935) bu romanlarından bazılarıdır.

Cumhuriyet'in 10. Yılı münasebetiyle 1933 yılında öğretmen yazarlar Nimet ve Rakım Çalapala tarafından yayımlanan *87 Oğuz*, okul numarası 87 olan Oğuz adlı ilkokul 4. Sınıf öğrencisinin ders yılı boyunca yaşadıklarından hareketle millî ve evrensel değerleri telkin etmek amacıyla kaleme alınmış bir çocuk romanıdır. “Türkiye Cumhuriyeti'ni yükseltmek için atılğan, cesur, çelik vücutlu ve çelik kafalı gençler lâzım.” (Çalapala, 2006: 42) cümlesinin dikkat çektiği, “Yeni Türkiye”, “Cumhuriyet Türkiye'si” ve “Türk çocuğu” vurgusunun sıklıkla yapıldığı, millî bilinç, tarih bilinci ve vatan sevgisinin ön planda olduğu roman; Türklerin ilk hakanının adaşı Oğuz'dan hareketle örnek Türk çocuğu kimliği sunmak üzere yazılmıştır. Romanda Türk çocuğunun Gazi Mustafa Kemal'in yolunu takip etmesi gerektiği mesajı verilir.

Edirne Erkek Muallim Mektebi Baş Muavini Cemal imzasıyla ve “Yaşanmış Bir Roman”, “Mektepliler Romanı” takdimi ile Cumhuriyet'in 10. yılında yayımlanan *Küçük Durmuş*, 1923-1940 arası Türk Edebiyatına hâkim olan Memleket Edebiyatı çizgisinde hazırlanan, Anadolu'yu ön plana çıkaran bir romandır. Kurtuluş Savaşı kazanılmış, ardından yoksullukla, çağın gerisinde kalmışlıkla, eğitimsizlikle savaş başlamıştır.



Küçük Durmuş da bu mücadeleyi kazanmak adına çektiği acılarla olgunlaşmış, zeki, çalışkan, cesur, mert, mücadeleci, felâkete metanetle karşı koyabilen, temiz kalpli, ağırbaşlı, çalışkan, bilinçli, vatanını seven ve vatan sevgisinin vatana hizmet etmekle eş anlamlı olduğunu bilen bir çocuk olarak ideal Türk çocuğunu temsil eder.

Peyami Safa'nın Server Bedi müstearıyla ve "Bütün Cumhuriyet Çocuklarına" ithafıyla yayımladığı Amerika'da *Bir Türk Çocuğu* (1934) adlı romanda Güney Amerika'ya giden ama aylardır haber alamadıkları babasını bulmak üzere 11 yaşındaki Oğuz adlı bir Türk çocuğunun çıktığı tehlikeli ve heyecanlı bir seyahat anlatılır. Büyük bir gururla "Cumhuriyet çocuğu" olduğunu ifade eden Oğuz, yurt dışında Cumhuriyet Türkiye'sinin temsilcisidir. İdeal Türk çocuğu kimliğini çizen romanın başında "Mürebblere, Muallimlere, Çocuk Anne ve Babalarına" hitabı ile yayınevi tarafından kaleme alınan önsözde "Çocuk Edebiyatı" adlı özel bir alanın varlığının ve öneminin vurgulandığı ve çocuk kitabının taşınması gereken özelliklerin tespit edildiği görülmektedir.

Londra Üniversitesi Bedford Koleji Pedagoji Bölümü mezunu, öğretmen ve TBMM, V. Yasama Dönemi (1935-1939) Diyarbakır Milletvekili Huriye Öniz'e ait *Köprüaltı Çocukları* (1936) çocuk psikolojisi gözetilerek kaleme alınmış duygusal bir çocuk romanıdır. Bu roman da Küçük Durmuş gibi Memleket Edebiyatı çizgisinde kaleme alınmıştır.

Burhan Bilbaşar'ın *Bin Yağya Bir Mustafa* (1936) adlı romanında İzmir Yunan işgaline uğradığı sırada annesini, babasını ve kardeşini şehit veren küçük Mustafa'nın ailesinin ve yurdunun intikamını almaya karar verip cepheye gidişi anlatılır. Cesur, vatansever ve milli duyguları sağlam olan Mustafa vatanı düşman işgaline uğradığında ölümü göze alan, ecdadına layık ideal Türk çocuğu olarak sunulur.

Cahit Uçuk'a ait *Türk İkiizleri* (1936), Türk milletinin günlük hayatından kesitler sunarak değerler aktarımı yapmak üzere yazılmıştır; bu değerler içinde en çok üzerinde durulan ise aile bağlarıdır. Romanın başkahramanı olan Parlak ve Durak adlı ikiizler, geleceğin emanet edilebileceği ideal Türk çocuğudurlar. Türklük vurgusu romanın tamamına hâkimdir.³

Atatürk Dönemi Türk Edebiyatı içinde çok sayıda polisiye ve tarihî romanlarının yanı sıra çevirileriyle de adını duyurmuş

olan gazeteci yazar İskender Fahrettin Sertelli de Cemil Cahit ve Abdullah Ziya gibi dönemin üretken çocuk yazarlarından-
dır. Anadolu'nun binlerce yıllık Türk toprağı olduğu mesajını
vermek, çocuğı milletinin tarihine bağlayarak tarih bilinci
aşlamak amacıyla yazdığı *Tahtları Deviren Çocuk* (1936), *Ça-
nakkale'de Küçük Ahmet'in Kahramanlığı* (1937), *Tanrının Oğılu*
(1938), *Temuçin ve Oğıulları* (1939), *Karakurum'dan Tuna'ya*
Türk Akını (1939), *Kubilay Han'ın Akınları* (1939), *Tarihin Ço-
cukları* (1939), *Avcı Mehmet* (1939) adlı romanları "Tarihî Ço-
cuk Romanı" takdimiyle yayımlanmıştır. Hepsinde Türklerin
mert, özü sözü bir, kimseye kötülük etmeyen ancak haksız-
lığa tahammül edemeyen insanlar olduğu belirtilir, sıklıkla
Türklük vurgusu yapılır. İskender Sertelli, *Sokak Çocukları*
(1939) adlı romanında bir meslek sahibi olarak kişinin kendi
ayaklarının üzerinde durmayı başarmasının önemini vurgu-
lar. *Kutuplarda Bir Türk Kızı*'nda (1939) Güney Kutbu'na Türk
bayrağı diken 17 yaşındaki Necla ile; cesur, metin, soğukkan-
lı, zeki, okuyup meslek sahibi olmayı hedefleyen, bilime ilgi
duyan, öğrenmeye açık, iyi derecede yabancı dil bilen, evren-
sel değerleri bilen ama kültür emperyalizminin tuzağına düş-
meden milli kültürünü daima koruyan, köklerine bağlı Türk
kızı kimliği çizer.

Sonuç

Türkiye'de pedagoji ve çocuk edebiyatı çalışmalarının henüz
yetersiz olduğu bir tarihte, Atatürk Dönemi Türk Edebiyatı
içinde yazılan çocuk romanlarına bakıldığında öncelikle ya-
zarların çocuğun gelişimi, ilgi ve ihtiyaçları ile ülkenin ihti-
yaçlarını birleştirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Sayısız azımsanmayacak nicelikte olan bu dönem çocuk ro-
manlarının ortak hedefi Cumhuriyet'i yaşatacak ve yükselte-
cek neslin inşasıdır. Bu eserlerin çoğunda modern bir toplum
oluşturmak, gelecekte ülkeyi idare edecek neslin bireysel ve
kolektif kimliğini inşa edebilmek için ideal Türk çocuğunun
sahip olması gereken değerler okurun kendisiyle özdeşleş-
tirebileceğı çocuk başkahramanlar aracılığıyla aktarılır. Bu
metinlerdeki en yoğun mesaj tarih bilinci ve Türklük bilinci-
dir. Mustafa Kemal Atatürk'ün "*Türk çocuğı ecdadını tanıdıkça
daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır.*" sözü
doğrultusunda kaleme alınan bu eserlerde Türk çocuğunun



Orta Asya'dan Anadolu'ya gelen ve Anadolu'da binlerce yıldır medeniyetler kurmuş olan bir millete mensup olduğunu bilmesi; Anadolu'nun Türklerin esas vatanı olduğu düşüncesini benimsemesi ve Anadolu halkının sıkıntılarının neler olduğunu fark ederek çözümler üzerinde düşünmesi, Osmanlı Devleti'nin güçlü hükümdarları ve dönemlerini tanınması ancak devletin yıkılışı sırasında yönetimde bulunanları ve saltanatı bu yıkılışın sorumlusu olarak görmesi, Millî Mücadele'nin neden, kimlere karşı ve hangi şartlar altında gerçekleştiğini unutmaması; tarihiyle, millî varlığıyla, vatanıyla, bayrağıyla gurur duyması istenir.

Bu dönem çocuk hikâye ya da romanlarında bir diğer dikkati çeken taraf, çocukların hayat tecrübelerini zenginleştirebilecek seyahatlerin heyecanlı maceralar içinde aktarılmasıdır. Ancak bu macera romanları da konusunu tarihten alan romanları destekleyici kurgu ve mesajlar içermektedir. Amerika, Avrupa, Afrika, Asya ve Kutuplara yapılan heyecanlı ve tehlikeli seyahatlerle başka kültürleri tanımaya açık ama gittikleri her yerde Türk milletini en iyi şekilde temsil eden temel bilimler, gök bilimi ve okyanus bilimi ile ilgilenen araştırmaktan ve keşfetmekten zevk alan ve yeni bilimsel veriler ortaya koyabilmek için azimle çalışan çocuk örnekleri sunulur. Vatan sevgisinin barış zamanlarında vatani yükseltmek için çalışmak olduğu vurgulanır.

Çocuğun sosyal-duygusal gelişimini de unutmayan Erken Cumhuriyet Dönemi çocuk metinlerinde, her ne kadar zaman zaman çocuğun şiddet içeren sahne ve söylemlerden olumsuz etkilenebileceği düşünülmeden itibari âlem oluşturulsa da küçük okurun bireysel hayatında huzurlu ve mutlu olmasını, yaşadığı topluma uyum göstermesini sağlayacak değer ve davranışların telkin edildiğini belirtmek gerekir.



ALEV SINAR UÇURLU

1888



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Dipnotlar

- 1 *Gülünçlü Hayvan Hikâyeleri* (1931), *Leylek Baba* (1931), *Tavşan Kardeşin Rüyası* (1931), *Görünmeyenler* (1931), *İnanılmayacak Bir Hikâye* (1931), *Kümeşte Radyo* (1932), *Rüzgâr* (1932), *Tilki Kardeş* (1932) adlı 32 sayfalık resimli kitaplarda faydalı ile eğlendiriciyi birleştirmiştir.
- 2 Romandaki çizimler ünlü karikatürist Cemal Nadir'e [Güler] aittir.
- 3 1938'de kitaplaşan *Türk İkiizleri*, 1956'da İngilizceye çevrilmiş, 1958'de Milletlerarası Çocuk Kitapları Birliği tarafından düzenlenen Hans Christian Andersen Yarışması'nda şeref listesine dahil edilerek liyakat diploması ile taltif edilmiştir. 1949'da yayımladığı *Açıl Sofram Açıl* ile 1956'da Hans Christian Andersen Ödülü şeref listesine giren ve Andersen Payesi Şeref Diploması ve Dünya Çocuk Edebiyatı Sertifikası alan ilk Türk çocuk yazarı Eflatun Cem Güney'den sonra Cahit Uçuk, Türk Çocuk edebiyatının sesini dünyaya duyuran ikinci yazardır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Bilbaşar, B. (1936). *Bin yağya bir Mustafa*. Hüsniyatı Matbaası.
- Cem, C. C. (1931). *Bir kedinin devriâlemi*. Tefeyyüz Kitaphanesi.
- Cem, C. C. (1931). *Buzlar arasında kanlı stepler*. Resimle Ay Matbaası.
- Cem, C. C. (1932). *Vatan aşkı, zavallı esir, servet peşinde bulunmuş çocuk*. Resimli Ay Matbaası.
- Hidayet, A. (1931). *Merih'e seyahat, deniz altında seyahat*. Resimli Ay Matbaası.
- [Çalalapa], Rakım, & Nimet (2006). *87 oğuz*. Bilge Kültür Sanat.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi.
- Kozanoğlu, A. Z. (2003). *Gültekin*. Bilge Kültür Sanat.
- Muallim Cemal. (1933). *Küçük Durmuş*. Resimli Ay Matbaası.
- Öniz, H. (1956). *Köprüaltı çocukları*. Ahmet Halit Yaşaroğlu Kitapçılık ve Kâğıtçılık Ltd. Şti.
- [Sancaktaroğlu] Mehmet Ali. (1930). *Ana yüreği, anne dileği, evlât emeği*. Resimli Ay Matbaası.
- Sertelli, İ.F. (1936). *Tahtları deviren çocuk*. İnkılâp Kitabevi.
- Sertelli, İ. F. (1938). *Tanrının oğlu*. Kanaat Kitabevi.
- Sertelli, İskender F. (1939). *Sokak çocukları, Tarihin çocukları, Avcı mehmet, Çanakkale'de küçük Ahmet'in kahramanlığı, Kutuplarda bir Türk kızı, Temuçin ve oğulları, Karakum'dan Tuna'ya Türk akını, Kubilay Han'ın akınları, Çocuklara küçük hikâyeler*. Kanaat Kitabevi.
- Server Bedi (1934). *Amerika'da bir Türk çocuğu büyük seyahat romanı*. Matbaacılık ve Neşriyat T.A.Ş.
- Uçuk, Cahit (2002). *Türk ikiizleri*. Bilge Kültür Sanat.

OKUMA KÜLTÜRÜNÜN 100 YILLIK GÖRÜNÜMLERİ



ERHAN ŞEN*

Okuma kültürü; bir bireyin, kendine özgü bağları olan bireylerin oluşturduğu toplumsal grupların ve de bu iki ögenin oluşturacağı geniş anlamdaki toplumsal bütünlüğün ve böylece okuma eylemiyle kurulacak olan bağın niteliği ile yakından ilgilidir. Bir toplumun geleceğini kuracak bilgi ve deneyim birikimi o toplumun için vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Giriş

Okuma ve okuma kültürü:

Okuma, zihnin bedene bürünmesidir. Bellekte devinen düşünce ve duygular bir görsel ya da yazı sistemi aracılığıyla pragmatik dünyada somutluk kazanır. İnsanoğlu okuma aracılığıyla bir yandan başkalarının zihnine misafir olurken, diğer yandan da kendi zihninin ayırdaya varır. Bu da “okuma” eylemini insanlığın kültürel tarihinde ayrıcalıklı bir konuma yerleştirmiştir.

Genel anlamda okuma ise, görsel, sözcük, tümce gibi çeşitli göstergelerin çözülüp anlamlandırılmasını kapsayan, karmaşık, bilişsel ve fizyolojik süreçlerin (görme, algılama, tanıma gibi) eş zamanlı olarak işlendiği bir eylemdir

1890



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü.

(Arıcı, 2018; Epçaçan, 2018; Güneş, 2012; Kavcar, Oğuzkan & Sever, 2000; Sever, 2013). Okuma ilk bakışta zihinsel bir eylem olarak görülse de etki alanı çok daha geniştir.

Okuma yalnızca bireyle ilgili bir olgu değildir. Aksine toplumsal, kültürel, politik ve ekonomik gelişmenin de bir göstergesidir (Bircan & Tekin, 1989). Öğrenmenin yaşam boyu devam ettiği hesaba katılırsa, erken çocukluk döneminde görsel alguların uyarılmasıyla başlayan (Sever, 2013), ilkokulda alfabe öğretimiyle devam eden ve gündelik yaşamda dinamikliğini koruyan okuma becerisi bir alışkanlığa ya da kültüre dönüşmelidir (Gök & Arıcı, 2022).

Kavramsallaştırma açısından “okuma kültürü”nün; ilkin 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen “Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları toplantısında ele alındığı görülmektedir. Ardından 2008 yılında Eğitim-Sen Ankara Şubeleri ve Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciliğinin düzenlediği “Çocuk ve Okuma Kültürü” sempozyumunda birçok yönden tartışılmıştır (Sever, 2013). Sonraki süreçte de okuma kültürü alan yazında karşılık bularak birçok bilimsel çalışmaya konu edilmiştir (Karadağ, 2013; İnce-Samur Ö., 2014; Körkuyu, 2014; Bulut, 2018; Polat, 2019; Akyüz E., 2021; Karagül, 2021).

“Okuma kültürü”; her ne kadar, ilk bakışta “okuma alışkanlığı” kavramıyla aynı çağrışıma uyandırsa da daha derin bir anlamsal boyut da içermektedir. Olgunlukla yakın bir ilişki içinde bulunan “alışkanlık”, alıştırma ve tekrarla edinilip düzenli ve sürekli gerçekleştirilen davranış biçimidir. Okuma alışkanlığında, okuma bir zevk ve ihtiyaç kaynağı olup bireyin yaşamında sürekli ve düzenli gerçekleştirilir. Kültür ise “bireyin edindiği bilgi, düşünce, görüş; benimsediği inanç” olarak tanımlanabilir (Bakırcıoğlu, 2012). Gök ve Arıcı (2022) kültürün alışkanlıkla ortaya çıktığına dikkat çekmektedir. Sever (2013); Okuma kültürünün, öncelikle dinleme ve okuma-yazma becerileriyle başladığına, ardından okumanın bir alışkanlığa dönüştüğüne, en nihayetinde eleştirel okuma ve evrensel okuryazarlık aşamalarıyla bu sürecin tamamlandığına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bireyde okuma kültürünün, alışkanlık evresinden sonra bir “yaşam biçimine” dönüştüğü söylenebilir.

Okuma kültürü bireyin, toplumsal bir grubun ya da toplumun okumayla kurduğu bağın düzeyi ve niteliğini kapsamaktadır. Başka bir deyişle okuma kültürü bireysel ve toplumsal yaşam biçimidir (Yılmaz, 2009). Okuma kültürü birbirini bütünleyen ardışık bir süreç (İnce-Samur, 2016), bebeklik döneminden başlayıp ergenlik döneminde yapılan ve yaşam boyu süren birikimdir (Komisyon, 2017). Sever (2007: 108) okuma kültürünü bir “kazanımlar bütünü” olarak görüp şöyle bir tanım geliştirmiştir:

“Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür okuma kültürü. Yazılı kültürle dost olmuş bireyler de diyebiliriz okuma kültürü edinmiş kişilere. Okuma kültürü, demokratik toplumların gereksinim duyduğu düşünün-duyarlı bireylerin kazanması gereken en temel becerilerden biridir.”

Okuma kültürünün günümüzdeki görünümü:

Geleneksel okuryazarlıktan dijital okuryazarlığa:

Bilimsel devrimle birlikte dünyadaki değişimler insan zihninin ötesine taşıyacak bir hızda gerçekleşmiştir. Teknoloji, son yüzyılın temel dönüştürücü gücü ve belirleyicisi olmuştur. Kaçınılmaz bir biçimde bu hızlı dönüşüm okuryazarlık deneyimini de değiştirir. Tyner (2008)’a göre, yüzyıllar boyunca öğretim programlarında alfabetik okuryazarlık ve sözellik; öğrenmenin başladığına dair sinyal vererek çeşitli pedagojiler, kaynaklar ve ortamlar arasında bir çeşit süreklilik ve disiplinler arası tutarlılık oluşturmuştur. Ancak günümüzde dijital ortamlar, bireyleri çoklu okuryazarlık uygulamalarına alıştırmayı hedeflediği için alfabetik okuryazarlık artık yararlı iletişim pratiklerinin yalnızca bir kümesine dönüşmüştür. Okuma kültürü açısından, son yüz yıllık zaman diliminde şu değişikliklerin ortaya çıktığını söylemek olasıdır (Blasingame & Nilsen, 2014):

1892



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

1. Yeni okuryazarlık türleri
2. Yazar ve okur arasındaki iletişim
3. Hızlı çeviri ve satış
4. Tekipleşme

Yeni okuryazarlık türleri:

“Dijital çağ” olarak adlandırılan bu evre, görsel olanakların görkemi ve kitle iletişim araçların egemenliğiyle tasvir edilmektedir. Toplumun farklı kesimlerini, özellikle medya çağında dünyaya gelmiş gençleri ve çocukları kuşatan teknolojik araçlar, insan davranışları üzerinde köklü değişmelere neden olmuştur (Şirin, 2016; Odabaş, Odabaş & Sevmez, 2018). Bilginin kolay yayılması, bireylerin internette ve sosyal ağlarda fazla vakit geçirmesi, internete erişimin eskiye nazaran kolaylaşması gibi bazı durumlar okuma edimine başka bir boyut kazandırmıştır (Ketenoğlu-Kayabaşı & Özerbaş, 2018).

Farklı okuryazarlık biçimlerinin ortaya çıkması, bazı yönlerden dünyayı daha küçük ya da “düz” gösterirken diğer yandan da insanın bilgi açısından yetersiz olduğunu kanıtlamaktadır. Çünkü bireyler, kendilerini saran dünyayı anlamak için daha geniş bir bilgiye gereksinim duyacaklardır (Blasingame & Nilsen, 2014). Karagül (2021), günümüzde bilgiye ulaşmanın önemine dikkat çekerek bireylerde çoklu okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Birey, kişisel ve toplumsal yaşamını nitelikli bir biçimde sürdürebilmesi için; medya okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi alanlarda yetkinlik kazanmalıdır.

Yazar ve okur arasındaki iletişim:

İnternet -özellikle yazarlara ait genel siteler ve bloglar- yazarla okur arasındaki iletişimde büyük değişikliklere neden olmuştur (Blasingame & Nilsen, 2014). İnsanlığın kültürel tarihinde okuma kültürünü somutlayan ana öğeler (yazar, okur, okuma nesnesi) varlığını sürdürürken anılan iletişim başkalaşım evrimleşmiştir. Okuma nesnesini ortaya koyan yazar, önceleri otorite olarak görülmüş ve anlam da ona bağlı kılınmıştır. Okur ise ‘*elbette otoritenin gücüne paralel olarak*’ yazarın vermek istediği anlamı bulmak için yola çıkan pasif bir gezgin ve sayfaları gözleyen bir uyurgezer olarak kabul görmüştür. Günümüzde yazarın otoritesinin bir açıdan yittiğine, okuma nesnesindeki anlamın yazardan koptuğuna, anlamın kendi özerkliğini ilan ettiğine tanık oluyoruz. Özellikle okur merkezli anlayışların güçlenmesi bunun temel göstergesidir. Gelgelelim bu değişim yahut dönüşüm eyleminin öznesi olan yazar ve okurla sınırlı değildir. Özellikle teknolojideki

gelişimle birlikte, okuma nesnesi ve okuma ortamlarında da yenilikler ortaya çıkmıştır.

Hızlı çeviri ve satış:

Günümüzdeki diğer farklılıklardan biri de popüler kitaplardaki çeviri ve farklı ülkelerdeki satış hızıdır. Örneğin; Stephanie Meyer'in 2005 yılında basılan "Alacakaranlık" adlı kitabı çok kısa bir zaman içinde otuz dile çevrilip izleyici kitleleriyle buluşturulmuştur (Blasingame & Nilsen, 2014).

Tek tipleşme:

Popüler kültürde kitapların hızlı bir biçimde farklı dillere çevrilmesi ve satışa sunulması, geniş kitlelerin çoğunlukla aynı kitapları okumasına ve aynı fikir ve değerlerle yüz yüze kalmasına neden olmuştur (Blasingame & Nilsen, 2014). Bu da beraberinde düşüncelerin ve zevklerin tekelleşmesi sonucunu doğurmuştur. Özellikle Batı merkezli popüler edebiyatın baskın olması ve sinema gibi olanaklarla geniş kitlelere ulaşması, nitelikli edebiyatın bazı yönlerden yaygınlaşmasını önlemiştir.

Türkiye'de Okuma Kültürü

Türkiye Cumhuriyeti birçok alanda Osmanlı Devleti'nin mirasını devralmıştır (Öztürk, 2019). Bugünkü eğitim ve kültür yaşamının esas ve temelleri, Cumhuriyet'in ilk çeyrek yüz yılında şekillenmiş olsa bile, köken itibarıyla Osmanlı Devleti'nin mirasına, bilhassa Tanzimat Dönemi'ndeki düşünsel kaynaklara dayanmaktadır (Katoğlu, 2006). Bu köklü geçmiş, tüm birikimi dışında, çeşitli sorunlarıyla birlikte sonraki döneme de geçmiştir.

Cumhuriyet Türkiye'sinin kuruluş aşamasında devraldığı ciddi sorunlardan biri eğitimidir. Okullaşma oranının çok düşük olması (ilköğretimde %20'den az, diğer düzeylerde daha düşük), geleneksel eğitim kurumlarının (medreseler) kendini güncelleyememesi, modern eğitim kurumlarının çok az olması, yabancı ve gayrimüslim okullarının denetlenememesi bu sorunların başında gelmektedir. Mustafa Kemal Atatürk de Batı karşısında geri kalmışlığın ve yenilginin temelinde bu sorunların olduğunu görmüş; bağımsızlık ve refah düzeyinin

arttırılması için ulusal eğitimin gerekliliğine dikkat çekmiştir (Öztürk, 2019). Bu gerekçeyle hem Kurtuluş Savaşı öncesinde hem de Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitim öğretimin yeniden inşası için çalışmalar başlatılmıştır.

Atatürk döneminde (1920-1938) eğitim ve öğretim, öncelikli konular arasına alınmıştır. Bu nedenle geleneksel Osmanlı eğitim sistemi yerine; ulusalcı, demokratik, laik ve modern bir eğitim anlayışı hedeflenmiştir. Kurtuluş Savaşı bitmeden önce, Büyük Millet Meclisinin kurulmasıyla (23 Nisan 1920) savaşın en şiddetli zamanlarında "Heyet-i İlmiye" gözetiminde "Maarif Kongresi" (15 Temmuz-5 Ağustos 1921) toplanmıştır. "Cumhuriyet devrinin ilk eğitim şurası" olarak adlandırılacak bu kongrede, okullaşma oranı, okulların niteliği ve kırsal kesimde gereksinim duyulan okullar tespit edilmeye çalışılmıştır (Wilson & Başgöz, 1968; Yağcı, 2008; Dinç, 2015).

Eğitim öğretim açısından Cumhuriyet'in ilk yıllarında çözüm bekleyen bir diğer sorun da Tanzimat'tan sonra ortaya çıkan mektep-medrese çatışmasıdır. Yeni rejim bu ikiliği bitirmeye, yabancı ve azınlık okullarının faaliyetlerini denetim altına almaya girişmiş ve bu amaçla eğitimi yakından ilgilendiren ve etkileyen yasalar (1924'te İnkılap Kanunları, 1926'da Medeni Kanun'unun kabulü, 1928 yılında resmi din ibaresinin kaldırılması, 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu) çıkarılmaya çalışılmıştır. Özellikle Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimdeki çoklu yapının sonlandırılıp, laik dünya görüşüne dayalı bir eğitim reformu gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (Öztürk, 2019).

Cumhuriyet yöneticilerinin tartıştığı konulardan bir diğeri de alfabe değişimidir. Alfabe değişimi Türkiye kamuoyu için yeni bir konu değildir. Tanzimat'tan sonra yoğun biçimde tartışılan alfabe sorunu, Milli Mücadele'den sonra yeniden gündeme oturmuştur. 1923-1928 yılları boyunca süregelen tartışmalar, Harf Devrimi (imla ve harf konusu) ve Dil Devrimi ya da dilde sadeleşme ekseninde biçimlenmiştir. Kurucu güç, Cumhuriyet Türkiye'sinin Doğu medeniyetinden ayrılıp Batı medeniyetine entegre olması gerektiğini öne sürmüş -evvelce tartışıldığı gibi- Arap alfabesinin Türkçenin yapı ve işleyişine uygun olmadığını, bunun yerine Latin harflerinin alınması gerektiğini savunmuştur. Bu amaçla da 1927 yılında Maarif Vekâlet'inden Latin alfabesine geçiş için gerekli hazırlıklara

başlatılmasını istemiştir. Bu süreç boyunca alfabe değişiminin teknik ve hukuki alt yapısı oluşturulmuş, nihayetinde 3 Kasım 1928’de yeni Türk alfabesi kabul edilmiştir. Tartışmanın öteki yüzünü temsil eden dilde sadeleşme çalışmalarının daha kurumsal yürütülebilmesi için de 1932 yılında Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuştur (Katoğlu, 2006; Öztürk, 2019).

Alfabenin kabulü, yoğun çekişme ve tartışmalar doğursa da okuryazar sayısının artırılması için önemli bir eşik olmuştur. Okuma yazma seferberliği başlamış, okuma yazma öğretimi artırılmak ve vatandaşa yurttaşlık eğitimi vermek amacıyla 11 Kasım 1928’de Millet Mektepleri Teşkilatı kurulmuştur. Mayıs 1932’ye kadar dört yıllık zaman diliminde bu okullara devam edenlerin sayısı 2,5 milyonu geçmiştir (Öztürk, 2019).

Bahsedilen girişimlerin tümüne rağmen Cumhuriyet’in ilanından sonra bile ülkedeki okuryazar oranı çok fazla artmamıştır. Ülkenin yaşadığı savaşlar ve verdiği bağımsızlık mücadelesinin oluşturduğu tahribat, hedeflere ulaşmayı engelleyen temel nedenlerdir. Ancak bu iyileşme adımlarının bazı eksikliklere rağmen- geçmişten günümüze eğitimin niteliğini olumlu yönde etkilemiş, okuryazar sayısını da önemli ölçüde artırmıştır (Gök & Arıcı, 2022). 1940’ta altı yaşın üstündeki “okuryazar olmayan” nüfus köylerde %90, kentlerde %78 civarındayken (Akyüz Y. , 2001), bu oran 1975-1985 yılları arasında %29,3’e gerilemiştir (Bircan & Tekin, 1989). 2000’li yıllarda (2018-2022 yılları) ise 6 yaş ve üzeri nüfustaki okuryazar oranı %95,9’a ulaşmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023). Verilerden anlaşılacağı gibi, Cumhuriyet’in ilanından günümüze okuryazar oranında ciddi bir artış olduğu, hatta işlevsel anlamda okuryazarlığın kitlesel anlamda artırıldığı söylenebilir.

Bilinmelidir ki toplumda okuma kültürünün oluşturulmasında, okuryazar oranının artırılması tek başına yeterli bir gösterge değildir. Halkın okuma materyallerine ulaşması için ayrıca gerekli koşullar da oluşturulmalıydı. Kütüphanelerin sayı ve niteliği artırılmalı, basılan kitap sayısı nüfusla paralellik göstermeliydi. Okuma yazma öğretiminde olduğu gibi Cumhuriyet yönetiminin bu konuda da bazı sıkıntılar yaşadığı da bir gerçektir.

Katoğlu (2006) imparatorluktan Cumhuriyet’e, kütüphanecilik ve kitap açısından hemen hiçbir miras kalmadığını ifade



etmektedir. Yalnızca İstanbul'da tarihi kütüphaneler ve buradaki çoğunluğu yazma olan koleksiyonlardan söz edilebilir. Bunlar da kitabın yaygınlaşması, okumanın teşvik edilmesi ve okumaya olanak sağlama hususunda yetersiz malzeme yığınıdır. Kaçınılmaz olarak bu boşluğu doldurmak için Cumhuriyet yöneticileri işe el atmışlardır. 1930'lu yılların sonunda Milli Eğitim Bakanlığı yoğun bir yayın faaliyetine girişmiştir. 1960'ların sonuna kadar süren bu kampanyayla birlikte "İslam Ansiklopedisi", sonra da başlığı "Türk Ansiklopedisi" olarak değiştirilen "İnönü Ansiklopedisi", "Güzel Sanatlar Dergisi", "Sanat Ansiklopedisi", "Tercüme Dergisi" ve "Dünya Edebiyatında Tercümeler" gibi pek çok eser okurların hizmetine sunulmuştur. Özellikle çeviri eserlerin okur kitlesi ve aydınlar üzerindeki etkisi derin olmuştur. 1950'den sonra yayımlanan eser sayısında büyük bir azalma olmuştur. 1950'nin sonuna kadar 676 kitap basılmışken bu sayı 1950-1960 döneminde 199'a düşmüştür.

Sonraki yıllarda basılan kitap sayısında (1975'te 6645, 1978'de 5033, 1980'de 4318, 1983'te 7180, 1987'de 6382) yine bir artış vardır. Ancak nicel açıdan bir artış gözlenirse bile kitap sayısı nüfus oranıyla koşutluk göstermemiştir (Bircan & Tekin, 1989). 1980 yılındaki düşüş 12 Eylül askeri darbesinin yarattığı politik atmosferle ilişkilendirilebilir. Güner (2022) 1980 askeri darbesinden sonra ülkede 379 yayının yasaklandığına, bunun da Cumhuriyet tarihi için bir rekor olduğuna dikkat çekmektedir.

Son birkaç yılda (2020-2022) üretilen kitap sayısında dalgalanmalardan söz edilebilir. 2021 yılında bağımsız yayıncılık sektörü 438.679.864 adet kitap üretirken, bu sayı 2022 yılında %13,3 düzeyinde küçülerek 380.296.402 adete kadar gerilemiştir. Nüfus oranıyla değerlendirildiğinde, kişi başına düşen kitap sayısı 7,97 olmuştur (Türkiye Yayıncılar Birliği, 2023).

Basılan kitap sayısı dışında okuma kültürünün somut göstergelerinden olan kütüphanelere bakıldığında, Cumhuriyet'le birlikte önemli atılımlarla karşılaşmaktayız. Milli Kütüphane (1948), çocukların gereksinim duydukları okuma materyallerinin temini için çocuk kütüphaneleri [ilk çocuk kütüphanesi 1925 yılında Manisa-Akhisar Türk Ocağı'nda; Manisa Halkevi'nde (1937), Bursa Halkevi'nde (1941)] kurulmuştur. 1952-



1956 yılları arasında 41 ilde 61 çocuk kütüphanesi açılmışken bu sayı 1957’de 85 olmuştur (Sağlamtuñ, 1999). Son istatistiklere göre de kütüphane sayısı 49.537 (1 Milli Kütüphane, 1257 halk kütüphanesi, 47 bin 654 örgün ve yaygın eğitim kurumu kütüphanesi) olurken kütüphanelerde bulunan kitap sayısı da 89 milyon 794 bin 257 ádete erişmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022).

Ülkemizde okul kütüphaneleri açısından değerlendirilecek yeniliklerden biri de 2014 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Okullara Hayat Olsun” projesi kapsamında yaşama geçirilen; “Zenginleştirilmiş Kütüphane”, bilindik ifadeyle “Z-Kütüphane”dir. Bu yapılanmanın temel hedefi kütüphaneleri öğrenciler ve yetişkinler için yaşam boyu öğrenme ve eğlenme merkezine dönüştürmektir (Uyar & Yılmaz, 2019). Son istatistiklere göre ülkemizde 3088 Z-Kütüphane bulunmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022).

Son yıllarda okuma kültürünün yaygınlaşması açısından ülkemizde akademik ve kurumsal yönden de olumlu gelişmeler yaşanmıştır. ÇOGEM (Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi), ÇGYD (Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği), Çocuk Vakfı, Herkese Kitap Vakfı gibi gönüllü kuruluşlar önemli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

Türkiye’nin Okuma Kültürü Karnesi

Türkiye’de son yıllarda okuryazar sayısı ve eğitim düzeyinde büyük bir artıştan söz edilse bile kitap okuma alışkanlığı aynı çizgide ilerlememiştir (Çetin & Karaata, 2010). Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından 2011 yılında 26 ilde 6212 kişiyle gerçekleştirilen “Türkiye Okuma Kültürü Haritası Projesi” ile ülkemizde yılda ortalama 7,2 kitap okunduğu tespit edilmiştir (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011). Dünya Kültürü Puan Endeksi tarafından derlenen verilere göre, ülkemiz haftada ortalama 5 saat 54 dakika kitap okunma süresiyle 18. sırada yer almıştır (ChartsBin, 2015). Birleşmiş Milletler tarafından 2005 yılında hazırlanan İnsani Gelişim Raporu’nda, kitap okuma oranı açısından Türkiye 173 ülke arasında 86. sırada yer almıştır (United Nations, 2005). Çocuk Vakfı tarafından Eylül 2006’da, kamuoyuyla paylaşılan “Türkiye’nin Okuma Alışkanlığı Karnesi”nde, gençlerin %70’inin hiç okumadığı,

ülkedeki düzenli kitap okuma alışkanlığı oranının “binde bir” olduğu vurgulanmıştır (Çocuk Vakfı, 2006). Basılan kitap sayısındaki artış, hizmet veren kütüphanelerdeki nicel yükseliş, okuryazar oranındaki ciddi artışa rağmen, istatistiksel bilgiler ülkemizde okumanın henüz bir kültüre dönüşmediğini göstermektedir.

Türkiye ölçeğinde, şimdiye değin gerçekleştirilen çalışmalarda, okuma kültürünün neden oluşmadığı üzerine çeşitli gerekçeler ileri sürülmüştür. Okuryazar sayısındaki düşüklük; okumanın bir gereksinim olarak görülmemesi, görsel kültürün (televizyon) egemen olması, ailedeki eğitim seviyesinin düşüklüğü, eğitim sistemindeki eksiklikler, kütüphanelerin yetersizliği, ekonomik yapı (enflasyon, gelir dağılımındaki dengesizlikler, kâğıt fiyatlarındaki artış gibi), baskı kalitesindeki düşüklük (Bircan & Tekin, 1989) gibi nedenler ön sırada yer almaktadır.

Okumanın kültüre dönüşmemesinin temelinde kültürel kodların olduğu söylenebilir. Aile ve sosyo-kültürel yapı çocuğun gelişimini etkileyen önemli etmenlerdendir. Anne babanın eğitim düzeyi, mesleği ya da yakın çevresinin sahip olduğu okuma alışkanlığı düzeyi, okumaya yüklediği anlam çocuğun okuma kültürü edinmesinde belirleyici olabilmektedir (Arıcı, 2016; Akyüz E., 2021; Çıldır & Ergün, 2021).

Çeşitli bilimsel araştırmalar ve hazırlanan raporlar da ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin, anne babanın eğitim durumunun kitap okuma alışkanlığını önemli derecede etkilediğini ortaya koymaktadır (Çocuk Vakfı, 2006; Odabaş, Odabaş & Polat, 2008). Çocuğun çevresinde okumaya dönük gündelik olayların bulunması, iletişim halinde bulunduğu kişilerin (aile ya da diğer kişiler) okuma alışkanlığına sahip olması, kullandığı iletişim araçlarındaki içeriklerin okuma kültürünü desteklemesi gibi durumlar okuma alışkanlığının kazandırılmasında katkı sağlamaktadır (Karadağ, 2013).

Bircan ve Tekin (1989)’e göre, okuma kültürünün geliştirilmesi için aileden başlayarak eğitim sistemi, toplumsal çevre, ekonomik yapı ve devlet politikaları geliştirilmelidir. Jalongo (2007) da uygun ev ortamının, ailenin çocukla geçirdiği iletişime dayalı ve nitelikli zamanın, olumlu ve motive edici tutumun okuma yazma sürecine yaptığı katkılara dikkat çekmektedir.

Ülkemizde ailenin kitaba ilişkin bakışı ya da yaklaşımı nedir? Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2022 yılında gerçekleştirilen Türkiye Çocuk Araştırması'nda; 6-17 yaşa grubundaki çocukların %69,9'u ayda en az bir kez aileleriyle kitap, film veya televizyon programları hakkında konuştukları, %28,5'inin ayda en az bir kez kütüphaneye ya da kitapçıya gittikleri tespit edilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023). Bu açıdan ailenin temel sorumluluğunu yeterince yerine getiremediği söylenebilir.

Okumanın toplumda yaygınlaşmasını engelleyici öğelerden biri de ülkedeki ekonomik koşullardır. Çünkü ekonomik güçlüklerin etkilediği önemli alanlardan biri de yayın dünyasıdır. Kitap basımındaki maliyet artışları ister istemez kitap satış ve alımlarını etkilemektedir (Bircan & Tekin, 1989). Türkiye Yayıncılar Birliği (2023) tarafından hazırlanan raporda; ekonomik ve hammadde krizi (kâğıt fiyatlarının artışı, dövizdeki büyük kur artışı) yayın sektörünü güç durumda bıraktığı özellikle belirtilmiştir.

Ekonominin yanı sıra ülkemizde okuma kültürünün gelişmesini engelleyen olgular arasında, Türkiye demokrasisini sekteye uğratan darbeler de gösterilebilir. Darbeyi gerçekleştirenler; kötülüğün kaynağında çeşitli ideoloji ve dünya görüşüne hizmet eden yayınları bahane ederek kitapları yasaklamışlardır. Bu da toplumda kitaba dönük önyargıların oluşmasına neden olmuştur. Gündelik koşuşturmacada sık sık işittiğimiz “Okuyup da anarşist mi olacaksın?” deyişi, kitaba dönük toplumda yaratılan önyargının ironik ama açık bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Bircan ve Tekin (1989) 80'li yılları değerlendirirken; devletin Türkiye'de okuma kültürünün geliştirilmesi yönünde çaba harcamak yerine “kitap düşmanlığı” yaratma ve yayın dünyasını denetim altına tutma yönünde politikalar ürettiğini belirtmiştir. Kırkpınar (2009) da 12 Eylül'ün magazinleşmeyi doğurduğuna dikkat çekmektedir. 12 Eylül sonrasında üşengeç, eleştiri kültüründen yoksun, konformist, okumayan, hatta kitabı “öcüleştirilen” bir gençlik ortaya çıkmıştır.

1900



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Okuma Kültürünü Geliştirmenin Yolları

Rol modeller:

Çocuğun okuma alışkanlığı edinmesi için öncelikle çevresindeki yetişkinlerin kitapla sürekliliğe dayalı bir bağ kuruyor

olmaları önemlidir. Gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda da çocukların kitap okuma açısından yetişkinleri (öğretmen, anne baba gibi) rol model aldıkları, onları kitap okuma konusunda motive ettikleri, yüreklendirdikleri gözlemlenmiştir (Goodman & Goodman, 1963; Gambrell, 1981; Nord, Brimhall, & West, 1997; McKool, 2007; Yılmaz, 2009). Bu yönden, özellikle öğretmenlerin rol model olması yaşamsal bir zorunluluktur. Yılmaz (2009) toplumda okuma alışkanlığının yaratılması için öncelikle öğretmenlerin rol model olmasını sağlayacak politikaların geliştirilmesine, onların güçlü birer model olmasını olanaklı kılabacak önlemlerin alınması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Okuma ortamlarının düzenlenmesi:

Okuma alışkanlığı ilkin ev ortamında şekillenmektedir. McKool (2007) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada düşük gelirli aileye sahip öğrencilerin, yeterli düzeyde okuma materyaline sahip olmadıkları için okul dışı etkinlikte televizyon izlemeye daha fazla vakit ayırdıkları görülmüştür. Uzmanlar da ev ortamında oluşturulan kütüphane ve kitaplığın ya da oyuncak dışında çocuğa kitap satın alınması, ev içinde okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi gibi durumların çocukta kitaba ve okumaya dönük bir sevgi oluşturacağına dikkat çekmektedirler (Tanju, 2010; Şahin, 2011; Arıcı, 2018).

Öğretim programları:

Çocuğu okumaya yönlendirecek bir diğer bileşen de eğitim öğretim etkinliklerinin planlı bir biçimde yürütülmesini sağlayan öğretim programlarıdır. Özellikle Türkçe dersi öğretim programı okuma kültürünün oluşumunu sağlayan bileşenlerden biridir (Akyüz, 2021). Okuma alışkanlığının kazandırılmasında temel sorumluluk, Türkçe derslerine aittir. Türkçe öğretiminde okuma ayrı bir önem taşımaktadır. Bu ders kapsamında düzenli ve sistemli etkinliklerle öğrencilerin okuma becerileri yetkinleştirilmeye çalışılmalıdır. (Güneş, 2021).

Cumhuriyet Dönemi'nde hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarında okuma becerisine ait amaçların yazma becerisinden sonra geldiği, okumaya ilişkin olarak sıklıkla "okuma zevkini geliştirme" amacının vurgulandığı görülmektedir (Balcı, Coşkun, & Tamer, 2012). Güncel Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nda çeşitli kazanımların yanı sıra (söz varlığını zenginleştirme, dil zevki ve bilinci kazandırma, duygu, düşünce ve hayal dünyasını zenginleştirme gibi), okuma alışkanlığının kazandırılması gerektiğine dikkat çekilmektedir (MEB, 2018). Programda böyle bir kazanıma yer verilmesi, olumlu olsa bile, kazanımda bilgi boyutunun öncelenmesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü okuma kültürünün bir beceriye dönüşmesi yalnızca bilgilerin aktarılmasıyla gerçekleştirilemez (Kibar-Furtun, Sancı-Uzun, & Furtun, 2020).

Metin ve kitap seçimi:

Örgün eğitim öğretim ortamlarında okuma kültürünün içselleştirilmesi için, çocukla buluşturulacak yapıtların/metinlerin seçimine özen gösterilmelidir. Nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının tercih edilmesi çocukta okumaya dönük olumlu algıyı oluşturacak başat öğelerdendir. Bu açıdan hem aileler hem de öğretmenler bilinçlendirilmelidir. Ne var ki gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin kitap seçiminde yetkinlik kazanmadığı, yeterli donanım ve bilgiye sahip olmadıkları, güncel yapıtları ya da yazarları takip etmedikleri saptanmıştır (Büyükkavas-Kuran, 2009; Karagöz, 2017; Sever, Karagül & Doğan-Güldenöglü, 2017). Kitap seçiminde çocuğun tercihleri de hesaba katılmalıdır. Ancak Türkiye'de kitap seçiminde çoğunlukla yetişkinlerin (%50 yetişkin, %10 çocuğun kendisi) kararı etkili olmaktadır (Çocuk Vakfı, 2006).

Okuma kültürünün oluşmasına aracılık edecek materyallerden biri de ders kitaplarıdır. Ders kitaplarına alınmış yazınsal nitelikli metinler çocuğun okumaya dönük tutumunda belirleyici bir role sahiptir. Türkiye'de Türkçe ders kitapları üzerine gerçekleştirilen birçok çalışmada, ders kitaplarındaki metinlerin öğreticiliği öncelikleri, çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu vermedikleri, seçilen metinleri yazınsal nitelik taşımadıkları, dilsel sorunlar taşıdıkları belirlenmiştir (Aslan, 2006; İşeri, 2008; Çiçek & Alcellat, 2014).

Okuma kültürü programının hazırlanması:

Okuma alışkanlığının kazanılmasında çocukluk, gençlik ve yetişkinlik kritik dönemlerdir (Çocuk Vakfı, 2006). Türkiye'nin çocuk nüfus oranı Avrupa ülkelerinden daha yüksek-

tir. Önceki yıllara göre (1935-2022 yılları arasında) bir düşüş olsa bile, Türkiye'nin nüfusunun %26,5'ini çocuklar (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023), %15,2'sini de genç nüfus oluşturmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023). Bu nedenle bu kesimin okuma alışkanlığı edinmesi için yapılacak öncelikle çalışmalardan biri "Okuma Kültürü Programı"nın hazırlanmasıdır.

Gelişmiş ülkelerde okuma kültürü ile ilgili çalışmalar desteklenmektedir. Bazı ülkeler (Almanya, Amerika, Hollanda, İngiltere, İsveç, Danimarka, Norveç vb.) ülke ekonomisine sağladığı katkı ve yetişkinlik dönemine olan olumlu etkisine paralel olarak erken çocukluk döneminden itibaren çocuğun dilsel gelişimini destekleyen, çocuklara okuma kültürü kazandırmayı hedefleyen projeleri desteklemektedir (Komisyon, 2017).

Okuma kültürünün oluşması; çeşitli kurum, kuruluş ya da kişilerin faaliyetleriyle gerçekleşebilir. Ancak bu konudaki en büyük sorumluluk devletin geliştirdiği eğitim politikalarına bağlıdır. Devlet, okuma kültürünün gelişmesi için politikalar geliştirmeli, çeşitli önlemler almalıdır. Bebeklikten erken çocukluğa, çocukluktan ilk gençlik çağına değin örgün eğitim aşamalarını kapsayacak bir "Okuma Kültürü Programı" hazırlanmalıdır (Kaya, 2017).

Genel Değerlendirme

Ülkemizin çocuk nüfusu her zaman için yüksek düzeylerde seyretmiştir. 1935'ten günümüze bir gerileme olsa da (%45'ten %26,5'e) (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023) her zaman için çocuk nüfus oranı toplam nüfus içinde önemli bir orana sahiptir. Bu nedenle çocuğun zihinsel, duyuşsal, fiziksel gelişimini sağlayacak önlemler alınıp planlamalar yapılmalıdır. Okuma kültürü de bu planlama da yerini almalıdır. Özellikle sınava endeksli eğitim sisteminden kaynaklanan psikolojik tahribatın giderilmesi ya da ders kitabı merkezli etkinliklerin doğurduğu monotonluğun giderilmesi için çocuk ve gençlerin yazılı kültürle sağlıklı bir bağ kurması sağlanmalıdır.

2022 yılına ait Türkiye Çocuk Araştırması'nın sonucuna göre 6-17 yaş gurubundaki çocukların %13,4'ü okul baskısını hissettiğini ifade etmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023).

Derslerin çocuklar üzerindeki baskısı azımsanmayacak bir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitim öğretimi okul ve ders kitaplarıyla sınırlandırmadan, çocukların çeşitli yazılı kültür olanaklarıyla bağ kurmasına aracılık edecek etkinliklere yer verilmelidir. Özellikle okumanın, birey üzerindeki psikoterapik etkisiyle, çocukla kitap arasında köprüler kurulabilir.

Sonuç olarak; Cumhuriyet'in kuruluşundan bugüne kadar okuma kültürünü sağlayacak köklü değişim ve dönüşümler göze çarpmaktadır. Nüfus içinde okuryazar oranının bir problem olmaktan çıktığı, bazı eksiklikleriyle beraber kütüphanelerin sayısal açıdan arttığı, ekonomik güçlülere rağmen yayın dünyasının çeşitlendiği, okuma kültürünü akademik etkinliklere konu edecek kurumsal yapılanmaların [Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM), Çocuk Vakfı, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarlar Birliği (COGEYB)] ortaya çıktığı, bilimsel çalışmaların yaygınlaştığı söylenebilir. Elbette bu önemli ve değerli gelişmeler bile ülkemizde okuma kültürünün toplumsal bir düzleme yayılmasını henüz sağlamamıştır. Bu nedenle okuma kültürünün kökleşmesi için daha fazla devlet politikası geliştirilmeli; bu konudaki kurumsal ve bireysel çabalar/girişimler desteklenmelidir.



ERHAN ŞEN

Kaynakça

- Akyüz, E. (2021). *Üniversitelerde yapılandırılmış çocuk ve gençlik edebiyatı merkezlerinin okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi (uluslararası bir karşılaştırma)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ancı, A. F. (2016). Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 66-78.

- Ancı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aslan, C. (2006). Türkçe ders kitaplarında 'Türkçe olmayan sözcükler'in kullanımı üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, (133), 7-19.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Balci, A., Coşkun, E., & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Bircan, İ., & Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 393-410.
- Blasingame, N., & Nilsen, D. (2014). *Literature for today's young adults*. London: Pearson Education Publication.
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla geliştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükkavas-Kuran, Ş. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- ChartsBin. (2015). *World culture score for reading*. 2 Ağustos 2023 tarihinde ChartsBin: <http://chartsbin.com/view/32136> adresinden alındı.
- Çetin, Y., & Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerinin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Çiçek, M., & Alcellat, N. (2014). İlköğretim Türkçe dersi kitaplarındaki türkçe yanlışları ve eksiklikler üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 120-134.
- Çıldır, B., & Ergün, İ. H. (2021). Okuma kültürü edinememiş bireylere ilişkin bir anlatı araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 603-621.
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi- eylül 2006 (niçin okumuyoruz? okuyan bir toplum haline nasıl gelebiliriz?)*. Çocuk Vakfı.
- Diñç, S. (2015). *Türk eğitim tarihinde yapılan milli eğitim şuraları ve uygulamaları (1939-1960)*. Akademisyen Kitabevi.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Gambrell, L. (1981). Sustained silent reading- a time for teachers. *The Reading Teachers*, 34(7), 836-838.
- Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (1963). Spelling ability of a self-taught reader. *The Elementary School Journal*, 64(3), 149-154.
- Gök, V., & Ancı, A. F. (2022). Türkiye'de okuma eğitiminde yaşanan problemler ve çözüm önerileri. S. Oruç (Ed.), *Türk dili ve edebiyatı incelemeleri* içinde (ss. 477-488). İstanbul: İhlamur Akademi.

- Güner, D. (2022). 12 Eylül 1980 sonrası bakanlar kurulu kararıyla yasaklanan yayınlar (1980-1987). *History Studies*, 14(2), 335-374.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi (yaklaşım ve modeller)*. Pegem Akademi.
- İnce-Samur, A. Ö. (2016). *Okuma kültürü nasıl kazandırılır? (okulöncesi dönem / 0-6 yaş)*. Anı Yayıncılık.
- İnce-Samur, Ö. (2014). *Okuma kültürü edindirme izlencesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşeri, K. (2008). Altıncı sınıf türkçe ders kitabının ilköğretim türkçe programının amaçlarına uygunluğunun incelenmesi. *Dil Dergisi*, (136), 58-74.
- Jalongo, M. R. (2007). *Early childhood language arts*. Boston: Pearson.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
- Karagöz, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının temel özelliklerini bilme yeterlikleri. *Turkish Studies*, 12(14), 211-230.
- Karagül, S. (2021). Okuma kültürü edinme sürecinin son basamağı: evrensel okuryazarlık. B. Öztürk, F. Bulut, & Ş. Şimşek (Ed.), *Çocuk ve okuma kültürü* içinde (ss. 21-35). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Katoğlu, M. (2006). Cumhuriyet Türkiye'sinde eğitim, kültür, sanat. S. Akşin (Ed.), *Yakınçağ Türkiye tarihi (1908-1980)* içinde (ss. 417-520). İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Kaya, M. (2017). Okuma kültürü ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili Dergisi (Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı)*, (756), 608-622.
- Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E., & Özerbaş, M. A. (2018). Sosyal ağ paylaşım sitelerinin öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 945-952.
- Kibar-Furtun, M. H., Sancı-Uzun, D., & Furtun, S. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programı'ndaki okuma kazanımlarının (1-4. sınıflar) değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 32-57.
- Kırkpınar, D. (2009). *12 Eylül Askeri Darbesi'nin gençliğin üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Komasyon. (2017). *III. Milli Kültür Şurası çocuk ve kültür komisyonu raporu*.

- Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma kültürü edinme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: an investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement, 44*(3), 111-131.
- MEB. (2018). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nord, C. W., Brimhall, D., & West, J. (1997, October). *Fathers' involvement in their children's schools*. 3 Ağustos 2023 tarihinde <https://nces.ed.gov/pubs98/98091.pdf> adresinden alındı.
- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası, 9*(2), 431-465.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 58*(1), 139-171.
- Öztürk, C. (2019). Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim. M. Şişman (Ed.), *Eğitim Tarihi* içinde (ss. 229-268). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Polat, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağlamtunç, T. (1999). Türkiye'de çocuk ve halk kütüphaneleri. B. Onur (Ed.), *Cumhuriyet ve Çocuk (2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi)* içinde (ss. 73-83). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2007). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı* içinde (ss. 108-126). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Sever, S., Karagül, S., & Doğan-Güldenoğlu, B. N. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(27), 47-69.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016). *Gösteri çağı çocukları*. İz Yayıncılık.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Kültür ve Turizm Bakanlığı*. 3 Temmuz 2023 tarihinde Kültür ve Turizm Bakanlığı web sitesi: <https://kygm.ktb.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0> adresinden alındı.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, 6*(2), 30-39.



- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022, Haziran 7). *Kütüphane istatistikleri (2022)*. 3 Temmuz 2023 tarihinde Türkiye İstatistik Enstitüsü Web Sitesi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kutuphane-Istatistikleri-2022-49355> adresinden alındı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023, Nisan 18). *İstatistiklerle çocuk 2022*. 7 Temmuz 2023 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu Web Sitesi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2022-49674> adresinden alındı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023, Mayıs 17). *İstatistiklerle gençlik 2022*. 4 Ağustos 2023 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2022-49670> adresinden alındı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023, Mart 22). *Türkiye çocuk araştırması 2022*. 7 Temmuz 2023 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu : <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Cocuk-Arastirmasi-2022-49744> adresinden alındı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023, Mayıs 26). *Ulusal Eğitim İstatistikleri (2022)*. 27 Haziran 2023 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu Web Sitesi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-Egitim-Istatistikleri-2022-49756#:~:text=Okuma%20yazma%20bilen%20oran%C4%B1%20%97,99%2C3'e%20y%C3%BCkseldi.> adresinden alındı.
- Türkiye Yayıncılar Birliği. (2023, Nisan). *Kitap Pazarı Raporu (2022)*. 3 Temmuz 2023 tarihinde Türkiye Yayıncılar Birliği: https://mcusercontent.com/117ed3ab22a48970844e4937d/files/da9904cf-263b-0a0f-127f-1b460e7eaa68/KitapPazari2022_Son.pdf adresinden alındı.
- Tyner, K. (2008). Educating in the information society. P. C. Rivoltella (Ed.), *Digital literacy: tools and methodologies for information society* içinde (ss. 242-258). New York: IGI Publishing.
- United Nations. (2005). *United Nations*. 2 Ağustos 2023 tarihinde United Nations: file:///C:/Users/HP/Downloads/HDR05_complete.pdf adresinden alındı.
- Uyar, F., & Yılmaz, M. (2019). Zenginleştirilmiş kütüphanelerin Türkiye'de eğitime katkıları: Zonguldak Alaplı İMKB Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi araştırması. *Bilgi ve Belge Araştırmaları Dergisi*, (11), 1-24.
- Wilson, H. E., & Başgöz, İ. (1968). *Türkiye Cumhuriyetinde millî eğitim ve Atatürk*. Ankara: Dost Yayınları.
- Yağcı, H. (2008). *Maarif Vekâletinin kuruluşu ve çağdaşlaşma çabaları (1920-1938)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, B. (2009). Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü. A. Afacan (Ed.), *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu* içinde (ss. 133-140). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

CİN ALİ'NİN BAĞINA BİR GÜL



ŞENER ŞÜKRÜ YİĞİTLER*

Benim gözümde, Türk çocuk yayıncılığı, çeviri çocuk edebiyatından yerli çocuk edebiyatına doğru temel özgürlüklerin ve insan haklarının daralarak ilerlediği asimetrik bir yelpazeye benzer. Asimetrik olduğu içindir ki çeviri edebiyat tarafından iç açıcı, ferah rüzgârlar alırken, kol gücüne ne kadar yüklenirseniz yüklenin, yerli edebiyat tarafında derde derman için bir esintiye hasret kalırsınız...

Giriş

Edebiyat, bu topraklarda, en başından beri 'büyük adam' işi olagelmıştır. Birtakım zevât, büyük kalemlerin, büyük odaların büyük masalarında hürriyet, uhuvvet, müsavat gibi büyük büyük laflar ederek milletin tenevvürü, terakisi ve çocuklukta inat etmekten vazgeçip 'büyük adam' ve milel-i mütemeddine sırasına girmesi için hal çarelerini mülâhaza ve müşahede eylemişler; cilt cilt layihalar, fezlekeler, vakayinameler, seyahatnameler vücuda getirmişler. Askeri, iktisadî, idari, içtimaî tanzimatın millete tesir edebilmesi için meselenin bir de edebî cenahı olmak lüzumundan hareketle, ecnebi memleketlerde üstat addedilen muharrirlerin eserlerinde hayretle tetkik, mütalaa ve temaşa ettikleri üslup, beyan, fikriyyât ve hatta hayalâtı takliden taharrisine vukuf gösterdikleri telif eserler sayesinde

1909



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Okur, yazar, çocuk edebiyatı yazarı, akademisyen, çevirmen.

diyâr-ı Âl-i Osmâni'de onların mümessilliklerini uhdelerine aldıklarını umuma ilan ve ispat etmişler. Böylece bizim de memleketimizde Hugo'larımız, Mallarmé'lerimiz, Proust'larımız, akabinde dahi Joyce'larımız, Kafka'larımız ilh. neşvü-nema bulmuş. Mesele gözümüzün nuru, gönlümüzün süruru sabi sübyana tekabül ettikte -onu da başkası yapacak değil ya elbet- büyük kalemlerin, büyük odaların büyük masalarına bu defa 'küçük adamlar' için oturan 'büyük adamlar', böyle çoluk çocuk oyunlarıyla uğraşmak şan, şeref ve vakarları yakışık almayacağından Avrupa'da âdet olduğu üzere birtakım zevâtın büyükler için tahriren meydana getirdikleri romanlarından derc ettikleri muhtasar tercümelerle çocuklar dahi onların ilminden müstefit olmuşlar. Çocuklar için hususi mecmualarda neşrettikleri vatanî ve hamasî hikâye ve manzumelerle onların hangi istikamet üzere yetiştirilirlerse kuvvetli, gürbüz, vatanperver evlatlar olacaklarını bir bir izah etmişler. Böylece, bizim de memleketimizde...

Yazar burada, akademisyen şapkasını çıkarır ve çocuk edebiyatı yazarı şapkasını takar.

Çeviri Edebiyata Karşı “Yerli ve Millî” Edebiyat

Bu, destursuz bağa girişin nedeni Türkiye'de edebiyatın, çeviri edebiyatın ve çeviri çocuk edebiyatının kısa tarihinin bir parodisini yapmaktı. Çünkü, yetişkin edebiyatında durum kısmen daha iç açıcı olmakla beraber, çocuk edebiyatımızın görünümü, bugün itibarıyla, “Ko desinler Kel Ali'nin bağı var!” sözündeki virane manzaradan çok farklı değildir ve bu derbederliğe, dağınıklığa, salkım saçak görüntüye bir parça olsun çeki düzen, ferahlık ve incelik getiren, bence, dünya edebiyatlarından yapılan iyi, nitelikli ve seçici çevirilerdir. Bugün, ele aldığı konular, tartıştığı meseleler bakımından dünya edebiyatının epeyce gerisinden geldiği pek çoklarınca kabul edilen Türk edebiyatı içinde Türk çocuk edebiyatının yeri, epeyce gerilerdedir. Bunun için tam bir ölçü vermek gerekirse denebilir ki ikisi arasındaki mesafe, dünya edebiyatıyla Türk edebiyatı arasındakine denktir.

Türk edebiyatının millileşme çabaları içinde bir bildiri işlevi gören ünlü şiiir “Biz Nasıl Şiiir İsteriz?”de Yurdakul'un, “Yanık sesin dinlerken gözyaşların silsinler” (1989: 21) cümlesiyle

1910



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ifade ettiği anlayışı Faruk Nafiz Çamlıbel, bu yazıda başvurulan bahçe imgesine uygun biçimde, şu dizelerle dile getirir:

“Sen raksına dalarken için titrer derinden
Çiçekli bir sahnede bir beyaz kelebeğin
Bizim de kalbimizi kımlatır derinden
Toprağa diz vuruşu dağ gibi bir zeybeğin” (2019: 91)

Yenileşme dönemi Türk edebiyatı için uzun yıllar (İkinci Yeni’ye kadar) tartışmaların odağı budur: ya ‘çiçek-böcek’ (Örn. “Benim gönlüm bir kelebek/Dolaşıyor çiçek çiçek”) ya ‘vatan-millet-Sakarya’ (Örn. “Yüz üstü çok süründün/Ayağa kalk, Sakarya!”) edebiyatı.

İşte bu noktada, esas konuya döndüğümüzde, Türk çocuk edebiyatının bugün de bu iki seçenek arasına sıkışıp kaldığını görürüz. Bunu, bir çocuk edebiyatı yazarı olarak bazı deneyimlerimden yola çıkarak örneklendirmek istiyorum. Çizimlerini yaptığım ve eşimle beraber yazdığım 2022 tarihli *Matilda Teyzenin Nükleer Yemek Tarifleri* kitabımın temel meselesi nükleer enerji ve bunun oluşturduğu tehlikelerdi. Türkiye’de bu konuyla ilgili yazılmış az sayıda ciddi bilimsel kaynak bulunmakla birlikte kurmaca eser yok denecek kadar azdır. Kitap, beklediğim üzere neredeyse hiç ilgi uyandırmadı; hakkında çıkan iki değerlendirme yazısında hikâyenin nükleer boyutuna dair tek kelime edilmedi. Oysa dünya edebiyatlarında Hiroşima-Nagazaki bombalamaları başta olmak üzere, nükleer yarışının getirdiği/getireceği felaketleri anlatan geniş bir literatür bulmanız mümkün.

Gudrun Pausewang’ın Almanya’da yaşanan Çernobilvari bir felaketi anlattığı romanı *Die Wolke* (Türkçe “bulut”), yayımlandığı 1987’den bu yana Almanya’daki okulların okuma müfredatının bir parçası.

1911

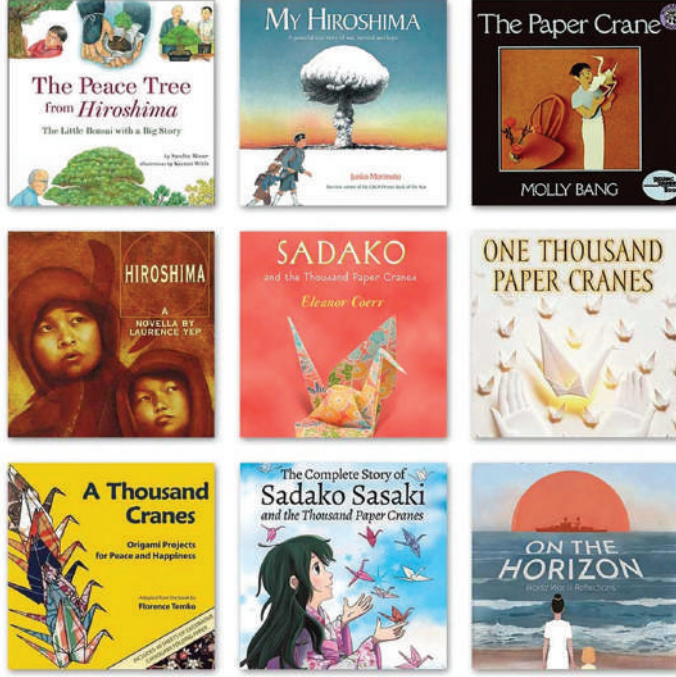


100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Bu farkın bir nedeni, siyaset mercilerinin ve ana akım medyanın son yıllarda Türkiye’de başlayan nükleer santral yatırımları konusunda gösterdiği büyük isteklilikse bir diğeri de Türk yayıncılık sektörüne egemen öngörüsüz, statükocu, konformist/ aferist anlayıştır. 1986’da Çernobil, 2011’de Fukuşima’da yaşanan feci kazaların ardından bütün dünyadaki nükleer santrallerin durumu tartışılır, Almanya, Fran-



sa gibi gelişmiş ülkelerde nükleer tesislerin kapısına teker teker kilit vurulurken Türkiye, Avrupa'daki son nükleer sant-rale ev sahipliği yapacak olmakla övünen ülke konumunda...

Bir başka örnek de ötekilik, 'öteki'ne dönüşme ve canavarlaş- ma gibi çok daha temel/varoluşsal meseleleri ele alan "Cana- var Avcısı Selim Amca veya CASA!" adlı eserim. İki yıl kadar önce kaleme aldığım bu kısa hikâyeyi, resimli çocuk kitabı formatında basılmak üzere bildiğim-bilmediğim bütün yayınevlerine gönderdim. Alışık olduğum üzere, çok azından cevap geldi ve gelen bütün cevaplar "ret" dedi. Ret cevapları arasında, -burada ismini açıklayamayacağım- çocuklar için ayrı bir yapıya sahip büyük bir yayınevinin editöründen hikâ- yenin son derece eğlenceli ve özgün olduğunu, Türkiye'de bu tür işlere az rastlandığını ancak yayınevinin yayın yelpazesine uymadığı için eseri kabul edemeyeceklerini söyleyen bir e-posta geldi.

Peki, ne menem bir şeydir bu "yayın yelpazesi" (veya "yayın programı")?

1912



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Yazar burada, çocuk edebiyatı yazarı şapkasını çıkarır ve çevirmen şapkasını takar.

Benim gözümde, Türk çocuk yayıncılığı, çeviri çocuk edebiyatından yerli çocuk edebiyatına doğru temel özgürlüklerin ve insan haklarının daralarak ilerlediği asimetrik bir yelpazeye benzer. Asimetrik olduğu içindir ki çeviri edebiyat tarafından iç açıcı, ferah rüzgârlar alırken kol gücüne ne kadar yüklenirseniz yüklenin yerli edebiyat tarafında derde derman için bir esintiye hasret kalırsınız, ölgün bir kıpırtıyla yetinirsiniz. Çeviri çocuk edebiyatında, MÖ. 20. yy'a kadar uzandığı bilinen "osuruk mizahı"ndan (Rundell, 2020: 11) dedektif serüvenlerine, insanlığın bugün tartıştığı güncel meselelerden fantastik dünyalara, cinsel kimlik meselelerinden bilim-kurgu hikâyelerine geniş bir spektrumda muazzam bir yaratıcılık ve söz söyleme özgürlüğü var. Diğer yanda, aile içi dramalar, arkadaş, anne-baba, hayvan ve bilumum sevgi çeşitleri üzerine kurulu trajediler ve yerli çocuk edebiyatının yüzünü ağartmak üzere, Türk yayın sektörünün ucundan bucağından yakaladığı 'kötülükler'le mücadele, farklılıklara saygı, çevre bilinci gibi, meselenin esas noktasına asla işaret etmeden ve özgünlükten, hayal gücünden yoksun biçimde ele alan sıkıcı, donuk ve renksiz bir külliyat var.

Yukarıda verilen örneklerden *osuruk mizahı*'nı biraz daha açayım: Evet, kabul edelim, insanlar bu sesleri çıkarırlar ve çocuklar geçirme, hapsirme, hıçkırma, yellenme ve benzeri bütün seslere herkesten çok gülerler (hele de erkek çocuklar!). Dav Pilkey'in *Kaptan Düşükdön* serisi, sınırsız haşarılık, her bölüm müdür odasında sonlanan çizgi roman yazma tutkusu ve bütün insanî ses, jest ve mimiklere kahkaha atma yeteneğine fütursuzca kapı açtığı için bütün dünyada milyonlarca çocuk ve yetişkin tarafından sevak okunuyor. Beyaz slip donuyla göklerde uçan Kaptan Düşükdön, yalnızca ağaç evlerinde akla hayale sığmaz şeyler uyduran iki çizgi roman ineğinin (İng. *geek, nerd*) sınırsız hayal gücünün ortaya çıkardığı bir kahraman değildir; o, büyüklerin saçma sapan unvanlar ve içi boş kurallarla dolu, sıkıcı dünyasına çekilmiş alaycı, muzip ve yalın kılıç bir nanik hareketidir.

Kaptan Düşükdön'un bizimki gibi kapalı kutu ahlak sistemlerine sahip ülkeler için aşırı bir örnek olduğunu iddia edecekler için gerçek/yüksek edebiyat denen alandan örnek verelim:

1915



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

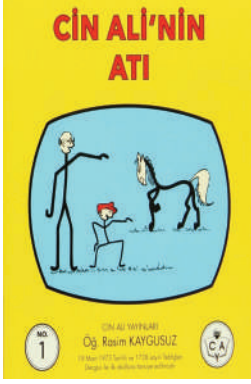
Akademi ödüllü yazar/çizer Shaun Tan'ın Türkiye'de *Ağustos-böceği* adıyla yayımlanan kendi yazıp resimlediği kitabı, La Fontaine'nin ünlü fablının tersine çevrilmiş hikâyesini anlatır. Karıncalaşmış bir ağustosböceğinin trajedisini son derece bunaltıcı, Kafkaesk bir atmosfer kurarak sunan eserin Türkiye'deki çocuk terbiyesi ve eğitim sistemi için ne kadar yıkıcı ve tehlikeli olduğunu anlatmaya bilmem gerek var mı? Üstelik, Sezai Karakoç'un bu topraklarda, bu topraklar için yazdığı "Ağustos Böceği Bir Meşaledir" şiiri dururken... Bugün için Türkiye'den bir çocuk edebiyatı yazarı ve yazar adayının kaleme aldığı/alacağı *Kaptan Düşükdon*, *Ağustosböceği* benzeri bir kitabının yayına kabul edilme ihtimali yüzde kaçtır peki?

Yazar burada çevirmen şapkasını çıkarır ve okur şapkasını takar.

Sıfırın da altındadır... Çünkü Türkiye'de çocuk yayıncılığı, yetişkin yayıncılığının katbekat üzerinde bir sinisizm, ikiyüzlülük ve ahlakçılık içindedir. Çeviri çocuk eserleri söz konusu olduğunda, yayımladıkları kitapların "muzır neşriyat" denerek poşetlenmesine rıza gösterecek kadar özgürlükçü ve cesur kesilen yayınevleri, sıra yerli yazarların eser başvurularına geldiğinde, mücadele içinde göründükleri kurumlardan daha sansürcü, ahlakçı ve kuralcı kesiliverirler. Çünkü yerli yazarlardan bekledikleri, yukarıda dile getirildiği gibi, çifte giden babaların, ekin biçen genç kızlarla odun kesen anaların dinlerlerken gözyaşlarını sildirecek (Yurdakul, (1989: 21) bir edebiyattır. Bu bakımdan, Türk çocuk edebiyatı, yetişkin edebiyatından her anlamda daha otoriter ve baskıcıdır. Örneğin, Astrid Lidgren'in dünyanın bütün dillerine çevrilen 1945 tarihli kitabı *Pippi Uzunçorap* gibi bir kitabın Türkçede bugün bile yazılmasını aklınızdan geçirmeyin lütfen. Bir çocuğun tek başına yaşaması, atını evin çatısına çıkarması, büyüklerine kafa tutması, onları bir güzel pataklaması mı? Şaka ediyor olmalısınız... Peki ya *Uçan Sınıf* (1933)? Daha eskilere gidelim. Ya *Peter Pan* (1904)? Daha daha eskilerden... Tanzimat edebiyatıyla yaşıt *Alis Harikalar Diyarında* (1865) mesela?

Türkiye'de çocuk edebiyatı yazarlığı şu şekilde işler: Meraklı, sevecen, yaramaz (ama belli sınırlar ölçüsünde yaramaz) bir çocuk kahramanımız vardır ve kahramanımız, çocuk pedagojisi açısından sakıncalı görülebilecek en ufak bir söz, eylem ve harekette bulunmadan, bunları ima bile etmeden "heye-

can dolu maceralar”a yelken açar. Sözüm yabana, bunlar da öyle maceralardır ki macera derim size! Efendime söyleyeyim, anne babayla bir gün lunaparka gidilir, bir gün okula, başka bir gün kır gezisine...



Bunlar size bir şey hatırlattı mı? Evet, evet, bildiğiniz Cin Ali'nin maceralarıdır bunlar. Esasen, bütün bir Türk çocuk edebiyatı külliyyatı, Cin Ali maceralarının varyasyonlarıdır ve seri halinde yazılan *Bacaksız*'lar da *Tonton Ali*'ler de *Fatmagül*'ler ve diğerleri de hep onun çocuklarıdır. Bir bakıma, Cin Ali, Türk çocuk edebiyatının atasıdır ve bence bugün de en orijinal kahramanıdır! Kuvvetli, gürbüz olması beklenen bir milletin çocukları için çöpten bir ata belirlediğim için affınıza sığınırım. Ama bakın, lütfen bakın...

Yazar burada okur, yazar, çocuk edebiyatı yazarı, akademisyen ve çevirmen şapkalarını üst üste takar.

Sonuç

Tanpınar'ın gençlere ve ülkeye dair çokça alıntılanan sözünden hareketle denebilir ki bu ülkede çocuklar, onlar bile, bihaber oldukları ülke meselelerinden azade değillerdir. Türkiye'de çocuklar yeteneklerini körelten, hepsini aynı kalıptan çıkmış gibi birbirine benzeten sistemle uyumlu, uslu, uysal, araştırmayan, sorgulamayan, haklarını bilmeyen bir kitledir. Bunda aile yapısı, millî eğitim sistemi kadar Türk yayıncılık sektörünün de payı büyüktür. Bu ülkede sadece Keloğlan masalları, Nasreddin Hoca fıkraları, imla kılavuzu, deyimler sözlüğü basmak için açılmış yüzlerce merdiven altı oluşum içinde işini iyi yapmaya çalışan tek tük nitelikli yayınevlerinin varlığı genel manzarayı değiştirmekten uzaktır. Lütfen bakın, lütfen...

“Çocuk edebiyatının bir yere geldiğini sanmıyorum. Yani bugün bizde çocuk edebiyatıyla şuraya geldi diyeceğimiz ürünlerimiz, klasikleşebilecek ürünlerimiz yok. Her çocuk kesin okumalı diyebileceğimiz kitaplar ve o kitapları yazmış yazarlar yok ortada.” (Ural, 2023)

1915



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Bu ülkede yıllarını çocuk edebiyatına vermiş, duayen kabul edilen bir ismin, Yalvaç Ural'ın, bu yılda yer alan biraz itibar kabilinden iç acıtıcı sözleri bunlar. Söz konusu olanın, 100 yılda modern edebiyata bir tek İnce Memed'i bırakabilmiş bir edebiyat olduğu unutulmasın. Türk çocuk edebiyatının çok daha gerilerden geldiğini yukarıda belirtmiştik. Ümitvar olmak içinse sebep çok, moral bozmak asla yok çünkü Türk çocuk edebiyatına bayilikler henüz verilmemiştir!

Ve bütün bu ot basmış, kök sarmış, diken yürümüş bahçe içinde dünya edebiyatlarından yapılmış iyi çeviriler Cin Ali'nin bağına bir güldür.

Ko desinler Cin Ali'nin bağı var!



ŞENER ŞÜKRÜ YİĞİTLER

Kaynakça

- Çamlıbel, F. N. (2019). *Han duvarları-Bütün şiirleri*. Yapı Kredi.
- Rundell, K. (2020). *Neden çocuk kitapları okumalıyız? Ne kadar büyük ve bilge olursak olalım*.(Ş.Taş, Çev.) Domingo.
- Ural, Y. (2023). Türkiye'de çocuk dergiciliğinin 100 yılı. M. R. Şirin vd. (Ed.), *Türkiye Çocuk Yıllığı* içinde. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yurdakul, M. E. (1989). *Mehmed Emin Yurdakul'un eserleri 1-Şiirler*. Türk Tarih Kurumu.

1916



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EDEBİYATI VE OKUMA KÜLTÜRÜNE BİR BAKIŞ



MERAL KAYA*

Çocuk, okul öncesi dönemde daha çok gelişim düzeyine uygun resimli kitaplar yoluyla okuma kültürüyle tanışır. Evde yakınlarının, okul öncesi kurumlarda öğretmenin öncülüğünde edineceği birikimler, onun zihinsel gelişimini etkileyecek, izlediği resimlerde yer alan neden-sonuç ilişkileriyle ilk deneyimlerini kazanacaktır. Bu da onların; görsel okuma, analiz etme ve düşünme yeteneklerinin gelişmesinde önemli bir etken olacaktır.

Dilin varoluşundan beri hikâyeler hayatın bir parçası olmuştur. Sözlü edebiyatın yazılı edebiyata aktarılması ile beraber hikâyeler daha geniş kitlelere ulaşmaya ve edebiyat kavramı yerleşmeye başlamıştır.

Çocuk edebiyatının okul öncesinde var olması uzun zaman almıştır. Bu süreç şehir ve kültürlere göre değişse de okul öncesinde çocuk edebiyatının varolmasının yakın yüzyılda gerçekleşmesi evrenseldir. Bu uzun sürecin sebebi daha çok okul öncesi çocukluğa verilen değer ve bu çocukları birey olarak görebilmenin zaman almasıdır. Çocuk kavramına bakış açısı değiştikçe çocukluğa, çocuk eğitimine ve çocuk edebiyatına verilen önem ve bununla ilgili çalışmalar da ortaya çıkmıştır.

1917



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Dr., Brooklyn College, City University of New York.

Çocuk edebiyatının değişen tarihsel gelişimi sosyal, kültürel ve politik değerlerin ışığı altında izlenir. Tarihe baktığımızda bu değişimlerin çocuk edebiyatının içeriği ve değerini de yönlendirdiği görülür. Okul öncesinde çocuk edebiyatının yeri ve rolü yakın tarihe ait kavramlardır. 1600'lü yıllardan önce genel anlamda çocuğa yönelik kitap bulunmaz. 14. yüzyılın ortasında matbaanın kullanılması ile beraber yazılı edebiyata geçiş de gerçekleşmiştir. Öncesindeki sözlü edebiyat, yazılı edebiyata aktarılmış ama 18. yüzyıla kadar temalar dinî konular, dinî ve ahlaki değerler ve öğretileri, gelenekler ve öğüt odaklı mesajları kapsamıştır. O dönemde çocuk için yazılan edebiyattan bahsetmek zor ama yetişkenler için yazılıp okunan efsane ve halk masalları ve gerçeklik ötesi olayları anlatan hikâyeler çocukların da ilgisini çekmiştir. Bunlardan bir tanesi Ezop masallarındır. La Fontain'in fabl masalları ise bu temada çocuk edebiyatına bir başlangıç olmuştur.

Çocuklar için yazılmış ilk kitap bir alfabe kitabıdır (Orbis Pictus: The World in Pictures). Şu an National Council of Teachers of English (Dil/İngilizce Öğretici Ulusal Konseyi) tarafından düzenlenen Orbis Pictus ödülleri kurgusal olmayan kitaplar alanında bu kitaba ithafen ve ilham alınarak düzenlenmiştir. Önceki kitaplarda "öğreti" anahtar kavram olduğu için buna "eğlenme ve eğlenceli" kavramını ve anlayışını eklemek birkaç yüzyıl almış ve ilk defa 1744 de John Newbery tarafından ortaya konulmuştur. Çocuk kavramı da Grimm kardeşlerin eserleri ile belirginleşmiştir. Görsel kitapların başlangıcı da 19. yüzyılın sonlarına doğru olmuştur. 1920'lerde bir grup profesyonel yazar kendilerini çocuk kitabı yazmaya adanmış ve önceden yazar kabul edilen ahlak ve din üzerine öğütleri hedefinde tutan din adamlarını bu statüden çıkarmışlardır. Bu sayede temaların çeşitliliği, çocuğa yönelik ve kalitelilik kavramları, çocuk edebiyatında yerini bulmuş ve sağlamlaşmıştır. 1922'de Amerikan Kütüphaneler Birliği (ALA) çocuk kitapları Newberry ödülleri düzenlemeye başlamış ve 19. yüzyılın sonunda resimli kitapların sanat ile ilişkilendirmesi ile Caldecott ödülleri vermeye başlamış ve böylece çocuklar için kitap resimlemenin sanatsal açıdan önemli olduğu vurgulanmıştır.

Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi öncesinde ilk olarak bir alfabe kitabı çıkarılmış ama çoğu çocuk edebiyatı çeviri eserlerden oluşmuştur. Çeviri eserler, dünya edebiyatından örnekler sunmuş ve bizde de çocuğa göre yazma konusuna ayna tut-

1918



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

muştur. Yetişen yazar ve çizerlerimiz için özellikle resimli kitap olgusu daha belirginleşmiştir. Çocuk kitaplarının önemi birçok yarışmacı ve yazar tarafından vurgulanmıştır. Mesela İbrahim Alaattin Gövsa çocuk edebiyatın ne kadar gerekli olduğunu vurgulamış ve çocuk edebiyatı literatürünü eserleri ile zenginleştirmiştir. İkinci Meşrutiyet döneminde çevrilen eserler, çocuğu ayrı bir birey olarak görmeyi desteklemiş hatta Milli Edebiyat döneminde okul öncesi eğitim kavramı meydana çıkmıştır. Cumhuriyet Dönemi ile beraber çocuk kavramı daha bilinçli bir şekilde ön safhada yerini almış, çocuğun toplumdaki yeri, önemi ve katkısı belirginleşmiş, bu durum çocuğa göre yazma kavramını beraberinde getirmiştir. Okul öncesi eğitim değer kazanmış ve ilkokul öncesi çocuklarına yönelik ilk çocuk kitabı Kirpi Masalı, Can Göknil tarafından yazılmıştır.

Çocuklar için profesyonel yazarların, çizerlerin ve yayın evlerinin yayılması ile çocuk için yazmak daha önemli hale gelmiş daha kaliteli ve özenerek yazılmış kitaplar basılmıştır. Çocuğun gözü ile çocuğun kalbini ve ruhunu merkeze alan bakış açısı kaliteli yazım ve çizimi getirmiş ve çocuğu, özellikle okul öncesi çocuğun bireyselliğini, yeganeliğini de vurgulamıştır. Okul öncesi dönemde çocukların gelişim, iletişim, eğitim, sosyal ve duygusal özellik ve ihtiyaçları, okul öncesi çocuk edebiyatına da yansıtılmış ve edebiyat çeşitliliği ile bu kavramlar dikkate sunulmuştur. Okul öncesi dönem çocukları için edebiyatta tür ve çeşitlilik, zengin bir şekilde sunulmaya başlamıştır. Bu yaş grubunun sosyal, bilişsel ve duygusal gelişim düzeylerine göre uygun çocuk kitapları basılmaya başlanmıştır. Örneğin 2 yaşından küçük çocuklar için bez ve naylon yumuşak materyalden yapılmış ses ve ritim özelliği olan, onların işitme duyularını ön plana alan kitaplar, okumayı sevmede ilk basamağı oluşturur. Bebekler, işitme ve tatma duyuları yolu ile çevrelerini keşfederler ve öğrenirler. 3-4 yaşındaki çocuklar, kartondan yapılmış elleriyle keşfetmelerinde yardımcı olacak kitaplarla öğrenme serüvenlerine devam ederler. Hareketli kitaplar, pop-up kitaplar (3 boyutlu) kitaplar, dokunduklarında faklılıkları hissedecekleri yapıda kitaplar, onların ilgisini çekecek ve bu uyarılar onları okuma kültürünün çerçevesine dahil edecektir. Çocuk kitaplarındaki çeşitlilik, en çok okul öncesi dönem kitaplarında görülür. Bunlar genellikle konuları daha evrensel ve genel olan -mesela ev, aile,

1919



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

hayvan karakterleri olan kitaplar gibi- masal ya da peri masalları, konu odaklı ve bilgi odaklı kitaplar, metinsiz (sessiz) kitaplar, hareketli (hareket etme mekanizması olan kitaplar) kavramsal odaklı kitaplar; mesela renkler, zıtlık, yer edatları gibi; tahmin odaklı kitaplar, katlanılabilir veya üç boyutlu kitaplar, alfabe, sayı kitapları, kartondan basılmış kitaplar ve battal boyutlu kitaplar. Hareketli ya da üç boyutlu kitaplar görselliği ve dokunma hissini öne çıkaran kitaplar olarak çocukların duyularına yönelik çalışırlar. Tahmin odaklı yani özellikle resim ve hikâye bütünleşmesi ile çocukların hikâyede neler olduğunu veya olabileceği hakkında konuşması da ileri düzey düşünmeye temel oluşturur. Sessiz kitaplar dediğimiz yani sadece resimler yolu ile hikâyeye ya da kavramların anlatıldığı kitaplar, çocukların görsel okuma, dil ve düşünme gücünü destekler. Resimlerle iletişim kurarken aynı zamanda zihninde resimdeki hikâyeye akışını, bağlantıları, neden-sonuç ilişkilerini ve çıkarımları deneyimlediği bir süreç yaşar. Bunlar, görsel okuma, analiz etme ve düşünme yetilerini zenginleştirmesinde büyük etkindir. Bir diğeri ise büyük ya da battal boy kitaplar. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde interaktif okuma yaparken yararlanabileceği, yazı ve resimler büyük olduğu için sınıfa ya da büyük gruba hitap eden ve sınıf olarak odaklanmalarını sağlayan büyük boyutlu kitaplar çocukların birbirleri ile ve öğretmenleriyle sosyalleşerek düşünme ve tartışma fırsatı sunar.

Resimler ve resimli olan kitapların okul öncesi çocukları için ayrı bir amacı ve gücü vardır. Resimler kelimelere can verir hatta kelime olmaksızın bile hikâyeye ve kavramı hayata geçirir. Okul öncesi yaş grubundaki çocuklar için en güçlü etken gelişim özelliklerine uyan ve destekleyen resimlerdir. O yüzden bu yaş grubundaki çocuklar için resimlerin anlamı, amacı ve etkileri çok daha başkadır. Öncelikle göze, kalbe ve aynı zamanda zihne hitap eder. Zevk vermesi ve dikkat çekmesinin yanında hayal gücünü besler, yaratıcılığı keşfetme sürecini sağlar, düş ve imgeleri geliştirir, iletişim kurma aracı olarak sunar, okumanın yelpazesini genişletir çünkü görsel okuma bu yaş gurubunun en etkili aracıdır. O yüzden hikâyeler ve kavramlar sadece yazılı dil yoluyla anlatılmaz resimler de yazılı dil kadar anlamı yaratmada güçlü bir etkindir. Anlam yaratma sürecini hem dil hem resimler aynı derecede yüklenirler.

Okul öncesine yönelik çocuk kitaplarının en temel amacı aslında eğlenme, keyif, haz ve sevinç vermektir. Bu amacı sağlarken yelpazesini de genişletir çocuk kitapları. Bebeklerde duyum alanında büyük bir işlevi vardır. Bebekler dinlerken, dokunurken ve ağızlarına alırken duyularının keşif sürecine girerler. Hayal gücünün, kelime dağarcıklarının ve okuma motivasyonlarının temelini atmaya başlarlar. 3-5 yaş gurubu ise bu süreci geliştirir ve zenginleştirirler. Yazı dilini anlamak ve kullanmak için ön yapıyı kurarlar. Okuma ve yazma becerilerine alt yapı oluşturular. Dinleme ve konuşma becerilerini en zengin bir şekilde geliştirme fırsatı bulurlar. Okuma davranışlarını, soru sorma, anlama, dinleme ve düşünme becerilerini deneyimlemeye başlarlar. Kelime dağarcıklarını zenginleştirirler. Bakış açısı, kavrayış, bireysel güdü ve ilgi duyma kitaplarla iletişimleri sürecine dahil olurlar. Bu dönem bilişsel, sosyal, duygusal, dil gelişimlerinde bir temel sağlar. En önemlisi çocuk edebiyatı öğrenme, okuma ve kitap sevgisini besler. Okuma kültürü süreçlerinin başlangıcı ve gelişimin temelleri bu dönemde atılır. Bu çok önemli bir yatırımdır.

Çocuğun, çocuk kitapları ile tanışma ve öğrenme süreci evde başlar. Çocuk edebiyatı, çocuk doğduğu andan itibaren hayatının bir parçası olmalıdır. Aileye düşen görevler arasında çocuğu anlamak, çocuk edebiyatının önemini anlamak, kitap seçmek ve kitaplara ulaşılabilirliği sağlamaktır. Seçerken yaş ve gelişim düzeyi gibi belli kriterlere dikkat etmek ve çocuğa uygun ve kaliteli çocuk edebiyatı olduğunu göz önüne almak önemlidir. Bu okul öncesi öğretmenler için de geçerlidir. Ailenin çocuk kitaplarını evin ve oyunun demirbaşı haline getirmesi önemlidir. Kitaplar kitaplığın yüksek yerinde değil, oyuncak sepetinde, kitaplığın en alt rafında, yatağının başucunda, ve kısacası çocuğun erişebileceği her yerde olması çocuk-kitap-okuma-öğrenme ilişkisini çok güzel kurar. Sesli okuma ve kitap-oyun iletişimini uygulama bu temeli atmada önemlidir. Anne ve babanın model olması, çocuğun bunu hem görerek hem yaşayarak tecrübe etmesi temelin sağlam olmasına izin verir.

Okul programının en temel taşı, çocuk edebiyatı ve oyun olmalıdır. Öğretmenlerin bilmesi gereken iki yapı taşı, çocuk gelişimi ve çocuk edebiyatı değeridir. Öğretmen hem çocuğu tanımalı hem de derin çocuk edebiyatı bilgisi ve öğretim becerileri göstermelidir. Eğer çocukları tanır, takip eder,

gözlemler ise onlara uygun kitapları ve etkinlikleri de en iyi şekilde seçer ve uygular. Çocuk edebiyatının müfredattaki yeri ve önemi çocuğun geleceğine ne kadar yatırım yapılması gerektiğinin bir göstergesidir. Öğretmenlerin sınıf içinde çocuk kitaplarını öğretim süreçlerinin tam merkezine koyması ve eğitim programlarını bu şekilde tasarlaması okuma kültürünü yaratmada önemli uygulamalardır.

Okuma kültürü oluşturmak sağlıklı, üretken ve başarılı toplumlar için o kadar önemlidir ki okul öncesi dönemi ve çocuk edebiyatının yeri anahtar unsurlar olarak kalmaya devam edecektir. Bu yüzyılda önemi katlanarak artmış ve okul öncesi eğitim ve çocuk edebiyatı çalışmaları hızlanmış, yelpazesi genişlemiş ve bu yatırımın ne kadar gerekli ve önemli olduğu görülmüştür.

Çocuğa verilen değer çocuk edebiyatına yatırımı gerektirir. Bunun için;

- Başarılı eğitim politikaları oluşturmak,
- Okul öncesi vizyon ve misyonun tekrar düzenlenmesi,
- Araştırma odaklı ya da araştırmaya dayalı iyi planlanmış programların hazırlanması,
- Değerlendirme ve gözden geçirme ve tekrar yapılandırma süreçlerini dahil etmek,
- Öğretmen alt yapısını oluşturmak adına öğretmen eğitiminde çocuk edebiyatı derslerini ana ders konumuna getirmek,
- Çocuk edebiyatını, eğitim ve öğretim program ile ilişkilendirmek,
- Çocuk edebiyatı odaklı eğitim ve okuma programları tasarlamak ve öğretmen eğitimine eklemek,
- Çocuk edebiyatının okul öncesinde araştıma konularını genişletmek ve desteklemek,
- Yazar ve özellikle çizerler desteklenmeli, yeni yayınlara yer verilmeli ve bu yayınlara ulaşılabilirlik sağlanmalı,
- Sosyal projeler, çocuk edebiyatı ve okul öncesini etkinliklerle öne çıkarmalı,
- Kütüphanelerde okul öncesinde çocuk edebiyatı ve okuma ve oyun etkinlikleri düzenlenmeli,

1922



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

- Kütüphaneler, okul öncesine yönelik çocuk kitaplarını zenginleştirmeli ve işlevsel hale getirilmeli,
- Gönüllü programlar okul öcesi ve çocuk edebiyatı için desteklenmeli,
- Medya bu konuda kullanılmalı,
- Anne ve babalar da bu konularda okul ve medya yoluyla haberdar edilmeli ve eğitim programlarına anne baba katılımı teşvik edilmelidir.



MERAL KAYA

1923



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUK EDEBİYATI ÖĞRETİMİ



SEDAT KARAGÜL*

Cumhuriyet öncesi dönemde çocuk edebiyatı, çocuklar için ürün vermenin dışında, kuramsal bir yaklaşımla ele alınmamıştır. Cumhuriyet dönemine girildiğindeyse, önce öğretmen yetiştiren ortaöğretim kurumlarında, daha sonra da yüksek okul ve üniversitelerin ilgili bölümlerinde daha bilimsel bir yaklaşımla ele alınmış ve giderek öğretiminde de belli bir yol kat edilmiştir.

Giriş

“Çocuk Edebiyatı”; çocuk kavramının bugünkü anlamda bir değer olarak ortaya çıkması sonucunda, modern çocukluk algısının oluşmasıyla filizlenen ve özellikle son yıllarda önemli ölçüde gelişme gösteren kendisine özgü birtakım nitelikleri olan; aynı zamanda kültürel, toplumsal ve ruhsal temelleri bulunan çok boyutlu ve çok katmanlı bir edebiyat alanıdır. Batı’da toplumsal bir yapı ve psikolojik bir varlık olarak ancak 16. yüzyılda gerçek kimliğini bulabilen çocukluk gerçeği, Osmanlı Devleti’nde ise 19. yüzyıl itibariyle gelişim göstermeye başlamıştır. Tanzimat’la birlikte Batılı ülkelerle ilişkilerin yoğunlaşması ve artan Batılılaşma hareketleri, Osmanlı’da modern çocukluk anlayışının oluşmasına zemin hazırlamış; böylece toplumda

1924



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.

kıyafet, çocuk oyunları, eğitim, edebiyat, tiyatro, resim, fotoğraf, sağlık gibi birçok alanda çocukluğa ait özel bir konum görünür hale gelmiştir (Hayran, 2020; Karaca, 2013; Karagül, 2020; Neydim, 2007, Şirin, 2016).

Osmanlı'da modern çocukluk algısının, Batı'dan yaklaşık üç yüzyıl geç fark edilmiş olması, çocuk edebiyatı tarihimizin de Batı'daki birçok ülkeye göre daha sınırlı bir geçmişe sahip olmasına neden olmuştur. Öyle ki Alangu (1965)'nin da belirttiği gibi çocuk edebiyatı konusu bizde ancak Meşrutiyet'ten sonra Batılı eğitim anlayışının öğretmen okullarına girmesiyle kendini duyurmuştur. Bu noktada Meşrutiyet döneminin ünlü eğitimcilerinden Satı Bey ve Tefik Fikret gibi şahsiyetlerin öncülüğünü yaptıkları çocuk edebiyatı hareketi, başlangıçta çok dar bir anlamda ele alınmış, o günlerin koşullarına uyularak çocukların yöresel ağız kullanımlarını düzeltmede ve onları eğitmede kullanılabilir manzumeler hazırlanmasını başlıca amaç edinmiştir.

Çocuk edebiyatının ülkemizde gerçek anlamda bir gelişme göstermesi ise ancak İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra başlayabilmiştir. Kuşkusuz çocuk edebiyatı ile ilgili gelişmelerin bu denli geç kalmasının tek nedeni modern çocukluğun geç fark edilmiş olması değildir. Alpay ve Anhegger (1975)'in de bahsettiği gibi çocuk yayınları gelişiminin okul eğitimi ve kitap basımı ile sıkı sıkıya bağlı olduğunu da göz önünde bulundurmak gerekir.

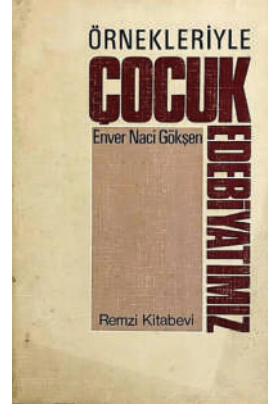
Türkiye gibi bu alanda gecikmiş ülkelerde matbaanın yayılışı ancak 19. yüzyılda olabilmiş ve geleneksel Doğu skolastiğine bağlı kalındığından çocuk ve gençlik edebiyatının gelişimi konusunda uygun ortamın sağlanması için gerekli koşullar yaratılamamıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak da Türkçe yayımlanan ilk çocuk edebiyatı yapıtları Fransızca örneklere bağlı kalınarak yazılmış çeviri eserlerdir. Şinasi'nin Fransız yazar Jean de La Fontaine'den çevirdiği fablları 1859'da "*Tercüme-i Manzume*" adıyla yayımlaması, Ahmet Mithat Efendi'nin 1870'de kaleme aldığı "*Hâce-i Evvel*" ve 1871'de yayımladığı "*Kıssadan Hise*" adlı eserleri (Çıkla, 2005), Mehmet Emin'in Fransız yazar Jules Gabriel Verne'den çevirdiği "*Dünyanın Merkezine Yolculuk*" ve "*Balonla Beş Hafta*" adlı eserler ile orijinal adı "*Martine*" olan, ülkemizde 1965 yılı itibariyle *Ayşegül* serisi olarak çocuklarımızla buluşturulan kitaplar, bu tezin en somut örneklerindedir.

Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Öğretimi

Ülkemizde Çocuk Edebiyatı dersi, ilk kez Köy Enstitülerinin 1953 Eğitim Programı'nda yer almıştır (Demircan, 2007). Programda 6. sınıf öğrencilerine yönelik olarak yer alan ve ders yılı içinde 30 saat uygulanması öngörülen Çocuk Edebiyatı dersi için 1953 Programı'nda şu açıklamaların yapıldığı görülmektedir (MEB, 1953:71-72'den akt. Demircan, 2007):

- Çocuk yayımını tanıma (Öğretmen adayları, memleketimizde ve dünyada çıkan çocuk dergilerini ve kitaplarının en mühimlerini, mümkün olduğu kadar tanınmalıdırlar. Okulda bunu sağlayacak bir koleksiyon bulundurulması gerekir.)
- Çocuk edebiyatına ait eserleri değerlendirme (Çocuklar için hazırlanmış masal, şiir, hikâye, fıkra, piyes kabilden eserlerin yaşa uygunluk ve çocukta müspet tesir bırakma bakımından değerlendirilmesi; bu çalışmalar ders yılı süresince devam edecektir.)
- Çocuk piyeslerinin ilkokullarda temsiline ait uygulamalar.
- Halk arasındaki tekerlemeler, çocuk oyunları, masallar ve türküler üzerinde çalışmalar (Öğretmen adayları, toplanmış örnekler üzerinde grup çalışmaları yaparak ellerindeki malzemeyi çocuklar için alakalı ve faydalı hale koymayı deneyeceklerdir.)
- Bir hikâyeyi, bir seyahat eserini veya başka yazıları türlü çocuk seviyelerine göre basitleştirip karakterlendirerek anlatma (Karakterlendirmekten amaç, çocuğun ilgisini çekecek ayrıntıları belirli hale getirmek, lüzumsuz kısımları uygun şekilde kısaltmak ve ifadeyi çocuk psikolojisine göre ayarlamaktır. Bu konu üzerinde de grup çalışmaları yapılacaktır.)

1953 Eğitim Programı'nda yapılan açıklamalardan Türk eğitim tarihinde ilk kez bu adla bir programda kendine yer bulan Çocuk Edebiyatı dersinin; öğrencinin çocuklara seslenen başlıca kitap ve dergileri tanınmasına ve değerlendirebilmesine; çeşitli tekerlemeleri, masalları, çocuk oyunlarını ve türkülerini bilmesine, yetişkinlere yönelik hazırlanmış eserleri çocuk gerçekliğine uygun bir niteliğe dönüştürebilmesine olanak sağlayacak biçimde yapılandırıldığı görülmektedir.



1953 Programı doğrultusunda verilen Çocuk Edebiyatı derslerinde kaynak kitap olarak Kemal Demiryay'ın yazmış olduğu “*Türkçe Çocuk Edebiyatı*” adlı eser okutulmuştur. Kemal Demiryay; devletimizin çocuk edebiyatı derslerini gözlemlemesi ve incelemesi için yurt dışına (Michigan Üniversitesi) gönderdiği ilk Türkçe eğitimcisidir. Bu kitap, 1966 yılına kadar Çocuk Edebiyatı derslerinde okutulan yegâne kaynak konumundayken 1966’da İstanbul Eğitim Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Enver Naci Gökşen’in yazmış olduğu “*Örneklerle Türk Çocuk Edebiyatımız*” adlı eser, Milli Eğitim Bakanlığınca ilk öğretmen okullarının son sınıfında okutulan Çocuk Edebiyatı dersi için yardımcı kitap olarak kabul edilmiştir. Bu karar, 3 Ekim 1966 tarihli 1422 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmıştır (Gürel, 2014). Gökşen’in eserinin de çocuk edebiyatı öğretimi sürecine dâhil olmasıyla çocuk edebiyatının tekil bir anlayışa bağlı kalınarak incelenmesi sonlandırılmıştır. Böylece daha zengin ve daha geniş bir çocuk edebiyatı öğretimi sürecinin farklı kaynaklarda yer alan bilgi ve görüşler doğrultusunda yaşama geçirilebilmesinin önü açılmıştır.

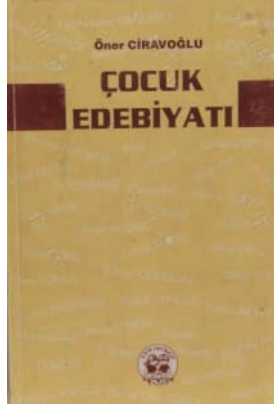
Ülkemizde ortaöğretim düzeyinde ise Çocuk Edebiyatı derslerinin 1994-1995 öğretim yılından itibaren Kız Meslek Liselerinin Çocuk Gelişimi bölümlerinin son sınıfında haftada dört saat olarak okutulduğu görülmektedir. Bu derste kaynak kitap olarak Öner Ciravoğlu’nun Çocuk Gelişimi Bölümü Çocuk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’na göre hazırlamış olduğu “*Çocuk Edebiyatı*” adlı eser kullanılmıştır. Bununla birlikte Anadolu Öğretmen Liseleri’nde de 1997-1998 öğretim yılından itibaren Çocuk Edebiyatı dersinin haftada iki saat olarak

1927



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



yer aldığı görülmektedir. Bu derste de kaynak kitap, Hüseyin Tuncer ve Mehmet Yardımcı tarafından yazılan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Anadolu Öğretmen Liseleeri için Çocuk Edebiyatı” adlı eserdir (Gürel, 2014).

Çocuk edebiyatının ülkemizdeki eğitim fakültelerinde bir ders olarak okutulması ise ancak 1998 yılından itibaren gerçekleşebilmiştir. Çocuk Edebiyatı dersi, Yükseköğretim Kurulunun Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında hazırladığı ve 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konulan Eğitim Fakültesi Lisans Programları uyarınca eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına okutulmaya başlanmıştır (Kanat Soysal, 2018). Bu program doğrultusunda Çocuk Edebiyatı dersleri Eğitim Fakültelerinin Okulöncesi Öğretmenliği programında biri 5. yarıyıda, biri 6. yarıyıda olmak üzere iki dönem boyunca, Sınıf Öğretmenliği programında 4. yarıyıda bir dönem boyunca, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında 5. yarıyıda bir dönem boyunca, Türkçe Öğretmenliği programında 6. yarıyıda bir dönem boyunca, İşitme Engelliler Öğretmenliği programında 6. yarıyıda bir dönem boyunca ilgili bölümlerdeki öğretmen adaylarına okutulmuştur (YÖK, 1998). Bununla birlikte İlahiyat Fakültelerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde de Çocuk Edebiyatı dersinin 6. yarıyıda yer aldığı görülmektedir. Buna göre Çocuk Edebiyatı dersleri, 1998 Programı uyarınca öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan altı farklı bölümde üç kredi olarak okutulmuştur.

1928



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

1998 yılında YÖK tarafından yürürlüğe konulan Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında yer alan

ders tanımlarına göre Çocuk Edebiyatı derslerinde “Çocuğun tanımı, çocuğun beden, zihin ve dil gelişimi, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, çocuğun hayatında kitabın yeri, çocukta dil ve edebiyat zevkinin geliştirilmesi, Türkiye’de ve dünyada çocuk edebiyatının gelişimi; yaş gruplarına göre çocuk yayınları, çocuk yayınlarında bulunması gereken özellikler, çocukların seviyelerine uygun kitapların ve diğer materyallerin seçimi ve değerlendirilmesi; masal, fabl, destan/efsane, roman, hikâye, biyografi, şiir, tekerleme, bilmece, parmak oyunları, anı, dramtizasyon” konularının öğretilmesi hedeflenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının çocuk edebiyatıyla ilgili temel kavram ve ilkeleri öğrenmelerinin sağlanması, yaşa uygun çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ve değerlendirme becerilerini kazanması, çocuklara yönelik olarak yazılan başlıca yazınsal türler hakkında bilgi sahibi olmalarının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Programda “Çocuk Edebiyatı” derslerine yönelik yapılan ders tanımlarının dersin uygulama boyutunu göz ardı ederek kuramsal boyutuna vurgu yapmakta olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda da derslerde amaca uygun etkinliklerin ve incelemelerin gerçekleştirilmesinden çok, çocuk edebiyatı tarihinin, türlerinin, yazar ve eser isimlerinin ezberlenmesine yönelik bir yaklaşımın uygulamaya geçirildiği görülmüştür.

1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanan Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, YÖK’ün 21 Temmuz 2006 tarihli Genel Kurulunda bu programları yenileme kararı almasıyla son bulmuş, yeni lisans programları 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Yeni programda Çocuk Edebiyatı derslerinin sayısının ve kredisinin artırılması beklenirken bunun tam tersi olmuş, önceki programda Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde iki dönem boyunca okutulan (Yalnızca Okul Öncesi bölümünde 2 dönemdi.) Çocuk Edebiyatı dersi bir döneme indirilmiş, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümlerindeki Çocuk Edebiyatı dersleri kaldırılmış; Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerindeki Çocuk Edebiyatı derslerinin kredisi ise üçten ikiye düşürülmüştür (YÖK, 2007). Bu program aracılığıyla ülkemizde çocuk edebiyatı öğretimine ağır bir darbe indirildiği söylenebilir.

YÖK, 28.02.2017 tarihli Genel Kuruluyla, Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarını bir kez daha güncellemiştir. Yeni

1929



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

programda da maalesef Çocuk Edebiyatı derslerine vurulan neşterin daha da derinleştiği görülmektedir. Öyle ki bir önceki programda Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde zorunlu ders olarak yer alan Çocuk Edebiyatı, zorunlu dersler arasından çıkarılmış ve seçmeli dersler arasına alınmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programının 6. yarıyılında iki kredilik “Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı” adında bir derse yer verilmiştir. Bununla birlikte Eğitim Fakültelerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği gibi lisans programlarının yanı sıra Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği programında Çocuk Edebiyatı dersi seçmeli dersler arasında bile almamıştır. (YÖK, 2017). Sever (2007: 42)’in de belirttiği gibi “Öğretmen adaylarının hem alan eğitimi hem de meslek bilgisi edinmeleri bakımından yaşamsal öneme sahip bir dersin, güncellenen lisans programlarında niteliğine uygun bir biçimde yer almaması, bilimsel bir yaklaşımla incelenmesi gereken önemli bir eğitim sorunudur.” Özellikle Okul Öncesi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmenlikleri adaylarının meslekî gelişimi açısından son derece kritik öneme sahip olan Çocuk Edebiyatı derslerinin programdan kaldırılması, ders saatlerinin azaltılması gibi uygulamalar bu öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında öğrencilerine okuma kültürü kazandırmalarının önünde çok büyük bir engeldir. Kuşkusuz ülkemizdeki tüm öğretmenler, öğrencilerinin okuma becerisini nasıl geliştireceği hakkında bilgi sahibi olmalı, öğrencilerine kitap okumayı nasıl sevdirebileceklerine ilişkin temel bilgi ve becerilerle donatılmış olmalıdırlar. Bu noktada lisans eğitimi sırasında yoğun bir biçimde alınması gereken Çocuk Edebiyatı derslerinin son derece yaşamsal bir önem taşıdığı bilincinde olunmalı ve öğretmen yetiştirme lisans programları bu bilinç doğrultusunda yapılandırılmalıdır.

Çocuk Edebiyatı Öğretiminin Dayanması Gereken Temel İlkeler

Çocuk edebiyatı öğretimi, Şirin (2012)’e göre “Okuma alışkanlığı kazandırmak, anadili öğretimini zenginleştirmek, edebiyat okuru yetiştirmek” amaç ve ilkelerini önceleyerek gerçekleştirilmesi gereken bir süreçtir. Karakuş (2014) ise çocuk edebiyat öğretiminin amacını “Topluma faydalı, estetik değerlere sahip, dilinin inceliklerini kavramış, onu güzel bir şekilde kullanan, okumayı seven, bunu bir alışkanlığa dö-

nüştürmüş çocukları yetiştirecek bilince sahip; çocuk edebiyatının önemini, gerekliliğini kavramış bireyler yetiştirmek” olarak belirtirken, işlevini de “Çocukları çocuk bakış açısı ve çocuğa görelilik ilkeleri esas alınarak hazırlanmış, nitelikli eserlerle tanıştırmak” biçiminde ifade etmektedir. Sever (2007) bu noktada çocuk edebiyatı öğretiminde ulaşılması gereken temel amacın, çocuk edebiyatı yapıtlarının tasarım, içerik ve eğitim ilkeleri bağlamında bir bütün olarak çocuklara uygunluğunun belirlenebilmesi olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre çocuk edebiyatı öğretimi; bir yandan çocuk kitaplarının çocuk gerçekliğine uygun olup olmadığını belirlemeye; öte yandan yazınsal türlerin ve mâni, bilmece, sayısmaca, tekerleme gibi çeşitli dilsel gereçlerin niteliğini ve onların çocukların gelişim sürecindeki yerini saptamaya yönelik uygulamalı çalışmalara dayandırılmalıdır.

Çocuk edebiyatı öğretiminin en temel dayanağı, çocukların okuma kültürü edinebilmeleri için alınması gereken akademik önlemlerin kuramsal ve uygulamalı çalışmalar ışığında belirlenmesi ve yaşama geçirilmesidir (Sever, 2007). Bu yönüyle çocuk edebiyatı öğretimi, çocuğun gelişim özelliklerini bilen, nitelikli çocuk kitaplarını tanıyan ve bu kitaplarla çocukları buluşturabilen, çocuklarda okuma zevkinin oluşmasını ve gelişmesini sağlayabilecek yetkinlikte olan öğretmenler aracılığıyla; çocukların geleceğe hazırlanmalarına olanak tanıyan bir süreç niteliğindedir (Temizyürek, 2014).

Çocuk edebiyatı öğretimi, çeşitli aşamaların dizgesel bir anlayışla yaşama geçirilmesiyle meydana gelen bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Buna göre çocuk edebiyatı öğretiminin ilk aşamasında, bu süreçte en çok tekrar edilecek, üzerinde durulacak kavramlar belirlenerek tanımlanmalıdır. Ayrıca öğrencilere; çocuk edebiyatını çeşitli bilgi, görüş ve düşüncelerin ışığında anlama ve yorumlama olanağı veren temel kaynaklar listesi sunulmalıdır. İkinci aşamada; çocuk edebiyatının dünyada ve ülkemizdeki tarihsel gelişimi genel özellikleriyle irdelenmeli, bu noktada çocuk gerçekliğinin keşfedilmesiyle çocuk edebiyatının gelişimi arasındaki koşutluk, ülkemizdeki ve dünyadaki çocuk edebiyatı eserlerinden yola çıkılarak açıklanmalıdır. Üçüncü aşamada; erken çocukluk ve çocukluk döneminin genel özellikleri hakkında bilgi verilmesi; dördüncü ve son aşamada ise çocuk edebiyatı yapıtlarında

1931



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

bulunması gereken özellikler somut örnekler ışığında incelenmelidir (Sever, 2007).

Çocuk edebiyatı öğretimi yalnızca öğretmenlere ve öğretmen adaylarına verilen ya da verilmesi gereken bir eğitim süreci olarak algılanmamalıdır. Çocuk edebiyatı disiplinine yönelik öğretmenlerin yanı sıra ebeveynlerin, yazarların, çizerlerin, editörlerin, yayınevi sahiplerinin, kısacası toplumun hemen her kesimindeki insanların bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi son derece önemli ve gereklidir. Bu bağlamda, Çocuk Edebiyatı dersleri yalnızca eğitim fakülteleriyle sınırlandırılmamalı, yükseköğretimin tüm fakültelerinde hatta ortaöğretim düzeyinde en azından seçmeli ders olarak öğrencilere sunulmalıdır. Bununla birlikte Çocuk Edebiyatına yönelik toplumun her kesimi tarafından rahatlıkla okunabilecek ve anlaşılabilir düzeyde, akademik ve üst düzey bir dil ve anlatımdan olabildiğince uzak kitapların (Megan Daley'in "*Kitap Okuyan Çocuk Yetiştirmek*", Katherine Rundell'in "*Neden Çocuk Kitapları Okumalıyız*", Fatih Erdoğan'ın "*Çocuklar için Yazmak*" kitapları bu noktada önemli örneklerdir.) yayımlanması ve bu kitapların geniş kitlelere ulaşmasının sağlanması son derece önemli ve gereklidir. Ayrıca her yetişkinin rahatlıkla katılım sağlayabileceği çocuk edebiyatına yönelik konferanslar, seminerler, atölyeler düzenlenmesi ve halkın bu etkinliklere katılımının teşvik edilmesi çocuk edebiyatı öğretiminin tüm ilgililere ulaşabilmesi için yararlı ve amaca uygun bir girişim olacaktır.

Sonuç

Cumhuriyet'in ilânından günümüze, ülkemizdeki Çocuk Edebiyatı öğretiminin tarihsel gelişimine baktığımızda ne yazık ki iç açıcı bir tabloyla karşılaşmıyoruz. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda çocuk edebiyatı derslerinin sayısının ve yoğunluğunun artması beklenirken tam aksine bu derslerin giderek azaldığını hatta bazı bölümlerde tümüyle kaldırıldığını görüyoruz. Bununla birlikte Fen Edebiyat Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin zorunlu dersleri arasında çocuk edebiyatına yönelik herhangi bir dersin bulunmamasının da ülkemiz yükseköğretimi adına olumsuz bir taraf olduğunu belirtmek gerekir.

1932



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Ülkemizde bugüne değin çocuk edebiyatı öğretiminin yükseköğretim düzeyinde yalnızca öğretmen adaylarına verilmesi gereken bir eğitim süreci olduğu düşüncesi egemen olmuş, bununla birlikte Çocuk Edebiyatı dersleri, öğretmen yetiştiren kurumların kalın duvarları arasına sıkışıp kalmıştır. Bu durumun sonucunda 100 yıllık süreçte çocuk edebiyatı öğretiminin tüm ebeveynlere ve ilgililere yeterince ulaşmadığı görülmüştür.

Yukarıda yapılan tespitler, 100 yıllık süreçte ülkemizin çocuk edebiyatı öğretimi karnesinin son derece düşündürücü ve bir o kadar da üzücü olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı öğretiminde ülkemizin maalesef henüz istenilen düzeye erişemediği söylenebilir.



SEDAT KARAGÜL

Kaynakça

- Alangu, T. (1965). *Çocuk kitapları üstüne*. Doğan Kardeş Matbaacılık Sanayii A.Ş. Basımevi.
- Alpay, M., & Anhegger, R. (1975). *Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları*. Cem Yayınevi.
- Çıkla, S. (2005). *Tanzimattan günümüze çocuk edebiyatı ve bazı öneriler*. *HECE Aylık Edebiyat Dergisi*, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı (104-105), 89-107.
- Demircan, C. (2007). Köy enstitüleri eğitim-öğretim programlarında çocuk edebiyatı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 17-26.
- Gürel, Z. (2014). Türkiye'de çocuk edebiyatı eğitimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı (756), 281-285.
- Hayran, Z. (2020). Çocuk edebiyatı tarihi. S. Karagül, & E. Şen (Ed.), *Çocuk edebiyatı (Okuma kültürünün temelleri)* içinde (ss. 51-86). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kanat Soysal, Ö. (2018). *Eğitim fakültelerindeki çocuk edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesi (Bir ders tasarımı örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

1933



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

- Karaca, Ş. (2013). *Türk edebiyatında çocuk*. Kesit Yayınları.
- Karagül, S. (2020). Çocuk edebiyatı ve temel nitelikleri. S. Karagül, & E. Şen (Ed.), *Çocuk edebiyatı (Okuma kültürünün temelleri)* içinde (ss. 1-26). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakuş, N. (2014). Türkiye'de çocuk edebiyatı öğretiminin başarılmamasının sebepleri. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı (756), 286-288.
- Neydim, N. (2007). Dünyada ve Türkiye'de çocuk edebiyatının tarihsel gelişimi. Z. Güneş (Ed.), *İlköğretimde çocuk edebiyatı* içinde (ss. 65-91). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? S. Sever (Ed.), *II. Ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu (gelişmeler, sorunlar ve çözüm önerileri)* içinde (ss. 41-56). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Temizyürek, F. (2014). Çocuk edebiyatı öğretimi üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı (756), 301-303.
- Şirin, M. R. (2012). *Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ders notları*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. Kapı Yayınları.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.
- YÖK. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.
- YÖK. (2017). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

1934



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

KEMALETTİN TUĞCU ROMANLARINDA KÖY ÇOCUKLARI



ŞAHİN ŞİMŞEK*

Kemalettin Tuğcu hayatının hiçbir döneminde köyde yaşamamıştır. Köyü ve köy çocuklarını anlattığı romanlarını yakın çevresindeki tanıdıklarından, anlattıklarından, okuduğu örnek romanlardan edindiği birikimlerden yola çıkarak yazmıştır. Tuğcu'nun romanlarındaki köy çocuklarının ortak arzuları; roman kahramanlarının, yaşama koşullarının zorluğu nedeniyle köylerinden kurtulma ve bu amaçla eğitim görmek istemeleridir.

Giriş

Çocukluk, her coğrafyada, her kültürde başka başka yaşanır. Köy çocukları, kırsal hayatın zorluklarından ileri gelen bir nedenle yetişkinliğe biraz daha hızlı geçerler. Şehirlerde yaşayanlar ise yetişkinlik dönemine köy çocuklarına göre biraz daha geç geçerler. Köy çocukları; evde bir bakanı olmadığı için daha bebekken bile tarlaya çalışmaya giden annesinin sırtına sarılı; zaman yoksunluğundan kaynaklı, fazla ilgi-alaka göremezler ve kendi kendilerine büyürler. Elleri kavramaya başlar başlamaz da bir iş tutmaya ve büyüdükçe ebeveynlerinin iş yüklerine destek olmaya çalışırlar.

1935



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

İletişim ve bilgisayar teknolojilerinin bu denli gelişmediği yıllarda, köylerde kırsal insanı ile kentli insanın yaşam farkını, giyim kuşam, konuşma ve kültür farklarını sadece televizyonlardan görmek mümkündü. Radyo ve akabinde televizyon yıllarında köyün, yaşadığı yakın ve uzak çevrede olan bitenleri öğrendiği, modayı ve sair yönelimleri takip ettiği tek araç televizyondur. Bu yıllarda köyle kent arasında uzak mesafeler, köylü ile kentli arasında yaşam tarzı açısından uçurumlar vardı. Dolayısıyla köy çocuğu ile şehirli çocuk arasında da dik-kate şayan farklılıklar göze çarpmaktaydı.

Köyde doğup büyüyen bir çocuk için iletişim teknolojilerinin özellikle bu kadar gelişmediği zamanlarda, köyden çıkıp büyük şehri görmek, kent insanını tanımak, sadece bazı durumlarda mümkün olabiliyordu. Gençler askerlik görevleri için gittikleri şehri görüyorlardı. Cumhuriyet'in onlara verdiği imkân sayesinde okumak heveslisi olanlar, başarılı olanlar, eğitimlerini büyük şehirlere giderek devam ettiriyorlardı. Tedavisi güç bir hastalık teşhisi konulmuşsa tedavisi için büyük şehirlere gidiliyordu. Bunlar haricinde bir de yetişkin bir insanın köyünden çıkması, kutsal topraklara gidip hacı olarak dönmesi ile mümkün olabiliyordu. Köyle şehir hakikaten birbirine uzaktı ve şehir insanı ile köy insanı arasında giyim kuşam, yaşam tarzı açılarından çok farklılıklar vardı.

Gelişen iletişim teknolojileri, özellikle akıllı cep telefonları ve sosyal medya, köyle kent arasındaki bu derin uçurumu bir nebze kapatmış olabilir. Kemalettin Tuğcu'nun romanları, yazıldığı ve yayımlandığı yıllar itibari ile köy çocukları açısından irdelenecek olursa iletişim teknolojilerinin henüz bu kadar gelişmediği zamanlar olduğu için yazarın romanları hakkında dikkat çekici bazı tespitlerim oldu.

27 Aralık 1902 yılında İstanbul'da doğan Kemalettin Tuğcu, ayaklarındaki bir engelden dolayı 26 yaşına kadar evden çıkmaz. Bu süreçte vakit geçirmek için ilk yazdıklarını yakar. Yazmak, onun için başlarda bir oyalanma aracıdır. Eve gelen komşulardan dinledikleri, kitaplardan okudukları ve kendi hayal gücü onun ilham kaynağı olur. Yazar; kendi munis, saygılı, nazik, vicdan sahibi, iyilik sever, çalışkan mizacını yazdığı romanlardaki çocuk kahramanlarına yansıtır. İyi düşünceleri, erdemleri, bize ait olan değerleri, çocuk okuyucusuna aktararak onu eğitime, iyi insan olmasına yardımcı olma amacı güder.

1936



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Bir süre sonra ayaklarından tedavi görür ve toplum hayatına karışır. Çeşitli işlerde çalışır ama ömrünün çoğu, basın yayın camiasının içinde geçer; dergiler çıkarır, köşe yazarlığı yapar, çocuklar için romanlar kaleme alır. Bu romanlar - kurgularından, kolay okunmalarından, iyiliğin ve kötülüğün karşılığının görülmesinden, çalışan insanların emeğinin net bir şekilde ortaya çıkışından olsa gerek- okurlarından çok ilgi görür. Öylesine ilgi görür ki gazete bayilerinde satılır.

Kemalettin Tuğcu, çocuk edebiyatında, daha çok çeviri eserlerin hâkim olduğu bir dönemde, kendi romanları ile Türk çocuklarına bu coğrafyanın dertlerini, tasalarını ve nasıl üstesinden geleceklerini anlatır. Bu arada, kendi kendine Fransızca öğrenir, Jules Verne'in birkaç kitabını Türkçeye çevirir. Piyano ve keman çalmasını öğrenir. Yazmaktan arta kalan zamanlarda evdeki tamir işlerini de kendisi yapar (Tuğcu, 2004). Gözleri artık göremez oluncaya değin yazma işine devam eden Tuğcu, Mustafa Ruhi Şirin'in tabiriyle çocukların masalcı dedesi, 18 Ekim 1996 yılında vefat eder.

Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında köy olgusu; değişime ve gelişime kapalı *Kuyulu Bahçe* romanında olduğu gibi her şeyi devletten bekleyen yerler olarak karşımıza çıkar. Aynı zamanda bahçe mekânı; ürün yetiştirme, büyük şehirden kaçış olarak da görülür. Köy, bazen yeşillikleriyle bir cennet bazen tarlalar sulanmadığı için kurak bir çöl ve bereketsiz topraklar olarak betimlenir. Köyde işler yolunda gitmiyorsa yazar oraya eğitilmiş birini gönderir. Bu ya bir mühendis ya da bir öğretmendir. Bu eğitilmiş kişi, köyün kaderini değiştirir. Tuğcu'nun çocuk romanları kaleme aldığı yıllarda, özellikle köylerde büyük ölçüde öğretmen ihtiyacı vardır. Devlet bu ihtiyacı karşılamak için belirli eğitim almış kişileri köylere öğretmen olarak görevlendirmektedir. Bu öğretmenler, köylerde sadece okula gelen öğrencileri eğitmekle kalmazlar, köyde bir değişim başlatıp Cumhuriyet'in, modern Türkiye'nin benimsediği değerleri yetişkinlere de aktararak köylülerin gelişmesine de katkıda bulunurlar.

Kemalettin Tuğcu'nun köyü anlattığı romanlarının başında *Yetim Ali* romanı gelir. Romanda Burçak köyü karşımıza çıkar. Anne ve babası olmadığı için roman kahramanı Ali'ye köylüler *Yetim Ali* adını takmışlardır. Lakap takmak o yılların köylüleri arasında çok yaygındır. Kişinin bir engeli, kısılığı,

1937



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

uzunluğu, kamburluğu, saçsız oluşu ve sair durumlar köyde o kişinin adının başına bir sıfat olarak yerleşir ve zamanla o kişiye artık o şekilde seslenilir, ondan o sıfatıyla bahsedilir. Bu durum, köy insanında eğitim eksikliğinden kaynaklı empati yoksunluğu ile alakalıdır. Köyde nüfusun azlığından kaynaklı insanların birbirini tanınması, ikincil ilişkiler yerine birincil ilişkilerin sosyal hayatta geçerli oluşu gibi durumlar da buna sebep olmaktadır. Belki eğitilmiş ortamlarda, büyük şehirlerde de insanların arkasından bir şeyler söylenir, çekiştirilir ancak nezaket gereği yüz yüze bu ilişkiler farklıdır.

Romanda köylüler Ali'yi çok severler, ona yetim diye sahip çıkarlar. Ali, sahibinin döverek, neredeyse öldüreceği bir sıpayı, koşarak onun elinden kurtarır ve sıpayı kendisi bakmaya başlar. Muhtarın kızı Nazlı ile birlikte sıpayı sütle beslerler. Romana macera unsuru katan o dönem Türk filmlerine benzeyen şehre alışveriş için inen köylülerin soyulması, bu soygunu yapan hırsızların da Ali'nin yardımıyla yakalanması ve kendisine verilen ödülle köyün yolunu yaptırması Ali için tam bir vefa örneğidir. Böylece romanın çocuk kahramanı Ali, dürüst, çalışkan ve vefalı bir karakter olarak karşımıza çıkar.

Bir başka köy temalı romanı olan *Kuyulu Bahçe*'de ise İstanbullu bir zengin olan Rüstem Bey'in, eşi öldükten sonra annesiz kaldığı için çok üzülen kızını mutlu etmek için bir köyden arazi satın alması ve kurak olan bu köyden artezyen yoluyla su çıkarması ve böylece köylüleri de refaha kavuşturması anlatılır. İstanbullu için bir kaçış olarak çizilen köy, köy tarafından bakınca gelişime ve değişime kapalı, her şeyi devletten bekleyen köhne bir zihniyet olarak gösterilir. Roman kahramanı Oktay, köyde su olmadığı için babası ile birlikte uzak nehirlerden eşek sırtında su taşır ve ailesinin geçimine katkıda bulunur. Oktay, erken olgunlaşmış, çalışkan bir çocuktur.

Şeytan Çocuk romanında da çocuk karakter Ahmet, köydeki zorlu çalışma şartlarından bıkmış, ailesini ve köyü terk etmiş, bir çiftlik sahibinin hesap kitap işlerine bakmak üzere onun yanında çalışmaya başlamış ve sonunda o zengin kişinin de desteğini alarak tıp fakültesini kazanmıştır. O yıllar, eğitim görmenin bir karşılığının olduğu, kişiyi meslek sahibi yaptığı yıllardır. Bu nedenle zorlu çalışma şartlarına uyum gösteremeyenler için büyük şehre giderek üniversite okumak, köyden ve ağır çalışma şartlarından kurtuluş demektir. Köyde

1978



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

hayat erken başlar. Kadınıyla erkeğiyle, çocuğuyla gün boyu yapılacak yığınla iş vardır.

Ceylanlı Bahçe adlı romanında da Mehmet annesini “Bir işten ötekine koşar, hiç soluk almaz, günde bir kere olsun bir yere oturup dinlenmezdi.” şeklinde anlatır (Tuğcu, 2003: 6). “Köyde birkaç oğlan daha vardı. Beraber ilkokulu bitirmiştik, onlar da okumak istiyorlardı. Tarlada, bağda çalışmak onlara ağır geliyordu. Köye yararlı işlerde çalışacaklardı ama rençper olarak değil” (Tuğcu, 2003: 51). Bu ifade, çocuk karakterlerin okumak için köylerinden ayrılacaklarına, bir meslek sahibi olduktan sonra dönerek kendi köylerine hizmet edeceklerine dair bir ipucudur. Nitekim *Baba Evi* romanında mühendis olan Kenan da köydeki baba evini unutamadığı için köyüne döner ve orada birtakım imar, iyileştirme işlerine girişerek köyünü daha müreffeh bir duruma getirir.

Köyden Gelen Kız romanında Gülçiçek, babası öldüğü için köyde annesi ile yaşayan bir kız çocuğudur. Köyün öğretmeni, Gülçiçek’i zeki ve çalışkan oluşundan ötürü İstanbul’a, kendi annesinin yanına yollar ve orada eğitim almasına vesile olur. Öğretmenin annesi, Gülçiçek’le çok ilgilenir, onu çok sever. Köyde zor şartlarda çalışan annesi de Gülçiçek’e para gönderir. Gülçiçek, derslerinde çok başarılıdır, okulun şeref listesine geçer. Kadın hakları gibi toplumsal konularda liseler arası münazaralara katılır. Böylece annesinin hayalini gerçekleştirir, öğretmen olur ve hizmet etmek için o da köyüne döner (Şimşek, 2005).

Köylü Çocuk romanında ise roman kahramanı küçük Ahmet, eğitim görmek için, annesini köyde yalnız bırakarak İstanbul’daki akrabalarının yanına gelir. Ahmet hem okuluna devam eder hem de bir işte çalışır. Sonunda meslek sahibi biri olarak köyüne döner. Yine bu romanla benzerlik gösteren *Bekir’in Arabası* romanında da annesi öldüğü için babasıyla yaşayan Yaşar anlatılır. Yaşar, köyde insanların karşılıksız iş gördürmelerinden bıkan babası ile birlikte şehre geçer. Orada hem okuluna devam eder hem de çalışır. Oturdıkları apartmanın elektrik işlerini yapar, getir-götür işlerine bakar. Çalışkan ve ahlaklı bir çocuk olduğu için de apartman sakinlerince çok sevilir.

Çocukların bazı şeylere karşı özel ilgileri olur. Kola takılacak bir saat geçmişte, iletişim ve bilgisayar teknolojilerinin ge-

1939



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

lišmediđi bir dönemde özellikle köyde bir çocuğu çok mutlu edebilecek bir hediyedir. *Ceylanlı Bahçe* romanındaki çocuk karakterlerden Mehmet, babası annesini kovduğu için ona: “Kolumdan bana aldığı saati, ayağımdan yeni kunduraları da çıkardım. “Al dedim. Saat de kunduralar da senin olsun. Bana anam gerek” (Tuđcu, 2003:15) diyerek sevdiği eşyalardan annesi için vazgeçen, bu nedenle babasına karşı çıkan gururlu bir çocuktur.

Romanda, annesinin, Mehmet küçükken onu sırtına alarak baba evine götürdüğu de anlatılır. Köylerde çocuklar kucağa da alınır, sırtta da taşınır. Çocuğun sırtta taşınması köye özgüdür. Dedesi bir seferinde Mehmet’e lastik ayakkabılar alır. Lastik ayakkabılar köyde büyükler tarafından tercih edildiği için çocuklar da- şık olmasa da- rahatlığından ve dayanıklılığından ötürü bu lastik ayakkabılardan giyerler. Bu durum; her ne kadar köyde doğup büyümemiş, köy hayatına uzak olsa da yazarın, köye dair sağlam gözlemleri olduğunu gösterir. Yazar bu romanda toplayıcılık geleneğine de değinir. “Köylerde fakirler böyle başak toplamaya gidermiş” (Tuğcu, 2003: 23). Mehmet de annesi ve dedesi ile birlikte başak toplar, kuyudan su çekerek her sabah evdeki kapları doldurur. Romanda köyden kente göç edenlerin evlerini yeni eşyalarla döşedikleri, yaşam şekillerinin değıştiği de dile getirilir.

Köy çocukları; sabah kendilerini öperek uyandıracak, günün belirli saatlerinde onlara kitap okuyacak, eğitimiyle ilgilenecek ebeveynler çoğunlukla bulamazlar. Bu durum ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve çocuklarıyla ilgilenecek vakit bulamayışlarıyla ilgilidir. Bu köy çocuğu için bir dezavantajdır. Köy çocuklarının sahip olduğu birkaç avantajdan biri ise anne babalarının genç oluşlarıdır. Bu durum, köylerde evliliklerin erken yaşta yapılması ile ilgilidir. *Ceylanlı Bahçe* romanında Mehmet’in annesi evlendiğinde daha on altı yaşındadır.

Köy çocuğu için hayat zor gibi görünse de sahip oldukları avantajlardan biri de şehir çocuğunun aksine, hafta sonlarında belirli mesafe kaydederek ata binmek için gidilen at çiftliklerine sahip olma ihtimallerinin daha fazla oluşudur. *Ceylanlı Bahçe* romanında, Mehmet, babasının getirdiği ata biner. Köyde ata, eşeğe binmek sıradan işlerdir. Çocuklara kıyafet almak sık yapılan bir iş değildir. Büyük kardeşlerinin

kıyafetlerini de büyüdükçe giyebilen köy çocukları için üst baş almak, şehre gitmek ve alınan şeyler karşılığında büyük mutluluk duymak demektir.

Kemalettin Tuğcu'nun romanlarındaki çocuk karakterlerin çoğunluğu erkektir. Erkek çocuklara bakıldığında genellikle idealize edilmiş bir çocuk figürü bulunduğu görülür. Bu çocuklar, hayatı tek başlarına omuzlama hünerine sahip, zorluklarla başa çıkabilen, azimli ve çalışkan çocuklardır. Ahlaklı ve çalışkan oluşları ile yaşadıkları sosyal muhitte kendilerini sevdiiren tiplerdir. Ortak özelliklerinden biri de bir taraftan eğitim görürken bir taraftan çalışmaları, eğer fakirlerse fakirliği vakur biçimde üzerlerinde taşımaları, zeki ve becerikli oluşlarıdır. Aile bağları güçlü, vefalı çocuklardır. Köyde doğan, köyün şartları ile yetişmiş bir çocuk, büyük şehre geldiğinde rahatça oraya uyum sağlayabilmektedir. Bu, onların kolay uyum sağlayan çocuklar olduğunu gösterir. Bu durumun, hayatın gerçekleri ile birebir örtüşme de okuyucuya keyif verdiği bir gerçektir. Tuğcu'nun çocuk romanlarına masalsi özellikler katan unsurlar da bunlardır. Nadir de olsa birkaç romanda; anneden, sevdiklerinden ayrı olmanın, büyük şehre alışmanın zorluğuna değinilir: "Annesine düşkün bir köy çocuğu için İstanbul'a gelip yatılı okumanın ne kadar güç olduğunu daha ilk günlerde anladım. Geceleri hıçkırıklarımı saklayarak, örtülere sarılarak ağladığım, bunalımlar geçirdiğim oldu." (Tuğcu, 2003: 80-81).

Kız çocuklar da erkek çocuklar gibi dürüst, vefalı ve çalışkan tiplerdir. Bu kızlar; idealize edilmiş, dik başlı, lafını esirgemeyen, hakkını sonuna kadar arayan, haksızlığa hiç tahammülü olmayan, cesur ve zeki kızlardır. Haklı olduklarından emin olduklarında, ailelerine bile karşı çıkabilirler. Olgun çocuklar oldukları için çevrelerine kendilerini, hanımefendilikleri ile sevdirebilirler (Şimşek, 2005).

Kemalettin Tuğcu'nun çocuk karakterleri, kız olsun erkek olsun; para kazanmaya önem veren, kazandıkları parayı israf etmeyen, çoğunlukla bankada saklayan, para harcanacaksa da faydalı işlerde kullanan çocuklardır. İyilik yapmayı sevdikleri için paralarını harcarken bile bunu iyilik yapmak için düşünürler. Kendilerine yapılan iyiliği de unutmayan vefalı çocuklardır.

Sonuç

Kemalettin Tuğcu'nun, konusu köyde geçen romanlarıyla şehirde geçen romanlarındaki çocuk karakterlerini birbirinden ayıran kesin çizgiler yoktur. Çünkü bu romanların yazarı Kemalettin Tuğcu, hayatının hiçbir döneminde köyde yaşamamıştır. Köyle ilgili tespitleri, çevresinden görüp duyduklarından ve okuduklarından edindiği intibalarından kaynaklanır. Tuğcu'nun romanlarında köy çocukları ile ilgili dikkat çeken husus, bu çocuklarda, çalışma şartlarının zorluğundan dolayı eğitim almak ve böylece kendilerini köyden ve köyün bu zor şartlarından kurtarmak isteklerinin olmasıdır. Bu nedenle büyük şehre gidip hem tahsil görürler hem çalışırlar. Çalışmalarının sebebi maddi durumlarının yetersiz olmasıdır. Eğitimleri bitip bir meslek sahibi olunca, bazıları köyüne geri döner. Bunlar bazen bir doktordur, bazen bir öğretmen, bazen bir mühendis... Büyük şehirde öğrendiklerini köyde uygulamaya geçirir, köylüyü eğitmeye ve köyü kalkındırmaya çalışırlar. Köyde bir değişim başlatırlar. Kemalettin Tuğcu'nun konusu köyde geçen romanları, köy hayatının zorluklarının gösterilmesi, köylünün eğitimden mahrum kaldığının altının çizilmesi, eğitimin insanın daha iyi bir hayat yaşaması adına bir araç olarak görülmesi, köyünü eğitim için terk edenlerin bir kısmının dönerek köyünü kalkındırmaya çalışmaları açılarından kıymet arz etmektedir. Romanlarda köylünün belirli bir sınıfa kadar eğitim almak hakkına sahipken daha ileri bir eğitim için mutlaka köyü terk etmesi gerektiği dikkat çeker. Ancak en azından köylerde ilkokul okunabilmekte, köyün bir öğretmeni bulunmaktadır. Köy okullarının açık olması, köylerde her zaman bir öğretmen bulunması hem okuma-yazmanın öğrenilmesi demektir hem de köylü için soru sorulabilecek, akıl danışılacak bir bilenin var olması demektir. Köy öğretmenleri çalıştıkları köylerde sadece köy çocuklarına okuma yazma öğretmezler, o köyün yetişkinlerine öğretecekleri bir şeyler, gösterecekleri yollar da vardır. Köyde, okumuş aydın bir kişinin varlığı köy çocukları için aynı zamanda bir rol model teşkil etmektedir. Köy öğretmenleri pek çok açıdan önemlidir. Ancak günümüzde köy okulları kapatılmış, taşınmalı eğitime geçilmiştir. Köylerdeki çocuklar yakın yerlerdeki okullara taşınarak onlara eğitim verilmeye devam edilmektedir.

1942



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Kaynakça

Şimşek, Ş. (2005). *Kemalettin Tuğcu'nun hayatı ve 50 romanından hareketle çocuk edebiyatımızdaki yeri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Tuğcu, K. (2002). *Baba evi*. Damla Yayınları.

Tuğcu, K. (2002). *Bekir'in arabası*. Damla Yayınları.

Tuğcu, K. (2002). *Kuyulu bahçe*. Damla Yayınları

Tuğcu, K. (2002). *Köyden gelen kız*. Damla Yayınları.

Tuğcu, K. (2002). *Köylü çocuk*. Damla Yayınları.

Tuğcu, K. (2002). *Şeytan çocuk*. Damla Yayınları.

Tuğcu, K. (2002). *Yetim ali*. Damla Yayınları.

Tuğcu, K. (2003). *Ceylânlı bahçe*. Erdem Yayınları.

Tuğcu, N. (2004). *Sırça köşkün masalcısı*. Can Yayınları.

1945



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

KÖPRÜ ALTI ÇOCUKLARI*

DOĞAN GÜNDÜZ**

Roman, okumak umuduyla İstanbul'a gelip Babıali'deki Maarif Müdürlüğüne başvuran ama kadro yokluğu nedeniyle reddedilen yetim Mehmet'in köprü altında yaşayan çocukların arasına karışmasını, "kalabalıkta kaybolmak" üzereyken kurtulmasını anlatır.

Suad Derviş, 1935 yılında Cumhuriyet Gazetesi'nde yayınlanan edebî tattaki çarpıcı röportajlarında; çocuklara, kadınlara, işsizlere, yoksullara yer verir. 24 Nisan tarihli "Bayram Yapmayan Çocuklar" başlıklı yazısında ise 23 Nisan Çocuk Bayramı'ndan habersiz, ekme parası peşinde koşan, "Ayaklarımız çıplak, hem de elbisemiz yok bizi okula almazlar." diyen çocukların sesi olur. On iki bölümlük "Çocuklarımız ne halde?" adlı röportaj dizisi 22 Ağustos - 5 Eylül tarihleri arasında yayımlanır ve o dönemin çocuklarının yaşama koşullarını tüm gerçekliğiyle ortaya serer.

Derviş, 31 Birinciteşrin'de (Ekim) yine aynı gazetede çıkan bir başka röportajında da sefaletten kurtulmak için başvurduğu Çocukları Kurtarma Yurdu'nun kapısından döndürülen iki çocuğun hayal kırıklığını aktarır:

Ayakkabısız gzmekten ayaklarının altı kösele gibi olmuş üstleri başları yırtık-pırtık ve kirli iki çocuk yanlarına yaklaşarak para isterler. "Benim param yok," yanıtını umursamazlar. "Haydi

* Bu yazı, "İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi'nin Nisan 2017 tarihli 93. sayısında yayımlanmıştır.

** Çocuk Edebiyatı Yazarı, Araştırmacı.

1944



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



abla... Açız... Ekmek alacağız... Ne olur bize para ver?" derler. Derviş'in arkadaşı "Bizden para isteyeceğinize orada Çocukları Kurtarma Yurdu var. Orada her şey var, oraya gidin." diye karşılık verir. Kimi kimsesi olmadığı için dilenen çocuklar önce inanmaz. Bir tanesi diğerine "Bize para vermemek için masal söylüyorlar." der. Yine de yiyecek, yatacak yer bulmak, mektebe gidebilmek umuduyla onların peşinden yurda gelirler. Derviş'in arkadaşı kapıcıya "Bu çocuklar buraya girmek istiyor. Biz de getirdik. Kabulleri için ne muamele yapmak lazım?" diye sorar. Kapıcı "Kadromuz doldu." diyerek umursamaz. Çağırttıkları genç mürebbi de aynısını söyler, "Malum ya!... Bütçe meselesi."

Bunun üzerine çocukların biri Derviş'e dönerek "Yalancı." der, "Bize para vermemek için yalan söyledin... Ben, bizi almayacaklarını zaten biliyordum." Sonra çıplak ayakları bozuk kaldırımlardan zerrece rahatsız olmadan koşarak, yokuştan aşağı inip kalabalıkta kaybolurlar.

İşte Diyarbakir Saylavı (milletvekili) Huriye Baha Önis'in¹ 1936 yılında yayımlanmış, *Köprü Altı Çocukları* romanında devlet kapısından çevrilen bu çocuk(lar) karşımıza çıkar. Roman, okumak umuduyla İstanbul'a gelip Babiali'deki Maarif Müdürlüğüne başvuran ama kadro yokluğu nedeniyle reddedilen yetim Mehmet'in köprü altında yaşayan çocukların arasına karışmasını, "kalabalıkta kaybolmak" üzereyken kurtulması anlatılır. Mehmet, yüzbaşı babasının askeri Hasan'a emanettir. Hasan onu Kilis'ten köyü Korna'ya (Kartal-İstanbul), ailesinin yanına getirir. Mehmet'in babası oğlunun okumasını vasiyet etmiştir. Korna'da ilkokul üçün-

1 6 Şubat 1935 tarihli Cumhuriyet gazetesinde "Müstakil ve kadın namzedler" başlıklı yazıda milletvekili adaylarının özgeçmişlerine yer verilir. Huriye Baha İz (sonradan Önis soyadını kullanacaktır) için şunlar yazar: Tahsilini Londra Üniversitesi kadın kısmında Betfort Koleji'nde pedagoji üzerinde tamamlamıştır. İstanbul Kız Muallim mektebi eski inas idadisinde pedagoji ve tatbikatı dersi ve ev idaresi derslerini okutmuştur. Balkan Harbinden sonra muhacirler için açılan kurslarda ders vermiş, türlü hayır işlerinde çalışmış, Hilal-i Ahmer'in açtığı kursa giderek gönüllü hastabakıcı olmuştur. Yedi senedir Türkçe hocalığı etmektedir.

1945



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



cü sınıftan sonra okul olmadığı için İstanbul'da yatılı okula yazılması gerekir. O günlerde Hasan hasta olduğu için on iki- on üç yaşlarındaki Mehmet tek başına, yürüyerek İstanbul'un yolunu tutar. İlk gün hava kararınca Bostancı tepelerinde, kendine yardım eden çobanların kulübesinde kalır. Ertesi gün Maarif Müdürlüğü'ne varıp müdürle görüşmek ister. Ama müdür işi nedeniyle dışarı çıkınca ortada kalır. Kapıcı ertesi sabah yeniden gelmesini ister ama Mehmet'in kalacak yeri yoktur. Sokakta çaresiz dolaşırken evsiz, kimsesiz çocuklarla tanışır. O gece onlarla birlikte köprü altında yani "Herkesin Evi"nde kalır. Sabah gittiğinde maarif müdürü kadronun dolu olduğunu, okula kaydını yapamayacağını, on beş gün sonra bir kez daha gelmesini söyler. Mehmet yıkılır. Parası,

İstanbul'da hiçbir tanıdığı yoktur. Okula yazılmadan Korna'ya dönmek istemez ama on beş gün boyunca da nerede kalacağını bilemez. Kapıcının önerdiği kuruma konaklamak için başvurduğunda tam da Suad Derviş'in röportajında anlattığı "Kadro yok, bütçe yok" bahaneleriyle kapı yüzüne kapanır. Çaresiz, köprü altındaki arkadaşlarının yanına döner. Karnını doyurmak için onlar gibi hamallık yapmaya, öteberi taşımaya başlar. Bu kimsesiz, dürüst, iyi çocuklarla dost olur, onlardan biri haline gelir. On beş gün sonra Maarif Müdürlüğüne gittiğinde müdür onu anımsamaz bile, bu kez de "Seneye gel." der. Mehmet, o akşam mutsuz bir şekilde "Herkesin Evi"ne dönünce arkadaşlarının da keyfi kaçır. Biraz olsun neşelenmek için vapurla karşı kıyıya geçmeye karar verirler. Çoğu ilk kez vapura binmektedir. Keyifleri yerine gelir. Ama dönüşte onları koruyan, kol kanat geren ağabeyleri hırsızlıkla suçlanıp tutuklanır. Ne yapacaklarını bilemeyen çocuklar suçsuzluklarını ne kadar anlatsalar da yoksul ve kimsesiz olmaları suçlanmaları için yeterli görülür. Neyse ki müşteki, mahkeme

1946



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

günü, parasının çalınmadığını, bavulunda bulduğunu söyler de ağabeyleri kurtulur. Lokanta camekânlarında dizili yemeklerin önünde açlıktan katlanılmaz bir azapla kıvransalar da çalmayı hiç düşünmeyen bu çocukların hayalleri, mahkemeyi izlemeye gelen belediye encümeninin biricik kadın üyesinin himayesiyle gerçek olur. Ağabeyleri Gazi Çiftliği'ne ziraat aletleri tamirciliğini öğrenmek için gönderilir, Mehmet ve diğer çocuklar mektepte okumak üzere "Çocukları Koruma Yurdu"na yazdırılır.

Toplumcu gerçekçi bir bakış açısıyla yazılan *Köprü Altı Çocukları* o dönemdeki çocukların sosyal durumunu, yaşama koşullarını, kurumların çocuklara yaklaşımındaki aksaklıkları ve yetersizlikleri gözler önüne serer. Öyle ki sosyalist gazeteci, yazar Suad Derviş'in röportajlarında ve pedagog Huriye Baha Öniz'in romanında çocuklar için attıkları yardım çığlıkları birbirine karışır.

Sokaklardaki yaşamların yakın tanığı Suad Derviş, bir adım daha ileriye gider. Çılgılığını isyana dönüştürerek "Bayram Yapmayan Çocuklar" yazısını bugün de geçerliliğini koruyan bir talep ve çözüm önerisiyle bitirir: *Çocukları koruma meselesi, bir hayır müessesinin işi değildir. Bunu devlet teşkilatlandırmalı. Çocuk; milletin, cemiyetin ve devletindir. Onu ferdler istismar edemez, onu çalıştıramaz, onu dilendiremez. Buna kimsenin hakkı yoktur. Artık buna bir nihayet vermelidir. Memleketimizde has ve üvey evlad olarak imtiyazlı ve sefil iki sınıf çocuk istemiyoruz!*



DOĞAN GÜNDÜZ

1947



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUKLUKTAN YAZINA

CEYHUN ATUF KANSU

Günümüz ve yarınki günlerin çocuk yazını çocukluğu bilen yaşayan bir yazın olmalıdır. Çocuğa bakış açımız Psikonalizle çok değişti, kişiliğimizin “tarihsel boyutunu gösterdi bize Psikanaliz. Freud”le başladı çocukluğu buluşumuz. Kişiliğimizde, çocukluk sarnıcı besler damarlarımızı, yosunlu yada ışıllı ışıllı bir su, bilemiyoruz. Çocukluk hep sürer gider. Yaşlıda, ilk çağımızın izleri vardır. Yaşam hiç bir bölümlene yapmaz: Başlar, gelişir ve biter. Çocukluk bir bölüm değildir. İçinde başlangıcı, gelişmeyi ve bitişini taşır. Gençlik çocuklukla, yaşlılık gene çocuklukla uzanır gider. Çocukluk kişisel tarihimizin başlangıcıdır, gençliği büyütür, gelecek insanı biriktirir. Çocukluk yaşam boyunca etkiler insan kişiliğini. Bir İngiliz ozanı Çocuk insanın babasıdır, demiş. Yazına bu dizeden başlamalı. Bu bir dize değildir sadece, bir gerçektir, bilim doğruluyor bunu: kişiliğimizin döllenmesi çocuklukta oluyor, çocuklukla gömüyoruz bugünü verecek tohumu toprağa: Babadır o, onun izlerini, kalıtımını, o bilinçaltı saklancasını taşıyoruz hepimiz. “Çocuk şarkılar” şiirimde söylüyorum bunu:

Çoğu zaman bu türküler ele verir bizi
Haydutluğu, aşıklığı, şairliği belli eder
Küçük rüyalara şekil veren bu türküler
Daha söylendiği zaman ayan eder kalbimiz.

İncelemeyi kolaylaştırmak içindir bölümlene, yaşamda bölünemez, çocuklukta. İncelemek için, yaşamaya bakabilmek için ayırıyoruz döl yatağı için çocukluk, süt çocuğu, oyun çocuğu, okul çocuğu, ergenlik öncesi, ergenlik diye ondört-onbeş yaşlarına süren bir gelişmeyi. Böyle bir bölümlene yanlış değilse de kuramsaldır, yaşama uymaz. Nedir öyleyse çocukluk? Nedir

1948



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

çocuk? Yola bir çocuk bilginiyle değil, bir ozan bilgeyle çıkalım. **Nice'nin** şu sözleriyle:

“Çocuk temizlik ve unutmadır, bir ilk bahar ve bir oyun, kendi kendine dönen tekerlek, bir ilk devinim, kutlu bir inanıştır. Evet kardeşlerim, yaratmanın Tanrısal oyunu için kutlu bir inanış gerektir: Ruh şimdi kendi öz iradesini istiyor ve dünyasını yitiren iç benlik, kendi öz dünyasını kazanmayı özlüyor.”

Bu sözlerde çocuk için sıralanan nitelikleri yineleyelim: Temizlik, unutmama, ilk bahar, oyun, kendi kendine dönen tekerlek ilk devinim, kutlu inanış, bir başka deyişle yaratıcı yaşamaya kutsal bir evet! Ozanca olmuyor mu tanım? Çocuk yaşamının ozanıdır, gelecek insanı yaratmada. Öyleyse bu tanımda çocukluk ozanına bir yaklaşım var. Çocuğun iç yapısını anlayabilmek için şu unutmama sözcüğüne yaklaşalım. Geçmişini ansımaz çocuk. Dünü çabuk unuttur. İçgüdü deneyleri dışında, imgeleminde dün yoktur. Geleceğin belleğine yazılır herşey. Çocuk geleceği örer, yaşantının ileri yaşlarını, günü yaşar, ama geçmişi unuttur. Durmadan geleceğin toprağını eker. Yaşlılık ise, geleceği bırakır bir yana, günü atlar, örülmüş bir geçmişi yaşar, bir masalı dokur hep. Masalı yaş yaşamışların, ebe anaların, koca ninelerin yaratmaları bundandır ve çocukların dinlemesi: Yaşlıların geçmişi çocuklar örmüşlerdir de ondan. Masalda ninelerle torunları birleştiren budur: Masal dinlerken çocuk unuttuğu - kendisinin olan - geçmişi anımsar, yaşlı masal anlatıcı ise- kendisi için bir şey demeyen artık, yitip giden- geleceği unuttur. Çocuk bir unutmadır. Masalda ansır ama herşeyi. Genç anne çocuğa masal olur ya da anlatır. Masal kitabı, çocukların en severek okudukları, okuttukları kitaplardan biridir. Ninelerin dünyası annelerin okuyuşunda yada anlatışında uyanır. Çocuk o verimli unutmama döneminde her değdiği nesneyi, her değindiği şeyi bir masala çevirir, masala çevirir ve birden bire unuttur: İlerde annelerden, ninelerden dinleyince ansıyacaktır. Masal sadece bir halk bilgisi gereci, bir çocuk yazını türü, bir düş yaratısı değildir, çocuğun iç evrenini aydınlatan bir lambadır da bir büyülü lâmba.

Çocukluk evet bir ilk bahardır. Yaşamın çiçek süremidir. İlerde, her tohum, her yemiş, kişiliğin ürünü, bu ilk bahardan gelişecektir. İnsan kişiliğinin 0-6 yaş arasında temel çizgilerini kazandığı söylüyor, bilginler, ruh hekimleri. Çocuk bir bilgin **Santayana'**dır. Derler ki, yaşını başını almış Santayana bir gün üniversitede öğrencilere ders veriyormuş, bir nisan günü belki, pencere açılmış,

1949



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

gelmiş bir ardıç kuşu pencerenin kıyısına konmuş. Birden **Santayana** çocukluğuna dönmüş, ardıç kuşu gelmiş çocukluğunu çağırıyormuş, durabilir mi, sevgili öğrencilerine demişki: -Ben gidiyorum, dışarda ilk bahar beni bekliyor, onunla bulaşacağım?

İlk bahardan yola çıkar çocuk, gelişir sonra. İlk ağlamayla başlar, ilk gelişme, ilk algılama. Derin bir bilinçtir, hoşlanmadığı şeylere ağlamayla o karşı gelir. İki aylıkken ilk kez gülümseyecektir. İlk bahar başlamıştır. Annesidir başının ucunda açan o güzelim erik ağacı: Hazlara, sevinçlere gülümseyecektir, süte, sıcaklığa, temizliğe ve güvene. Hoşlandığı şeylere.

Dış dünyayı, çevreyi ve en çok onu bir kale gibi koruyan o sevgili varlığı, anneyi algılar. Çocuğa yaklaşırken annedeki sığınağı unutmamak gerekir. İlkönce anne, sonra baba ve hep birlikte ev çevresi. Bu çevre çocukluğun güvenini kurar. Dış dünyaya karşı saydam bir duvar örer anne ve baba çocuğun sınırlarına. Çocuk bu duvarla hem korur kendini, hem dünyaya bakar. Güven duvarıdır bu. Çocuk ruh evreninin temeli bu güven duvarıyla yükselir. İlk baharı bu güven duygusu sürdürür. Yaşamının karlı boranlı kışına karşı bu güven duygusudur tek ısıtma aracı, anne yüreği ısıtır çocuğu, ev ocağının ateşi ısıtır.

Çocuk ruhunun güven duygusu yanında ikinci belirgin ögesi uymadır, çevreye uyma. Çevreye uyma için çocuğun kullandığı yöntem oyundur. Çocuk oyunla alışır çevreye bir yerde oyunla yener çevreyi. Çevreyi oyunla tanıyan, her şeyi oyunla deneyen bir varlığın iç evreni de bu yüzden bir değişime uğrar. Gerçek dünyaya bakışı çocuğun, simgelerle, oyun simgeleriyle açılır: Buradan çocuğun imgelem oynaklığı, düş kurma kıvraklığı, fan-tezi doğar. Masal oyun tapınısını, dile, düşünceye ve imgeleme uyarlar. Oyundan masala demekki eylemden dile akar çocukluğun iç kaynağı. Eylemde harcadığını çocuk dilde bulmaya çalışır, dilde birikmiş oyun evreni masaldır. Burada en çok çocukluğa özgü bir kavramdan, ruhun sarnıcından söz etmeliyiz: Bilinç altıdır, bu. Çocuk, dış dünyayı durmadan durmadan bir karınca gibi bilinç altına taşır. Kişiliğini beslemesi için gereklidir bu. Bilincin yetmediği günde o, bilinçaltını zenginleştirir. Bu ambarın buğday tanelerini, çiçek, ot tohumlarını kullanacaktır nice kışlara karşı. Dünyadan aldığı yaz besinleridir bilinç altında yığılı duran.

Yaşam, bir gelişim çizgisinde, çocukluktan büyük sarsıntılarla ergenliğe geçtiğinde çocuğu dış dünyanın dokuncalarından kurtaranda bu iç dünya olacaktır, ilk bahar günleriyle, yaz

1950



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

günleriyle ve güz günleriyle doldurulmuş bilinç altı saklancası. İnsan kişiliğinin gelecek yapısını ören böyle erken bir dönem için, 0-6 yaş arasında, ilerideki tüm yaşamı biriktiren böyle bir çaba, çocukluk çabası için, kendikendine dönen, tekerlek demenin elbette bir anlamı var. Hangi devinimdir bu? Güven kırına ve uymaların bahçesine doğru döner bu tekerlek, devinir durur. Her deneyi kendine özgüdür. Korkularla kuşatılmıştır belki. Korkuyu yenmek için korkuyu tanımak ister çocuk, korkudan kaçmaz, korkuyu kendi adımlarıyla dolandır. Tüm kişilik dış çevreden, dış dünyadan gelen etkilerle zenginleşecektir. Burada çocuğun okuduklarıyla kişiliği arasında bir bağlantı kurabiliriz. İleride bir kumbara gibi bilinçaltını anahtarla açtığında, ya da, ilk bahar yaz günlerinin karınca ambarını boşalttığında ne çıkıyor ortaya, bir keloğlan mı? Bremen mızıkacıları mı? Bir tilki masalı mı? Bir köylü öyküsü mü? Andersen'in kar yıldızlarıyla çizilmiş kızları mı geliyorlar usa? Bir Tom Sawyer mi geliyor yoksa çıplak ayaklarıyla, çocuk onu mu yaşıyor, kendini serüvenlerle, en yakın bir dereyi Missisipi yada Kızılırmak haline getiren o serüven iç güdüsüyle özdeşleştirerek? Çocuk kitabı, -çocuk yazını da denebilir- bu dönemde, ilerde bilincin aydınlığında yeşeren anımsamayı bir çiçek dalı haline getiren o ilk bahar oluyor: Masalın ve oyunun çiçek açtığı uzak ilk bahar.

Çocuk Eğitimi ve Edebiyatı,
Yansıma dergisi, Temmuz, Ağustos, Eylül
1975, s. 43-45.

1951



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUK EDEBİYATIMIZ NASIL OKUNMALI?

MUSTAFA RUHİ ŞİRİN

Geleneksel Çocukluktan Çocuk Öznenin Edebiyatına

Sosyal tarihimizde en az bildiğimiz alan çocukluk tarihidir. Kültür ve medeniyet dairemiz içinde nasıl bir çocukluğun yaşandığını yalnızca çok genel hatları ile biliyoruz. Geleneksel çocuklukla ilgili değerlendirmelerde kullandığımız bilgi de ağırlıklı olarak Batı medeniyeti ürünü olan çocuk modernleşmesi kaynaklıdır.

Bugüne kadar dünyada gerçekleşmiş tek çocuk modernleşmesi Rönesans ve Aydınlanma dönemi sonrası ortaya çıkan, hem medeniyet hem de coğrafi yönü Batı olan çocuk modernleşmesidir. Dünyanın bütün geleneksel çocukluk anlayışlarını büyük ölçüde dönüştüren Batı çocuk modernleşmesinin XVI. yüzyılın ilk yarısından itibaren oluşmaya başladığı ortak kabullerden biridir.

Osmanlı döneminin en karakteristik çocuk anlayışı “minyatür yetişkin tipi” olarak özetlenebilir. Çocukların giyim ve kuşamları gravür ve sulu boya resimlere yansımıştır. Bu çizimlerin ortak özelliği, çocukların tam anlamıyla küçülmüş büyük olarak tasvir edilmiş olmalarıdır. Başka bir deyişle, “çocuk giyim kuşamının yetişkininkinin aynı olmasıdır.” (Yerasimos, 1993: 65).

Osmanlı dönemindeki geleneksel çocuk hayatı, dünyadaki geleneksel çocukluktan çok farklı değildir. Gündelik hayatta çocuk yok gibidir. Saray çevresi ya da eğitimden geçmiş çevrelerin çocukları dışında, çocukların belirli bir yaşa kadar eve bağlı, sosyal ilişkiden uzak bir hayat yaşamaları ve okur-yazarlığa geç başlamaları diğer geleneksel çocukluk anlayışları ile de benzeşmektedir.

1952



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Refik Halid Karay, 1850-1940 yılları arasındaki gündelik hayatı anlattığı *Üç Nesil Üç Hayat* adlı kitabının ilk bölümünde, doğum, çocuk ve okul üçlemesi arasındaki değişimi mizahî bir dille değerlendirir (Karay 1996: 5-27). Refik Halid'e göre değişim, bebeklerin ve çocukların dünyasına yansır ve çocuk kültürünü de etkiler. Çocuk giyecek ve yiyecekleri yanında, çocuk oyuncakları da Avrupa'dan ithal edilir. Hacıyatmazların yerini kurşun askerler ve "mama" diyen taş bebekler alır. Çocuk, nüfus kâğıdına kavuşur, mahalle mektebindeki minderinden kalkar, sınıfındaki sırasına oturur.

Bizde çocuk dünyasındaki değişimin hızlanmasında en etkili kurum okuldur. Okuyacağı kitaplar henüz yazılmamışsa da, okur-yazar çocuk, modernleşmemizin simgesi durumuna gelmiş olur. Bu değişime karşın, dönemin geleneksel çocukluk anlayışı egemenliğini uzun müddet sürdürür.

Geleneksel çocukluk, idealize edilmiş bir çocukluk anlayışına dayanır ancak bu durum Osmanlı toplumunda çocuk düşüncesinin olmadığı anlamına gelmez. Çocuk düşüncesi vardır ama çocukluk kısa süren bir evre olduğu için, çocuk yetiştirme geleneği dışında hususi bir alana dönüşmemiştir. Edebiyat geçmişimizde hayatı doğrudan anlatma geleneğinin olmaması, dolayısıyla çocuklukla ilgili bilgimizin sınırlı kalması da bununla bağlantılıdır.

Çocuğun gerçek hayat içindeki rolü oranında toplumsallaşabildiği Selçuklu ve Osmanlı toplumsal hayatı içinde pek fark edilmez. Geçmiş edebiyatımızda çocuğun yer almayışının temel nedeni, çocuğun nesne olarak algılanmasıyla alakalıdır. Klasik edebiyatımızda çocuğa yer verilmeyişinin temel nedeni de budur, zira divan şiiri mazmun ağırlıklıdır ve bu şiir geleneğinde çocuk da bir mazmundur. Bu yüzden, bizde çocuk özne durumuna gelmeye başlayıncaya kadar edebiyata yansması gecikmiştir. Divan edebiyatı ve yetişkin edebiyatına yansıyan çocuk, soyut bir varlıktır. Soyutlama aracılığıyla çocuk ve çocukluk ancak yetişkinlere anlatılabilir. Bu ne klasik dönemin ne de divan şiirinin eksikliğidir. Klasik edebiyatta, sosyal hayat içinde özne olarak bireyi anlatmak yoktur. Burada şöyle bir kinayeye ihtiyaç vardır: Klasik edebiyatımızda çocukluk yoktu, peki dünya edebiyatında var mıydı? Hayır! Bu kör nokta bütün dünyanın ve epik edebiyatın en büyük çocuk sarmallarından biriydi.

1953



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Her medeniyetin çocuk pedagojisinde çocuk bakışı, çocuk dili, çocuk bilgisi ve çocuk pedagojisine dayalı bir çocuk yetiştirme anlayışı vardır. Ancak kendi modernliğini üretemeyen medeniyetlerin çocuğa değer vermediğini ve çocuk sorunu diye bir sorunu olmadığını ileri sürmek oryantalistik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım bizi çocuk alanında, “tek bir modernlik anlayışı vardır, o da Batı kaynaklı çocuk modernleşmesidir” önermesini kabule zorlar ki, bu düşüncenin hiçbir kültürel temeli yoktur. Batı’da üretilen modernliğin adlandırdığı ve dönüştürdüğü çocuk paradigmasının dürbününden bakarak geçmiş yargılamak ise bizi kendimize karşı ötekileştirmekten başka hiçbir işleve sahip değildir.

Çocukluk tarihiyle ilgili araştırmalardan çıkardığımız sonuca göre, çocuk özneye Tanzimat Dönemi’nden itibaren yöneldiğimiz söylenebilir. Bu dönem, Batı’da gelişen sosyal bilimlerin etkisiyle bütün dünyanın çocuk dünyasındaki yeniliklerle yüz yüze geldiği bir dönemdir. Batı sömürgeci ruhuyla kendi kültürü dışındaki insanı etkileme ve dönüştürme araçlarına başvurup çocuk modernleşmesini de kullanarak dünyayı âdeta yeniden biçimlendirme rolünü üstlenmiştir.

Osmanlı toplumunda Batı tipi çocuk modernleşmesinin ilk fark edildiği alan pedagojidir. Ahmet Mithat Efendi, iki farklı pedagoji anlayışını –Batı’daki yeni pedagojiye üstünlük atfederek– şöyle açıklar: “Avrupa pedagojisine ve bizim geleneğimize göre yetişen çocukları mukayese edelim: Avrupalı ‘çocuk adam’, Türkiye’li ‘çocuk çocuktur.” (Okay, 1998: 51).

XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren Osmanlı’da alfabe dâhil olmak üzere, çocukların eğitiminde örnek alınan, özenilen sistem, kurum ve yöntemler Batı kaynaklı olduğu gibi, her mukayesede Avrupa çocuklarının eğitimi baz alınmıştır. Çocuk eğitimindeki her tür yenileşme ve değişimin yönü Avrupa’ya doğrudur (Okay, 1998: 46). Tarihimizde uzun yıllar boyunca çocuk dergi ve gazetelerinde çocukların okuyacağı kitapların olmayışından şikâyet edilmesinin ve sürekli Batı’daki örneklerin çeviri yoluyla yayımlanmasının nedeni de budur.

İki Dönem, İki Farklı Çocukluk Anlayışı

Batı etkisinde çocuk modernleşmemizi iki ana dönem içinde değerlendirebiliriz: Osmanlı dönemi çocuk modernleşmesi ve Cumhuriyet Dönemi çocuk modernleşmesi.

1954



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

1. Osmanlı Dönemi Çocuk Modernleşmesi

Osmanlı dönemi çocuk modernleşmesini daha detaylı şekilde ele almak için iki tarihsel periyotta inceleyebiliriz: Tanzimat Dönemi ve I. ve II. Meşrutiyet Dönemleri.

“Türkçe çocuk edebiyatı Tanzimat Dönemi’nde tercüme faaliyetleriyle başlar.” (Şimşek, 2005: 210).

Tanzimat Dönemi çocuk modernleşmesinin ilk örnekleri arasında uyarılama çocuk klasiklerinin payı büyüktür. Jules Verne’in kitapları, Jonathan Swift’in *Gulliver*’i, Daniel Defoe’nin *Robinson Crusoe* ve La Fontaine’in fablları en çok talep gören kitaplardır. Bu dönemde Türkçeye çevrilen kitaplar çocuk modernleşmesinin âdeta itici gücü olmuştur. Tanzimat Dönemi’nde yayımlanan yirmiden fazla çocuk dergisinin modern Batı çocuk kültürüne sürekli vurgu yapması, çocuk modernleşmesine zemin hazırlamıştır. Kayserili Doktor Rüşdi’nin yazdığı ilk çocuk kitabı *Nuhbet-ül Etfal* (1858) bu dönemde yayımlanır. Bu dönemin ilginç özelliklerinden biri de Nâbi’nin *Hayriyye*’si (1857), Sünbülzâde Vehbi’nin *Lütfiyye*’si (1791) ve pendnameler dâhil, terbiye amaçlı yazılan kitapların ve bütün masalların çocuk edebiyatı ürünü olarak adlandırılmasıdır.

Osmanlı döneminde okuru çocuk olan kitapların yazıldığı ikinci evre I. ve II. Meşrutiyet Dönemleridir. Bu evrede, Batı’daki pedagojik devrime ve çocuk modernleşmesine paralel bir süreç izlenerek eğitcilik misyonu ağır basan kitaplar yazılmaya başlanılır. 1910’lardan itibaren ilköğretimin kurumsallaşma eğilimi göstermesi ise çocuk modernleşmesi açısından yeni bir dönüm noktası sayılır.

Tanzimat Dönemi’nde başlayan ve II. Meşrutiyet Dönemi’nde yaygınlaşan çocuk edebiyatında çocuk modernleşmesine dayalı pedagojik yaklaşım, Cumhuriyet Dönemi’nde de benimsenir. Hatta Batı’daki idealize çocuk figürlerini yansıtan kitapların çevirisi Cumhuriyet Dönemi’nde yoğunlaşarak devlet politikasına dönüşür (Neydim, 1998: 33). Çocuk edebiyatı ile ideal çocuk tipi arasında daima paralellikler olmuştur. Cumhuriyet Dönemi çocuk edebiyatına didaktik eğilimler hâkim olmuş, çeviri edebiyatın idealize çocuk figürleri hem modernleşme hem de Batı modernleşmesi ile bütünleşme simgeleri olarak algılanmıştır.

2. Cumhuriyet Dönemi Çocuk Edebiyatı

Cumhuriyet Dönemi çocuk edebiyatında iki dönemin etkili olduğu söylenebilir: Çocuğu eğiten didaktik kitapların çocuk edebi-

1955



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

yatı olarak adlandırıldığı dönem ve yeni çocukluğun edebiyatına yönelen, öznesi çocuk olan çocuk edebiyatı dönemi. Toplumcu ve güdümlü özelliği ağır basan birinci dönem 1980'lerin başına kadar etkin bir şekilde sürer.

Cumhuriyet Dönemi'nin en başarılı çocuk projesi olan okul, özellikle 1928 sonrasında okur-yazar yetiştirilmesini yaygınlaştırmış ve buna paralel olarak da çocuk yayınlarının gündeme gelmesinde etkili olmuştur. Okul öncesi edebiyat ve okul öncesi yayınlar ise bu dönemin en zayıf alanı durumunda kalmıştır. Bu yıllarda edebiyat ve yayın 'çocuğa göre'lik ilkesine dayanmayan, biçimsel gerçekliğe dayalı ve çocukları kalıplayıcı bir anlayışla yazılmışlardır.

1960 sonrası çocuk yayınlarının baskı sayılarında artış gözlenir. Ancak çocuk edebiyatımıza başlangıcından itibaren çeviri yayınlar egemen olmuştur. Bu yıllarda çocuk klasiklerinin tekeli tartışmasız şekilde sürer. İlk dönemde *çocuk edebiyatı yazarı* niteliğini hak edecek yazarımız olmadığı gibi, dünya dillerine çevrilmiş Türk çocuk edebiyatı eseri de yoktur.¹ Bu döneme kadar çocuk edebiyatı yazarlığı küçümsenen bir yazarlık biçimi olarak algılanır. Bu algılama edebiyat kamusu bakımından günümüzde de sürdürülen yaygın bir eğilimdir. Bunda, toplumda çocuğu hafife alan yaklaşımların payı büyüktür.

İkinci dönem, 1970'li yıllarda boy atmaya başlar. Bu döneme de eğitim amaçlı çocuk kitabı yazma anlayışı yön verir ve çocuk edebiyatı "babanın elçisi" olmaktan kurtulamaz. Çocuklara ekonomik ve toplumsal sorunlar karşısında duyarlılık kazandırmak amacı ile yapılan angaje edebiyat (politik söylem) giderek güç kazanır. Bu anlayış, 90'lı yılların başına dek etkili olur (Dumont, 1991: 60).

Dinî içerikli çocuk yayınlarının gündeme gelmesi ise (dinî söylem) 1975'ten sonraki döneme rastlar. Yazılı Türk çocuk edebiyatı, başlangıcından günümüze kadar Batı çocuk edebiyatı etkisi ile bu dönemde de belirgin bir biçimde bağını sürdürür.

'Çocuğa göre'lik ilkesine ve 'çocuk gerçekliği'ne dayalı yenilikçi çocuk edebiyatına yöneliş, 1980 sonrası kendinden söz ettirmeye başlar. Yenilikçi çocuk edebiyatının oluşmasında 1979'un Dünya

1 Türk çocuk edebiyatından dünya dillerine çevrilen ilk kitap Cahit Uçuk'un *Türk İnkizleri*, 1937 yılında İngilizceye çevrilmiş ve yayımlanmıştır.

Çocuk Yılı ilan edilmesi, çocuk haklarının 1989'da Çocuk Hakları Sözleşmesi ile kayıt altına alınması ve Dünya Çocuk Hakları Hareketi'nin de payı vardır. Çocuğun medeni, sosyal, kültürel ve ekonomik haklarının gündeme gelmesi ile çağdaş çocuk edebiyatımız kozasını örmeye başlar.

Fazıl Hüsnü Dağlarca, "Bizde çocuk edebiyatı gelişmemiştir" kanaatine şu görüşü ekliyor: "Küçük başlangıcın muımlarını birkaç kişi yakmıştır."² Buna karşılık, çocuğun korunması ve eğitilmesi gereken bir varlık olarak algılandığı çocuk anlayışı, 1970 sonrası çocuk yayınlarının da baskın karakteri olmaktan kurtulamaz. Türk çocuk edebiyatında çocuklar için eğitsel, eleştirel ve sanatsal gerçekliğe dayalı edebiyat çalışmalarının 1990 sonrası belirginleşmeye başladığı söylenebilir. Bu yeni aşamada çocuk edebiyatı çitamızın yükselmesinde çocuk yazarlarının ve çocuk kitabı çizerlerinin payı büyüktür. Çocuk edebiyatı yayıncılığı ise özneleşme eğilimlerine koşut gelişme göstermiştir (Şirin, 2015: 19-39).

Çocuk Edebiyatımızın Öncelikli Gündemi ve Öneriler

Edebiyat ortamı ile çocuk edebiyatı yakından ilişkilidir. Çocuk edebiyatını genel olarak edebiyatın gündeminden uzakta düşünemeyiz. Bir edebiyat türünün düzeyini ülkenin toplam edebiyat ortamından soyutlayamayız. Çocuk edebiyatı, edebiyat ortamının dışında tutuldukça, pedagojik, görsel ve estetik değeri olan bir edebiyata dönüşme şansına sahip olma ihtimali zayıflayacaktır.

Yeni yüzyılın ilk çeyreğinde çocuk sorunlarının sosyal, kültürel ve ekonomik boyutlarının bütünlük içinde kavranması, Çocuk Hakları Kültürü temelinde bütüncül bir çocuk politikasıyla mümkün olabilir. Kültür ve medeniyet eksenli toplumsal çocukluk projemiz içinde, çocuk edebiyatı ödevimiz kısaca şu olmalıdır: Çocuğun yazı kültürü kozasının ailede örülmeye başlanacağı, okulda geliştirilip sosyal çevre tarafından destekleneceği; erken çocukluk döneminden başlayan ve ilk gençlik çağını kapsayan, kapsamlı bir "Okuma Kültürü Programı"yla desteklenen bütünsel bir süreç. "Okuma Kültürü Programı"nın Türkçe, edebiyat, çocuk ve

2 Fazıl Hüsnü Dağlarca bu görüşünü 20 Ekim 2006'da TRT 2'de yayınlanan *Okudukça* programında açıklamıştır.



ilk gençlik edebiyatı öğretimi yanında, alan edebiyatının bütün bileşenleriyle birebir ilişki kurularak hazırlanması gerekir.

Çocuk ve ilk gençlik edebiyatında medeniyet ilişkisini sağlayan öge kültürdür. Türk çocuk ve ilk gençlik edebiyatı henüz kendi yolunu açmış, olgunluk dönemine ulaşmış ve geleneğini oluşturmuş değildir. Çocuk edebiyatımız, gelişmesini iki yönlü sürdürülebilir: Birinci öncelik, sözlü gelenek ve kaynaklardan yararlanarak (ninni, bilmece, tekerleme, masal, efsane, destan gibi halk edebiyatı verimleri vd.) modern bir çocuk edebiyatı oluşturulmasına yönelik olmalıdır. İkinci öncelik ise, çocukluğu bilen ve anlayan yazar ve sanatçıların yeni çocukluğun edebiyatına yönelmesiyle gerçekleşecektir.

Türk çocuk ve ilk gençlik edebiyatının kendi içsel süreçlerini tamamladıktan sonra, ülke sınırlarını aşan bir başarı elde etmesi de önemlidir. Burada sorulması gereken ardışık iki soru olmalıdır: Dünya çocuklarına ulaşamayan yerel bir edebiyatla mı yetinelim, yoksa dünya çocuklarının da okuru olacağı bir edebiyatı mı kuralım? Bu soruların cevabı nettir, aşkın bir hedefi gerçekleştirebilmek için bu alanda yeni bir program hazırlanması kaçınılmazdır.

Kaynakça

- Dumont, P. (1991). "Çocuk Edebiyatı: Türk İlericilerinin Yeni Bir Silahı" (çev. C. Erdem.), *LITTERA (Edebiyat Yazıları)*, Cilt 2, Ankara.
- Karay, R., H. (1996). *Üç Nesil Üç Hayat*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Neydim, N. (1998). *Çocuk ve Edebiyat*. İstanbul: Bu Yayınları.
- Okay, C. (1998). *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler (1850-1900)*. İstanbul: Kırkambar Yayınları.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Konya: Suna Yayınları.
- Şirin, M.R. (2015). *Çocuk Edebiyatı Günümüzde Nerede Duruyor?. Çocuğa Adanmış Konuşmalar 2*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Yerasimos, A. M. (1993). 16. Yüzyılda Batı Kaynaklı Gravürlerde Osmanlı Çocuk Figürleri. B. Onur (Ed.), *Toplumsal Tarihte Çocuk* içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

1958



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuk, Çocukluk ve Çocuk Edebiyatı,
Uçan At Yayınları, 2022, 3. Basım, s. 75-82.

CUMHURİYET'İN 100. YILINDA ÇOCUK EDEBİYATI

TACETTİN ŞİMŞEK*

Türk Çocuk Edebiyatı; düz yazı olarak Batı kaynaklı çevirilerin gölgesinde ortaya çıkmıştır. Bu yolculuk Cumhuriyet'in hemen öncesinde ve sonrasında Türk yazarlarının ürettiği çocuk edebiyatı ürünleriyle sürse de çeviri eserlerin ağırlığı günümüzde de sürmektedir. Çeviri ürünlerden yararlanalım, ancak dil kullanımından konu seçimine, estetik öğelerden resimlemeye, nitelikli bir çocuk edebiyatımız olması gerektiğini unutmayalım.

Tarih boyunca kültür ve medeniyet çevreleri birbirlerinin varlığından çeviriler yoluyla haberdar olmuş; bilim, felsefe, sanat değerleri çeviriler yoluyla yeni başlangıçlara zemin hazırlamıştır. Doğu'da felsefe geleneğinin başlaması antik Yunan'dan yapılan çevirilerle, Avrupa'da Rönesans'ın başlaması ise Doğu'dan Batı'ya aktarılan eserlerle gerçekleşmiştir. Bu bir duygu ve düşünce alışverişidir. Altyapıyı kurmaya ve üzerine kendi dünyasını inşa etmeye imkân verir.

Tanzimat Dönemi'nde başlayan süreli yayın çalışmaları yanında; başta La Fontaine'in hayvan masalları olmak üzere, Batı kaynak-

* Dr. Öğr. Üyesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi.

1959



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

lı çocuk klasiklerinin Türkçeye kazandırılması, çocuk edebiyatımız için altyapı oluşturmuştur.

Türkiye’de yerli edebiyata göre çeviri çocuk kitaplarının ağırlığının umulandan fazla olduğu ve her dönemde yerli edebiyatın birkaç adım önünde gittiği eleştirilebilecek bir durumdur. Özellikle süreli yayınlarda çeviri kültürünün egemenliği üzerinde hassasiyetle durulmalıdır.

Çeviri faaliyetlerinin hız kesmeden devam ettiği Cumhuriyet Dönemi çocuk edebiyatı, II. Meşrutiyet Dönemi’nin öncü birikimleri üzerine kurulmuştur. Şiirle başlayan bu serüven, 1923’ten sonra Cumhuriyet ile gelen yeni değerleri çocuklara kavratma ve bu doğrultuda yeni bir insan tipi yetiştirme amacını çocuk edebiyatının amacı kılarak yoluna devam eder. Edebî metin; çocuğa duygu, düşünce, davranış kazandırmaya yönelik doğrudan eğitim aracı olarak görülür.

1930’lu yıllardan itibaren Türk çocuk edebiyatında hikâye ve roman ağırlık kazanır. Aka Gündüz, Huriye Öviz, Rakım-Nimet Çalapala, Cahit Uçuk, Muallim Cemal, Mehmet Seyda gibi isimler, tezli romanlarıyla alana katkıda bulunurken 1960’lı yıllara uzanan çizgide örneğin Münir Hayri Egeli de hikâye, masal ve tiyatro türlerinde kaleme aldığı çocuklara yönelik üç yüzden fazla metinle dönemin zihniyetini çocuklara aşılama konusunda bir boşluğu doldurma iddiasındadır.

Bir sonraki kuşaktan Kemalettin Tuğcu ise merhamet izleğini önceleyen tavrı ve romandaki ısrarıyla 1960’lı yıllardan itibaren üç kuşağa okuma alışkanlığı kazandırır.

1960’lı yılların sonuna kadar çocuğu nesne olarak gören yaklaşım, ilk defa Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın Kuş Ayak kitabındaki üslupla çocuğu özne kılan bir tavrı tecrübe eder. Kitapta, edebiyatımızda ilk defa yaş gruplarının dikkate alındığı şiir örnekleri görülür. Kitabın Boyalı Ses bölümündeki şiirler “6 yaşından küçükler için”dir. Şair, bu şiirlerde okul öncesi çocukların diliyle konuşur. Açıl Susam Açıl adlı bölüm ise “ilkokul çağındakiler için” yazılmış şiirlerden oluşur. Dağlarca sonraki dönemlerde bu tavrını sürdürecektir, “Okulumuz 1’deki”, “Okulumuz 2’deki-Kanatlar da”, “Okulumuz 3’teki” gibi başlıklarla şiir kitapları yayımlayacaktır. Bu, “Çocuk şiirinin yaşı olmaz.” tezine aykırı bir tutum ve hedef kitleyi sınırlamak biçiminde bir örnektir. Dağlarca, çocuk şiirinde bir yol açıcı, bir öncü, şiirin ulaşması gereken ufukları

1960



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

işaret eden bir isim olarak dikkati çeker. Dağlarca'nın bu öncülüğünün 2000'li yılların başına kadar devam ettiği hatta şairin, Türk çocuk edebiyatındaki ayrıcalıklı yerini hâlâ koruduğu söylenebilir.

1970'li yıllar öykü ve romanda ideolojik tavrın egemen olduğu bir dönemi ifade eder. Sınıfsız toplum, işçi hakları, sermaye düşmanlığı gibi temalar çevresinde kurgulanmış metinlerle çocuklara tek yanlı bir bilinç aşılarmaya çalışılır. Özellikle toplumcu gerçekçi köy romanı yazarları çocuklara yönelik hikâye ve romanlarında aynı ideolojik yaklaşımı sürdürürler.

1979'un çocuk yılı ilan edilmesi, Türkiye'de çocuk edebiyatının gelişimi için bir milat oluşturur. 1980 sonrası Türk çocuk edebiyatında nitelik kaygısı biraz daha öne çıkar.

Millî Eğitim ve Kültür Bakanlıklarının tematik yapı, çocuğa görelilik, çocuk gerçekliği, dil ve anlatım gibi açılardan niteliği tartışılır olsa da bir dönem çocuk kitapları yayımlayarak kitaba ulaşmayı mümkün hâle getirmiş olmaları kıymetli bir hamle olarak değerlendirilebilir. Söz konusu bakanlıkların özel sektöre model oluşturan bu hizmetten vazgeçmiş olmaları ise bir eksiklik olarak görülebilir.

Millî Eğitim Bakanlığının 2004'te ortaöğretim, 2005'te ilköğretim için yürürlüğe koyduğu iki farklı 100 Temel Eser projesi, on üç yıllık uygulama sonunda okuma programından yoksunluğu nedeniyle başarısızlıkla sonuçlanmış ve 2018'de iptal edilmiştir. Geçen süre içinde somut, makul, uygulanabilir bir okuma programı hazırlanamadığı gibi okuma alanında oluşan boşluk da hâlâ doldurulamamıştır.

Kültür Bakanlığının 2005'te hayata geçirdiği çeviri ve destek programı TEDA'nın, 60 dile çevrilen 3000'e yakın eser arasında Türk çocuk edebiyatına ait kitaplara da yer vermiş olması, yeterli ve kuşatıcı olmasa da kaydedilmesi gereken olumlu gelişmeler arasındadır.

Bu süreçte çocuk edebiyatının en az ilgi gördüğü alanın akademik ortamlar olduğunu söylemek mümkündür. Yükseköğretimde okutulan dersler için en az bilim uzmanlığı şartı aranırken meslek yüksekokullarının ve eğitim fakültelerinin bazı programlarında okutulan çocuk edebiyatı dersi için herhangi bir uzmanlık aranmamaktadır. Bu da çocuk edebiyatı öğretiminin yeterlilikleri konusunda tereddütlere yol açmaktadır.

1961



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Öte yandan dünyada birçok örneği görülmesine karşın, Türkiye’de akademik dünyada “çocuk edebiyatı” diye bir bilim alanının varlığı kabul görmemektedir. Önce bu alanın kabulü ve bu alanda yapılacak lisansüstü çalışmaları organize edecek bir yapıya ihtiyaç vardır.

Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulunun önerisiyle çocuk edebiyatı araştırma merkezi, Zeki Gürel ve bu satırların yazarının çocuk edebiyatı alanındaki bilimsel çalışmalara öncülük edecek bir enstitü kurulması ya da mevcut lisansüstü enstitüler bünyesinde çocuk ve gençlik edebiyatı bilim dalı oluşturulması; YÖK’teki bilim dallarına bu başlığın da eklenerek alana akademik bakış açısının hâkim kılınması yönündeki önerileri hayata geçirilmeyi beklemektedir. Son yirmi yılda düzenlenen çocuk edebiyatı temalı kongreler, sempozyumlar, çalıştaylar, okuma programları, konunun gündemde kalmasını sağladığı gibi konuya bilimsel temeller oluşturma çabasının da yansımaları olarak tanımlanabilir.

Çocuk edebiyatının kuramsal çerçevesi, metin incelemeleri, çocuk edebiyatının eğitimle ilişkisi, eğitimsel işlevleri; düşünce ve davranış eğitimine katkıları, öğrenciyi kazandırdıkları gibi konularda nitel ya da nicel araştırmalara yer verilebilir. Yine çocuk edebiyatı alanında monografi gibi nitel araştırmalar yapılabilir.

Yazar, çizer, dil uzmanı, pedagog ve editör arasında köprü kuracak, akademik olgunlukta birliktelik görevi üstlenecek bilimsel çizgide olan kurumsal bir kimliğin çocuk edebiyatı alanına ciddi katkıları olacaktır. Bu kurumsal yapı, çocuk edebiyatındaki eleştiri eksikliğini de giderme işlevini yerine getirecektir.

Çocuk edebiyatının yazar, dil uzmanı ve editör gibi paydaşlarının öncelikle ana dil üzerinde yoğunlaşmaları, dilin özenli ve kusesuz kullanımına özen göstermeleri önem taşımaktadır. Edebî metinlerde niteliği öne çıkarırken dili estetik bir obje olarak görmeleri yanında, çocuk okurlarda estetik duyuşu geliştirme çabası da sergilemeleri gerekir.

Yüz yıllık zaman dilimi içinde; çocuklara yönelik şiir, öykü, masal ve romanda ortaya konan nitelikli birikimin diğer edebî türlerde aynı çizgiyi tutturduğunu söylemek zordur. Dün olduğu gibi bugün de çocuk edebiyatımızın en zayıf halkaları; eleştiri, biyografi, otobiyografi, anı ve tiyatro gibi türlerdir.

Angaje metinler oluşturmaya yönelik olsa da 1930’lu yıllarda Maarif Vekâletinin tiyatroya verdiği önemin ve yüklediği görevin

1962



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

çok gerisindeyiz. Bakanlık, dönemin yazar ve şairlerine 10. Yıl Kutlamaları kapsamında, Kurtuluş Savaşı'nı konu alan "Mektep Temsilleri" yazmaları konusunda çağrıda bulunmuş ve bu sayede zengin bir oyun repertuarı elde edilmiştir. Tiyatronun değiştirici ve dönüştürücü gücünün farkında olan Maarif Vekâleti, okullarda tiyatro sahnelenmesi konusunda ısrarlıdır. Kâzım Karabekir'in, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun II. Meşrutiyet'ten sonra başlattığı mektep temsili yazma çalışmalarıyla, Baltacıoğlu'nun okullarda bu temsillerin nasıl sahneleneceğine dair yönetmelik yayımlama faaliyeti, Erken Cumhuriyet ile birlikte, yer yer müfredatla örtüşen "terbiye" amaçlı bir tiyatronun kökleşmesini sağlamıştır. Faruk Nafiz Çamlıbel, Halit Fahri Ozansoy, Reşat Nuri Güntekin, Nimet-Rakım Çalapala, Vasfi Mahir Kocatürk, Aka Gündüz gibi isimler, bu doğrultuda mektep temsilleri kaleme alırlar.

Bütün eğitimin ki buna eğitim demek mümkün değildir, sınav odaklı olduğu ve akademik başarıya odaklanıldığı bir süreçte öğrencilerin estetik duyuş ve sezişlerini, güzel sanatlara ilişkin yeteneklerini, spor becerilerini nasıl dışa vuracakları, cevaplandırılması gereken bir soru olarak önümüzde durmaktadır. İlave olarak, çocuklar için hayati önem arz eden kitap okuma programlarının kimi öğretmenlerin bireysel çabalarıyla yürütüldüğü, topyekün bir okuma seferberliğinin gerçekleştirilemediği görülmektedir.

Verimli değerlendirildiği takdirde, programa yerleştirilen okuma saatleri başta olmak üzere, ders dışı etkinliklerle de sevdirecek, merak duyguları kamçılanarak, heves uyandırılarak öğrencilere okuma bilinci kazandırılabilir. Yeter ki evde anne babalar, okulda öğretmenler rol model kimliği sergileyebilsinler.

Bir başka açıdan, öğrenciler eğilim ve yeteneklerini ortaya koyabilecekleri zeminlerden yoksundurlar. Okullarımızda genelde sosyal etkinlik kulüplerinin, özelde de kültür edebiyat, kütüphanecilik, folklor ve tiyatro kulüplerinin ne ölçüde etkin olduğu üzerinde düşünölmelidir. Sınavlarda soru çıkmadığı için sosyal etkinliklerin gereksiz göröldüğü, örneğin folklorun halk oyunları biçiminde algılandığı bir yapı içinde bilgisi, kültürü ve yeteneğiyle bütöncöl bir eğitimin nasıl gerçekşebileceği de madalyonun diğer yüzünü teşkil eder.

Formel eğitimin eksik bıraktığı hayal gücünü zenginleştirme, kalbe dokunma, duygusal deneyimler yaşatma, analitik düşünme,

1963



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

sorgulama becerilerini geliştirme yanında ana dil bilinci ve sevgisi kazandırma gibi işlevleriyle de çocuk edebiyatı zorunludur. Örneğin dil bilgisi öğretmeye çalışan ama dil sevgisi ve bilinci kazandıramayan sisteme, nitelikli çocuk edebiyatı metinleri, ana dili sevdirmeye konusunda sınırsız imkânlar sunabilir. Çocuk edebiyatı metinleri, bakanlığın ders öğretim programlarında yanından geçmediği duygu eğitimi, özellikle de öğrencilere örtük müfredatla kazandırılmasını istediği on kök değer içinde yer vermediği, merhamet eğitimi tek başına gerçekleştirebilir. Toplumda gitgide yaygınlaşan şiddeti azaltmanın yolu biraz da buradan geçmektedir.

2000'li yıllardan sonra iyi çizer, iyi yazar hedefini yakalamamızın ardından iyi editörlerin yönlendirmesi, yetkin pedagogların yardımı, dil uzmanlarının desteği ve son okuma etkinliklerinin katkısıyla Türk çocuk edebiyatı daha aydınlık bir geleceğe yürüyecektir.

Çocuk edebiyatının yakın geleceği için basit bir öngöründe bulunmak gerekirse bütün sanatlarda olduğu gibi edebiyatta da dijitalleşmenin kaçınılmaz olduğu, çocuk edebiyatının da bu gelişmeye ayak uydurmak zorunda kalacağı, sürecin bütünüyle e-kitaplara evrileceği söylenebilir.

Edebiyatın oyun duygusuna seslenen, bilmece/bulmaca tadında, mizahın daha çok egemen olduğu; bilim kurgu, polisiye ve fantastiğin ağırlık kazandığı bir oluşuma doğru gittiği öngörüsünde bulunulabilir.

Tüm bu söylenenler ışığında; Cumhuriyet'in 100. Yılına girerken tarihsel süreçte eskiye nazaran çocuk için yazılan eserlerde iyileşme olsa da bizi geleceğe taşıyacak olan çocuklarımızın daha nitelikli, zihnini ve ruhunu besleyen, estetik ve çocuğun gelişimine uygun; işin uzmanı tarafından oluşturulmuş eserler görmeye ihtiyacı vardır.

1964



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUK KİTAPLARINDA ÇEVİRİ

FATİH ERDOĞAN*

Türkiye’de yayımlanan çeviri çocuk kitaplarının tarihini incelemek istediğimizde karşımıza dikilen ilk sorun başka bazı konularda olduğu gibi bu konuda da, bilgi alabileceğimiz kaynakların yetersiz oluşudur. Örneğin 1729 ile başlayıp 1928 ile sona eren dönemde, yani harf devrimine kadar gelen eski harfli Türkçe basmalar döneminde Türkiye’de kaç adet kitap basıldığı bilinmemektedir. Durum böyle olunca, aynı dönemde, sayısı bilinmeyen bu basılı yayınların kaçının çocuk kitabı kaçının yetişkin kitabı olduğunu öğrenebileceğimiz bir kaynak da elimizde yok demektir. Hele hele bunların arasından hangilerinin çeviri çocuk kitabı, hangilerinin telif çocuk kitabı olduğunu anlamak iyice güçtür.

Prof. Meral Alpay, *Harf Devriminin Kütüphanelerde Yansıması* adlı kitabında (ss. 46-47) bu döneme ilişkin söz konusu bilgiler hakkında ancak bazı tahminlerde bulunabileceğimizi söylemektedir. Eldeki basılı kütüphane kataloglarına dayanarak yapabileceğimizi belirttiği bu tahminlere göre yukarıda belirtilen iki yüz yıllık süre içerisinde Türkiye’de 30-40 bin kitap basılmıştır. Aynı eserin 49. sayfasında yer alan bir tablo, bu dönemde çeviri kitapların yeri hakkında bir fikir verebilmektedir:

Tarih	Toplam kitap sayısı	Çeviri kitap sayısı	%
1729-1875	3074	203	6.4
1876-1907	7527	1776	23.0
1908-1928	13766	1555	11.9

* Yazar, çizer, yayıncı, editör

1965



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Alpay, başlangıçta birinci devrede Batı dillerinden çeviri olmadığını, ancak Tanzimat'tan sonra Batı ile her alanda artan ilişkilerin Türk aydınlarının da Batı dillerini öğrenmesine ve bu dillerden kitaplar çevirmesine yol açtığını belirtmekte ve Batı dillerinden yapılan ilk çevirinin tarihinin 1858 olarak tesbit edildiğini eklemektedir.

Bu tablo bize toplam kitap sayısı içinde çevirilerin oranını vermekle birlikte, bu kitapların ne kadarının çocuk kitabı kategorisi içinde yer alabileceğini göstermemektedir. Ancak Alpay bu çeviri kitapları konularına göre de sınıflamıştır. Yazarın, Jalç Baysal, Ümit Öztüren, Zehra Gürpınar ve Nilgün Koç'tan aktardığı tablolara göre bu sınıflandırma şu dört grupta toplanabilmektedir: 1729-1875, 1876-1908, 1908-1917, 1917-1928.

Birinci dönemde çevirilerin çoğunluğunu edebi eserler, din ve askerlik konuları oluşturmuştur. İkinci dönemde ağırlık edebiyat olmak üzere din ve fen konuları yer almış, üçüncü dönemde askerlik konuları yine edebiyatın ardından ikinci sırayı almıştır. 1918-28 arasındaki son dönemde de bu sıralama bozulmamıştır.

Bu tablolarda da çeviri kitapların konuları ele alınmakta ama bu kitapların ne kadarının çocuk kitabı olduğu verilmemektedir.

Türkiye'de çocuk edebiyatının Tanzimat'la başladığı kabul edilir. Bu dönemde dünya çocuk klasikleri ve Fransızca'dan manzumeler, ahlak dersleri veren öyküler, Ahmet Mithat, Şinasi, Re-caizade Ekrem tarafından çevrilmeye başlanmıştır. Jonathan Swiftin *Gulliver'in Gezileri*, Daniel Defoe'nin *Robinson Crusoe* kitapları ile Jules Verne'in kitapları da bu dönemde Türkçeleştirilmişlerdir. Fransızca'dan yapılan çevirilerin ağırlıkta olduğu bu dönem kırk yıl kadar sürmüş, daha sonra İngilizce'den yapılan çeviriler ağırlık kazanmıştır.

Harf devrimi sonrasında ilk yıllarda bir uyum sorunu yaşanmış, elde hazır yeni harflerle yazılmış telif ve çeviri metin bulunmaması yayımlama faaliyetini yavaşlatmıştır. Daha sonraki yılları Meral Alpay'ın T.C. Maarif Vekilliği Basma Yazı ve Resimleri Derleme Müdürlüğü: Türkiye Bibliyografyası (1928-38, 2. cilt, İstanbul 1939) önsözünden aktardığı şu tablodan izleyebiliriz:

1966



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Yıl	Kitap Sayısı
1928-1933	6262
1934	1468
1935	1618
1936	1972
1937	2223
1938	2520
TOPLAM	16063

Alpay bir önceki on yıldan daha fazla kitap basılmış olduğunu söylediği bu dönemde çevirilerin toplamının 1830 olduğunu belirtmektedir. Çeviri eserlerin telif eserlere oranı önceki döneme göre % 0.6'lık bir düşme göstermektedir. Bu dönemin sonlarına doğru Doğu ve Batı klasiklerinin çevrilmesi konusuna daha bilinçli ve planlı yaklaşıldığı görülmektedir.

Ama bütün bu bilgiler de henüz bu çevirilerin ne kadarının çocuk kitabı kategorisinde yer aldığını belirleyecek ayrıntıya ulaşmamıştır. Bunu yapmak için öncelikle kütüphane kataloglarının taranması, bu tarama sırasında da kitapların arasından çocuk kitabı olanların ayrılması gerekmektedir. Kısacası, Türkiye'de çeviri çocuk kitaplarının geçmişiyle birlikte incelenmesi için, son yıllarda çıkmaya başlayan Yayıncılar Birliği katalogları ve Cumhuriyet Kitap Kulübü kataloglarını saymazsak, hazır kaynaklar yoktur. Son yıllardaki bazı yeni girişimler bir yana, çocuk kitapları çevirilerinin yeniliklerle dolu olduğunu, bu alanın yayımcılar ve çevirmenler için etkin bir yaratma alanı olduğunu söylemek güçtür. Yayıncılar için çeviri çocuk kitapları bir tür hazır malzeme olarak değerlendirile gelmiştir. Bu yaklaşımdan nasibini en fazla alanlar klasik masallar, La Fontaine'in ve Aesop'un fablları ile klasik romanlardır. Klasik masallardan en fazla çevrilenleri hiç kuşkusuz Grimm kardeşlerinkilerdir. Onları Andersen izler. Masallar, bazılarının yazarları belli olsa da çoktan ölmüş olduklarından, anonim ürünler sayılmaktadırlar. Bu da yayımcılık açısından telif ücreti ödemeksizin basılabilecek malzeme anlamına gelir. Masallar dışında kalan klasik romanlardan Collodi'nin *Pinokyo*'su da yine bütün dünyada olduğu gibi bizde de sıkça çevrilmiştir.

Klasik romanlar arasında en fazla çevrilenleri ise büyük bir olasılıkla Jules Verne'inkilerdir. Bu yazarın kitaplarının bazıları yalnızca bir-iki kez yayımlanırken (Örn.: *Mrs. Brannigan*, *Kip Kardeşler*, *Yeşil Şua*, *Amazon Üzerinde Sekiz Yüz Fersah*) bazıları

1967



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

da her sene ve birkaç yayınevi tarafından basılmaktadır (Örn.: *Denizler Altında Yirmi Bin Fersah*, *Balonda Beş Hafta*, *Arzın Merkezine Seyahat*).

Tom Sawyer (Mark Twain), *Alis Harikalar Ülkesinde* (Lewis Carroll), *Küçük Prens* (Saint-Exupéry), *Kimsesiz Çocuk* (Hector Malot), *Pollyanna* (Eleanor H. Porter), *Kaçırılan Çocuk* (Robert Stevenson), *Pal Sokağı Çocukları* (Ferenc Molnar), *Üç Silahşörler* (Alexandre Dumas), *Peter Pan* (T. M. Barric), *Robenson Crusoe* (Daniel Defoe), *Küçük Lord* (F. H. Burnett), *Mutlu Prens* (Oscar Wilde), *Çocuk Kalbi* (Edmondo de Amicis), *Define Adası* (Robert Louis Stevenson), *Heidi* (Johanna Spyri), *Billur Köşk/Büyücü Oz* (L. Frank Baum) birçok kez yayımlanmış ve yayımlanmakta olan kitaplardır.

Bugüne baktığımızda, şu anda bütün yayınevlerinin tüm satıştaki kitaplarından yaklaşık 1100 kadarı çeviri çocuk kitabıdır. Bu 1100 kitabın büyük bir bölümü yukarıda sayılan kitapların çeşitli yayınevleri tarafından yapılmış olan basımlardır. Örneğin *Denizler Altında Yirmi Bin Fersah*'ın 9 ayrı yayınevinde baskısı vardır. Yine aynı şekilde *Tom Sawyer* 18, *Pinokyo* 15, *Pollyanna* 19, *Parmak Çocuk* 11, *Parmak Kız* 9, *Küçük Prens* 8, *La Fontaine* 17, *Robenson Crusoe* 14, *Pal Sokağı Çocukları* 6, *Kimsesiz Çocuk* 8, *Kırmızı Başlıklı Kız* 13, *Karlar Kraliçesi* 7 ayrı yayınevi tarafından yayımlanmaktadır.

Yukarıda sayılan yazarlara son 15 yıl içinde eklenen isimlerden biri de Samed Behrengi'dir. 1980 yılında kitaplarının tümü tahdide tabi tutulan bu yazarın kitapları da özellikle 1975-80 yılları arasında birçok yayınevi tarafından çevrilip yayımlanmıştır. Behrengi'nin şu anda 3 yayınevi tarafından yayımlanan 9 kitabı vardır.

Gosciny'nin *Pıtırıcık* dizisi mizah yanıyla çocukların ilgisini çekmiş ve birkaç yayınevi tarafından çeşitli isimlerle yayımlanmıştır.

Çevrilme sıklığı açısından klasikleri Enid Blyton'ın hafif macera türü "*Gizli Yediler*" dizisi izler. Bu dizide yer alan kitaplar da edebi niteliği olmamakla birlikte, sürükleyici serüvenlerden oluşan konularıyla çocukların çok ilgisini çekmiş, dolayısıyla da yayımcıların programlarında sıkça yer almıştır.

Genel olarak bugüne baktığımızda yayınevlerinin daha çok klasikleşmiş yapıtları çevirip yayımlamayı yeğledikleri görülmektedir. Bunda rol oynayan en önemli etken bu kitapların belli bir

1968



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

satış potansiyeline sahip olmalarıdır. Ayrıca çağdaş bir kitabı çevirtmek, kitabın başka bir ülkedeki yayımcısıyla telif ücreti konusunda anlaşmayı, bu anlaşma da belli bir ödemeyi gerekli kılacağından, yayınevlerinin son yıllara kadar ilk tercihlerinin çağdaş yapıtlar olmamasını anlamak kolaylaşır.

Son yıllarda bazı yayınevleri çocuk kitapları yayımında da öteki kitaplarda olduğu gibi günceli izlemeye özen göstermeye başlamışlardır. Bu yayınevleri halen başka ülkelerde çok satan kitapların yayım haklarını hemen alıp yayınlama yoluna gitmektedirler, Can Yayınları'nın *Çarli'nin Çikolata Fabrikası*, *Çarli ve Cam Asansör* adlı kitaplarıyla, Afa Yayınlarının *Küçük Vampir* dizisi bu türden örneklerdir. Okul öncesi döneme yönelik olarak da birkaç yayınevi Batı'nın iyi örneklerinin haklarını alarak özenli çevirilerle çocuklarımıza kazandırmışlardır. Remzi Yayınevi'nin *Susam Sokağı* dizisi, Redhouse Yayınevi'nin *Dünya Ödülleri* dizisi, Ya-Pa Yayınları'nın *Sesli Kitaplar'ıyla Çevremiz* adlı dizileri, Mavibulut Yayınları'nın *Uyuyamıyor musun Küçük Ayı?* adlı kitabı da bu türden örneklerdir.

Bu çok genel bakışla ortaya çıkan tablo, çeviri çocuk kitaplarında yukarıda örneklenen bazı yazarların kitaplarının, sık sık ve birçok yayınevi tarafından yayımlandığı, hatta bu tip çeviri kitapların telif kitaplardan da fazla sayıda olduğu, ama başka dillerde yayımlanan ve güncel bir niteliği olan yayınların aynı zamanlarda Türkçe'ye kazandırılma oranının, son yıllarda tek tek birkaç olumlu gelişmeye rağmen, oldukça düşük olduğu yönündedir.

“Özel bir özen ve titizlik gerektirdiği dikkate alındığında, fazla yüksek bir satış rakamı vaatmeyen çeviri çocuk kitaplarına neden pek rağbet edilmediği anlaşılır. Yayımcıların isteksizliği değil, okurun ilgisizliğidir söz konusu olan,” diyor Dorothy Briley, Clarion Books'un editörü. Söyledikleri iki açıdan önemli. Bir, Briley çeviri çocuk kitapların titizlik ve özen gerektirdiğini söylüyor. İkincisi de, çeviri kitaplara pek rağbet edilmediğini. Bizde ise, bunu aslında doğrulayan, ama görüntüde yanıltıcı bir durum var. Çeviri kitaplar, yani yukarıda sık sık ve birçok yayınevi tarafından yayımlandığı belirtilenler, telif eserlerden daha fazla satıyor. Ama bu kitapların çok azında Briley'in belirttiği titizlik gösterilmiş durumda.

Çocukları edebiyata hazırlamada çocuk kitaplarının taşıdığı önemi, çeviri kitaplar da paylaşıyor. Çocukların anlamayacağını düşünerek, ya da ticari kaygılarla yerli yersiz kısaltmalar, özetle-

1969



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

melerle yapılan çeviriler her biri belli bir birikimin, kültürün ürünü olan kitapların etkisini azaltıyor. Briley'in sözleriyle: "Başarılı çevirilerle aktarılan kitaplar, her kitabı başarılı kılan etkenleri de içinde taşıyor. Çeviri kitaplar hayal dünyamızı istila ederler, bakış açımızı genişletirler, eğlendirirler, bilgilendirirler."

Kaynakça

Alpay, Meral, *Harf Devriminin Kütüphanelerde Yansıması*, İstanbul, 1976. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınlarından, No:2084.

Briley, Dorothy, *Publishing Translations for Children*, CBC Features, c. 43, no. 1.

**Metis Çeviri, 1991 Bahar,
Sayı 15, s. 116-119.**

1970



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇEVİRİ ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATININ TÜRK ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI VE YAYINCILIĞINA ETKİLERİ

MEDİNE SİVRİ*

Çeviri faaliyeti, iletişim, ticaret, turizm, kültürlenme, tanınma isteği ve bunun gibi çeşitli nedenlerle neredeyse insanlık tarihiyle yaşıttır. Çevirmenler hemen her dönemde yer almışlar ve dönemlere göre değişen bir takım değerler üstlenmişlerdir. 9. ve 14. yüzyıllar arasında faaliyet göstermiş, Bağdat ve Kahire’de Abbasi halifeleri El Memun ve Harun Reşid tarafından kurulduğu ileri sürülen, âlim ve filozofların yetiştiği, Batı Antik Yunan ve Roma felsefesi klasiklerinin Arapçaya çevrildiği, belki de dönemine göre en sistemli ve en bilinçli çeviri faaliyetinin ilk örneklerinden kabul edilebilecek Beytü’l-Hikme (Bilgeler Evi) özellikle bilimsel, felsefi ve edebi eserler açısından çok önemli bir merkezi temsil etmektedir. Çok büyük bir külliyatı içine alan bir kütüphanenin de oluşturulduğu düşünöldüğünde insanlığın bilinçlenip gelişmesinde ve insanlık kültür mirasının günümüze aktarılmasında son derece önemli bir rol üstlenmiştir. İki dünya arasındaki köprünün sağlıklı bir şekilde kurulmasına, insanın ve içinde yaşanan evrenin çok özel bir değer olduğunun ayırdımına varmamızı sağlamıştır. Doğu’dan yükselen bu güneş ürettiği ve yaydığı kültürel mirasla Batı’yı da etkilemiş, özellikle 16. yüzyıldan itibaren Rönesans, Reform Hareketi’ne kaynaklık etmiş ve arkasından yaşanan Aydınlanma Yüzyılı ile dünya birçok anlamda tamamen değişik bir forma bürünmüştür. Bu toplumsal değişim ve dönüşüme paralel olarak elbette edebiyat dünyası da etkilenmiştir.

1971



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Çocuk ve gençlik edebiyatının alan olarak daha önce edebiyat dünyasında herhangi bir yeri yokken Batı'da 16. ve 18. yüzyıllar arasında gerçekleşen Rönesans, Reform ve Aydınlanma Hareketleri sonrasında bu dünyaya ve insana dair algının değişmesiyle birlikte çocuk ve çocukluk gibi kavramlar oluşmaya, alan olarak yer almaya, ürünler vermeye ve adından söz ettirmeye başlamıştır. Çünkü eski feodal düzende çocuk soyun sürdürücüsü olarak görülürken Aydınlanma sonrası ulus devlet anlayışının ortaya çıkmasıyla çocuk ülkelerin geleceğini sürdürecektir bir varlığa dönüşmüştür. Eskiden yönünü Doğu'ya çevirmiş olan ve Doğu edebiyatından ve kültüründen beslenen (Özellikle Arap ve Fars Edebiyatı etkisi) edebiyatımız, Osmanlı İmparatorluğu'nda her alanda başlatılan modernleşme ve ıslahat hareketlerinin sonucunda on dokuzuncu yüzyılda yönünü Batı'ya kaydırmaya başlamıştır. Modern Türk edebiyatının doğuşu ve gelişimi noktasında, on dokuzuncu yüzyılın ortalarından (1859) itibaren günümüze kadar ulaşan çeviri faaliyetleri öncelikle Batı çocuk klasiklerinin çevrilmesiyle başlamıştır. Çok sayıda çok dergilerinin de çıkarılmaya başlandığı bu dönemde, *çeviri çocuk edebiyatı* da çeviri alan sorunlarıyla birlikte varlığını geliştirerek sürdürmüştür. Tanzimat edebiyatının ilk ürünlerinin özellikle Batı edebiyatı içerisinde Fransız edebiyatı etkisi ile şekillenmesi doğal olarak ilk modern çeviri çocuk edebiyatının da bu etkide çeşitli tartışmalarla ilerlemesine neden olmuştur. Günümüzde özellikle disiplinler arası karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının yaygınlaşması ve çeviribilim alan faaliyetlerinin hem kuramsal hem de uygulamalı olarak artmasıyla Türk edebiyatı içerisinde son elli yılda kendine ayrıcalıklı bir yer edinen çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri çeşitli açılardan mercek altına alınmaya başlanmıştır.

Bu noktada akla gelen ve sorulması gereken kimi soruların yanıtları henüz tam olarak ortaya konulmamıştır. Örneğin; Başlangıcından günümüze çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı, Türk çocuk ve gençlik edebiyatını ve yayıncılığını nasıl ve hangi yönde etkilemiştir? Bu gelişim sonrası üretilen ürünlerin çocuk dünyasına katkısı ne olmuştur ve çocuklar bunlardan nasıl etkilenmişlerdir?

Çeviri çocuk ve gençlik edebiyatının etkileri alanın yazarlığı, çizerliği, yayıncılığı ve eleştirmenliği olmak üzere çeşitli boyut-

1972



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

larda boy göstermiştir. Çocuk klasiklerinden yapılan çevirilerin niteliğine, türüne ve bu kitapların kültürel etkilerine kimi eleştiriler getirilerek Türkçeye çeşitli dillerden çevrilen yazarların ve eserlerinin; biçim, biçem, tema, kahraman, içerik ve söylem olanakları açısından ne yönde etkilenildiği konuları henüz çocuk edebiyatı eleştiri ve araştırmaları açısından yeterince işlenmemiştir. Ayrıca yapılan çeviri metinlerin çeviribilim açısından nitelikleri ve içerikleri de yeterince irdelenmemiştir. Çeviri yapılırken hangi kuramlar temel alınmış, anlam, biçim ve içerik kayıpları var mı gibi sorulara yanıt aranmamıştır.

Yukarda sorulan bu sorular dikkate alındığında, Batı'ya edebî yönün kaymasıyla birlikte bizim edebiyatımız da türler ve temalar açısından çeşitlenmiş, üslup farklılıklarının ortaya çıkmasıyla biçim ve biçem de değişmiş, daha önce edebiyata konulamayan birçok tema yazarlar tarafından işlenmeye başlanmıştır. Günlük yaşam ve bu yaşamın içindeki her tür konu ya da insan edebiyata malzeme yapılabilmektedir. Bir de ideolojik, sosyolojik, kültürel, dinî ve felsefi açıdan çocuğun eğitilmesi, gereksinen insan tipinin yeni sisteme kazandırılması ve yeni sistemde yetiştirilecek insan alt yapısının oluşturulması adına çeviri aracılığıyla birtakım emellere de hizmet edilmiştir. Roman, deneme, mektup, hikâye, gezi ve anı yazısı, tiyatro oyun türleri gibi türler çeviriler yoluyla edebiyat dünyamıza kazandırılmış ve bu eserlerden etkilenme, taklit, uyarılma ya da yeniden yazma yoluyla faydalanılmıştır. Elbette bu çeviri eserler, kendi kültürümüze kazandırılırken kültürel müdahaleler olmuş, adaptasyonlarda ticari, ideolojik, dinî kaygılarla ve okunurluk düzeyinin arttırılması ve toplumsal dönüşümün daha hızlı olabilmesi adına, orijinal eserler çok farklı sayfa aralıklarıyla çeşitlenmiş ve basılmış, böylece çeviri işlevsel bir amaçla kullanılmıştır. Yayıncılık alanı baştan sona içeriksel bir dönüşüme uğramıştır. Çevirmen-yayıncı-okur üçgeninde gerçekleşen bu faaliyet alanı zamanla işlevsel açılardan da çeşitlilik kazanmıştır. Edebî alanda türlere ve insan gelişim dönemlerine göre ihtisaslaşma başlayınca işin içine çizer ve eleştirmen de dâhil olmuştur.

Modernizmle ortaya çıkan yeni anlayışın ürünü akımlara itiraz sesini yükselten Romantizm gibi akımlarla ikili bir bakış açısı atbaşı ilerlemiştir. Eski sistemin ve değerlerin yerine konulan

1973



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

yeni sistem ve değerlerle insanın ve çoğun yaşadığı uyum ya da uyumsuzluk sorunları, yeni eğitim biçimi ve beraberinde getirdiği problemler ve bunların aşılma yolları özellikle çocuğa hitap eden çeşitli eserlere konu edilmiştir. Sanayi Devrimi sonrası, ulus devletlerle ortaya çıkan, insanı doğadan ve inançtan uzaklaştıran kentleşmenin yarattığı yeni yaşam koşullarına ve katı eğitim sistemine itirazlar yine kimi eserlerde duyurulur.

Modernizmle birlikte çocuk ve gençlik edebiyatının genel ilerleme çizgisine baktığımızda, özellikle 19. yüzyılda tek tipçi ve didaktik metinlerin öne çıktığına, edebî eserlerde yeni sisteme itiraz etmeyecek idealize kadın ve erkek tiplerinin (melek ve şeytan tiplmesi) yaratıldığına şahit oluruz. Değişim ve dönüşüm sürecini yaşamaya başlayan bizim toplumda da bu tür eserlerin çevirileri yaygındır. Bu süreç 1950'lili yıllara kadar böyle devam eder. İki büyük savaş ve çok acı deneyimler yaşamış insanlık, yeni düzende kapitalist ve sosyalist anlayışların gelişmeye başlaması ve bu anlayışların yarattığı kamplaşmayla yönünü katı bir sol edebiyata ve o anlayışların temsillerine yönelir. Ona uygun çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinde de figürler yaratılır. Daha eşitlikçi, hak ve adalet duygusunun öne çıkarıldığı, insanca bir yaşam düzeninin mümkün olduğu fikrini temsil eden bu figürler ne yazık ki kamusal alanda çok karşılığını bulamaz. 2000'li yıllara geldiğimizde artık kapitalist sistemin iyiden iyiyeye ağırlık kazanmaya başlaması, tüketim kültürünün yaygınlık kazanması, kitle iletişim araçlarının gelişmesi ve yaygın olarak kullanılmaya başlanmasıyla çocuk ve gençlik edebiyatı alanında da branşlaşma, türlere göre üretim ve yayın, disiplinlerarası iş birliğiyle çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkesinin işlerlik kazanması söz konusu olmuştur. Tüm bu gelişmeler doğal olarak çocuğun dünyasını, anlayışını, yaşama bakışını da etkilemiş, onu değiştirmiş ve dönüştürmüştür. İletişim bilişim devriminin çok hızlı bir şekilde yaşandığı, dijitalizmin ve sosyal medyanın zirveye ulaştığı çağımızda, çocukların da edebiyat eserleriyle olan ilişkileri doğal olarak çok değişmiştir. Bu başlı başına bir araştırma konusudur. Bu gelişim dünya dilleri arasında çeviriyi de daha kolay ve mümkün kılmış, uyarınların sayısı ve türü git-tikçe çoğalmıştır. Ancak kapitalist dünyadaki tüm bu gelişmeler çocuk açısından çok tehlikeli bir boyuta evrilmiştir. Çocuk ve çocukluk ta tüketim nesnesi haline getirilmiş, daha fazla ka-

1974



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

zanma hırsıyla niteliksiz eserler ve yayınevleri çoğalmış, denetimsizlik ve eleştiri sisteminin işletilememesiyle de edebiyatın niteliği değişmeye başlamıştır. Özellikle yayıncılık ve medyada alanındaki kontrolsüzlük bu alanı çok büyük tehlikelere açık hale getirmiştir. İşlenen temalar, oluşturulan figürler, içerik ve biçim çok farklı bir yöne kaymaya başlamıştır. Bu gün artık sinemanın geldiği son nokta, dijitalizm, video oyunları, yapay zekâ ve metaverse ile gelecekte insanlığı ne bekliyor, çocukluk ve çeviri hangi yöne evrilir kestirmek çok güç. Belki çeviriye bile gerek kalmadan bedene takılan çiplerle farklı dillerdeki ve kültürlerdeki insanlar otomatik olarak konuşup anlayacaklar ve eserleri dinleyip, okuyabilecekler. Kim bilir?



MEDİNE SİVRİ

1975



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇEVİRİ ÇOCUK EDEBİYATININ ÖNEMİ

ASALET ERTEN*

İster yetişkin ister çocuk edebiyatı olsun; edebiyat yoluyla kültür aktarımı çok önemlidir. Bu da daha çok çeviri vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Özellikle de çeviri tarihi açısından bu durum son derece işlevseldir. Çünkü sadece metinlerin çevirisinde uygulanan stratejiler kadar; bunların nasıl, ne zaman ve kim tarafından yapıldığının da tarihe kayıt düşülmesi gerekir. Bu nedenle, çeviri tarihi çalışmaları ve araştırmaları da çoğaltılması ve zaman dilimlerine bölünerek yayınevlerinin katkılarıyla ve toplanan veriler yardımıyla ortaya istatistiksel projeler de çıkarılmalıdır. Ancak bu tür çalışmalar sayıca çok değildir ve bu anlamda kültür tarihçileri ve çeviribilim araştırmacılarına büyük görevler düşmektedir.

Tarihsel bağlamdan bakıldığında; çeviri çocuk edebiyatı Tanzimat Edebiyatı ile başlamıştır. Bu durum, yenileşme, çağdaşlaşma ve modernleşme yaklaşımları içinde değerlendirilebilir. Çocuk edebiyatının olmadığı zamanlarda, bunun eksikliği çeviri ile giderilmeye çalışılmıştır. Örneğin, Daniel Defoe'nin 'Robinson Crusoe' adlı eseri 1864 yılında Ahmet Lütfi tarafından 'Hikâye-i Robinson' başlığı ile çevrilir ve yayımlanır. 1872 yılında da Jonathan Swift'in 'Gulliver's Travels' Mahmut Nedim tarafından 'Gulliver Nam Müellifin Seyahatnamesi' başlığıyla basılır. Bu dönemde yine çeviri tarihinde önemli bir mihenk taşı olan Jules Verne'in eserlerinden de söz etmek gerekir. Ahmet İhsan Tokgöz tarafından 'Gizli Ada' (1869), 'Seksen Günde Devrialemler' (1889), 'İki Sene Mektep Tatili' (1891); Mehmet Emin tarafından 'Arza Seyahat' (1885), 'Beş Hafta Balon ile Seyahat' (1888)

1976

100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü.

Türkçeye çevrilir. Bu dönemde yine Şinasi, Recaizade Ekrem ve Ahmet Mithat Efendi'nin çeviri fabl türünde kısa hikâyeleri ve uyarlamaları da vardır. Bunlara ek olarak, çocuk dergileri de tarihsel bir bakış açısı yaratmıştır. Çeviri öyküler, yazılar, toplumun çocuğa bakış açısı ve çocuğun kendi bakış açısı bağlamında ele alınmıştır.

Cumhuriyet Dönemi'ne gelince çeviri çalışmaları devam etmektedir. 1945'ten sonra başlayan klasiklerin çevirisi çocuk edebiyatını da etkilemiş ve 1950'lerden itibaren çocuk klasikleri çevirmeye başlanmıştır. 1960-1990 arası Batılı yazarlarca da çokça çevrilmiştir. Enid Blyton, Lewis Carroll, Charles Dickens, Carlo Collodi, Louisa May Alcott bunlar arasında sayılabilir. 60'lı yıllarda çeviri faaliyetleri devam eder ancak 70'li yıllarda giderek azalır. Bunun nedeni de yerli yazarların çocuk kitabı yazma konusunda adeta yarışmasıdır. Örneğin, Aziz Nesin, Ülkü Tamer, Erdal Öz, Rıfat Ilgaz bu yazarlardan birkaçıdır. Böylece Türk çocuk edebiyatı oluşturulması faaliyetleri başlamış olur. Bu bağlamda, 1970'lerde Milliyet Yayınları büyük rol oynar. Ancak yine de çeviri eserler çoğunluktadır.

90'lardan bu yana yayınevlerinin yurtdışı fuarlara katılmaları ve çok satan kitap listelerini incelemeleri sonucu çeviri kitapların sayısında önemli bir artış görülür. Çevirileri yine yayınevi editörleri kontrol etmekte ve çevirmene dilsel, kültürel, ideolojik olarak müdahale edebilmektedir. Ancak bütün dünyada fenomen olan 'Harry Potter' kitaplarının yeri ayrıdır. Yedi cilt olan bu kitap serisi Türk çocuk okurları tarafından çok sevilmiş ve çevirileri birbirini izlemiştir. Ülkü Tamer, Sevin Okyay ve Kutlukhan Kutlu'nun başarılı çevirileri bunda büyük rol oynamıştır. Aslında burada yayınevinin rolü de çok büyüktür. Önce Dost Yayınevi tarafından birinci cildi çevrilen 'Harry Potter' hiç ilgi görmemiş ancak Yapı Kredi Yayınlarının telif haklarını alması ve çevirisini yaptırmasıyla işin boyutları değişmiştir.

Öte yandan, klasiklerin çevirileri iyi sattığı için yeni basımlarına devam edilmiştir. Çünkü bu kitaplar, öğrencilere tavsiye edildikleri için kolay pazarlanabilmektedirler. 'Harry Potter' çevirileri gibi benzer bir durum da 'Küçük Prens' çevirilerinde söz konusudur. 2015 yılında bazı yazarların ölümünden 70 yıl geçip de eserlerinin telif hakları ortadan kalkınca, çeviriler kamuya mal olmuş ve bu nedenle bütün dünyada pek çok yayınevi

1977



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

'Küçük Prens' çevirilerini kitapları arasına katmıştır. Ülkemizde de durum aynıdır; 300'den fazla yayınevi "Küçük Prens" in çevirisini yaptırmıştır. Bu kitabın ilk çevirisi, 1980 öncesinde Mavibulut Yayınları tarafından telif ödenerek yapılmıştır. 'Küçük Prens' geçen onca yıla karşın adından söz ettiren bir klasik olarak kabul edilmiştir.

Bu girişimin bir başka katkısı da Neydim (2020)'in de belirttiği gibi; "piyasanın artık klasiklere doymuş" olmasıdır. Bu durum, yayınevlerinin yeni açılımlara gitmesine yol açacaktır. Ayrıca var olan ve yeterince fark edilmeyen yeni çeviri kitaplar da fark edilmeye başlanacaktır. Bu bağlamda, yayınevleri her yıl İtalya'nın Bologna şehrinde düzenlenen Bologna Çocuk Kitapları Fuarı ve Almanya'nın Frankfurt şehrinde düzenlenen Frankfurt Kitap Fuarı başta olmak üzere, diğer ülkelerdeki fuarları da ziyaret ederek ya da bizzat katılarak yeni yazarlar ve kitaplarının çevirisini listelerine almışlardır. Son zamanlarda Batı'da ivme kazanan resimli çocuk kitapları da listelerde yerini almaktadır. Julia Donaldson, Axel Scheffler, Shaun Tan gibi yazarları kitaplarının çoğunluğu Türkçeye çevrilmiştir. Öte yandan 9-14 yaş grubuna yönelik seri halinde yazılan günlük türü ve aynı zamanda da illüstre edilen hem yazarı hem de çizeri aynı kişi olan kitaplar da çeviri kitaplar arasında yerini almıştır. Jeff Kinney'in 'Saftirik Greg'in Günlüğü', Rachel Renee Russell'in 'Bir Şapşalın Günlüğü', Jim Smith'in 'Barry Loser- Ben Zavallı Değilim' Lincoln Peirce'nin 'Kocakafa Nate' serisi bu kitaplara örnektir. 2000'li yıllarda da bu kitapların çevirisi sürmüş, çocuk okurlar tarafından çok severek okunmuştur.

"Çeviri çocuk kitapları başka ülkelerin yazarları ve onların eserlerinin tanıtımını yaparken aynı zamanda çevrildikleri dilin ülkesinin çocuk edebiyatına da bir örnek oluşturmaktadırlar. Aslında çeviri eserler dünya yazın mirasının bir bölümünü temsil eder, farklı ülke kültürlerine ait kitapları okuyan çocuklar kendi hayatlarından farklı ya da tam tersine kendilerinininkine benzeyen yaşantıları ve deneyimleri öğrenirler. Bu durum onların dünyayı ve hayatı daha iyi tanımalarına ve uluslararası bilincin ve anlayışın paylaşılmasına yardımcı olmaktadır." (Erten, 2011). Öte yandan, çevrilen eserler, çeviri kuramcılarını da araştırma yapmaya yöneltmekte dolayısıyla bu durum çeviri araştırmalarına da katkıda bulunmaktadır. Çeviri tarihi için de bu çalışmalar çok değerlidir. Ulusal ve uluslararası düzeyde bu

1978



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

tür araştırmalara çok ihtiyaç vardır. Ayrıca çevrilen bazı eserler, görsel – işitsel olarak da değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, çevrilen eserlerin çizgi filmleri ya da sesli versiyonları yapılarak hedef kitleye daha çok hitap etmeleri sağlanır.

Denebilir ki eviri hem tarihsel hem de işlevsel olarak ulusal ve uluslararası alana katkıda bulunan bir bilim dalıdır. Hem ulusal hem de uluslararası; dahası dünya ocuk edebiyatının gelişmesi açısından bu gereklidir. Böylece eviri yoluyla da yerli yazarlar kendilerini geliştirmekte ve kendi eserleri çevrildiği zaman onlar da uluslararası yazar kimliğine sahip olmaktadır. Yayınevleri; sadece çok satan kitaplar yerine gelecek vaat eden yazarların da çevirilerini değerlendirmelidir. Bu konuda yalnızca ocuk kitapları basan yayınevlerine değil; ocuk bölümü olan büyük yayınevlerine de büyük iş düşmektedir. Dilsel ve kültürel yararlanma açısından, eviri ocuk edebiyatı büyük bir hazinedir. Bu nedenle, bu hazinenin sürekli yenilenmesi ve çoğaltılması doğasının da gereğidir.



ASALET ERTEN

Kaynakça

Erten, Asalet (2011). *ocuk Yazını evirisine Yaklaşımlar*. Hacettepe Yayıncılık.

Neydim, Necdet (2020). *eviri ocuk Edebiyatı*. Bilgiyolu Kültür Eğitim Yayıncılık.

1979



100. yıl

ÇOCUK YILLIğI

CUMHURİYET DÖNEMİ ÇOCUK EDEBİYATIMIZDA TERCÜME

ZEKİ GÜREL*

Bir eserin başka bir dile aktarılan şekline tercüme, bu işi yapana da tercüman denir. Bu faaliyet edebiyatın ayrı bir türünü meydana getirir. Tercümede metnin başka bir dile sadece mânâsı aktarılması yeterli değildir. Mananın yanında metnin estetik özellikleri de aktarılmalıdır Yani bir eserin muhtevasının başka bir dile tam olarak aktarılması yeterli değildir. Bunun yanında anlatım tekniğinin, ahenginin ve üslûp özelliklerinin de aktarılması gerekir. Ustalıkla yapılan şiir, hikâye ve roman tercümeleri orijinal edebî eserler olarak kabul edilirler. Tercümenin asıl eserden farkı, tercümenin hazır bir esere dayanmasıdır. Tercümede, tercüme edilecek eser ve onun okuyucu tarafından anlaşılması esastır. Bunun için tercüme yapılırken asıl eserdeki toplum ile çevirisi yapılacak toplumun edebî gelenekleri, estetik anlayışı ve şiir telakkileri arasında bağlantı kurulmasına ihtiyaç vardır. Tercüme sanatının zorluğu ve kendine has özellikleri bu ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Tercüme; asıl esere sadık kalınarak yapılan tercüme, kelime kelime tercüme ve sadece asıl eserdeki konunun gelişmesini ve temel motiflerini alan tercüme şeklinde çeşitlere ayrılabiliriz. Tercüme, millî edebiyatların ufkunu genişletir. Devre ve zamana bağlı olarak tercümenin de edebiyata hizmeti olur (Tamir, 2006: 99).

Cumhuriyet ilân edildikten sonra Ziya Gökalp'in tesiriyle Millî Eğitim Bakanlığında bir Telif ve Tercüme Kurulu teşekkül etmiştir. O devirde, Cumhuriyeti fikir bakımından tesis eden ter-

1980



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

cümeler yapılmış idi. Bu konuda Cumhuriyet Devrinde tercüme hareketini sitemli bir şekilde başlatan ve tercüme klasikler dizisinin çıkmasını sağlayan Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel olmuştur. 1940 yılında çıkartılmaya başlanan *Tercüme* dergisinin ilk sayısına yazdığı önsözde Hasan Ali Yücel, tercüme için şunları söylüyor:

“Tercüme, bizim nazarımızda, mekanik bir nakil hareketi değildir. Herhangi bir eser, ana dile geçirilmiş sayılabilmek için bu işi yapanın, müellifin zihniyetini benimsemesi, daha doğrusu müellifin mensup olduğu cemiyetin kültür ve ruhuna gerçekten nüfuz etmesi lâzımdır. Böyle olunca da cemiyetten alacağı mefhumlarla kendi cemiyetinin fikir hazinesini zenginleştirmesi tabiidir. Bunun içindir ki ana dilimizin, bu inzibatlı fikir çatışmaları ile yepyeni tekâmül imkânları kazanacağına inanmaktayız. Her anlayış bir yaratma olduğuna göre, iyi bir mütercim, büyük müellif kıymetindedir.”

2 Mayıs 1939’da toplanan Birinci Türk Neşriyat Kongresindeki çalışma gruplarından biri de “Tercüme İşleri Encümeni”dir. Bu kongrede tercüme işleri tartışılmış, önemi vurgulanmış, mütercimlerin telif hakları da dâhil problemleri dile getirilmiştir Bir de tercümesi yapılacak kitaplar listesi oluşturulmuştur (1939: 125-133; 277-285). Bu liste ve daha sonra 2004’teki “100 Eser” listesindeki eserler Cumhuriyet Devri çocuk edebiyatımızda çeviri eserlerin büyük bir kısmını oluşturmaktadır.

Çeviri çocuk kitapları arasında en büyük ağırlığın masal kitaplarında olduğunu görmekteyiz. Fablları da buraya dahil edecek olursak; Aepopus’un *Ezop Masalları*, Beydaba’nın *Kelile ve Dimne’si*, Hans Christian Andersen’in *Andersen Masalları*, Jacob ve Wilhelm Griim’im *Grim Masalları*, Jean de Lafontaine’nin *Lafonten Masalları*, çevirileri en çok yapılan pek çok farklı yayınevi tarafından da basılan çeviri kitaplar olarak gözüküyor. Başlangıçta yetişkinler için yazılmış ve basılmış olmalarına rağmen; Daniel Defoe’nin *Robinson Crusoe*, Saavetra Miquel de Cervantes’in *Don Qujote*, Antoine de Saint Exupery’nin *Küçük Prens* adlı kitapları da bazı bölümleri çıkartılarak veya değiştirilerek çeviri çocuk kitabı diye basılıp satılmaktadır. Necdet Neydim’in “Küçük Prens ve Çeviri” başlıklı yazısının (Neydim, 1998: 34-37)aynılarını diğer iki kitap ve belki de “Çocuk Kalbi” ve diğer

1981



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

çeviri kitapları içinde araştırıp yazmak gerekecektir. Neydim'in yorumu şu: "Çocuk kitapları çevirmeye kalkmanın ne büyük sorumluluklar yüklediğinin farkında olmayan kişilerin kolay metinler diye bu konuya el atmaları, hedef kitlesi olan çocuğa daha bir saygıyla yaklaşmaları, sanırım bu olaydan çıkarılacak en büyük derstir. Çocuk kitapları çevirisinde metne saygı, hedef kitlerdeki çocuğa saygıdan daha sonra gelir. Bunu değerlendirmek de oldukça zor bir iştir. Bu zorluk çocuk kitaplarını buyurgan bir öğretim aracı olarak kullandığımız sürece devam edecektir. Çocuğun gerçekliğini ve eşitliğini tanımadan bu sorunu çözmek ise olanaklı değildir."

Metis Çeviri dergisi 1991 Bahar sayısını ağırlıklı olarak çocuk edebiyatı ve çeviri konusuna ayırmıştır. Selahattin Dilidüzgün-Sabire Ekinci de bu sayıda; Türkiye'de 1950-1990 yılları arasında yayınlanan çeviri çocuk kitaplarının listesini vermişlerdir.

Cumhuriyet Devrinde zaman içerisinde Farsçadan da çeviriler yapılmıştır. Özellikle Samed Behrengi'nin kitaplarının tamamına yakını Türkiye Türkçesine aktarılıp Türkiye'de değişik yayınevlerince yayınlanmıştır. Endülüslü Müslüman Araplardan İbn Tufeyl'in *Hay bin Yakzan* adlı eseri de Türkçeye çevrilmiş ve çocuk kitabı olarak pek çok yayınevi tarafından basılmıştır. Daniel Defoe'nun *Robinson Crusoe* yazarken bu felsefi romandan etkilendiğine dair yorumlar da vardır.

Cumhuriyet Devri çocuk edebiyatında çeviri konusundan bahsederken T.C. Kültür Bakanlığının TEDA Projesi kapsamında basılan çocuk kitaplarından da bahsetmemiz gerekecektir. Türk çocuk edebiyatının seçkin örneklerinin bu proje kapsamında dünya dillerine çevrilerek Türk çocuk edebiyatının dünyada tanıtılması çok önemlidir. Bu proje kapsamında Kuzey Makedonya'dan Evlad-ı Fatihan Necati Zekeriya'nın *Bizim Sokağın Çocukları* adlı kitabı Arapça dâhil birkaç dile çevrilmiştir. Bu kitap için bir dünya klasığı olarak Türk çocuk edebiyatının Dünya edebiyatına kazandırdığı bir eserdir diyebiliriz. Yine Mustafa Ruhi Şirin ve Yalvaç Ural'ın eserlerinden de bu proje kapsamında basılanlar olmuştur. Bu proje ile ilgili ciddi bir çalışmaya ihtiyaç vardır.

1982



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



ZEKİ GÜREL

Kaynakça

(1939). Birinci Türk Neşriyat Kongresi Raporlar Teklifler Müzakere Zabıtları. Ankara: Maarif Vekilliği Neşriyatı.

Dilidüzgün, S., & Ekinci, S. (1991). Çeviri Çocuk Edebiyatı Kaynakçası-I. Metis Çeviri, (15), 130-144.

Neydim, N. (1998). Küçük Prens ve Çeviri. Bin Bir Kitap,1(1).

Tamir, F. (2006).Tercüme. *Türk Dünyası Ortak Edebiyatı Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü 6*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını.

<https://www.milliyet.com.tr/yerel-haberler/istanbul/dunya-yayinciliginin-parlayan-yildizi-turkiye-12872914>

1983



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

S Ö Y L E Ő İ



GÜLTEN DAYIOĞLU

**“Siz Fadiş misiniz?.. diye soruyorlar:
Evet o benim diyorum.”**

Hiç kuşku yok ki Gülten Dayioğlu'nun en çok benzediği kahraman *Fadiş*'tir. İlk gençlik romanlarının kahramanları ise, araştırmacı, gerçekçi ve düşlerini gerçekleştiren *Fadiş*'in yeni kardeşleridir.



Söyleşen

MUSTAFA RUHİ ŞİRİN

Çocuk Vakfı kurucusu, şair, yazar

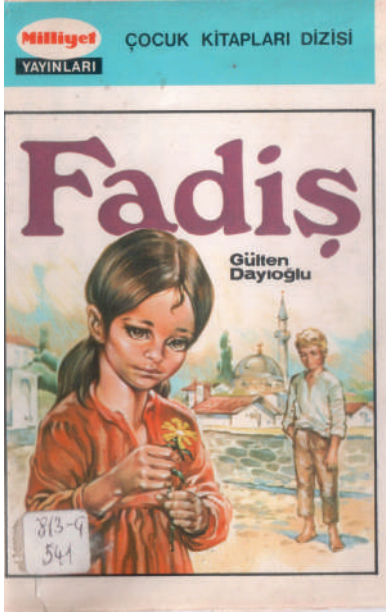
Söyleşi için soru gönderen Asude Masal Gencer, Rumeysa Nur Özçalıcı, Begüm Su Engür, Merve Zeynep Kılıç, 13 yaşında, Eymen Pençe, Aşina Akay, Rana Cini, Muhammed Kerem Faraç, Sümeyye Esirgence, Mehlika Ertürk'e ve soruları yıllığa ulaştıran Doç. Dr. Şener Şükrü Yiğitler ve Ayşegül Sözen Dağ'a teşekkür ederiz./ TÇY 2023

1984



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Gülden Dayıoğlu doğduğunda Cumhuriyetimiz on iki yaşındadır. Yazı kúltüründen radyo dinleyiciliğine, Televizyon izleyiciliğinden dijital medya evresine kadar, değişen çocukluğun tanığı bir yazar; Gülden Dayıoğlu...

Gülden Dayıoğlu'nun çocuk ve ilk gençlik edebiyatı yazarlığı, Türkiye bağlamında tekil ve zengin bir deneyimdir. *Yaşadıklarım ve Düşündüklerim*, *Bir Yaşamış*, *Bir Yazmış* ile *Yüzler ve Sözler* anlatılan, çocukluk ve ilk gençlik edebiyatı tarihimizin siyah – beyaz fotoğrafları gibi de okunabilir. Buna karşın Gülden Dayıoğlu'nun kahramanları; değişen zamana karşı direnmeden, bilim ve kurgu türünden, fantastik öykü ve romana yönelmekte gecikmezler...

Gülden Dayıoğlu'nun çocuk ve ilk gençlik edebiyatı yazarlığı, Cumhuriyet döneminin modernleşme anlayışını merkeze alan yaşama biçimine odaklı bir yazarlık anlayışını içerir. Bu amaçla, alan edebiyatını desteklemek için 2007 yılında Gülden Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı'nın kurulmasına öncülük etti. Felsefesi sevgi ve iyimserlik olan Dayıoğlu, biçimsel gerçekçilikle eğitsel gerçekçilik arasındaki tutumuyla üç kuşağın çocuk ve ilk gençlik edebiyatı yazarı olmuştur...

Gülden Dayıoğlu ile bir köy kızının tutkulu biçimde hayat ile yüzleşmesi ve şehirlilikle uyum sağlamasının yanında, değişen çocukluk, okuma kúltürü, çocuk ve ilk gençlik edebiyatı üzerine konuşacağız. Gaz lambasından elektriğe, adı Ece olan elektronik daktilodan bilgisayara, *Cin Alili* yıllardan, *Susam Sokağı*'na ve dijital kitaba, Gülden Dayıoğlu'nun altmış yıllık yazarlık yolculuğuyla uzun bir döneme tanıklık edeceğiz...

Gülden Dayıoğlu ile bir köy kızının tutkulu biçimde hayat ile yüzleşmesi ve şehirlilikle uyum sağlamasının yanında, değişen çocukluk, okuma kúltürü, çocuk ve ilk gençlik edebiyatı üzerine konuşacağız. Gaz lambasından elektriğe, adı Ece olan elektronik daktilodan bilgisayara, *Cin Alili* yıllardan, *Susam Sokağı*'na ve dijital kitaba, Gülden Dayıoğlu'nun altmış yıllık yazarlık yolculuğuyla uzun bir döneme tanıklık edeceğiz...

Asude Masal Gencer, 9 yaşında, Bitlis. Kitaplarınızı yazmaya başlarken nereden yola çıkıyorsunuz?

Merhaba. Asude Masal kızım, başarı dileklerle selamlar.

Kitaplarımı yazmaya başlamadan önce, içeriği ile ilgili sağlam bir plan yapıyorum. O planı izleyerek romanı oluşturuyorum.

Rumeysa Nur Özçalıcı, 16 yaşında, Kilis. Nasıl bir çocukluğunuz oldu? Çocukluğunuz kitaplarınıza ne kadar yansdı?

1985



100. yıl

ÇOCUK YILLIğI

Sevgili kızım Rumeysa Nur'a başarı dileklerle, selamlar.

Ben üç yaşındayken, babam bizi bırakıp başka bir kente gitti. Orda kendine yeni bir yaşam kurdu. Ben bu nedenle annemle babamın arasında kalarak çok zor bir çocukluk geçirdim. Çocukluğumda yaşadığım zorlukların bir bölümünü *Fadiş* adlı romanımda açık yüreklilikle okurlarıma anlattım.

Begüm Su Engür, 13 yaşında, Ankara. Çok sayıda kitabınız var. Birçok konuda yazdınız. Ama şu konuda da yazmak isterim dediğiniz, içinizde ukde kalan bir tema var mı?

Begüm Su kızıma esenlik dileklerle, selamlar.

Dediğiniz gibi, romanlarımın konuları birbirine benzemez. Çok çeşitli olayların bazılarını, serüven, bazılarını tarihi anlatım, gezi notları olarak yazdım. Bazı konuları da bilim kurgu, fantastik kurgu, masal, öykü yöntemleriyle oluşturduğum. Böyle olunca çeşitlilik arttı. Sonunda 91 kitap çıktı ortaya. Şimdilerde isteyip de yazamadığım bir konu yok.

Merve Zeynep Kılıç, 13 yaşında, Kocaeli. Kitaplarındaki karakterlerden en çok hangisini kendinize benzetiyorsunuz?

Sevgili Merve Zeynep kızım, kitaplarımdaki kahramanlardan, *Fadiş* dışında bana benzeyen yok. Merve Zeynep kızıma sevgiyle selamlar.

Eymen Pençe, 10 yaşında, Ankara. Yazarlık geçmişiniz, ilköğretim 3. sınıfta başlıyor. Öğretmeniniz, sizi nasıl keşfetti ve bu süreç nasıl yazar olmanız ile sonuçlandı?

Sevgili Eymen Pençe'ye başarı dileklerle, selamlar.

Öğretmenim yazılı anlatım ödevlerimi okuyarak, yazmamız için verdiği konuları, benim ötekilerden çok farklı işlediğimi görerek bana "Sen doğuştan yeteneklisin. Gelecekte yazar olacağını düşünüyorum." demeye başladı. Sonra da: "Yazarlık için yetenek yeterli olmaz. Çok kitap okuyarak, belleğini besleyip, zihnini geliştirmen gerek." diyerek, beni alıp Çocuk Kütüphanesi'ne götürdü. Oradaki görevliye yeteneğimden söz ederek, bana, yaşıma göre kitaplar seçip vermesini rica etti. Ben de yaşam boyu hem okudum hem de yazdım. Hâlâ da kitaplar benim için ekmek, su ve hava kadar önemlidir. Okumazsam yazamayacağımı düşünüyorum açıkçası.

Aşina Akay, 13 yaşında, Konya. "Mo'nun Gizemi" adlı kitabınızdaki hikâyeye, bir uçakta tanıştığınız Burç isimli bir gençten öğrendiklerinizden oluşuyor. Ama anlattığınız

1986



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



hikâye olağanüstü bir hikâye. Burç da hayali bir karakter olabilir mi? Onu hikâyenizi gerçekçi kılmak için kurgulamış olabilir misiniz?

Aşına kızıma esenlik dilemlerimle, selamlar.

Burç ile uçakta tanıştım. Romanda Mo yarattığı dışında, her kahraman gerçek yaşamdan, gözlemler sonucunda edindiğim kişilerdir. Ancak Burç bana kaset göndermedi. Onun garip görünümünden etkilenerek, kendisini kahraman olarak romanda değerlendirdim.

Rana Cini, 13 yaşında, Ankara. *Parbat Dağı'nın Esrarı* ile ilgili iki sorum var:

Bitkilerin de bizler gibi canlı varlıklar olduğunu ve insanlara yardım ettiğini öğreten bir kitap yazarken nelerden esinlendiniz? Kitabınızda bütün bitkilerin kararomasından dolayı insanların üzülmeleri gibi siz de bitkilerin duygu durumunuza etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?

Sevgili Rana kızıma başarı dileklerle, selamlar.

Parpat Dağı'nın Esrarı romanım fantastik kurgu yöntemiyle yazıldı. Bu tür kitaplar, çok araştırma gerektirir. Ben de bitkilerle ilgili geniş çaplı bir araştırma yaptım. Sonra kitabı yazmaya giriştim. O kitapta gelincik kırmızısı domateslerin siyah olacağından söz etmişim. Dört yıl önce Bodrum Yalıkavak pazarındaki bir tezgâhta, mora çalan kara domatesler görüp şaşırđım. Sonra o domatesler, tüm Türkiye'de satılmaya başladı. O romandaki görüşler bilimsel kaynaklardan edindiğim bilgilere dayalıdır. Bu durumda bitkilerin duyarlılık gücü olduğuna inanıyorum. Yüz yüze olsak sana bu konuda yaşadığım

1987



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

deneyimleri anlatırdım. Hindistan'a gezgin olarak gittiğimde, kitaptaki, Nanga Parbat dağını görüp, yüreğimle selamladım. Tüm dünyada kullanılan yalan makinasının bitkilerle yapılan deneyler sonucunda yapıldığını biliyordur. Kitapta yazıyor. Deneylerin hepsi de gerçek.

Muhammed Kerem Faraç, 14 yaşında, Hatay (Depremzede ve özel gereksinimli bir kitap kurdu çocuğumuz.) **Sevgili Gülten teyze, sen bu güzel kitapları yazarken ne hissettin? Nereden geldi aklına bu gizemler, bu maceralar, bu kardeşler, bu renkler...? Çok harika yazıyorsunuz. Kitaplarınızın hepsi çok güzel ve okurken sıkılmıyorum. Yakın zamanlarda bir kitap daha yazmayı düşünüyor musunuz?**

Merhaba sevgili Muhammed Kerem oğluma, başarı dilekleriyle, selamlar.

Eserlerimle ilgili güzel görüşlerin için çok teşekkür ederim. Yapı Kredi Yayınları'ndan çıkan, *Yanardağın Yankısı* adlı gençlik romanımın devamını yazmak istiyorum. Ama, bu işe girişmek için henüz yeterince hazır olmadığımı düşünüyorum. Bazı araştırmalar yapmam gerek. Dilerim yakında bu araştırmaları yapar, romana başlayabilirim. İlgine teşekkürler.

Sümeyye Esirgence, 14 yaşında, Ankara. **Keşke ben yazsaydım dediğiniz ve çok etkilendiğiniz bir kitap var mı, bizimle paylaşır mısınız?**

Sevgili Sümeyye kızıma esenlik dilekleriyle, selamlar.

Sayısını anımsayamayacağım kadar kitap okudum. Hâlâ da okumaktayım. Bunların arasında "Bu kitabı keşke ben yazabilseydim" dediğim epey kitap var. Ama bunlar çoğunlukla yetişkinler için kitaplar. Ben çocuk ve gençlere yazıyorum biliyorsunuz. O alanda özendiğim kitaplar düzeyinde, nitelikli romanlar, öyküler, masallar yazdığımı inanıyorum. Onları yazarken, kesinlikle, beğendiğim kitaplara öykünmemeye özen gösterdim. Çünkü bir şeyi taklit etmek, hırsızlıkla eşdeğerdir.

Mehlika Ertürk, 16 yaşında, Kahramanmaraş (Depremzede). **Fadiş kitabınızı yazarken duygulandınız mı?**

Sevgili Mehlika kızıma hayatta yol açıklığı diliyorum.

Fadiş kitabı, yukarıda da belirttiğim gibi, benim yaşamımdan kesitler taşıyan bir kitaptır. Kitabı yazarken, otuzlu yaşlarındaydım. Bazı yerlerinde duygulanıp ağlamaktan kendimi alamadım. Çünkü o zor günlerin aynısını kendim yaşamıştım.

1988



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Bana soru gönderen sevgili evlatlarım, size *Fadiş*'le ilgili bir haberim var: Romandan film yapılıyor. Sanırım o filmi 2024'te izleyeceğiz. Öğretmen ve ailelerinize benim selamlarımı iletir misin?

Değerli Gülten DAYIOĞLU; 1930'lu yılların ortasında doğdunuz. Köyünüzde ve Emet'te geçen çocukluk yıllarınızdan söz eder misiniz? Nasıl bir çocukluk yaşadınız?..

Çocukluğumu, yıkılmış bir yuvadan arta kalan bir kız çocuğu söylemiyle değerlendiriyorum genelde. Bu söylemin açılımı, yaşamımdan kesitlerle örülmüş olan *Fadiş* adlı romanımda yer almaktadır.

İlkokulu bitirinceye kadar çocukluğum hep akraba evlerinde, geçti. Babam, ben üç yaşımdayken, bizi başka bir kadın uğruna bırakıp gitmiş. Annem 1940'larda yani kıtlık yıllarında, ekmek peşinde olan Emetlilerle birlikte, İstanbul'a gelmiş. Dört yaşındaki kızıyla birlikte çalışabileceği bir ev işi bulunmuş kendisine. Nişantaşı, Meşrutiyet Mahallesi'ne yerleşen Emetliler, orada oldukça geniş bir topluluk oluşturmuşlar. Birbirlerine çok sahip çıkar Emetliler. Özellikle iş konusunda hep birbirlerini kollarlar. İyi bir aile kızı olan annem, bu kendiliğinden oluşan hemşeri kümesinin içinde güvencedir. Ancak iş bulma konusunda çocuğu ona ayak bağı olmaktadır. Başka bir deyişle hiçbir işveren onu çocuğuyla kabul etmemektedir.

O da çocuğunu aylık bakım parası göndermek üzere, sadece Emet'te değil, değişik kent, kasaba ve köylerde yaşamakta olan, yakın akrabalarına emanet ederek, çalışmak zorunda kalır. Kendine en uygun bulduğu işlerden biri olarak çocuk bakıcılığını benimser. Özellikle öğretmen, doktor, banka memuru vb. çalışan kadınların çocuklarını sevgiyle bağrına basar. Daha sonra yaşlı ve yatalak hasta bakımı işlerini de üstlenir.

Doğada özgür ve ağaçlara tırmanan yaramaz çocuk Gülten'i, akranlarınızı ve çocukluk arkadaşınız Duman'ı anmak ister misiniz?..

Yukarıda anlatılan durum nedeniyle ben, ortaokula kadar değişik köy, kent, kasaba ortamlarında, akraba yanlarında büyürken, yaşam ortamlarıyla birlikte yaşam deneyimlerim de boyumu aştı. Başka bir ifadeyle, çocuk olmama karşın pek çok insan tipiyle tanıştım. Yaşamın, olumlu olumsuz olgularıyla yüz yüze geldim. Yaşamsal ve duygusal gözlem ve

1989



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Talat Paşa İlkokulu,
1963

deneyimlerim yaşıtlanma göre çok arttı. İşte bu yaşam ve yaşam ortamı değişiklikleri nedeniyle, yaramaz bir çocuk oldum sanırım. Çok soru soran, her şeyin ibini dibini araştıran, zihinsel, duygusal ve sosyal kimlik yönünden, sürekli tetikte olan bir kız çocuğuydum. Annem bu hallerim nedeniyle: “Benim kızım gökyüzüne kement atan türden bir çocuktur.” derdi. Doğruydu dediği. Çocukluğum ağaç tepelerinde geçti. Her şeye olduğu gibi kedilere, köpeklere, kuzulara, oğlaklara buzağılara hatta farelere. Sonradan bu konuları çocuk kitaplarımda işledim. Başka kadınlar, kızlar gibi farelerden hiç korkmazdım. Çünkü onlardan bana hiçbir zarar gelmezdi. Kimi acımasız insanlara göre, yılanlar örümcekler bile arkadaş edinilecek nitelikteydi benim bakış açımdan. Duman adlı bir kedim vardı. Hiç olmayan kardeşim gibi severdim onu. O da beni... Öldü... ya da... zehirlendi...

İlkokula başlayınız, camı kırık sınıfınız ve çinici kızlara gaz lambası önünde kitaplar okurken, nasıl bir dünya özlemi içindeydiniz? Düşleriniz gerçekleşti mi?..

Küçükken, anneme kavuşmak dışında, başka düşler kurduğumu anımsamıyorum. Elbette anneme kavuştum. Son-

1990



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



radan, yazmaya başladığımda sıkı bir düş kurucu kesildim. Düşlerimin çoğu gerçekleşti üstelik.

İkinci Dünya Savaşı yıllarında yazarlık merakınızı ilk fark eden Ayşe Bumin öğretmeniniz ve sizi evladı gibi bağrına basan Ayşe Nine, dünyanızda hangi izleri bıraktı?.. Çocuklarınız ve torunlarınız sizin kadar şanslı mı bu konularda?..

Kütahya Otuz Ağustos İlkokulu üçüncü sınıftayken, Öğretmenim Ayşe Bumin, doğuştan yazma yeteneğim olduğunu saptayıp beni bu doğrultuda yönlendirmeye, kütüphaneye götürüp kitap dünyasıyla tanıştırmakla işe başladı.

Sonra orta ve lise öğretmenlerim de yeteneğime sahip çıkıp beslenmek, su içmek ve solumak kadar önemli bir gelişme aracı olan kitaplar yığdılar kucağıma. Düzenli, sürekli ve nitelikli kitap okumamı sağladılar. Kitap okumak benim için gerçektense, yeme içme ve solumak gibi bir yaşam biçimi oldu.

1963'te ilk kitabımın basılmasından, en yeni kitabım olan Yüzler ve Sözler'e kadar irili ufaklı 91 kitap yazdım. Yeni kitabım altmış yıllık yaşam tanıklığımla anlatan, yetişkinlere yönelik özgün bir eser.

Ayşe Nine beni yeşertti, yonttu, zihinsel, ruhsal, sosyal yapımı, olağanüstü insancıl, sevecen ve yardımsever kimliğiyle işleyip topluma katılmamı sağladı. (Balkan göçmeni olan Ayşe Ninem, Fransızca bilirdi. Türkiye'ye göçmeden önce çok iyi öğrenim görmüştü.) Çocuklarım ve torunlarım da bu konularda şanslı bence. Galatasaray Lisesi ve İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi mezunu olan, merhum Eşim Avukat Cevdet Dayıoğlu ile birlikte, onları yaşamı ve insanları

1991



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

sevmeye yönlendirdik. Hoşgörüyü, yardımlaşmayı, saygılı ve saygın olmayı aşılama çabaladık.

1940'lı yılların Türkiye'sindeki çocuk gerçeği sizi nasıl etkiledi?.. Bu etkilenme yazarlığa karar vermenizde belirleyici oldu mu?.. Hangi kitap ve dergileri okudunuz çocukluğunuzda?..

1940'lı yıllar, en zor yaşam kesitim. İkinci Dünya Savaşı son bulmuş olsa da kıtlık, açlık, iki metre basmaya muhtaç kalmak, karartma gecelerinin içime saldıgı korku, yaşamdan ürkme hâlleri oluşturdu bende. Ezik hallere düştüm. Hatta veremin eşiğinden döndüm. Sonra ortaokul ve lisede edebiyat öğretmenlerimin yönlendirmesiyle okuduğum, "hatta yalayıp yuttuğum" her türden kitap, yeniden doğmuş gibi olmamı sağladı. Korkularım, ezikliğim eridi gitti. Kendime güvenmeye başladım. Beni besleyen o kitapların bazılarını döner döner hâlâ okurum. Hele hele yazmakta tıkanığım dönemlerde, ilk iş, kitapların kapılarına dayanırım.

O dönem; Varlık dergisi, Yeni Dergi, Papirüs, Marko Paşa, Yeditepe dergilerini okurdum. Çocukken okuduğum, Doğan Kardeş, Çocuk Haftası, Çocuk Sesi, Çocuk Gözü gibi dergiler de kültür alt yapıma temel oluşturmuştur. Sosyal yaşamdan haber almanın en keyifli yolu da Hayat dergisi ve Ses dergisi okumaktı.

Kitap olarak, klasikler yanında, en çok Varlık Yayınları'nda çıkan, Dünya edebiyatının seçkin eserlerini okumayı yeğledim. Çeviri kitaplar da çoğunlukta idi okuma listelerimde.

Hazreti Ali'nin Kılıcı, Hayber Kalesi, Kesikbaş, Tahir ile Zühre, Kerem ile Aslı adlı, taş baskı kitapları da okumuşluğum vardır. On sekiz yaşıma geldiğimde, Kur'an'ı Kerim'in Türkçesini aramaya çıktım. Henüz Türkçe Kur'an, yaygın değildi o yıllarda ben de annemin, teyzemin ezberlettiği dini bilgilerle, surelerin içeriğini çok merak ediyordum. Beyoğlu-Ağacamiî imamı bana yardım etti. Abdülbaki Gölpınarlı Hocamızın dilinden okudum ilk Türkçe Kur'an'ımı. Sonraları, Prof. Dr. Hıfzı Veldet Velidedeoğlu'nun öz Türkçe Kur'an mealini de okudum.

Kitap okuma eylemimi, edebiyat öğretmenlerim yönlendiği için, daima nitelikli ve seçkin kitaplar okuma alışkanlığı edindim. Yerli ya da çeviri olsun, içinin dolu olması yeterliydi benim için. Polisiye en kolay ve keyifle okuduğum kitaplardı. Agatha Christie Külliyyatı vazgeçilmezimdi.

1992



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

İlkokul sonrası annenizle İstanbul'a gelişinizle, "Boşluklarımı dolduracak kitaplar okuyorum!" dediğiniz yeni bir dönem başlıyor hayatınızda. 1940'lı yıllarda kahramanlık hikâyelerinin dışında çocuk klasikleri çevirileri yaygındı. Daha çok hangileriyle okuma merakınızı giderdiniz?.. O dönemin İstanbul'undan ve İstanbul'un çocuklarından belleğinizde neler kaldı?..

O dönemde İstanbul merkezinde esnaf, şoför, apartman görevlisi, ev hizmeti işçileri dışında, Anadolu kökenli insan azdı. Fabrika işçileri bile İstanbul'un dış mahallelerinde yaşayan yerli halktan olurdu. Gayrimüslimler de vardı esnaf arasında. Onlar da çok terbiyeli, görgülü kişilerdi. İstanbullularla yaşayabilmek için, böyle gerekiyordu besbelli. Taksi sürücüleri; lütfen, teşekkür ederim, efendim vb. sözcükleri dillerine alıştırmışlardı. Esnaf da öyle. Nedense pazarcılar nezaketi dert edinmeyenlerdendi. Sebze ve meyveleri seçtirmezlerdi. Kese kâğıdına ne koyarlarsa almak zorundaydık. Gerisi onların sütüne havale...

Bir keresinde, tezgâhtan domates seçmeye kalkışan, merhum annemin eline güçlü bir şaplak indirmişti pazarcının biri. Öte dünyada helalleşmiş midirler bilemem.

İstanbul yerlileri, bizim gibilere *taşralı* derlerdi. Bu damgayı yedin mi artık altın madeninden kimlik döktürsen, onlara yaranamazdın. Hep soğuk ve uzak dururlardı. Okul arkadaşlarım nedeniyle bu konuyu yaşayarak, deneyerek hatta burnum sürtülerek pek iyi öğrendim. Ama yılmadım.

Siz Kütahya Emet'ten yeni gelmiştiniz. Varlıklı ailelerin çocuklarının okuduğu Nişantaşı Ortaokulu'na yazılmıştınız. Birgün Türkçe dersinize bir müfettiş gelir. O gün sıra arkadaşınız gelmediği için yanınız boştur. Müfettiş Bey yanınıza oturmuştur. Sizin, olanca dikkatinizle öğretmeninizi ve kendisini izlediğinizi sezen Müfettişin ilgisi size yönelir. Bu duruma tanık olan Türkçe öğretmeniniz Bedia Ermat, sizi Müfettiş Bey'e övmeye başlar ve size; "Bugünlerde sınıfça hangi kitabı okuyoruz." diye sorar. Siz hemen "Kızılıcak Dalları'nı okuyoruz! Öğretmenim." diye yanıtırsınız. İşte o gün bu müfettişin Reşat Nuri Güntekin olduğunu öğrenir ve çok heyecanlanırsınız. Reşat Nuri'yle aranızda geçen kısa bir konuşma sonunda, okul kütüphanesinin sorumlusu olursunuz. İleride okumaya ve yazmaya başlamanızda bu karşılaşmanın size ne gibi etkileri oldu? Anlatır mısınız?..

1993



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Reşat Nuri Bey'le karşılaşmamızı pek güzel anlatmışsınız, teşekkür ederim. Kendisinin bana göstermiş olduğu içtenlikli ilgi bile, beni okumaya ve yazmaya yönlendiren güçlü etkenlerdir. Onu hep sevgi saygı ve rahmetle anmaktayım.

“Ben çocuğum, gerçekten hâlâ çocuğum ben.” sözünüzle de tanıdım sizi. İki kısa soru: Kimdir size göre çocuk?.. Şimdilerde içinizdeki çocukla aranız nasıl?..

Çocuk, çocuk evrenine özgü, konu, davranış ve duyarlılık içinde olan kişi. Bu yaşımda da içimdeki çocukla aramız çok iyi. Dilerim bu birliklilik son soluğuma kadar sürer...

Kemalettin Tuğcu “Yazarlık yaşadım” demişti. Siz ise “Okuyarak, çalışarak ve yazarlık yaşadım.” diyorsunuz. Yazarlık geleneği kozanızı örmeye ne zaman karar verdiniz?..

Gerçek anlamda yazarlık kozamı ne zaman örmeye başladığımın bilincinde değilim. Sanırım koza örme dönemim, ilkokuldan başlayıp, uzun yıllara yayıldı.

“Çocuk kitabı yazarı olmak ayrıcalıklı bir meslektir.” demekle yetinmeyip çocuk edebiyatı yazarlığı kozanızı örmek için çok çalıştığınızı sık sık vurguluyorsunuz. 1960’lı yıllardan başlayarak Cağaloğlu Yokuşu’nu aşındırdığınız yıllardan bu yana, çocuk edebiyatının işlevi ne yönde değişti?

Ben yetişirken, çocuk edebiyatı diye bir kavram sözü değildi. Seksenli yıllarda ve yavaş yavaş ortaya çıktı bu söylem. Ben de dört elle sarıldım bu kavrama. Herkes tarafından benimsenmediği için, bu doğrultuda ürettiğim görüşler bazen, özellikle akademisyenleri rahatsız ediyordu. Onlar da beni her fırsatta ağızma biber sürercesine hırpalamaktan kendilerini alamıyorlardı. Konuya inandığım için, hiç yılgınlık göstermedim. Çocuk ve gençlik kitapları yazarak, inancımı perçinledim. Ve üniversitelerde Çocuk Edebiyatı dersleri verilmeye başlanınca rahatlayabildim.

Ülkemizde önceleri çocuk kitapları; çocuk edebiyatının pedagojik, psikolojik, vb. yönden evrensellik kazanmış ilkelerine uyularak yazılıyordu. En azından ‘çocuğa görelik’ ilkesine önem veriliyordu.

1994



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Sonradan ve giderek çocuk kitapları, kazanç getiren bir alana dönüştü. İşler sulandı. Yazarlardan gelen çocuk kitabı dosyaları, eskisi gibi ince elenip sık dokunmadan, hemen kitaplaştırılıp piyasaya sürülmeye başlandı.

Oysa ben, *Fadiş*'i yayınlatabilmek için, iki yıl Cağaloğlu Yokuşu'ndaki yayınevlerinin kapılarını aşındırmıştım. Ama yine de yayınlatabilemişim. Yerli yazarlardan çocuk kitabı yayınlama ilkesiyle, Milliyet Yayınları'nı kuran merhum Abdi İpekçi, benden bir çocuk romanı isteyince, hemen rafta beklemekte olan *Fadiş*'i sundum. Açıkçası kitap, yazıldıktan altı yıl sonra ancak okuruna ulaşabildi. Alışılmadık bir hızla, ilk on binlik baskısı, iki buçuk ayda tükendi. Çünkü uzun yıllar, derme çatma çevirilerle yayınlanan çocuk kitaplarıyla yetinmek zorunda kalan halk, yerli yazarların ürettiği bu tür çocuk romanlarına âdeta susamıştı.

Günümüzde nitelikten çok niceliğe önem veriliyor, çocuk kitapları yayınında, çalاکalem, döküm saçım yazılmış, ya da yazarın kendi fikirlerini dayattığı kitaplar, piyasayı ayrık otu gibi sarmış durumda. Bunların arasında pırlanta gibi parlayan, nitelikli çocuk kitaplarının ışığını görmek kolay olmuyor.

1963'te yayımlanan ilk çocuk kitabınız *Bahçivanın Oğlu*'ndan bu yana, birkaç kuşağın okuduğu bir yazarınız. Uzun yıllar boyunca çocuk ve genç okurlarınızla ilişkinizi sürdürüyorsunuz. Bu yönünüzle çocukluk tarihimizde önemli izleriniz olacak. Bir yazar ve eğitimci olarak, size göre altmış yıl boyunca çocuk ve çocuklukta en önemli değişim hangi yönde gerçekleşti?..

Eserlerimi, 1963'ten bu yana, üç kuşak okudu. Dördüncü kuşak da yeni yeni okumaya başladı. Şimdilerde altmışıncı sanat yılım, değişik ortamlarda kutlanmakta. Son yirmi yılda, çocuk hatta genç okurlarımız, dijital devrimin askerleri konumuna dönüştüler. Cep telefonları, bilgisayar oyunları, hatta, internette yayınlanan hazır ödevler, çocukları yaratı ve üretimden yoksun kılmakta. Durumdan yakınmak kolay, bu; bilerek isteyerek, kapana kısılmışlık durumundan kurtulabilmenin, yollarını arasak diyorum.

Bu konuda değişik kesimlerden, iyileştirme önerileri sunulmakta halka. Bu tür önerileri ben de dile getirmeye çabalıyorum açıkçası. Bunu yaparken ne yardım geçebiliyorum ne de serden. Çünkü dijital dünyaya yürekten inanıyorum. Öyle ki, daktilodan 1989 yılında bilgisayara geçen öncü yazarlardanım. Eski bir eğitimci olarak, günümüzde bu konuda, atı

1995



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



alanın Üsküdar'ı geçmiş olduğu gözlemiyle, kahrolmaktan öte bir şey gelmiyor elimden. Sadece şu görüşümü hâlâ dilimden düşürmüyorum: Zoru yenmek için öneri değil, örnek gerekiyor. Bunu söylerken de çocuk ve gençlerimizin sorumluluğunu üstlenmiş olan, A'dan Z'ye Millî Eğitim yetkililerinin, ebeveynlerin, yayıncı ve yazarların, cep telefonu kullananların, internetten sorumlu kişi ve kurumların, kulakları çınlasın diyebilirim.

“Çocuk kitaplarında eğitsellik kaçınılmazdır.” sözünüz yazarlık anlayışınızın sınırlarını da belirliyor bir bakıma. Yazarlık tutumunuzuysa; “Yaşadığımız dünyayı yazıyorum.” görüşünüzle açıklıyorsunuz. Bizde Ahmet Mithat Efendi ile başlayan “İradeli çocuk” anlayışı *Sinekli Bakka*'nın Rabia'sı ve *Çalkıuşu*'nun Feride'siyle devam eden “İradeli genç kız” edebiyatımızın, *Yeşil Kiraz*'la yeni bir boyut kazandığı söylenebilir. *Sekizinci Renk*'ten *YADA*'nın *Gizil Gücü*'ne, *Yanardağın Yankısı*'ndan *Mo'nun Gizemi*'ne kadar uzanan genç kuşaklar arasında da ilgi gördü kitaplarınız. Sorunlarıyla baş eden genç okurlarınıza olan katkınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?..

Edebiyat döner ayna gibidir. Her eserle dünyadan, evrenden, bilimden, teknikten, tarihten, sanattan, aile ilişkileri ve kadın erkek gerçekliğinden aşktan, romantizmden yaşamın her türlü hâlimden görüntüler sunulur. Ben de bu görünümle; düşünce, duygu, hayal yanında, türlü bilgilerle bezeyerek yaratıyorum eserlerimi. Roman ve öykülerimde eğitselliği öne çıkarsaydım, bugün adım unutulmuş olurdu. Estetik duyarlılık, empati, arı dil, yazarlığın omurgasını oluşturur. Acıyı tatlıyı, kendim tatmadan, iyiyi doğruyu yaşamadan, uydur kaldır

1996



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

kurgular, akil öğretmeler, sünger gibi, tatsız tuzsuz kahramanlarla okur karşısına çıksaydım yine unutulurdum.

Ben her romanımı âdeta yaşayarak yazıyorum. Bazen Yeşil Kiraz'ı okuyanlar soruyor: "Siz Kiraz mısınız?" diye. Hayır diyorum. Ama Kiraz gibilerle çok hâl hamur oldum. "Peki, siz Fadiş misiniz?" diyorlar. Evet, o benim diyorum. Fadiş'teki kişiler yaşadı. Olaylar yaşandı. Acılar çekildi. Fadiş bir yaşanmışlık paylaşımıdır. Romanı, okurumu ağlatmak için kurgulamadım. Yaşananları içtenlikle paylaştım. Okur bunun ayırımında. Yoksa elli yılı aşkın süredir Fadiş okunur muydu?.. Yüzüncü baskıya ulaşıp, yabancı dillere çevrilir miydi?..

Çocuk edebiyatında eğitici olma ile estetiğe önem verme arasındaki dengenin kurulması ile ilgili bir soru sormak istiyoruz. Bu iki öge arasında nasıl bir denge kurulmalı, estetik kaygıların düzeyi nasıl ayarlanmalı, yoksa yalnızca eğitici yön mü öne çıkarılmalı?.. Bu konudaki düşüncelerinizi gelecek kuşak çocuk ve gençlik edebiyatı yazarlarına da önerisi olması yönüyle belirtir misiniz?..

Estetik hedefi olmayan kitaplar, bence bahçeden toplanan meyve ve sebzeleri, hiçbir işlemden geçirmeden tüketmek gibi geliyor bana. Bir tür otlamak.

Estetikten yoksun, sadece eğitsel amaç güdülerken yazılmış kitaplar ise ansiklopedi ya da ders kitabı işlevi yapabilirler. Estetik ile eğitsellik laboratuvarlarda belli dozlara uyularak oluşturulan ilaçlar gibi olmalı diye düşünüyorum. Özellikle çocuk kitaplarında bu uygulamanın önemi büyük.

Çocuk ve ilk gençlik edebiyatımıza altmış yıl emek veren Gülten Dayıoğlu'nun *Pandora Kutusu*'nda gün ışığına çıkmamış temalar kaldı mı?.. Bunları hangi ucundan açmak istersiniz?..

Pandoranın Kutusu benim için dipsizdir. Altmış yılı aşkın sürede doğuştan gelen yazarlık dürtümün etkisiyle yazma coşkusuna kapılsam, Pandoranın Kutusu'nu açarım. Bugüne kadar oradan hiç eli boş dönmedim.

Hiç kuşku yok ki en çok benzediğiniz kahraman *Fadiş*'tir. Çocuk ve ilk gençlik romanlarınızın kahramanlarıysa daha çok araştırmacı, gerçekçi ve düşlerini gerçekleştiren Gülten Dayıoğlu'na benzerler. Kurtuluş Savaşı yıllarıyla başlayan ve çileli bir köy kızının acıklı romanı *Fadiş* ile geniş bir çocuk okur çevresine ulaştınız. Altı yaşından on iki yaş düzeyine kadar çok sayıda çocuk kitabınızla

1997



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

buluştu çocuklarımız. Ülkemizde, örneği çok az sayıda çocuk kitabı yazarının ilk gençlik çağı için de kitaplar yazdığını biliyoruz. Çocuk okurlarınız, kitaplarınızı ilk gençlik çağlarında okudukları gibi yetişkinlik dönemlerinde de okumayı sürdürüyorlar. Okurları arasında köy, kasaba ve şehirli okur dengesi kurmuş bir yazar olabilmek de önemli. Okurlarınızın okuma kültürü kozalarını örmelerindeki öncülüğünüzü dikkate alarak dünden bugüne ülkemizde okuma kültürü için en önemli eksiklik nedir sizce?..

Yarama tuz bastınız. Yazık ki okuma kültürü, çocuk kesimi bir yana, yetişkin kesiminde de henüz yerleşip yaygınlaşamadı. Başka bir deyişle bu konuda, hâlâ değirmene kalburla su taşıma aşaması yaşanmakta.

Okuma kültürü kavramı, çoğunluk tarafından sahiplenilip benimsenmemiştir. Yapay itelemelerle, özendirmelerle sadece, kavram olarak kalabilmiştir toplum içinde. Nedenini uzmanlar araştırmalıdır.

Dünya çocukları, daha bebekken görsel bir dünyayla kuşatılıyorlar. Dijital kitaptan çoklu okuryazarlığa uzanan yeni dünyada; okulun, yazı kültürünün ve okuma kültürünün işlevi de değişiyor. Sizce, popüler kültür karşısında yazı kültürü ve edebiyat direnebilecek mi?..

Dünyamızın her kesiminde yazılı kültürün başlangıcı olan yazıtlar varlıklarını sürdürdüklerine göre, gelecekte de yazı kültürü ve edebiyatın yok olmayacağı inancındayım. Bu inancı belirtirken, insan olarak genlerimize güveniyorum.

1998



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuk Yayınları ve Çocuk Kütüphaneleri



İllüstrasyon:
GAMZE BALTAŞ

Editörler

Doç. Dr. Burcu Tümer Öztürk

Doç. Dr. Şener Şükrü Yiğitler

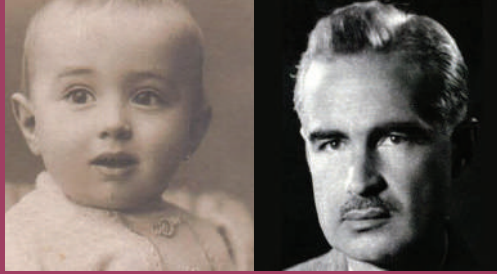
ESKİ RESİMLER

Resimler görülür eski albümlerde,
Gelip geçmiş, bütün bir aile,
Kardeş kardeş insanlar, diz dize, el ele.
Gülümser ölüler, duvarda, bir çerçevede,
Sevinçle, ümitle...
Mezar içerlerinden mi bizlere bu bakış?
Kordonlu zabıtlar kılıçlarına dayanmış,
Çocuklar, ellerinde ekseriya bir çember,
Daha koşmak isterken öylece kalakalmış...

Eski resimler değil, eski günler,
Geçmiş bayramlar, düğünler.
Annem, babamın kolunda,
Güneşli bir bahçe yolunda.
Toplamış uçlarını eteklerinin,
Gözlerinden belli, daha yeni gelin.
Başka bir sahife çevir,
Gelir o günler benim de doğduğum,
Çocukları: çocukluğum.

Ah, o günler başka gün, başka devir!
Nerde o zamanlar nerde?
Karı koca nerde, birbirinden ayrılmaz kardeş?
O güneş hangi güneş,
Hangi bir yılın yazı?
Ne olmuş o yılların bunca baharı?
Ne olmuş insanları?..

Tanrım mı onları yanına çağırılmış?
O günlerden, o günlerden kimse kalmamış!
Koçyiğit delikanlı, eli yüzü düzgün taze,
Anneanne, anne, amca, hala, dayı, teyze,
-Daha baş başa, daha el ele, diz dize-
Bakıp bakıp gülümserler sade,
Taştan heykeller gibi, resimler ötesinde.



ZİYA OSMAN SABA

(1910-1957)

TÜRKİYE'DE ÇOCUK DERGİCİLİĞİNİN 100 YILI



DERYA YILDIZ*

Teknoloji çağında olduğumuz için çocuklar çok fazla uyarıcı ile karşı karşıya. Çocuklar günlerinin önemli bir bölümünü teknolojik araçlarda geçirmektedirler. Bu bakımdan çocuk dergilerinin çocukların ilgisini çekecek nitelikte olması önemlidir.

Giriş

Çocukluk her dönem farklı algılanan insan hayatındaki en özel bölümdür. Bu bakımdan çocuğa yönelik hazırlanan bütün materyallerin de bu özelliğe uygun biçimde olması beklenir. Çocuk dergileri okuma- yazma öğrenilmeden önce görselleri ve yapısıyla çocuğun duyu ve düşünce dünyasını geliştirmede önemli işlevi olan bir türdür. Çocuk dergisi yapısı gereği yetişkinlere hitap eden dergilerden farklıdır. Bu farklılık çocuğun kendine has dünyasına özen gösterilmesi gereğinden kaynaklanır. Çocuk dergileri boyut, kâğıt, sayfa düzeni, harf, resim, kapak ve cilt gibi dış yapı özelliklerinin yanı sıra konu, tema, plan, kahramanlar, üslup, dil ve anlatım bakımından da çocuğa göre olmalıdır. Dergiler, süreli yayın olmasından dolayı günceli sunma avantajına sahiptir. Ancak aynı zamanda çocuğu hem eğlendirme hem yol gösterme gibi amaçlara da sahiptir.

2002



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi A.K. Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Bu yazıda öncelikle çocukluk ve değişen çocuk dergiciliği hakkında bilgi verilecek daha sonra Türkiye’de yayımlanan çocuk dergileri ve çocuk edebiyatı dergiciliği hakkında açıklamalar yapılacaktır. Sonuç bölümünde ise Türkiye’de çocuk dergiciliğinin 100 yılı bütüncül olarak değerlendirilerek sorunlar ve çözüm önerileri belirtilecektir. Yazının bütününde çocuk dergilerinin çocuk kültürü ve değişen çocukluk ile ilişkisine değinilerek çocuk dergilerinin değişen amaç ve işlevleriyle günümüz çocuk dergiciliği yorumlanacaktır.

Çocukluk ve Değişen Çocuk Dergiciliği

Çocukluk toplumsal bir kategoridir. Aries (1962), ancak 10. yüzyılda çocuğun resmedildiğine dikkat çeker. Gerçek manadaki çocukluk düşüncesi 13. yüzyılda şekillenmeye başlamış, 15. ve 16. yüzyılda gelişmiş ve 17. yüzyılda çocukların yetişkin kıyafetleri yerine kendilerine özel kıyafetler giydikleri dönem başlamıştır. 20. yüzyılda ise çocuk paradigması Locke tarafından çocuk zihnini doldurulması gereken bir boş yer olarak betimleme ve Rousseau’nun ise kendine özgü bir romantiklik içeren bir çocukluk anlayışını ifade etmesinden etkilenir (Tan, 1994).

Günümüzde değişen dünya çocukluk kavramının da algılanmasında değişiklikler meydana getirmiştir. Eskiden çocuk bilgi aktarılması, eğitilmesi gereken bir varlık olarak görülürken günümüzde çocukluk kavramı, çocuğun dünyayı keşfettiği, merak duygusunun geliştirilmeye çalıştığı, kişiliğinin gelişimi için farklı deneyimlerin yaşanmasına çalışıldığı bir dönem olarak görülür. Bu bağlamda çocuk kültürünün oluşturulmasında yazılı-görsel metinlerin dolayısıyla da çocuk dergilerinin rolü önemlidir.

Çocuk dergiciliği, ilk olarak Avrupa’da başlar. Çocuk dergiciliğinin ilk örneği 1722’de Leipzig’de (Almanya) yayımlanan *Leipziger Wochenblatt für Kinder* olarak kabul edilir (Şimşek, 2001). Derginin içeriği fabllar ve hikâyeler ağırlıklıdır. Aynı yıl Almanya’da *Nidergaschisches Wochenblatt für Kinder, Moralische Wochenschrift* (1724) ve *Patriot* (1724) yayımlanır. 1725’te *Vernüftiger Tadlerin*, 1759’da *Wocehenblatt zum Besten der Kinder* (Çocukların Yararına Haftalık dergi) ile 1771’de *Wochenschrift zum Besten der Erziehung der Jugend* (Gençlerin

Eğitimi Yararına Haftalık Mecmua); 1775'te *Kinderfreund* (Çocuklara Arkadaş); 1784'te *Kinder Akademienin* (Çocuk Akademisi) dergileri yayımlanır. Bu dergilerde bilmeceler, fabllar ve şarkılar yer alsa da öncelikli amaç ahlaki eğitimidir.

İngiltere'de ilk çocuk dergileri 18. yüzyılda yayımlanır. *Juvenile Magazine* (1788) ve *The Children's Magazine* (1799) bunlara örnektir. Daha sonra 19. yüzyılın ortalarında *Aunt Judy's Magazine*, *Boys of England*, *Good Words for the Young*, *Young Folks*, *The Charm* ve *The Boy's Own Magazine* gibi dergiler yayımlanır. Ahlaki ve öğretici içerikler bu dergilerin ortak özelliğidir. ABD'de ise 19. yüzyılda *The Juvenile Miscellany* (1826) ve *The Youth Companion* (1827) adlı çocuk dergileri yayımlanır. Fransa'da ise *Le Musée de Familles* (1833) gibi dergiler aynı dönemde yayımlanır (Efe, 2019; Şimşek, 2001). Bu dergilerde de ahlaki değerler, çocuklara ve ebeveynlere öğütler ön plandadır.

Bütün dünyada ilk çocuk edebiyatı ürünleri bilgilendirme amaçlıdır. Oğuzkan (1987), Amerikan çocuk edebiyatına yönelik ilk ürünlerin de öğretici nitelikler taşıdığını belirtir. Bu durum doğrudan çocuk dergiciliğine de yansıması ve çocuk dergiciliği bütün dünyada öncelikle eğitim amaçlı olmuştur. Şişman (2012), çocuk dergiciliğinin 2. Dünya Savaşı'ndan sonra nicelik ve nitelik açısından geliştiğini belirtir.

Günümüzde tüm dünyada çocuk dergilerinin sayısı artmıştır. Aytaş ve Yalçın (2005), çocuk dergilerinin çocuğun gelişmesinde ve topluma katılmasında bilgi, beceri ve yetenekleriyle kendisini gösterebileceği bir eğitim aracı olduğunu belirtir. Çocuk dergileri ders kitapları ve çocuk kitaplarından farklı bir tür olarak çocuklara zenginlik sağlar. Çocukların yazınsal beğenilerinin oluşmasında ve okuma sevgisi kazanmalarında çocuk dergileri önemli rol oynar. Demiryürek (2012), günümüzde yayımlanan birçok derginin ticari kaygılar güdülerek hazırlandığına, reklamların arasına birkaç resim, fıkra yerleştirildiğine dikkat çeker. Bu dergiler çocukları geliştirmekten oldukça uzaktır.

Tüm dünyada teknolojik gelişmeler çocuk dergiciliğine doğrudan yansımıştır. Basım maliyetlerinin düşmesi, çocukların dergilerden daha çabuk haberdar olması, çocukların dergilere daha kolay ulaşmaları bunlar arasındadır. Ancak çocuk dergilerinin içerikleri her zaman istenen özelliklerde değildir. Dünyadaki önemli çocuk dergileri eğitim ve eğlendirme ama-

cını birleştirerek nitelikli metin ve etkinliklerle çocukların görüşlerini her zaman ön planda tutmaktadır.

Çocuğun ilk karşılaştığı yazılı görşel ürünlerden olan dergiler özellikle okuma sevgisinin oluşmasında ve çocuğun çok yönlü kişilik gelişiminde önemli rol oynar. Çocukluğun her dönem farklı algılanmasıyla dergiler her dönem farklı özellikler içermiştir. Bu değişim ve farklılaşan algı eğitim sistemiyle de paraleldir. Nitelikli çocuk dergileri metin çeşitliliğiyle örgün eğitim sürecini destekler. Çünkü çocuk dergileri yazılı ve görşel metinlerin yanı sıra bilmeceler, bulmacalar, boyamalar, tamamlamalar, işaretlemeler gibi farklı özellikteki metin ve etkinliklere de sahiptir. Bu bakımdan nitelikli çocuk dergileri çocukların hem öğrenme, hem eğlenme hem de kendini keşfetme yolculuklarına eşlik edebilecek özelliktedir.

Türkiye’de Çocuk Dergiciliği

Çocuk modernleşmesinin başlayabilmesi için öncelikle yetişkin insanların modernleşmeyi tam olarak anlaması ve içselleştirilmesi gerekir. Osmanlı Devleti’nde bu modernleşme 19. yüzyıldan itibaren Batı’nın örnek alınmasıyla çocuğun gelişimine önem verme biçiminde görülür. Ancak bu önem vermenin gerçek anlamını taşıması için uzun bir zamana ihtiyaç duyulacaktır. Çünkü çocuk modernleşmesi ve istenen çocuk kültürünün oluşması için bu özellikleri içeren materyallerin çocuklarla buluşturulması gerekir. Bu materyaller için de nitelikli yazar, şair, çizir önceliklidir.

İlk çocuk dergisi 1869 yılında Sıtkı Efendi tarafından 49 sayı çıkarılan *Mümeyyiz*dir. Derginin içeriğini hikâyeler ve eğitici yazılar oluşturmaktadır. Meşrutiyet Dönemi’nde (1876) Tefvik Fikret, Ziya Gökalp, Rıza Tefvik, Hüseyin Cahit, Celâl Sâhir, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Faik Ali Ozansoy, Mehmet Yurdakul, Enis Behiç gibi isimler çocuk dergiciliğine katkı sağlamışlardır. şişman (2012), Tanzimat Dönemi’nde yayımlanan dergilerin, sadece metin ağırlıklı olduğunu, çocukların ilęilerini çekebilecek görşel öğelere ise ilerleyen zamanlarda çıkan dergilerde yer verildiğini dile getirir. *Etfal* (1875), sayfalarında resim yayımlayan ilk çocuk dergisi olmuştur.

Latin alfabesinin kabulünden önce yayımlanan önemli dergiler aşağıda verilmiştir (Çıkla, 2005):

2005



100. yıl

ÇOCUK YILLIğI

Mümeyyiz (1869), Hazine-i Etfâl (1873), Sadâkat (1875), Etfâl (1875), Ayîne (1875), Arkadaş (1876), Tercümân-ı Hakikat (1880), Aile (1880), Bahçe (1880), Mecmua-i Nevresidegân (1881), Çocuklara Arkadaş (1881), Çocuklara Kıraat (1881), Vasıta-i Terakki (1882), Etfâl (1886), Numûne-i Terakki (1887), Çocuklara Talim (1887), Çocuklara Mahsus Gazete (1896), Çocuklara Rehber (1897), Çocuk Bahçesi (1905), Musavver Küçük Osmanlı (1909), Mekteblilere Arkadaş (1910), Çocuk Dünyası (1913), Ciddî Karagöz (1913), Arkadaş (1913), Çocuk Yurdu (1913), Mektebli (1913), Talebe Defteri (1913), Çocuk Duygusu (1913), Türk Yavrusu (1913), Çocuklar Alemi (1913), Kırılma (1913), Çocuk Bahçesi (1914), Çocuk Dostu (1914), Mini Mini (1914), Küçükler Gazetesi (1918), Hür Çocuk (1918), Haftalık Çocuk Gazetesi (1919), Lâne (1919), Hacıyatmaz (1920), Bizim Mecmua (1922), Yeni Yol (1923), Musavver Çocuk Postası (1923), Çocuk Sesi (1923), Çıtı Pıtı (1923), Genç Mektepliler (1924), Haftalık Resimli Gazetemiz (1924), Resimli Dünyamız (1924), Sevimli Mecmua (1925), Mektebliler Alemi (1925), Gürbüz Türk Çocuğu (1926), Çocuk Dünyası (1926), Çocuk Yıldızı (1927).

Bu dönem dergilerinin değerleri kavratma ve bilgilendirme amaçlı olduğu yapılan araştırmalarda (Balcı, 2014; Gümüşkılıç, 2016; Kardeş, 2015) tespit edilmiştir. Bu dergilerde nitelik bakımından eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Örneğin Bayram (2005), *Mümeyyiz* (1869) dergisini incelediği çalışmasında çocuk dergisinde olması gerektiğinden çok daha fazla Fransa ile Almanya arasındaki savaşa yer verilmesini eleştirmiştir. Bilge'nin (2017) çalışmasında Türk kelimesi bulunan ilk çocuk dergisi niteliğindeki *Türk Yavrusu* (1913) dergisinin içerik bakımından zengin olmadığı, çocuklara uygun metinlerin yanı sıra büyüklerin düzeyinde olan metinlere yer verildiği ve derginin çocuklara milliyet bilincini aşılama amacıyla yayımlanmış izlenimini verdiği belirtilmiştir.

Bu dönemdeki bazı dergilerde yeni ilan edilen Cumhuriyet'e destek olmak amacı vardır. Koyuncu (2014), *Musavver Çocuk Postası* (1923) adlı çocuk dergisini incelediği araştırmasında derginin Cumhuriyet'in ilan edilmesi ile birlikte değişen siyasal yapı çerçevesinde oluşturulmaya çalışılan yeni toplumsal yapıya destek olmak amacıyla yayınlarını sürdürmüş ve değerleri aşılama hedeflediği belirlenmiştir. Turanlı (2017)'nin,

Çocuk Sesi (1923) dergisini incelediği araştırmasında derginin uluslaştırma araçlarından biri olarak kullanıldığı görülmüştür. Bunların yanı sıra bu dönem dergilerinin bazılarında çocukluk ve oyun kavramlarının sıkça bir arada kullanıldığı da görülür. Örneğin M. Zekeriya Sertel tarafından 1925'te çıkarılan *Sevimli Mecmua* isimli dergide evde-bahçede oynanabilecek oyun ve kolay malzemelerden yapılabilecek oyuncaklar konulu yazılar yer alır. Bu gelişmeler çocukluk anlayışının da değişmekte olduğunun göstergelerindedir.

Çocuk dergilerinde güncel ve toplumsal olaylara paralel değişimler meydana gelmesi kaçınılmazdır. Cumhuriyet'in ilanı ve 1928'deki harf devrimiyle çocuk dergiciliğinde bir yükseliş yaşanır. Çünkü eğitim seferberliği başlatılmıştır. Efe (2019), Cumhuriyet Dönemi'nde yayımlanan dergilerde özellikle batıl inancın yanlışlığı, akıllı insanın davranış biçimi, millî bilincin oluşturulması ve vatan sevgisi gibi konular üzerinde durulduğunu ifade eder.

Cumhuriyet Dönemi'ne kadar çıkarılan dergilerin geneli düzenli ve istikrarlı bir biçimde çıkamamışlardır. Bu dergilerde çocukları bilgilendirme amaçlanmış, öğretici yazılara yer verilmiştir. Bu dönem dergilerinde resimler yok denecek kadar azdır. Dil kullanımı da çocukların seviyesinin üstündedir.

Latin alfabesine geçildikten sonra yayımlanan önemli dergiler aşağıda sıralanmıştır:

Çocuk Sesi (1928), *Afacan Arkadaş* (1928), *Mektepli* (1928), *Çocuk ve Rüya* (1928), *Yavrutürk* (1930), *Ateş* (1930), *Çocuk Sesi* (1932), *Afacan* (1934), *Olgun Çocuk* (1935), *Yavrutürk* (1936), *Gelincik* (1936), *Çocuk Esirgeme Kurumu Çocuk Dergisi* (1936), *Çocuk Gazetesi* (1938), *Binbir Roman* (1939), *Çocuk Romanları* (1941), *Çocuk Haftası* (1942), *Türk Çocuğu* (1944), *Çocuk Gözü* (1945), *Şen Çocuk* (1945), *Doğan Kardeş* (1945), *Karınca* (1952), *Çocuk ve Yuva* (1953), *Çocuk Haftası Yıllığı* (1959), *Arkadaş* (1962), *Milliyet Çocuk* (1972), *Tercüman Çocuk* (1977), *İleri Yavrutürk* (1976), *Diyanet Çocuk* (1979), *Can Kardeş* (1980), *Türkiye Çocuk* (1981), *Milliyet Kardeş* (1982), *Hürriyet Çocuk* (1983), *Kandil Çocuk* (1986), *Altınoluk dergisinin eki Yuvamız* (1986), *Kadın ve Aile dergisinin eki Gül Çocuk* (1987), *Bando* (1989), *Kırmızıfare* (1990), *Donald amca* (1990), *Mavikuş* (1996), *Türkçem* (1998), *Bilim Çocuk* (1998), *Ebe Sobe* (2001), *Miço* (2001),

Gonca (2002), Altın Çocuk (2002), National Geographic Kids (2004), Tolga Abi (2004), Semerkand Çocuk (2004), Beyaz Bulut (2005), Bizim Bahçe (2005), Birdirbir (2006), Meraklı Minik (2007), Somuncu Baba Çocuk (2007), Anaokulu Dergi (2009), Araştırmacı Çocuk (2013), Dünyalı (2014), Süper Penguen (2014), TRT Çocuk (2012), Bilge Çocuk (2016), Çamlıca Çocuk (2016), Kral Şakir (2017), Minika Çocuk (2017), Bizim Gezegen (2018), Origami Türkiye (2018), Sallıncak Çocuk (2018), Kafa Çocuk ve Bilim (2019), Kukuli Çocuk (2019), Poplar Science Çocuk (2022).

Alpay (1980), Cumhuriyet'in ilanı ve harf devriminin çocuk dergilerinin yayın hayatında büyük bir duraksamaya neden olmadığına dikkat çeker. Harf devrimi ve eğitim-öğretim seferberliği çocuk okurların sayısını artırmıştır. Ancak çocuklar için yazan yazarların sayısı aynı ölçüde artmamıştır. 1869-1928 arası yayımlanan dergilerde eğiticilik ön plandadır. 1950'lere kadar istisnalar olmakla birlikte dergilerin eğitici olma amacını öncelendiği görülür. Ancak bu dönemden sonra içerik bakımından pek çok yetersiz dergi sadece eğlenme amacıyla yayımlanır. Kâr amacıyla yayımlanan bu çizgi roman dergilere *Koca Teks, Oklohoma, Bill Kid, Tom Miks* örnek olarak verilebilir. 1970'lerde çağdaş eğitim ilkelerini temel alan dergiler yayımlanmaya başlar. Tan Oral ve Mıstık (Mustafa Ermenek) yerli konuları içeren ve edebî zevki yükseltmek amacıyla öncülük eden yerli yazar ve çizicilere örnektir.

Kadro değişiklikleri ve televizyon faktörü de dergilerde değişiklikler yapmıştır. Televizyonla birlikte çizgi romanların sayısı artmıştır. Değişen çocukluk, değişen ortam ve değişen dergi kaçınılmazdır. Değişimle birlikte dergilerde yazılar azalmış ve resimler çoğalmıştır. Dergideki resimlerin okuru metni anlamaya yöneltmesi beklenir. Burada dikkat edilmesi gereken resimlerin metni zenginleştirmede yeterli olup olmadığıdır.

Çocuk dergiciliğinde bankaların yayımladıkları çocuk dergileri önemlidir. Yapı Kredi Bankası'nın desteğiyle yayımlanan *Doğan Kardeş (1945)*, Pamukbank'ın *Pamuk Çocuk (1969)*, İş Bankası'nın *Kumbara (1978)*, Akbank'ın *Başaralım (1975)*, Şekerbank'ın *Şeker Çocuk (1983)*, Ziraat Bankası'nın *Başak Çocuk (1983)*, Dışbank'ın *Çağdaş Çocuk (1983)*, Garanti Bankası'nın *Çekirge (1984)*, Vakıflar Bankası'nın *Vakıf Çocuk (1989)*

2008



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

bunlara örnek olarak verilebilir. Bazı kurumların da çıkardığı çocuk dergileri vardır. Türk Hava Kurumu'nun Uçan Türk dergisinin eki olan *Uçan Çocuk* (1962), Yeşilay tarafından çıkarılan *Mavi Kırlangıç* (1969) ve TÜBİTAK tarafından yayımlanan ve önceleri Bilim ve Teknik dergisinin eki olarak verilen *Bilim Çocuk* (1998) ve *Meraklı Minik* (2007) bunlar arasındadır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki dergiler istenen nitelikte değildir. Kıymaz ve Kıymaz (2015)'in araştırmalarında *Yavrutürk Dergisindeki* (1930) metinlerin bazılarının vatan sevgisinin önemini vurgulamak adına yüksek şiddet içerdiği tespit edilmiştir. Alabaş ve Kamer (2016) tarafından *Afacan Çocuk Gözü* (1945) dergisinde erdemli davranış oluşturma ve iyi vatandaş yetiştirme konularına ağırlık verildiği belirlenmiştir. Yazılar görsellerle okuyucuya sunulmuş, kendilerinden beklenen davranışların neler olduğunun bildirilmesi, Türklük bilinci ve içinde yaşanılan ülkeyi sevip koruma noktasında yoğunlaşan vatandaş yetiştirme düşüncesi ile hareket edilmiştir. Yeşilyurt ve Asar (2017), *Çocuk Haftası* dergisinin incelendiği çalışmada dergi içeriğinde çocuk edebiyatı ile bağdaşmayacak özellikte eserlerin var olduğunu ortaya koymuştur.

Bu dönem dergilerinde Faruk Gürtunca, Rakım Çalapala, Tahsin Demiray gibi önemli eğitimciler yer almış ve eğitim öncelikli amaç olmuştur. 1950'lerden sonraki dergiler ise kâr amacıyla çizgi-roman türüne odaklanmıştır. Bu dönemde yabancı kökenli çizgi-romanlar yerine yerli konulardan oluşan çizgi romanlar yayımlanmaya başlamıştır. 1972 yılında yayımlan *Milliyet Çocuk* dergisi buna örnek olarak verilebilir.

Günümüzde genellikle çocuk dergileri küreselleşmenin etkisiyle eğitim amacından daha çok popüler çizgi film ve dizi karakterlerinin etkisi altındadır. Bu dergiler promosyon ve reklam odaklı olduğu için daha yüksek tirajlıdır. Bu dergilere; *Winnie The Pooh* (1999), *Çilek Kız* (2008), *Arabalar* (2008), *Barbie* (1985), *Maşa ile Koca Ayı* (2016), *Disney Prenses* (2002), *Minecraft* (2017) örnek olarak verilebilir. Taş (2008), günümüzde çocuk dergilerinin pek çoğunda bulunan karakterler ve reklamların çocuklara tüketiciliği teşvik aracı olarak kullanıldığına dikkat çeker.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında yayımlanan çocuk dergilerindeki görsel öğeler ve metinler; çalışkan, milli değerlere önem veren, ulusal kimlik bilinci olan çocuk kimliği tasarımındadır.

Yakın dönemde yayımlanmaya başlayan ve günümüzde hâlâ yayımlanmakta olan *TRT Çocuk* (2012) gibi dergiler ise dini değerlere önem veren, geleneksel toplum yapısına uygun davranan çocuk kimliğini öne çıkarmakta, içeriklerini daha çok masal, hikâye ve dini yazılar oluşturmaktadır (Eldiven, 2018). Aydın (2015), *Diyanet Çocuk Dergisini* incelediği araştırmasında dergide 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'na ilişkin metin ve görsellerin kullanımında yıllara göre belirgin bir düşüş olduğunu buna karşın Kutlu Doğum Haftası'na ilişkin metin ve görsellerin kullanımında artış olduğunu tespit etmiştir. Yıldız ve Karaca'nın (2020) Türkiye'deki çocuk dergilerini inceledikleri araştırmalarında dergilerde önemli gün ve haftalara çok sınırlı yer verildiği tespit edilmiştir. Oysaki dergiler çocuklarda farkındalık oluşturmak adına sayfalarında belirli gün ve haftalara yer vermelidirler.

Teknoloji çocuk dergilerinin yayım sürecini doğrudan etkilemiş hatta *Çamlıca Çocuk* (2016) gibi bazı dergiler dijital ortamda da okunabilmekte, *Bilim Çocuk* (1998) gibi görsel ve içeriklerinin bilimle uğraşan, meraklı, maceracı çocuk kimliğinin tasarlandığı dergiler sesli olarak dinlenebilmektedir. Türkiye'de çocuk dergiciliğinin gelişmesi için çocukların görüşleri her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Duran ve Özkul'un (2018) araştırmasında çocukların dergilerle ilgili görüşleri alınmış ve çocuklar dergilerde, bulmaca, bilmece, oyun ve deney gibi etkinliklerin artırılması gereğini ifade etmişlerdir. Bu veriler çocuk dergiciliği alanına katkı sağlamak isteyen herkes için yol gösterici olmalıdır.

Dergilerde edebî ürünlerin azaltılması nedeniyle dergiyle vakit geçirme süreleri de kısalmıştır. Bu da doğrudan okuma ilgisine yansımıştır. Dergiyi resimlere hızla bakarak tüketen çocuk başka uyarılara yönelir. Günümüz çocuk dergiciliğinde ne yazık ki amaç kâr elde etmek ve sadece çocukları eğlendirmek olmuştur. Bu doğrultuda günümüz dergileri ne yazık ki nitelikli dergicilik anlamını taşıyan çocuk edebiyatı dergiciliğinden çok uzaktadır.

2010



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuk Edebiyatı Dergiciliği

Şirin (2016), çocuk edebiyatını çocuk ve çocukluk dünyası ile sınırlı olmayan, çocuğa kendini ve dünyayı tanınmasını ve anlamlandırmasını kolaylaştıran okuma kültürünün başat

kaynağı olarak ifade eder. Bu ifade çocuk edebiyatının bireyin duygu ve düşünce dünyasının gelişimine sunduğu katkıyı gösterir. Bu bakımdan çocuk edebiyatı dergiciliği büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de çocuk dergiciliğinin en zayıf alanı çocuklar için çocuk edebiyatı dergiciliği geleneğidir. Oysaki nitelikli çocuk dergileri çocuk edebiyatının en güzel ürünlerini çocuklarla buluşturanlardır. Bu durum çift yönlüdür. Dergi sayfalarında, nitelikli çocuk edebiyatı metinlerine yer verirken aynı zamanda çocuk edebiyatının gelişimine de katkı sağlar. 1970’lerden sonra oldukça nitelikli çocuk dergileri yayımlanır. *Mavi Kırlangıç* (1969), *Miço* (2001), *Salıncak Çocuk* (2018) gibi dergiler çocuk edebiyatına yer veren önemli dergilerdir.

Türkiye’de çocuk edebiyatı dergiciliğine en önemli katkıyı sağlayan isimlerden biri Yalvaç Ural’dır. Ural, çok sayıda çocuk edebiyatı dergisinin çıkarılmasında önemli çalışmalarda bulunmuştur. Ural’ın çıkarılmasında önemli katkıları olan çocuk edebiyatına önem veren dergilerden biri *Bando* (1989)’dur. Çizgi anlatım ağırlıklı olan dergiyi Yalvaç Ural ve Müjdat Gezen 1989 ve 1990 yıllarında birlikte yayımlarlar. Dergi okuyucularına her ay farklı bir oyuncak hediye eder. Çocukların oldukça ilgisini çeken dergide Yalvaç Ural ve Müjdat Gezen’in çocukluk anılarının yanı sıra okuyucu mektupları da yer alır. Fatih Erdoğan tarafından yayımlanan *Çocukça* (1985) dergisi de yine çocuk edebiyatı dergiciliğinin güzel örneklerindedir. Cemal Süreya’nın da Aritmetik İyi Kuşlar Pekiyi köşesinde çocuklar için yazılar kaleme aldığı dergide Hilmi Yavuz gibi kalemlerin nitelikli metinleri çocuklarla buluşturulmuştur.

Cumhuriyet’in ilk yüzyılında çok sayıda dergi yayımlanmıştır. Ancak çocuk edebiyatı dergiciliği alanında birkaç dergi öne çıkmıştır. Aşağıda Cumhuriyet’in ilk yüzyılı içinde önemli bir yere sahip olan ve çocuk edebiyatını önceleyen *Doğan Kardeş*, *Çocuk ve Yuva*, *Milliyet Çocuk*, *Tercüman Çocuk*, *Milliyet Kardeş*, *Kırmızıfare*, *Beyazbulut*, *Mavikuş* ve *Ebe Sobe* dergileri hakkında bilgi verilmiştir.

2011



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Doğan Kardeş Dergisi (1945)

Cumhuriyet Dönemi’nde en uzun süre yayımlanan dergi Yapı Kredi Bankası’nın desteğiyle çıkan *Doğan Kardeş*’tir. Dergi 1945 yılında yayın hayatına başlamıştır. Kurucusu Kazım Taş-



Bir münasireyle de kutlanan 20. yıl sayısının kapağını Selma Emiroğlu çizmişti.

kent, dergiyi, önce aylık, sonraki dönemlerde ise haftalık olarak yayımlamaya başlamıştır. Derginin kuruculuğunu ve editörlüğünü uzun süre Vedat Nedim Tör yapmıştır. 1945'den 1978'e kadar aralıksız yayımlanan dergi 1978'den 1988'e kadar yayın hayatına ara vermiş, 1988'de tekrar yayımlanmaya başlamış, 1993 yılında yine yayından kalkmıştır. 2008 yılında dergi çizgi-roman ağırlıklı olarak tekrar yayın hayatına döner ancak 2011 yine yayın hayatını bitirir.

Geniş kitlelere ulaşan *Doğan Kardeş* çocukların her sayısını ilgiyle bekledikleri önemli bir çocuk dergisidir. Dergi çocuklarla güçlü bir bağ kurmuş ve onların katılımını sağlamıştır. Dergi, bilime ve sanata her zaman önem vermiştir. Sanatın

farklı dalları ile ilgilenen çocuklara dergi sayfalarında yer verilir. Daha sonraları sanat ve edebiyatta önemli başarılar elde eden kişiler o yıllarda derginin okurla buluşma sayfalarında yer almıştır. Altan Erbulak, Selma Emiroğlu, İbrahim Ersaraç gibi karikatüristlerin ilk çizimleri, İdil Biret, Suna Kan'ın ilk sanat etkinlikleri, Müjdat Gezen'in yazıları bunlar arasındadır. Dergi çocuk sineması, resim yarışması, kompozisyon yarışması gibi etkinliklerle çocukların olduğu kadar yetişkinlerin de gözdesi hâline gelmiştir. Böylece okuyucu çocukların ilgisi sanata ve bilime çekilmeye çalışılmıştır. Tekin ve Ünveren (2019), derginin özellikle ilk dönemlerinde modernleşen Türkiye'nin millî kimlik oluşturma amacıyla olduğunu ifade eder. Bu amaçla dergi çocukları bilinçlendirmeye odaklanarak modern Türkiye'nin oluşumunda modern Türk çocuğu tasarımına katkı sunmuştur.

Kıbrıs (2014), derginin eğlendirici olduğu kadar eğitici olduğunu da belirterek döneminde her türden yazınsal ürünlere sayfalarında yer verdiğini ifade eder. Şişman'a (2012) göre dergi, toplumun beklentileriyle oluşan yeni çocuk profilini de ortaya koymaya çalışarak çocuk dergiciliğinde birçok kuşağın zihinlerinde önemli izler bırakmıştır. Dergi ilk sayısında Bir orkestra kurabilir miyiz? önerisiyle sayfalarını açmış ve sonuç Suna Kan, İdil Biret, Ayşegül Sarıca gibi önemli isimlerin yetişmesi olmuştur.

2012



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Çocuk ve Yuva Dergisi (1953)

Gürbüz Türk Çocuğu Dergisi 1926-1935 yılları arasında Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından yayımlanmış, daha sonra Çocuk ve en son olarak da Çocuk ve Yuva adını almıştır. Dergi 1953-1983 yıllarında ilk yıl aylık aile ve çocuk dergisi ibaresi sonraki yıllarda ise ayın ilk günü çıkar okul ve aile dergisi, okul ve aile dergisi çocuk, okul ve okul dergisi ibareleriyle yayımlanır. Derginin

imtiyaz sahibi Çocuk Esirgeme Kurumu adına ilk 79 sayıda Ahmet Muhip Dranas, daha sonra ise Orhan Asena'dır.

Hedef kitlesini 0-7 arası çocukların oluşturduğu dergi yayın amacını Atatürk'ün kurmuş olduğu bu genç devlet için gürbüz, nurlu ve neşeli çocuklar yetiştirmek ve kurumun şimdiye kadar maddi sahada giriştiği koruma işini, manevi sahaya da intikal ettirmek ve çocuğu vücutça ve moralce ele almak sözleriyle belirtir. Karakoç (2004), derginin anne-baba ve öğretmenleri eğitmeyi amaçladığını belirterek içeriğinde çocuk sağlığı, çocuk neşesiyle alakalı yazıların yanı sıra çocukların derslerine de yardımcı olarak bilgilere de yer verdiğini dile getirir. 32 sayfadan oluşan geniş hacmiyle dergi masal, şiir, fabl, öykü, destan ve efsane gibi edebî türlerle çocuklara sanat ve edebiyat zevki vermeyi amaçlayan zengin bir içeriktedir.

Milliyet Çocuk Dergisi (1972)

1977 yılında Milliyet gazetesince çıkarılan derginin yönetiminde önce Ölkü Tamer daha sonra Yalvaç Ural görev almıştır. Dergi çocuk edebiyatı dergiciliğinin önemli temsilcilerinden biridir ve içeriğinde öykü, şiir, karikatür gibi türler yer almıştır. Başlarda 16 sayfa daha sonra ise 36 sayfa olarak basılan dergi eğlendirirken öğretme amacındadır. Yalvaç Ural, Ölkü Tamer, Gülten Dayıoğlu, Müjdat Gezen, Aziz Nesin, Orhan Boran, Halit Kıvanç gibi önemli isimler dergide yazılarıyla yer almıştır.

Önce iki haftada bir daha sonra ayda bir yayımlanan dergi, renkli görsellere sahiptir. Polat ve Güler (2021), derginin hitap ettiği yaş grubunun belirtilmemesine rağmen içeriğe göre

2015



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

derginin 7-12 yaş aralığındaki çocuklara yönelik olduğunu ifade eder. Dergide öykü, bilmece, fıkra, bulmaca, bilimsel yazılar gibi türlerin yanı sıra çok sayıda çizgi romana yer verilmiş ve çeşitli temalarda pullar da çocuklara sunulmuştur.

Baraz (1981) dergiyi incelediği çalışmasında dergide savaş sahnelerinin çok olmasını ve posterlerde bilim insanları yerine futbolcu-artistlerin yer almasını olumsuz olarak niteler. Bu durumun günümüz dergilerinde de görüldüğü ortadadır. Dergide Okurdan Okura, Bizden Size, Mektup Arkadaşı ve Okurun Sesi bölümleri okuyucularla kurulan iletişimi göstermesi bakımından önemlidir.



Tercüman Çocuk Dergisi (1977)

Dergi, 1977 yılında Tercüman gazetesi tarafından haftalık olarak yayımlanmaya başlamıştır. Yazı işleri müdürlüğünü Gürbüz Azak'ın genel yayın müdürlüğünü Refik Özdek'in yaptığı 52 sayfalık Tercüman Çocuk Dergisi'nin kapak resimlerinde, genelde içerisinde yer alan çizgi roman kahramanları yer alır. Cumhuriyet Bayramı ve 10 Kasım gibi önemli günlerde ise günün önemine uygun kapak resimleri seçilir. Dergide Orhan Şaik Gökyay, Sevinç Çokum, Ahmet Kabaklı, Vedat Demirci, Kemalettin Tuğcu, Hekimoğlu İsmail, Refik Özdek gibi isimlerin masal, öykü ve şiirlerine ve müzik köşesine yer verilmiştir. Çizgi roman ve karikatürlerde dönemin önemli

2014



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

isimleri yer almıştır. İlk yıllarda genelde Türk çizirlerin çizgilerine yer verilse de 1979'lardan itibaren dergide yabancı çizgi romanların sayısı artmıştır. Dergide; Siz Burayı Görmediniz, Onlar Büyüktü, Sizin İçin Öğrendik, Küçük Kardeşlerin Sayfası, Aman Dikkat, Olacak İş Değil, TV Haberleri, Bilim Teknik, Posta Kutusu, Sizin Gönderdikleriniz, Bilmece-Bulmaca, Üyelerle Başbaşa ve Gülmece-Güldürmece bölümleri yer alır (Efe, 2019). Bölümlerde okurların görüşlerine sıkça yer verildiği görülmektedir.

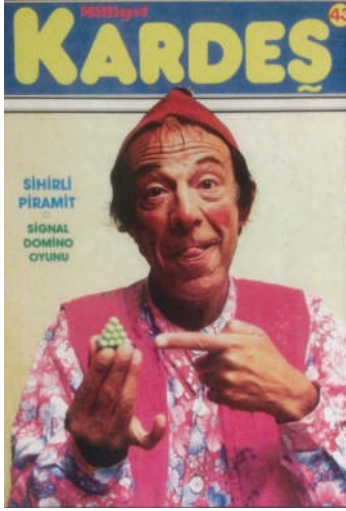
1978 yılının Nisan sayısında dergi, yayımlanma amacını *Türk çocukları için, Türk çocuklarının iyi yetişmelerine, aydın ve mutlu yarınlarına ulaşmalarına, güven ve huzur içinde ilerlemelerine katkıda bulunmak* biçiminde belirtir. *Türk Çocukları İçin Çıkan Dergi* sloganıyla yayın yapan dergi, bir süre sonra *7'den 70'e Herkesin Dergisi* sloganıyla yayımlanmış ve geniş bir okuyucu kitlesine ulaşmıştır. Ancak son dönemlerinde çizgi romanlara ağırlık vererek nitelikten uzaklaşmıştır. Dergi 1986'daki 477. sayısıyla yayından kalkar.

Milliyet Kardeş Dergisi (1982)

Önce Yalvaç Ural'ın daha sonra Hulusi Tunca'nın yazı işleri müdürü olduğu dergi, 1982 yılında aylık olarak yayımlanmaya başlamıştır. İlk 30 sayı, yedi yaş altındaki çocuklar için kare biçiminde yayımlanmış, daha sonra yaş grubu 7-12'ye yükseltilmiş ve içerikte yapılan değişikliklerle standart dergi formatına dönüşmüştür. Dergide Gülten Dayıoğlu, Sulhi Dölek, Selim İleri gibi Türk edebiyatının önemli isimlerinin yanı sıra yurt dışından edebiyatçılara da yer verilmiştir. Dergideki karakterler gerçekçi yapıdadır. Aralık 1988'te dergi yayından kaldırılmıştır.

Renkli ve bol resimli oluşu, her ay çocuklara küçük hediyeler verilmesi sebebiyle dergi çocukların ilgisini çekmiştir. Diğer dergilerin kapaklarındaki çizgi roman kahramanlarından farklı olarak, derginin kapaklarında önemli sanatçıların fotoğrafları kullanılarak çocukların sanatçıları sevmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Dergi resme, çizime ve illüstrasyona önem vermiş, imzalı çizirlerle çalışarak çocuğun hayal dünyasının gelişmesine yardımcı olmuştur. Dergide farklı edebî türlerin yanı sıra klasik eserlerin uyarlamaları da yayımlanmıştır. Derginin dili kolay anlaşılırdır. Dergide bilim, teknoloji,

doğa ve hayvanlarla ilgili konulara, bulmacalara, bilmecelere ağırlık verilerek çocuklar araştırmaya, deneyler yapmaya yönlendirilmiştir. Kardeş Postası sayfası, derginin kültür sanat ekidir. Dergide yarışmalar düzenlenmekte ve kazananlar ödüllendirilmektedir. Dergi çocukların gönderdikleri yazılar, şiirler ve resimlere sayfalarında yer verir. Çocuklar beğeni ve istekleri göz önüne alınarak dergi hazırlama sürecine dâhil edilmiştir. Derginin içeriği ve çocuğa yaklaşımı ile aile, okul ve çocuk tarafından çok beğenilmiştir. Taş (2008), bu beğeninin sebebini Türkçenin güzel kullanılması, baskısındaki kalite, konuların ve metinlerin ilgi çekici ve çocuğa görelilik ilkesine uygun olması, gerçek hayattan izler taşıması, edebiyata, edebiyatçıya önem vermesi ve çocuğa yaklaşımındaki ciddiyet olarak belirtir.



Kırmızıfare Dergisi (1990)

Mavibulut Yayıncılık tarafından Fatih Erdoğan'ın yönetiminde 1990 yılında yayımlanmaya başlayan dergi 8-12 yaş çocuklarına hitap etmektedir. 2000 yılında yayımlanmasına ara verilen dergi 2005 yılında yeniden yayımlanmaya başlamış ancak 2007'de tekrar yayın hayatına veda etmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığınca okullara önerilen dergi, önemli edebî dergilerden biridir. Gülleb (2019), derginin çocukların özellikle değerleri edinmelerini sağlayacak içerikleri barındırdığını belirtir. Derginin amacı, okurlarına ve çocuklara ede-

2016



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

biyatı sevdirmektir. Dergide Gülten Dayıoğlu, Turan Yüksel, Cahit Sıtkı Tarancı, Sevim Ak, Kemalettin Tuğcu, Aytül Akal, Fatih Erdoğan, Mavisel Yener, Ayla ınaroğlu gibi ocuk edebiyatı alanında önemli isimlerin yazılarına yer verilmiştir. Dergi ocukların mektuplarına cevap vererek, hediye kitaplar göndererek ve sayfalarında çocukların ürünlerine yer vererek okurları ile sürekli iletişim hâlinde olmuştur. Bu da çocukların edebiyata ve okumaya ilgilerini arttırmıştır. Dergi biçimsel açıdan da ocuk dergilerinde bulunması gereken özellikleri taşımaktadır. Üstündağ ve Bakan (2022), derginin kapak tasarımında imge ve tipografik düzen açısından okunabilirliğin ve derginin kapak tasarımlarının her sayısında aynı illüstratif dilde resimlemeler yapılarak tüm dergi sayılarında ortak bir görsel dilin sağlandığını ifade eder. Dergi ocuklara yönelik edebiyat iddiasını taşıması bakımından önem taşımaktadır.



Mavikuş Dergisi (1996)

Resim defteri biçiminde dikdörtgen boyuttaki dergi 1996 yılında Salih Zengin'in yönetiminde yayımlanmaya başlamış ve 18 sayı yayımlandıktan sonra 1997 yılı ekim ayında yayın hayatına veda etmiştir. Kıbrıs (2014), Dağistan etinkaya, Mevlana İdris Zengin, Süleyman Karaoğlu, Salih Zengin gibi yazarların yer aldığı bu dergide her yaştan çocuğa okuma sevgisinin kazandırılmasının amaç edinildiğini belirtir. Dergi, edebiyat odaklı olması, ocuk edebiyatı alanında eser veren yazar ve çizerlerin çocuğa görelilik ve çocuğa göre edebiyat ilkesine uygun içeriklerine yer vermesi bakımından önemlidir. Dergi kısa ömürlü olmasına rağmen ülkemizdeki ocuk edebiyatı dergiciliğinin güzel örneklerinden biridir.

Beyazbulut Dergisi (2005)

Dergi her yaştan çocuklara edebiyat dergisi alt başlığıyla öne çıkmıştır. 2005 yılından 2014 yılına kadar internet ortamında (BeyazBulut.com) yayın hayatına devam eden dergi, daha sonra basılı olarak okuyucuları ile buluşmuştur. Kıbrıs (2014), dergide öykü, şiir, masal, deneme gibi yazınsal türle-

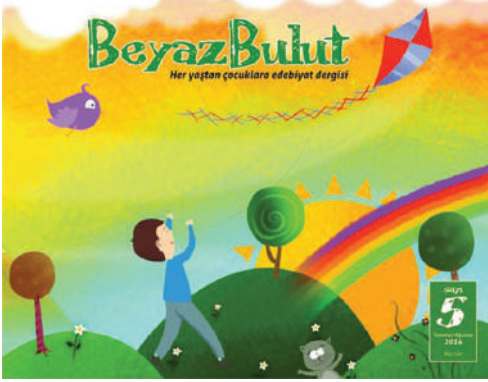
2017



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

rin/ürünlerin yanında kitap tanıtımlarına da yer verildiğini belirtir. Dergi 2017 yılında 25. sayısında “Niyetimiz dünya heybesinde neşeli çocuk sesleri, hassas kalplere dokunan ince sözler, akli gıdıklayan uçsuz bucaksız hayaller biriktirmektir. Öyle de oldu.” ifadeleri ile yayın hayatına veda etmiştir. Konya’da yayımlanan derginin kendini çocuk edebiyatının dergisi biçiminde tanımlaması dikkate değerdir.



Ebe Sobe (2001)

2001 yılında aylık olarak çıkmaya başlayan derginin yazı işleri müdürü İbrahim Pehlivan'dır. Çocukları iyiye, güzele, doğruya götürmeyi amaç edinen dergi; Kapak Okuması, Oyun Planı -Keli ve Dimi -Akıl Defteri -Öykü -Şeker Mikrofon -Büyüteç -Şiir -Vesaire -Çocuk Kulübü -Posta Kutusu -Mizah -Mınav -Bulmaca -Eğlencelik bölümlerinden oluşur. Kırış (2007), derginin her sayısında Nasreddin Hoca'nın fıkralarına, bazı sayılarda ise Aytül Akal ve Mevlana İdris Zengin gibi kalemlerin yazılarına yer verildiğini belirtir. Dergide, Çocuklar adına değil, çocuklar için, çocuklarla birlikte ilkesi benimsenmiştir. Dergi, 2003 yılında çocuk edebiyatçıları birliğinden Yılın Çocuk Dergisi ödülünü almıştır.

Sonuç ve Değerlendirme

Türkiye’de çocuk dergiciliğinin 100 yılı değerlendirildiğinde Cumhuriyet’in ilk yıllarında vatanseverlik kavramı etrafında daha çok ulus bilinci oluşturulmaya çalışıldığı ve çocukları değerler bakımından geliştirerek bilgilendirme amacının ağırlıkta

2018



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

olduğu görülmektedir. Bu dönem çocuk dergileri, millî birliği aşılama ve modernleşme yolunda önemli rol oynamıştır. Daha sonraki dönemlerde eğlendirme amacının ön planda olduğu çizgi roman dergilerinin arttığı görülmüştür. Günümüz dergilerinin ise ağırlıklı olarak eğlendirme, dinî değerlere önem verme ve geleneksel toplum yapısına uygun davranan bir çocuk kimliği tasarımında şekillendiği görülmektedir.

Günümüzde yayımlanan çocuk dergilerinin büyük kısmı nitelikli dergiler değildir. Bu dergilerin birçoğu eğlendirme amacı altında kâr amacını niteliğin önüne koymakta, tüketiciliği teşvik ederek içerikten çok oyuncak gibi promosyonlara öncelik vermektedir. Birçok dergi sadece çocukların fotoğraflarını yayımlamakla yetinmekte, çocuklarla yeterince iletişim kurmamaktadır. Çocuklar rol model alacağı düşüncesinden hareketle sadece süper kahramanlar ya da yabancı karakterler yerine, başta Atatürk olmak üzere Türk bilim ve sanat dünyasından önemli isimlerle, etkileşimli etkinlikler yoluyla buluşturulmalıdır. Böylece çocuğun kendine hedef koyması, çalışmaya ve azme yönlendirilmesi, bilim ve sanatla iç içe olması sağlanabilir. Çocuk dergilerinde çocuğa görelilik ilkesi her zaman göz önüne alınmalı, kültürel ve evrensel değerler nitelikli metin ve etkinliklerde yer almalıdır.

Eğlendirirken bilgilendiren, çocuğu geliştiren, çocuğun görüşlerinin doğrudan dikkate alındığı etkileşimli çocuk dergilerine her zaman ihtiyaç vardır. Böylece çocuklara okuma sevgisi aşılanırken onun gelişimine çok yönlü katkı sağlanabilir. Çocuğun gelişim yolcuğuna eşlik edebilecek çocuk dergileri ancak çocuk edebiyatı alanında yetkin isimler ve eğitimcilerin bir arada çalışmasıyla yayımlanabilir. Bütün dünyada en önemli çocuk dergileri çocuk edebiyatı dergiciliği yapanlardır. Çünkü bu dergilerde çocuk edebiyatının en yetkin isimlerinin eserleri yer alır. Çocuk, bu dergilerde dilin en güzel kullanım alanlarını görür, farklı bakış açıları kazanır, insani değerleri ve kendini geliştirme amacını edinir. Bu bakımdan Türkiye’de çok sınırlı olan çocuk edebiyatı dergiciliğinin önem kazanması ve bu türde dergilerin sayısının artarak çocuklarla buluşturulması gerekmektedir. Bu noktada çocuk edebiyatçıları, eğitimcileri ve yayıncılara da önemli roller düşmektedir.

Çocuk dergiciliğinde kâr amacının öncelik olması niteliksiz çocuk dergilerine neden olmuştur. Bunun yanı sıra ülkemiz-

de ne yazık ki nitelikli çocuk edebiyatı yazar ve şairleri çocuk dergileri için çok az yazı yayımlamaktadır. Geçmişteki nitelikli çocuk edebiyatı dergilerinde önemli edebiyatçıların çocuklar için yazılar kaleme aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda edebiyatımızın önemli yazar ve şairlerinin çocuklara yönelik ürünlerini çocuk dergileriyle çocuklara ulaştırmaları önemlidir. Çünkü çocuk dergileri farklı metin ve etkinlikleri bir arada barındırmasıyla çocukta okuma sevgisi oluşturmayı sağlayan önemli materyallerdendir. Okuma ilgi ve sevgisinin çocuklukta kazanılacağı gerçeği çocuk dergiciliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Çocuk dergileri bir anlamda yazar, şair ve çizer arasındaki köprüdür. Nitelikli bir çocuk dergisinde yazar, şair, çizer, grafiker, psikolog gibi farklı uzmanların bir arada çalışması gerekir. Ayrıca dergilerin çocuklara ulaşmasında nitelikli yayıncı, kütüphaneci, öğretmen ve ebeveyn de önemlidir. Ancak günümüzde nitelikli çocuk dergilerinin sayısının çok az olması ya da bu dergilerin sürekliliğinin olmaması, çocuk kütüphanelerinin çocuk dergilerinin sayılarını bulundurması, değişen çocukluk kavramı üzerinde yeterince düşünülmemesi gibi nedenlerle geleceğimiz olan çocuklarımız ihmal edilmektedir. Çocuğun ihmal edilmesi demek eğitim sürecinin yeterince desteklenmemesi ve geleceğimizi ışısız bırakmak demektir.

Teknoloji çağında olduğumuz için çocuklar çok fazla uyarıcı ile karşı karşıyadır. Çocuklar günlerinin önemli bir bölümünü teknolojik araçlarda geçirmektedirler. Bu bakımdan çocuk dergilerinin çocukların ilgisini çekecek nitelikte olması önemlidir. İçeriğinin de çocuğu geliştirecek biçimde olması gerekir. Günümüzde az sayıda da olsa basılı dergilerin yanı sıra teknolojik ortamlarda da çocuk dergileri vardır ancak yeterli düzeyde değildir. Örneğin özel gereksinimli çocuklar için sesli dergiler gibi teknolojik ortamlardaki dergi kullanımlarının sayısı artırılmalıdır.

Çocuklar okurken eğlendikleri, etkinlikleri yaparken keyif aldıkları dergileri severler. Bu sevgi de onların hayatına okuma sevgisi ve anlam zenginliği olarak yansır. Çocuk dergileri didaktik üsluptan uzaklaşarak yaşamın içinden örnekleri, sevgiyi içermeli ancak sadece eğlendirme odaklı olmamalıdır. Anne-babalar başta olmak üzere öğretmenler de bu konuda

bilinçli olmalı, çocukları nitelikli çocuk dergilerine yönlendirmelidir. İlgi çekmekten, çocuğun duygu ve düşünce dünyasını geliştirmekten uzak metinler yerine çocuğu düşünmeye, sorgulamaya ve araştırmaya sevk eden daha etkileşimli ve nitelikli metinlere çocuk dergilerinde yer verilmelidir. Çocukların görüşleri her zaman dikkate alınmalı, kendilerini ifade etmelerine olanak sunulmalı, kendi çalışmalarını paylaşımlarıyla birbirlerinden de ilham almaları sağlanmalıdır.

Çocuk, dünyanın geleceğidir. Onun gelişim yolculuğunu aydınlatmamız, geleceğimizi ışıklandırmamız demektir. Cumhuriyetimizin 100. yılında çok daha nitelikli dergilerle çocukları buluşturmamız gerektiği gerçeği ortadadır. Ancak yine de pes edilmemeli, dünyadaki çocuk dergiciliğinin geldiği nokta da göz önünde bulundurularak çocuklara hitap eden, onlarla doğrudan iletişim kuran, Türkçenin güzel ve doğru kullanımı örneklendiren ve verdiği mesajlarla evrensel değerleri kucaklayan çocuk edebiyatı dergileriyle çocuklar buluşturulmalıdır. Böylece bilim ve sanat sevgisi aşılansarak aydınlık bir yolda çocukların gelişim yolculuğuna eşlik edilebilir.



DERYA YILDIZ

Kaynakça

- Alabaş, R., & Kamer, S. T. (2016). Afacan Çocuk Gözü dergisi ve çocuğun vatandaş olarak eğitimi. *Turkish Studies*, 11(3), 77-92.
- Alpay, M. (1980). Türk çocuk edebiyatı. *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, (8-9), 167-191.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood* (R. Baldick, Çev.) (1. bs.). Random House.
- Asar, A., & Yeşilyurt, E. (2017). Çocuk Haftası dergisinin çocuk edebiyatı açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 296-315.
- Aydın, K. (2015). *Türkiye’de çocuk dergiciliği: Diyanet Çocuk dergisinin içerik analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

2021



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

- Aytaş, G., & Yalçın, A. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Balci, A. (2014). Çocuklara Kıraat dergisi. *Bilig*, (68), 25-42.
- Baraz, T. (1981). Çocuk Dergilerinde İleti Çözümlemesi. *Kurgu Dergisi*, (4), 365-381.
- Bayram, Y. (2005). Türk edebiyatının ilk çocuk dergisi: Mümeyyiz (1869-1870). *Hece-Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 9(104-105), 484-500.
- Bilge, A. G. H. (2017). Adında Türk kelimesi bulunan ilk çocuk dergisi: Türk Yavrusu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (41), 79-89.
- Çıkla, S. (2005): Tanzimat'tan günümüze çocuk edebiyatı ve bazı öneriler. *Hece, Aylık Edebiyat Dergisi*, 9 (104), 89-107, İstanbul.
- Demiryürek, G. (2012). TRT Çocuk Dergisi'nin yapısal özellikler bakımından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20(3), 1017-1034.
- Duran, E., & Özkul Dolaylar, İ. (2018). Türk çocuk dergileri ile ilgili öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 467-478.
- Efe, G. (2019). *1977- 1986 yılları arasında çıkarılan Tercüman Çocuk dergisinde halk edebiyatı öğeleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Erzurum.
- Eldiven, F. (2018). *Türkiye'de yayımlanan çocuk dergilerinde çocuk kimliği tasarımı: Çocuk Sesi, Gülbüz Türk Çocuğu, TRT Çocuk, Bilim Çocuk dergilerinin karşılaştırmalı analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Gülleb, O. (2019). *Türkiye'de çocuk dergiciliğinde tasarım: Kırmızıfare Dergisi örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşkılıç, Z. (2016). *Bahçe dergisinin (1880-1881) çocuk edebiyatı ve eğitimine katkısı bakımından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakoç, M. (2004) Çocuk ve Yuva Dergisinin çocuk edebiyatı ve çocuk eğitimindeki rolü (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kardaş, D. (2015). Çocuk eğitimi açısından Çocuklara Talim dergisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(3), 267-282.
- Kıbrıs, İ. (2014). Günümüz çocuk dergileri 1980 sonrası çocuk dergilerine genel bakış. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, (756), 736-748.
- Kırış, F. (2007). *Türkiye Çocuk ve Ebe-Sobe dergilerinin edebiyat ve eğitim değerleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.



- Koyuncu, Z. (2014). *Musavver Çocuk Postası adlı Çocuk Dergisi (Çeviriyazi, İnceleme)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Oğuzkan, F. (1987). Dünya çocuk edebiyatının ana çizgileri. *Çocuk Edebiyatı Yıllığı* içinde. Gökyüzü Yayınları.
- Polat, Ü., & Güler, B. (2021). Çocuk dergilerinde evrensel ve ahlaki değerler aktarımının ilköğretim programları ile ilişkilendirilmesi üzerine bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(28), 53-83.
- Şimşek, H. (2001). XIX. yüzyıl çocuk dergiciliği ve eğitsel işlevleri üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, (151), 1-9.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, (780), 12- 31.
- Şişman, B. (2012). *Medyanın eğitim işlevi: Doğan Kardeş dergisi (1945-1960)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, M. (1994). Çocukluk: dün ve bugün, toplumsal tarihte çocuk. Tarih Vakfı Yayınları.
- Taş, E. B. (2008). *Türkiye’de çocuk dergilerinin çocuk eğitimine katkısı ve Milliyet Kardeş dergisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tekin, L., & Ünveren, D. (2019). Çok partili dönemde (1960-1980) yayımlanmış Doğan Kardeş dergisinde çocuk imajı. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), 4003-4030.
- Turanlı, E. (2017). Cumhuriyet’in ilk yıllarında Türk ulus inşası sürecinde Türk çocuğu tasarımı: Çocuk Sesi Dergisi. *TRT Akademi*, 2(4), 486-504.
- Üstündağ, N., & Bakan, U. (2022). Türkiye’de Cumhuriyet sonrası çıkan çocuk dergi kapak tasarımlarının görsel analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1419-1440.
- Yıldız, D., & Karaca, Ş. (2020). Çocuk dergileri üzerine bir inceleme. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 455-477.

ÇOCUK KÜTÜPHANELERİ



MEHMET ALİ AKKAYA*

Çocuk kütüphaneleri ve kütüphaneciliği açısından eyleme geçmenin ya da değer yaratmaya çalışmanın en önemli motivasyon aracı, çocuğun bizzat kendisidir. Zira tarihsel serüvenin süreçlerindeki değişim incelendiğinde, çocuk kütüphaneleri içerisinde sunulan hizmetlerin toplumların ve kişilerin gelişimlerine kalıcı katkılar sağladığı görülmektedir.

Giriş

Geride kalan yüzyılın son çeyreği ile birlikte akademinin sınırlarını aşan bir epistemolojik dönüşüm geçiren (Burke, 2018: 18) bilgi, insanın evriminin en eski eşlikçilerinden biridir. Bilgi, temelde yaşamı sürdürülebilir kılanın, günlük gereksinimleri karşılayabilmenin, sosyal etkinlikleri düzenlemenin ve doğaya egemen olmanın en eski ve bilindik araçlarından biridir (Zagzebski, 2017:93-94). Bu yönüyle insanlık tarihi içinde insanın en renkli, ilgi uyandıran ve uzun soluklu birliktelikleri arasında yer alan bilgi (Akkaya & Odabaş, 2019a: 7), sahip olduğu bu kimlik bağlamında da bellek, bilim ve kültür kavramlarının kazandıkları anlam ve içeriklerin oluşmasındaki en önemli unsurlardandır (Burke, 2002; Burke, 2021; Kuhn, 2014). Bilgiye yaşamı çok yönlü kuşatma kabiliyeti kazandıran

2024



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.

bu ayrıcalık aynı zamanda insan ömrünün her anında ve döneminde bilginin önemini ve gerekliliğini derinden hissettirir. Bilgi ile olan yakınsamanın uzun soluklu etkilerinin filizlendiği bu dönemlerden biri de çocuktur.

Bireyin ve toplumun bilgi ile olan yoldaşlığı dikkate alındığında, çocuk kütüphanelerinin en özenli ve öncelikli ele alınması gereken kütüphane türlerinden biri olduğu çok daha kolay görülecektir. Zira bugün kütüphanelerin hizmet yeterlilik düzeyini belirleyen temel ölçüt olarak gösterilen bilgi okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve okuma alışkanlığı becerilerinin kazanılmasını ve bu becerilerin canlı ve işlevsel bir biçimde bünyede korunmasını sağlayan unsurların başında çocuk kütüphaneleri yer alır (Akkaya, 2019: 91).

Amaç, işleyiş, uygulamalar ve hedef kitle açısından varoluşunun bir bölümünde okul kütüphaneleri, başka bir bölümünde de halk kütüphaneleri ile yoldaşlık eden çocuk kütüphaneleri, pek çok açıdan farklı kütüphane türleri arasında kendine özgülüğün en yüksek olduğu kütüphanedir. Çocuk kütüphanelerinin günümüzde yalnız örgün eğitim hayatının değil, sosyal ve kültürel yaşamın niteliği ile toplumsal uyumun sürdürülebilirliği açısından da önemli faktörler olarak görülen ve önemine yukarıda vurgu yapılan okuma alışkanlığı, bilgi okuryazarlığı, yaşam boyu öğrenme gibi yeterliliklerinin erken yaşlarda kazanılması ve bireyde düzenli kütüphane kullanıcısı olma alışkanlığının gelişmesindeki bilimsel olarak da kanıtlanmış kolaylaştırıcı rolü, söz konusu özgümlerden bazılarıdır. Ülkemiz söz konusu olduğunda, çocuk kütüphanelerinin önemi ve değeri biraz geç fark edilen, ancak son dönemde üzerinde en çok durulan kütüphane türü olduğu gerçeği de bu özgümler listesine eklenebilir (Akkaya & Odabaş, 2019b: 61).

Öznesinin bizzat çocuk olması ve sunulacak her türlü hizmetin bu bilinçle planlanması ve verilmesi gerekliliği çocuk kütüphaneleri ve kütüphaneciliğini diğer kütüphane türleri arasında ön plana çıkaran asıl yandır. Nitekim çocuğun erken dönemde kütüphanede tanışacağı akademik, bilişsel ve dil alanına yönelik hizmetler, çocuğun yaşam boyu öğrenme becerilerine de etki edecektir (Kakırman Yıldız, 2019: 35). Söz konusu becerinin kalıcı olması ve bu sayede çocuğun geleceği adında sağlanacak *“daha iyi bir yaşam”*, aynı zamanda çocuk

kütüphanelerinin toplumsal kabulü anlamına gelecektir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, çocuk kütüphanelerinin sahip olduğu ayrıcalık yalnız çocuğa karşı beslenen duygusal duyarlılığın değil, aynı zamanda çocuk için hedeflenen geleceğin sahip olduğu hassasiyetin de bir yansımasıdır. Çocukluk, bir bireyin yetişkinlik dönemlerine etki eden bilişsel, psiko-sosyal ve ruhsal temellerin yapılandığı en hassas, en önemli dönemlerdendir. Çocuklukta kazanılan davranışlar, edinilen bilgi ve beceriler bireyin yaşamında kalıcı duruma gelmektedir. Özellikle kişilik gelişimi çocuğun yaşadığı olaylarla, büyüdüğü çevreyle ve kazandığı davranışlarla yakından ilgilidir (Güneş & Güneş, 2017: 26). Bu gerçeklik toplumda çocuğa yönelik özen ve öncelikle birlikte değerlendirildiğinde, çocuk kütüphanelerinin bilgi merkezi dünyasında nerede durduğunu algılamak şüphesiz çok daha kolay olacaktır.



Georgetown Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümü (library.georgetown.org)

Kendine özgü standartları, ilkeleri ve hizmet anlayışları olan çocuk kütüphaneleri bu açıdan yalnız parçası oldukları toplumun değil, çocukların yetişkin kimlikleri ile yarınlarda kullanıcısı olacakları diğer kütüphane türlerinin geleceği açısından da belirleyici etkiye sahiptir. Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi, yaşı ne olursa olsun her çocuğun, ırk, cinsiyet, din, ulusal ve kültürel geçmiş, dil, sosyal statü, kişi-

sel beceri ve yetenek ayrımı yapılmaksızın, bütün gizilgüçlerinin (potansiyellerinin) gelişimi için bilgi ve materyallere eşit koşullar altında ücretsiz ve açık erişim hakkı olduğunu vurgulamaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi, 1989). Tarafları arasında Türkiye'nin de bulunduğu bu sözleşme, Birleşmiş Milletler'in en fazla ülke tarafından kabul edilen deklarasyonlarından biridir. Sözleşme'de dolaylı biçimde ifade edildiği gibi, çocuklar için kütüphane hizmetlerinin varlığı ve erişilebilirliği, çocukların gelişimi ve yaşama hazırlanması sürecinde yeri başka bir uygulama ya da araçla doldurulamayacak kadar önemlidir.

Bu çalışmada, bilginin, bilgi kaynaklarının ve bilgi algısının günümüzde yaşadığı farklılaşmaya bağlı olarak derin bir kimlik değişiminden geçen çocuk kütüphaneleri temel yanlarıyla

2026



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ele alınmaya ve çocuğun dünyası için anlamlı bir çocuk kütüphanesi portresi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında çocuk kütüphanelerinin tanımı ve tarihsel gelişimi, amaç ve işlevleri, çocuk kütüphanelerinin çocuk yaşamındaki yeri ve önemi, çocuk kütüphanelerinde temel unsurlar ve çocuk kütüphanelerinde yönetim ve mevzuat alt konularına değinilmiştir. Son olarak, çocuk ve kütüphane ilişkisi üzerine genel bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışmanın nihai hedefi, bir asrı geride bırak Türkiye Cumhuriyeti'nde çocuk kütüphaneleri konusunda genel bir çerçeve oluşturmak, çocuk kütüphaneleri ve kütüphaneciliği adına bir bilanço ortaya koymak, bu alanda yaşanan yüz yıllık deneyimden dersler çıkarılması ve yeni ilhamların ortaya konulmasına rehberlik edebilmektir.

Genel Yaklaşım

Çocukların her türden bireysel gelişimine destek olmak amacıyla kurulan çocuk kütüphanesi, ağırlıklı olarak çocuk okuyucular için hazırlanmış bağımsız yapılar, ya da halk kütüphanelerinin ayrı bir biriminde onların fiziksel ve ruhsal özelliklerine uygun olarak derlenen özel koleksiyon ve sağlanan hizmetlerin bütünüdür. Bu bağlamda çocuk kütüphanesi, hem hitap ettiği kesimin gereksinimini karşılayan özel dermeyi hem de bu dermeyi içinde bulunduran kütüphane türünü ifade etmektedir (Akkaya & Odabaş, 2019b: 64). Bağımsız bir binada hizmet verip vermemesine bakılmaksızın, çocuk kütüphaneleri ve tanımı için dikkate alınacak öncelikli hususlardan biri de halk kütüphanelerinin doğal bir parçası ya da paydaşı olmalarıdır. Buna bağlı olarak, bir çocuk kütüphanesi tıpkı bir halk kütüphanesi gibi, evrensel değerlere sahip olduğu kadar, bulunduğu bölgenin yerelliğini de yansıtan bir toplumsal kültür kurumudur (Yılmaz, 2019a: 42).

Günümüzün yenilikçi, yaratıcı, üçüncü mekâna dönüşebilmiş halk kütüphanelerinin hizmet felsefesi içinde de karşılığı olan bu hedeflerin yakın gelecekte çocuk kütüphanesi tanımından başlayarak, bu kütüphane türü ile ilgili pek çok şeyi değiştireceği çok açıktır. Söz konusu hedef odaklanması, aynı zamanda halk kütüphaneleri ile çocuk kütüphanelerini de birbirine daha çok yaklaştırmaktadır. Başka bir ifadeyle, çocuk kütüphanelerinin halk kütüphaneleri ile olan organik bağının yanı

sıra hizmet hedeflerinin de zamanla birbirlerinin sınırlarına taşması, bu iki kütüphane türünün tanımı kadar tarihsel gelişimini de birbirine yaklaştırmıştır. Bu yakınsama durumuna karşın, genellikle halk kütüphaneleri çatısı altında örgütlenen çocuk kütüphanelerinin bir kısmı, diğer tür kütüphaneler altında da faaliyet gösterebilmektedir (Children's libraries, 2004).^{*} Ancak, çocuk kütüphanelerinin tarihsel gelişimine bakmak ve bu süreci doğru anlamak için, modern halk kütüphanelerinin evrimine bakmak gerekir.

Modern halk kütüphanesi tarihinin başladığı yer olarak kabul edilen Amerika Birleşik Devletleri, çocuk kütüphaneciliğinin de ilk örneklerine ev sahipliği yapar. 1800'lerin başında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sistematik olarak ülke genelinde halk kütüphaneleri açma hareketini, böylece modern halk kütüphaneciliğinin tarihini başlatan siyasi irade ve bu harekete finansman sağlayan hayırseverlerinin amacı, kendi kitaplarını alacak kadar zengin olmayan yetişkinlere iyi okuma materyalleri sağlamak ve Avrupa'dan gelen göçmenlerin Amerikan toplumuna uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Ne var ki, birkaçı dışında, bu erken dönem kütüphanelerinde çocuklar öncelikli kullanıcı grubu içinde yer almaz (Walter, 2001:1). Ancak, Amerika'da hizmet veren halk kütüphaneleri, neredeyse kuruldukları andan itibaren, çocukların gereksinimlerini karşılama yönünde de hizmetler vermektedir (Akkaya & Odabaş, 2019b: 69).

Bir asrı geride bırakan Türkiye, çocuk kütüphaneleri tarihi özelinde ikili yapının her iki örneğinin de hizmete sunulduğu ülkelerden biridir. Çocuk kütüphaneciliğinin Türkiye odağındaki tarihi, çalışmanın "Türkiye Cumhuriyeti'nin Çocuk Kütüphaneciliği Bilançosu" başlığı altında ayrıntılı ve çok yönlü olarak ele alınmıştır. Bu noktada yalnız "çocuk kütüphaneciliğimizin diğer kütüphane türleriyle kıyaslandığında görece çok daha kısa bir tarihi geçmişe sahip olduğu" gerçeğinin ifadesiyle yetinilmiştir.

* Örneğin Hindistan'da bazı üniversite kütüphanelerinde çocukların ihtiyaçlarını karşılayan birimler açılmış; Fildişi Sahili'nde ulusal kütüphanenin sorumluluklarından biri de çocuklara kütüphane hizmeti vermek olmuştur. Almanya, Fransa, Japonya, Ürdün gibi bazı ülkelerde halk kütüphanelerinin altında örgütlenmeye ek olarak, herhangi bir kütüphaneye bağlı olmayan, müstakil çocuk kütüphaneleri de bulunmaktadır (Bkz. Children's libraries, 2004).

Çocuk kütüphaneleri, tıpkı halk kütüphaneleri gibi hizmet ağı oldukça geniş ve değişime açık bilgi merkezleridir. Bu bağlamda çocuk kütüphanelerinin genel amacı; “0-18 yaşa kadar olan çocukların zihin, fikir ve ruh sağlığı gelişimlerine katkı sağlamak, öncelikle kendilerine daha sonra topluma faydalı olabilecek işler yapmalarında onlara yardımcı olup, öncülük etmek, çocuklara okulda aldıkları zorunlu eğitim dışında aktif katılım sağlayabilecekleri ortamlar sunmak, iletişim becerilerini geliştirecek oyunlar üreterek çevre ile bağlarını güçlendirmektir” (IFLA Guidelines for library services to children aged 0-18, 2018a: 5). Bu genel amaç, kütüphaneler özelinde küçük farklılıklar ya da öncelik ayrımları gösterebilir.

Bilgi ve bilgi kaynaklarının dünyasında yaşanan değişim ve bireyin bilgiyi gereksinim olarak görme yaklaşımında yaşanan farklılaşmanın bir sonucu olarak, kütüphanelerin hizmetleri ile birlikte tanımı da zaman içinde değişmiştir. Yukarıda değinildiği gibi, çocuk kütüphaneleri hakkında yapılan tanımların pek çoğunda bu değişimin tanımlara yansıdığı görülür. Tanımlar üzerinden bakıldığında, çocuk kütüphanelerinin değişen rol ve sorumlulukları düzenli olarak genişlemiş, hizmetleri dönüştüren bu genişleme, tanımların yanı sıra çocuk kütüphanelerinin amaç, hedef ve işlevlerini de değiştirmiştir. Bu doğrultuda çocuk kütüphanelerinin amaçları üzerine yapılan değerlendirmelerde de yıllar içerisinde farklılıklar oluşmuştur (Akkaya & Odabaş, 2019b: 65).

Oluşturuldukları ilk örneklerden itibaren öncelikli amaçları olan erken dönemlerde çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak, günümüzün çocuk kütüphanelerinin de temel hedeflerinden biridir. Bunu yaparken çalışmalarını, çocukların yerel, ulusal ve dünya edebiyatıyla tanışmalarını sağlamak üzere planlar ve eğitim gereksinimlerini karşılamaya çalışırlar. Bu yönüyle verdikleri hizmetler, çoğunlukla buldukları yerin eğitim sistemine paralel olarak geliştirilir (Reitz, 2004).

Çocuk kütüphanelerinde eskiden olduğu gibi faaliyetlerin yalnızca kitapla sınırlandırılması günümüz koşulları için uygun olamaz. Zira bu durum hem çocukların renkli dünyasına hitap etmez hem de ev ve okul gibi çevrelerinde bildikleri ve yararlandıkları görselleştirilmiş araç ve ortamlardan yoksun kütüphane hizmetleri onlara keyifli gelmez. Etkinlikler, çocukların kendi yeteneklerini keşfedebilmelerini sağlayacak

ya da onların yeteneklerine ışık tutarak başkalarının onları keşfetmesinin yolunu açacak çeşitlilikte olmalıdır. Bu amaçla çok yönlülük esası içerisinde yürütülen bütün etkinlikler, elbette çocukların olumlu bir kişilik geliştirmesine katkı sağlamayı hedeflemelidir. En küçüğünden büyüğüne çocukların kelime dağarcıklarının ve dil becerilerinin zenginleştirilmesi, bilgiye erişimin doğru ve etkili şekilde yapılmasına yönelik yöntemlerin kazandırılması, okuma zevkinin aşılmasının yanında, okuma okuryazarlığı yetkinliğinin verilmesi ve iyi bir kütüphane kullanıcısı olmasının sağlanması gibi pek çok amacın hedeflenmesi gerekmektedir (Akkaya & Odabaş, 2019b: 67-68).



Mimar Sinan Çocuk
Kütüphanesi
(bursasoylem.com)

Çocuk kütüphanelerinin temel işlevi, çocuğun gelişimine katkı sağlamaktır. Bu bağlamda, çocuk kütüphaneleri için işlevler söz konusu olduğunda, akla ilk çocukların okuma deneyimlerini genişletmek ve okuma alışkanlığı kazanmaları için onlara çeşitli fırsatlar sunmak, keşfetmeyi ve bilgiyi kullanmayı öğretmek, araştırma becerileri

kazandırmak gelmektedir (Küçükcan, 2015: 222). Bilginin günümüzde eriştiği anlam ve önem açısından bireyin gelişimine katkı sağlamak tek başına yeterli olmayacağından, çocuk kütüphanelerinde aynı zamanda aileye de çocuk gelişimi konusunda eğitim vermek gerekmektedir. Kütüphanelerde sunulan eğitici, öğretici ve okuma alışkanlığı kazandırıcı etkinlikler ile hem çocuklara hem de ebeveynlerine birçok açıdan kazanım sağlandığı/sağlanacağı söylenebilir.

Günümüz çocuk kütüphanelerinin geleneksel işlevlerinin yanı sıra çağa ayak uydurması ve teknolojinin imkânlarından da faydalanması gerektiğini savunan Yılmaz'a (2019a: 52) göre çocuk kütüphanelerinin işlevleri arasında kütüphane hizmetlerinin dışında okuma aktiviteleri, konser etkinlikleri, yabancı dil alanında yapılan çalışmalar, eğitici konferans ve sempozyumlar, çalıştaylar, açık hava gösterileri, sanat çalışmalarının yapıldığı ve sergilendiği etkinlikler, boyama atölyeleri ve çeşitli oyunlar gibi faaliyetler yer almalıdır. Hizmetlere yönelik tüm bu yetenek ve yeterliliklerin uygulamaya

konulması, kütüphanenin işlevlerinin gerçekleşmesi anlamına gelecektir.

Çocuk kütüphanelerini bilgi merkezleri dünyasında özel kılan en temel farklılık, kullanıcılarının özel olmasıdır. Bu kütüphane türünü niteleyen diğer tüm unsurlar, çocuklar ve onların tarifi beceri, hatta uzmanlık isteyen benzersiz dünyanın özgüllüğü ile birlikte değer kazanır. Çocukların başta internet olmak üzere, bilişim teknolojilerinin yönlendirmesi sürecinin en edilgen grubunu oluşturması, söz konusu ayrıcalığın önemini daha da derinleştirmiştir. Zira yaşanan kısmen kontrolsüz değişim yalnız iletişim, söylem ve eylem biçimini değil, çocuğun öğrenme alışkanlıklarını, eğlenme biçimlerini ve sosyal bir varlığa dönüşme sürecini de farklılaştırmış durumdadır (Akkaya & Odabaş, 2019: 85).

Aynı zamanda yenilenme olarak da telaffuz edilen bu değişimin bilgi merkezleri dünyası açısından anlamı; bilgi anlayışı, bilgiyi gereksinim görme biçimi, beklentileri ve tepkileri en zor kestirilebilecek kullanıcı grubu demektir. Bu nedenle bir çocuk kütüphanesinin yetenek ve yeterliliğinden söz edilecekse, kerteriz alınacak öncelik unsur kütüphanenin çocuklara ne sunduğu, ne kattığı ve onların gözünde ne anlama geldiğidir. Temelde iletişime dayalı bir ilişkinin ifadesi olan söz konusu çocuk kütüphanesi-çocuk teması bu bilgi merkezi türünün öznel yanını oluşturur. IFLA'nın 2003 yılında yayımladığı Çocuk Kütüphaneleri Hizmet İlkeleri rehberini gözden geçirip daha kapsamlı hâle getirerek 2018 yılında yeniden yayımlaması da çocuk kütüphanelerinin öznel yanı konusunda yaşanan değişim ve gelişmenin (IFLA, 2018: 4) bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Kütüphane kullanıcılarının sürekli kullanımının sağlanması ve okuma kültürünün yayılması bakımından düşünüldüğünde çocuk kütüphaneleri geleceğe yönelik değerli bir yatırım olarak görülebilir. Ancak çocuk kütüphanelerinin önemi, çocuklarda okuma alışkanlığı ve sevgisi geliştirmesi ile sınırlı kalmayacak kadar fazladır. Çocuk kütüphanelerine olan bakış açısının genişlemesiyle kütüphaneler, çocuklara kitap ödünç veren ve masal okunan, raflarla sınırlı bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılıp çocukların öğrendiği, eğlendiği, sosyal ilişkiler kurduğu, sorgulama, karar verme, doğrulama gibi bilgi

okuryazarlığı temelli beceriler edindiği, sanat, spor, bilim ile tanışıp farkındalık kazandığı, teknolojiden ve sosyal çevresinden kopmadan yaşamı deneyimleyebildiği merkezler hâline gelmiştir (Temiz, 2023: 49).

Çocuk kütüphanelerinin toplumsal öneminin farkındalık düzeyinin gelişmesine ve kütüphanelerin yeterliliklerinin artmasına paralel olarak çocukların kütüphane eşlikçilerine yönelik hizmetleri de nitelik ve nicelik olarak çeşitlenmektedir. Çocukların kütüphane eşlikçilerinin, kütüphanede keyifli zaman geçirebilecekleri mekânların oluşturulması, eşlikçilerin çocuklarla birlikte kitap okumaya özendirilmesi, kütüphane dermesinde eşlikçilere hitap eden kaynaklara da yer verilmesi ve bu konuda duyuruların yapılması, kütüphane eşlikçilerine yönelik önemli hizmetlerdir. Bunun yanı sıra, kütüphanede çocuk bekleyen ya da çocuk sahibi olmak isteyen aileler için anne-baba eğitimleri, internet güvenliği, evde çocuk eğitimi, çocuğa karşı şiddet, aile çocuk iletişimi gibi konularda bilgilendirici eğitimler verilebilir. Çocuk kütüphaneleri ve hizmetlerine ilişkin bilimsel nitelikli ve kütüphane eşlikçilerinin katılımına açık etkinliklerle birlikte koleksiyon seçimi konusunda çocukların kütüphane eşlikçilerinin aktif katılımını sağlamak, çocukların kütüphane eşlikçilerinde kütüphaneye karşı saygıyı ve kütüphanenin gerekliliğini kabullenmeyi kolaylaştıracaktır (Çocuk Kütüphaneleri Çalıştayı, 2018).

Kütüphane, hizmetler, kütüphaneci ve kullanıcı söz konusu olduğunda beşeri aktörler açısından ilk elde akla gelmesi gereken diğer bir standart başlığı da etik değerlerdir. Her meslek grubunun olduğu gibi çocuk kütüphanecilerinin de çocuklar ve kütüphane eşlikçileri ile birlikte bir takım hizmetleri yürütürken etik standartları ve değerleri göz ardı etmeden hareket etmeleri gerekmektedir (Akkaya & Odabaş, 2019: 90). Çocuk kütüphaneciliği etik normları; bilgiye erişim, bireye ve topluma karşı sorumluluklar, gizlilik, mahremiyet ve şeffaflık, açık erişim ve fikri mülkiyet, tarafsızlık, kişisel dürüstlük ve mesleki beceriler, meslektaş ve yönetici/çalışan ilişkilerinin düzeni biçiminde kurgulanmıştır (IFLA, 2018: 7). Bu etik değerlerin ülkeye hatta hizmet verilen bölgeye ve topluma göre ince ayırım farklılıkları olabilir.

Yüzüncü Yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin Çocuk Kütüphaneciliği Bilançosu

Çocuk kütüphanesi, temelde bir halk kütüphanesi anlayışı ve sorumluluğu ile hizmet veren ya da vermesi beklenen kütüphanedir. Bu gerçeklik dikkate alındığında, Türkiye’de çocuk kütüphaneciliğinin tarihi hakkında bir bilanço oluşturmak için, Cumhuriyet’in halk kütüphaneciliğine ilişkin evrimini referans almak gerekir. Yeni bin yılın başlarına kadar, çocuk kütüphaneleri adına ulusal çapta ortaya konulmuş olan neredeyse tüm çabaların üst şemsiyesinin halk kütüphaneleri olması, söz konusu gerekliliği destekler niteliktedir. Bununla birlikte, çalışmanın bu bölümünde çocuk kütüphanelerinin daha çok halk kütüphanelerinin gölgesinde kalmış olan deneyimleri ile bağımsız bir kimliğin öznesi olarak kendilerini ulusal çapta kabul ettirmeye başladıkları süreç, tüm yönleriyle ve tarihsel sürece bağlı kalınarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Türkiye’de çocuk kütüphanesi kurulmasına ilişkin gerçek manadaki ilk adımlar Cumhuriyet’in ilanından sonra atılabilmiştir. Zira çocuk kütüphanelerinin “herkese” açık olma kimliğiyle toplumun tamamına hizmet verme noktasındaki rehberi olan modern halk kütüphanesi anlayışının ulusal tarihi de gerçek anlamda Cumhuriyet ile birlikte başlar. Genç Cumhuriyet’te halk kütüphanelerinin çekirdeğini, Osmanlı Devleti’nden miras kalan ve ağırlıklı olarak buldukları illerin vakıf, tekke, türbe ve cami kütüphaneleri oluşturur (Keseroğlu, 2019: 61). Pek çok açıdan sınırlı ve “herkese” hizmet verme açısından sorunu olan bu kütüphanelerin dışında Cumhuriyet’in ilk yıllarında halka kütüphane hizmeti verme sorumluluğu daha çok Türk Ocakları, Halkevleri ve Köy Enstitüleri gibi, yaygın ve örgün eğitimin toplumun tamamını hedeflediği ve toplumsal bir dönüşümün asıl amaç olduğu eğitim, toplumsal kültür ve sivil toplum kurumlarına düşmüştür (Baysal, 1973; Soysal, 1987; Keseroğlu, 1989; Çakan, 2013; Karatepe, 2013). Çocuk kütüphaneleri özelinde Türkiye’deki ilk bağımsız çocuk kütüphanelerinin Türk Ocağı ve Halkevi bünyesinde açılmış olması, halk-çocuk kütüphanesi ilişkilendirmesi ile çocuk kütüphanelerinin ulusal evrimine yönelik tercihin isabetini ortaya koymaktadır.

Cumhuriyet’in ilk çocuk kütüphanesi ise 1925 yılında Türk Ocakları tarafından Akhisar’da kurulmuştur (Keseroğlu,

2019: 64). Bu kütüphanenin hamiliğini bir kamu kurumunun değil de Türk Ocakları gibi ülkenin en eski ve en büyük sivil toplum kuruluşlarından birinin üstlenmiş olması dikkat çekicidir. Ocağın kuruluş amacı; “Akvam-ı İslamiyenin bir rükn-i mühimmi olan Türklerin milli terbiye ve ilmi, içtimai, iktisadi seviyelerinin terakki ve i’lasiyla Türk ırk ve dilinin kemaline çalışmak” olarak belirlenmiştir. Kuruluş bu amacını gerçekleştirmek için “Türk Ocağı adı ile kulüpler açarak dersler, konferanslar, müsamereler tertip, kitaplar ve risaleler neşir edecek, mektepler açacaktır” (Türk Ocakları, 2021). Söz konusu amaç ve bu amaç için belirlenen eylem planı dikkate alındığında, çocuk kütüphanesinin Türk ırk ve dilinin kemali için bir araç olarak görüldüğü söylenebilir. Bu tutum, aynı zamanda çocuklarda kütüphane farkındalığı ve alışkanlığı kazanımının önemini erken fark edildiği örneklerden biridir.

Türkiye Cumhuriyeti’nde açılan ikinci çocuk kütüphanesi, genç Cumhuriyet’in ilk on yılında gerçekleştirilmiş bir eğitim-öğretim atılımı olan Halkevleri şemsiyesi altında, Manisa Halkevi bünyesinde kurulmuştur (Sağlamtunç, 1988: 81; Keseroğlu, 1989: 121). Akhisar Türk Ocağı Çocuk Kütüphanesi örneğinde olduğu gibi, ülkede açılan bağımsız ikinci çocuk kütüphanesinin de varlık nedenini “ulusal bilince sahip, birbirini anlayan, birbirini seven, Atatürk ilkelerine bağlı bir örgüt oluşturmak” (Peker, 1974: 17) şeklinde belirleyen bir sivil toplum örgütü bünyesinde kurulmuş olması, ulusal çocuk kütüphaneciliği tarihimiz açısından dikkat çekicidir. 1932’den kapatıldıkları 1950 yılına kadar Türkiye Cumhuriyeti’nin kültür politikasının ağırlıklı olarak yürütüldüğü kanal olan Halkevleri, genel Türk kütüphaneciliği tarihinde olduğu gibi, çocuk kütüphaneciliğinde de önemli köşe taşlarından biridir. Türk Ocağı ve bir bakıma bu sivil toplum örgütünün devamı olan Halkevi dışında ilk çocuk kütüphanesi 1937 yılında Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından İstanbul’da açılmıştır (Demircan, 2006: 179).

Türkiye Cumhuriyeti’nin 1941 yılında Bursa’da kapılarını kullanicılarına açan dördüncü çocuk kütüphanesine de ev sahipliği yapan (Keseroğlu, 1989: 122) halkevlerinin kütüphaneleri 1932-1950 yılları arasında büyük ölçüde toplumun halk kütüphanesi işlevlerini yerine getirir (Baysal, 1984: 1313). Kapanma kararının alındığı 1950 yılına gelindiğinde Türkiye’deki Halkevi sayısı 478, Halkodası sayısı ise 4.322’dir (Tunaya,



Selçuklu Belediyesi KOP
Çocuk Kütüphanesi
(cekulvakfi.org.tr)

1952: 597). O dönemde okulların dışındaki hiçbir eğitim ve/veya kültür kurumu bu yaygınlık düzeyine sahip değildir. Bu yaygınlığın içinde halkevleri tarafından sunulan kütüphanecilik hizmetlerinin en önemli unsurlarından biri de çocuklara yönelik kütüphanecilik hizmetleridir. Halkevi kütüphanelerinin bünyesinde çocuklara yönelik verilen kütüphanecilik

hizmetleri, sayıları daha az olsa da öncelikli olarak çocuklara hizmet sunmak amacıyla Halkevi bünyesinde açılmış müstakim çocuk kütüphaneleri ve hedef kitlesi arasında çocukların ilk sırada yer aldığı gezici kütüphane hizmetleri (Akyol, 2008), Türkiye Cumhuriyeti'nin yaklaşık yirmi yılında çocuk kütüphaneciliğinin hamisi ve yönlendiricisi olmuştur.

Çocuk kütüphaneciliğinin Türk Ocakları ve Halkevleri üzerinden biçimlenen evrimi, bu örgütlerin halkın tamamına yönelik eğitim-öğretim sorumluluğunun bir sonucudur. Zira çocuklar bir halkın en önemli, eğitim-öğretim açısından en öncelikli grubunu oluşturmaktadır. Bu tutum, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk çeyrek yüzyılında çocuk kütüphaneciliğinin evriminin, halk kütüphaneleri evrimi ile koşut, hatta halk kütüphaneleri evriminin içinde olgunluk kazandığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ulusal çocuk kütüphaneciliğimizin Cumhuriyet Dönemi'ndeki izlerini aramak, halk kütüphaneciliğinin izlerine bakmayı gerektirir.

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte, yalnız Osmanlı'nın geleneksel devlet anlayışı ve yönetim biçiminden vazgeçilmemiş, Türkiye Cumhuriyeti'nin tüm unsurlarını etkileyen, bütüncül bir değişim süreci başlatılmıştır (Keseroğlu, 2019: 60). Bu süreçte asıl gaye, "muasır medeniyetleri" işaret eden Batı'ya yönelmek ve bu medeniyetler silsilesinin içinde yer alabilmektir (Atatürk, 2011). Osmanlı Devleti'nin genç Cumhuriyet'e kalan kitap mirası, ağırlıklı olarak el yazması kitaplardır (Keseroğlu, 2013: 367). Türkiye Cumhuriyeti'nin yaklaşık 600 bin el yazması kitaba (Sernikli, 2005: 35) sahip olması anlamına gelen bu miras, aynı zamanda kütüphaneciliğin Türkiye Cumhuriyeti'ndeki seyrini belirleyen faktörlerden biri olmuştur.

2035



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

1924 yılında çıkarılan Tevhidi Tedrisat Kanunu (Öğretimde Birlik Yasası), genç Cumhuriyet'in eğitim ve kültür politikası içinde, kütüphanelere devrim niteliğinde yeni bir biçim kazandırır (Keseroğlu, 2019: 60). Kanuna göre, bütün vakıf ve okullar Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanmaya başlamış ve vakıf tüzelkişiliği malı kamu malı olarak kabul edilmiştir (Soysal, 1987: 21). 1925 yılında yürürlüğe giren tekke, türbe, zaviyelerin kapatılmasına ilişkin yasa ile de buralarda birikmiş olan bütün yayınlar kütüphanelerde toplanmaya başlamıştır (Keseroğlu, 2013: 367). Bu noktada çocuk kütüphaneleri açısından da son derece önemli olan asıl değişim, ülkedeki halk kütüphanelerinin sorumluluğunun Maarif Vekâletine (Millî Eğitim Bakanlığı) verilmiş olmasıdır. Zira çocuk kütüphaneleri de temelde kullanıcılarına halk kütüphanesi anlayışıyla hizmet veren kurumlardır. Millî Eğitim Bakanlığının halk kütüphanelerine ilişkin yarım asrı aşkın süre yürürlükte kalan "yürütücü olma" rolü, Türkiye'nin bu süreçteki çocuk kütüphaneleri evrimini de şekillendirmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının çocuk kütüphanelerini de doğrudan etkileyen değişim sürecinde ön plana çıkan noktalar Kütüphaneler Müfettişliğinin kurulması (1921), Hars Dairesi Kütüphaneler Müdürlüğünün kurulması (1929), Hars Dairesi Genel Müdürlüğünün Kütüphaneler Genel Müdürlüğü adını alması (1959), Kültür Müsteşarlığının kurulması ve Kütüphaneler Genel Müdürlüğünün bu müsteşarlığa bağlanması (1965) olarak listelenebilir (Akkaya, 2018b: 106-107). Kütüphaneler Genel Müdürlüğünün bağlı olduğu Kültür Müsteşarlığının 1974 yılında yeniden kurulan Kültür Bakanlığına bağlanması ile sona eren bu dönemdeki en önemli gelişmelerden biri de halk kütüphaneleri konusundaki ilk mevzuatın 1952 yılında "Çocuk Kütüphaneleri Hakkında Yönetmelik" adıyla yürürlüğe girmiş olmasıdır (Keseroğlu, 2013: 375). Bu gelişme, Cumhuriyet Dönemi çocuk kütüphaneciliğinin en önemli köşe taşlarından biridir.

Halk kütüphanelerinin Millî Eğitim Bakanlığı bağlısı olarak hizmet verdiği dönemde çocuk kütüphaneleri genellikle bir halk kütüphanesinden bağımsız, çoğunlukla bir okul bünyesinde ve müstakil kütüphaneler olarak hizmet vermiştir. Söz konusu kütüphanelerin sayısı, koleksiyon özellikleri ve ülke genelindeki dağılımı konusunda eksiksiz bir malumat olmakla birlikte, ülkedeki çocuk kütüphanesi sayısının 1966'da

179; 1974'te 286; 1979'da ise 296 olduğu kayıt altına alınmıştır (Alpay, 1984: 97; Kaya, 2003: 36). Söz konusu rakamlar, ulusal bir denetim ve kayıt eksiliğine karşın, 1920'lerin sonuyla başlayan, 1928 yılında kabul edilen Harf Devrimi ile ivme kazanan ve 1980'li yıllarda sone eren süreç içinde, çocuk kütüphaneciliğinin gelişimi adına Türkiye'de küçük ama düzenli adımların atıldığını göstermektedir. Bu gelişimde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1953 yayımlanan bir yönetmelikle, çocuk kütüphanelerinin kurulup geliştirilmesinin yasal bir zeminde düzenlemiş olması (Demircan, 2006: 179) doğrudan etkili olmuştur. Söz konusu hukuki düzenlemenin de etkisiyle, Türkiye'de ilk çocuk kütüphanesinin açılmasının ardından, bu kütüphane türünün sayısı düzenli olarak artmıştır (Sayer, 2007: 66). Örneğin Ankara'da Namık Kemal Ortaokulu bünyesinde 1951 yılında açılan *Namık Kemal Çocuk Kütüphanesi*, bu kent için bir ilk olarak kabul edilir. Ardından sırasıyla *Bahçelievler Çocuk Kütüphanesi* (1955), *Ankara Çocuk Kütüphanesi* (1957) ve *Demirlibahçe Çocuk Kütüphanesi* (1960) kent sakinlerinin hizmetine sunulmuştur. 1965 yılında bu kütüphaneler, kendisi de 1960 yılında Kurtuluş İlkokulu bünyesinde *Kurtuluş Çocuk Kütüphanesi*ni hizmete sokan Ankara İl Halk Kütüphanesine devretmiştir (Dalkılıç, 2021: 20). Diğer kentlerde de olduğu gibi Ankara'da da açılan çocuk kütüphanelerinin hemen tamamının bir okul bünyesinde hizmet veriyor olması, Kültür Müsteşarlığı ve Kütüphaneler Genel Müdürlüğü'nün, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olmasının bir sonucudur.

Yukarıda kısa evrimi ile birlikte ortaya konulmaya çalışıldığı gibi, bu dönemde çocuk kütüphanelerinin çok önemli bir bölümü, Millî Eğitim Bakanlığının yürütücü kimliğinin etkisiyle okulların bünyesinde açılmıştır. Doğal olarak, bir çocuk kütüphanesi olmanın yanı sıra ve belki de daha öncelikli olarak hizmetlerini "okul kütüphanesi" kimliği ile de sunmuştur. Bu nedenle, Türkiye'de çocuk kütüphanelerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olduğu dönemde eriştiği sayının, sorumluluğun Kültür Bakanlığına devrinden sonra keskin bir düşüşle azalmasını gerçek anlamda bir "küçülme" olarak yorumlamak eksikli bir bakış açısı olacaktır. Zira "çocuk kütüphanesi" adıyla hizmet veren ve bir okulun bünyesinde yer alan kütüphanelerden bazıları, çocuk kütüphanelerin Kültür Bakanlığı'na devrinin ardından, aynı mekânda ancak bu kez "okul kütüphanesi" adıyla hizmetlerine devam etmiştir. Bu değişi-

min yarattığı uyum ve kimlik karmaşası sorunu, günümüzde de kısmen okul kütüphaneleri dünyasında varlığını hissettirmektedir.

Türkiye’de yürürlükte olan mevzuata göre, merkezi yönetim dışında tüzel ve gerçek kişiler de çocuk kütüphanesi kurup topluma hizmete sunabilmektedir. Bu hak, temelde dayanağını Birleşmiş Milletler’in Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi’nden alır. 20 Kasım 1989’da New York’ta imzalanan ve 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe giren “Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi” [United Nations Convention on the Rights of the Child] (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi, 1989), Türkiye de dâhil olmak üzere 196 ülke tarafından kabul edilmiştir. Türkiye, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’yi 14 Ekim 1990 tarihinde imzalamış, 27 Ocak 1995 tarihinde ise Resmî Gazete’de yayımlayarak yürürlüğe koymuştur. Sözleşme ile varılmak istenilen asıl amaç; herkesin maddelerde yer alan hak ve özgürlüklerden, ırk, cinsiyet, din, dil, renk, ulusal ya da toplumsal köken, siyasal veya başka görüş, mülkiyet, doğuştan veya başka durumdan kaynaklanan ayrımlar dâhil hiçbir ayrım gözetilmeksizin yararlanma hakkına sahip olabilmesidir (UNICEF, 2004).

Türkiye’de çocuk kütüphaneleri merkezi (Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü) ve yerel (belediyeler) olmak üzere iki farklı biçimde örgütlenmekte ve hizmet vermektedir (Karağözoğlu Ashyüksel, 2018: 389-390). Bireysel finansmanla açılan ve hizmet veren çocuk kütüphaneleri de bu yerel örgütlenmenin alt türü olarak listelenebilir. Günümüz çocuk kütüphaneleri ağırlıklı olarak Kültür ve Turizm Bakanlığı altında Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet vermektedir. Söz konusu hizmet, halk kütüphanelerine bağlı müstakil binalarda ya da halk kütüphanesi içinde çocuk bölümünde yürütülmektedir. 2022 yılı sonu itibariyle Bakanlığa bağlı halk kütüphanesi sayısı 1.257 iken, toplam kitap sayısı 23 milyonu, kullanıcı (okuyucu) sayısı da 26 milyonu geçmiştir. 10 milyona yakın kaynağı kullanıcılarına ödünç veren bu kütüphaneler, 65 gezici kütüphane ile hizmet alanlarını da genişletmeye çalışmaktadır (KYGM, 2023). 2018 yılı verilerine göre, Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğüne bağlı ve 37 ilde hizmet veren 56 bağımsız çocuk kütüphanesi varken (Aldemir, 2018: 30), bu sayı 2022 yılı sonunda 39 il ve bağımsız 59 çocuk kütüphanesine erişmiştir. Adı “bebek

kütüphanesi” olmakla birlikte, çocuklara da öncelikli kullanıcı grubu olarak hizmet veren ve son birkaç yıl içinde Türkiye’deki kütüphane türleri arasında yerini alan 8 kütüphane de dâhil edildiğinde (KYGM, 2023), Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet veren 68 kütüphanenin asıl kullanıcı grubu çocuklardır. Rakamlardan da görüldüğü üzere, Bakanlığa bağlı olarak yalnızca çocuklara hizmet veren bağımsız çocuk kütüphanelerinin sayısı oldukça azdır.

Bakanlığın dışında, özellikle yeni bin yıl ile birlikte ülkemizde belediyelerin yürütücülüğü ve hamiliğinde olan çok sayıda çocuk kütüphanesi de hizmete girmiştir. Özellikle geride kalan yüzyılın sonlarından itibaren önemsenen ve ülkenin gelişmiş şehirlerinde sayıları artmaya başlayan (Altay, 2018: 363) bu kütüphaneler, kültür hizmetlerinin hızla belediyelerin temel hizmet alanlarından birine dönüşmesine olumlu katkılar sağlamış ve bu katkı söz konusu kütüphanelerin sayısının artmasının önünü açmıştır (Akkaya, 2022: 231). Bazen ilçe belediyelerinde dahi birden fazla sayıya ulaşan, hizmet çeşitliliğini ve zenginliğini bünyesinde yer aldığı belediyenin olanaklarından alan bu kütüphanelerin ulusal düzeyde toplam sayısı ise maalesef bilinmemektedir. Zira yönetimlere bağlı olarak hizmet veren çocuk kütüphaneleri ile farklı tüzel ve gerçek kişiler tarafından hizmete sunulan halk kütüphanelerine ilişkin ulusal bir istatistiğe ulaşmak maalesef olanaklı değildir. Bununla birlikte Türkiye’de ulusal ve uluslararası düzeyde belediyeleri temsil etme yetkisine sahip ve bütün belediyelerin doğal üyesi olduğu tek mahalli idare birliği özelliğine sahip olan Türkiye Belediyeler Birliğinin (TBB) kamuyla paylaştığı raporlarında da bu konuda bir veri paylaşımı söz konusu değildir (TBB, 2023). Ancak, araştırma sürecinde, kişisel ilişkilerden yararlanılarak erişilen ve Türkiye Belediyeler Birliği aracılığı ile iletişim kurulan belediyelerden, çocuk kütüphaneler ve hizmetlerine ilişkin veriler derlenmiştir. Buna göre 2023 yılı Haziran ayı itibarıyla, Türkiye’de belediyeler eliyle hizmet veren çocuk kütüphanesi sayısı, elde edilen bilgiler ışığında 317 olarak tespit edilmiştir. Bu rakamın tam olarak kayıt altına alınmamasının nedeni, bazı belediyelerin bu konuda bilgi paylaşımında bulunmaması, çocuk kütüphanesi bulunan bazı belediyelerin ise “Kütüphanemiz şu an geçici olarak hizmet vermiyor.” açıklamasının yapılmış olmasıdır.

Türkiye’de 30 büyükşehir 51 il, 519 büyükşehir ilçe, 403 ilçe ve 386 belde olmak üzere toplam 1.389 belediye olduğu (İçişleri Bakanlığı, 2023) dikkate alındığında, bu sayı (%22,82) oldukça yetersizdir. Bazı belediyelerde birden çok çocuk kütüphanesi olduğu hesaba katıldığında, söz konusu istatistik şüphesiz daha da eksikli hâle gelecektir. Yerel yönetimlere bağlı olarak hizmet veren çocuk kütüphanelerinin koleksiyon, personel, kullanıcı ve bina özelliklerine ilişkin değerlendirme yapılabilecek ulusal bir bilgi derlemesi ise hiç yoktur. Bu noktada söylenebilecek en belirgin gerçeklik, özellikle büyükşehir belediyelerine bağlı olarak hizmet veren çocuk kütüphaneleri sayısında ivmeli bir artışın yaşandığıdır.

Türkiye’de bireysel çaba ve finansmanla açılan ve hizmet veren çocuk kütüphaneleri hakkında en az bilgi sahibi olunan çocuk kütüphanesi grubunu oluşturmaktadır. Zira bu türden kütüphanelerin ne zaman açıldıklarını, hangi hizmetleri hangi koşullarla verdiklerini, hatta bazen ne zaman hizmetlerine son vererek kapandıklarını güncel olarak takip etmek olanaklı değildir. Bu durum, başka kütüphane türlerinde de olduğu gibi, Türkiye’deki çocuk kütüphaneleri konusunda ulusal bir politikanın, kontrol ve denetim mekanizmasının, sağlıklı veri paylaşımının ve iş birliğinin önemini ve gerekliliğini daha öncelikli hâle getirmektedir.

Daha önce de ifade edildiği gibi, çocuk kütüphaneciliği adına Türkiye’deki genel tablonun eksikli yanına karşın, bu kütüphane türü son çeyrek yüzyıldır hakkında en çok araştırma yapılan, farklı türlerde bilimsel çalışma kaleme alınan, farklı içeriklerde etkinlikler düzenlenen ve bilgilim dünyasında adından en çok söz edilen kütüphane türüdür. 2017 yılında, Ankara’da Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü’nün ev sahipliğinde gerçekleştirilen “Çocuk Kütüphaneleri Çalıştayı”, Okuma Kültürü Derneği tarafından 2018’de Ankara’da düzenlenen “Çocuk Kütüphanesi Hizmetleri Kılavuzu Çalıştayı” ve bu çalıştayın çıktılarını da dayanılarak 2019 yılında yayımlanan “Çocuk Kütüphanesi Hizmetleri Kılavuzu”, söz konusu yönelimin örneklerinden bazılarıdır. İlki 2018 yılında Ürgüp’te, ikincisi 2019 yılında İstanbul’da, üçüncüsü de 2022 yılında Gaziantep’te gerçekleştirilen “Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu” serisi, Türkiye’deki çocuk kütüphanelerine yönelik farkındalığın artmasına önemli katkılar sağlamıştır. Odağında çocuk kütüphanesinin yer aldığı bu et-

kinlikler ve çıktıkları, ulusal literatürde çocuk kütüphaneciliği ile ilgili farklı tür ve içeriğe sahip yayınların sayısında da ciddi bir artışı beraberinde getirmiştir.



Altındağ Bebek ve
Çocuk Kütüphanesi
(kygm.ktb.gov.tr)

Türkiye’de son dönemde çocuk kütüphanelerine yönelik ilginin artması ile doğrudan bağlı olan diğer bir unsur, ülkemizde profesyonel kütüphanecilik eğitiminin verildiği üniversitelerin Bilgi ve Belge Yönetimi bölümlerinin çocuk kütüphanelerine yaklaşımıdır. 2023-2023 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye’de lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim vermek üzere Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’ndan onay alan toplam 14 Bilgi ve Belge Yönetimi bölümü bulunmaktadır (YÖK Atlas, 2023). Ancak, Kırıkkale Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümünün henüz dersler ve içerikleri ile ilgili olarak kamuya paylaştığı bir bilgi bulunmamaktadır. Bu nedenle geri kalan 13 bölümün derslerinin çocuk kütüphaneciliği ile ilişkisi analiz edilmiştir.

Lisans programlarına göre bu bölümlerin 5’inde “çocuk kütüphaneleri”, 8’inde “halk ve çocuk kütüphaneleri”, 7’sinde ise “bilgi merkezi türleri” ders adları altında çocuk kütüphanelerine yer verilmektedir. Bu derslerin 5’i “zorunlu” 15’i ise “seçmeli” statüdedir. 4 bölümün yüksek lisans, 2 bölümün ise doktora düzeyindeki ders programında çocuk kütüphanelerine yönelik ders tespit edilmiştir.*

Çocuk kütüphanelerine ilişkin özellikle son yıllarda yaşanan ilgi artışı, şüphesiz bu kütüphane türünü Türkiye’nin genel kütüphanecilik ikliminde nitelik ve nicelik açısından daha

* Bu bilgilere ilgili bölümlerin resmi web adreslerinde kamuya paylaşılan ders programları ve ders içeriklerinden ulaşılmıştır. (Bkz. <http://bilgi-belge.humanity.ankara.edu.tr/>, <https://aybu.edu.tr/bby/tr>, <https://birimler.atauni.edu.tr/bilgi-ve-belge-yonetimi/>, <https://bilgibelge.bartın.edu.tr/>, <https://bilgibelge.karatekin.edu.tr/>, <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/>, <https://bilgibelge.medeniyet.edu.tr/tr>, <https://bilgibelge-edebiyat.istanbul.edu.tr/tr/>, <https://bby.ikcu.edu.tr/>, <https://itbf.kastamonu.edu.tr/index.php/boeluemler/bilgi-ve-belge-yoenetimi>, <http://bby.fef.marmara.edu.tr/>, <https://www.osmaniye.edu.tr/kadirilisbbf/bby>, <https://bby.29mayis.edu.tr/tr/>).

iyi bir düzeye taşımıştır. Ancak, tüm bunlara karşın, Cumhuriyet'in bir asırlık tarihinde çocuk kütüphaneleri açısından eksik ve sorunlu pek çok husus hâlâ üstesinden gelinmeyi beklemektedir. Çocuk kütüphanelerinin bina ve mimari özelliklerinin koşullara uygun olmaması, bu kütüphanelerde görev yapan personelin sayısı, profesyonelliği ve çocukların dünyasına hâkim olma açısından eksikliklerinin bulunması, koleksiyon ve hizmetleri doğrudan etkileyen finans sorunları, özellikle çocuklarla olan halkla ilişkilerde bilimsel gerekere uygun davranma özensizlikleri söz konusu hususlardan bazılarıdır. Bu noktada ulusal, toplumsal ve bireysel çapta bu eksik yanları kabul ederek yola çıkmak, atılacak ilk adım için iyi bir tercih olacaktır.

Çocuk kütüphaneleri ve kütüphaneciliği açısından eyleme geçmenin ya da değer yaratmaya çalışmanın en önemli motivasyon aracı, çocuğun bizzat kendisidir. Zira tarihsel serüvenin süreçlerindeki değişim incelendiğinde, çocuk kütüphaneleri içerisinde sunulan hizmetlerin toplumların ve kişilerin gelişimlerine kalıcı katkılar sağladığı görülmektedir. Çocuk kütüphanelerinin temel hedefi olan bugünün çocuklarının yarının toplumuna faydalı bireyler olması ve bulunduğu ülkenin gelişmişlik düzeyine katkı sağlaması bu kurumların varlığı ile mümkün olacaktır. Bu sorumluluğu yerine getirmek ise her şeyden önce çocuğu bir birey olarak toplumda olması gereken yerde ve önemde görmek, çocuk kütüphanelerini de bu önemin değerini arttıracak bir araç olarak değerlendirmekle olanaklıdır. Başka bir ifadeyle, çocuk kütüphanesini çocuğa karşı olan öncelik ve özene benzer bir yaklaşımla ele almak, her şeyden ve herkesten çok çocuk için kazanç sağlayacaktır. Bu kazanç ise orta ve uzun vadede tüm toplumun kazanması ve dünyanın daha "iyi" bir yer olması anlamına gelir...

Sonuç ve Değerlendirme

Çocuk kütüphaneleri, çocukların bilişsel, duygusal ve fiziksel becerilerini güçlendirmek; renkli dünyalarını daha renkli ve yapabileceklerinin seçeneklerini arttırmak amacıyla kurulan toplumsal kültür merkezleridir. Erken dönemlerde çocukların bilişsel ve duygusal özelliklerini düzenleme, davranışlarına yön verme amaçlarına yönelik hizmetlerle donatılan çocuk kütüphaneleri, bu özelliklerine bağlı olarak aynı zamanda eği-



tim sistemlerinin tamamlayıcısı olacak rollere de sahiptirler. Bu bakımdan, her çocuk kütüphanesinin çocukluk döneminin karakteristiklerine ve gereksinimlerine uygun olarak planlanması ve donatılması çocuk kütüphaneleri ve kullanıcıları açısından son derece önemlidir.

Okul ile birlikte aileden sonra eğitim-öğretim süreçlerinin yürütüldüğü ikinci önemli grup arasında yer alan çocuk kütüphaneleri, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunmakla birlikte; motor becerilerinin ilerlemesine, sosyal davranışlarının olgunlaşmasına ve çevresi ile bütünleşmesine yarar sağlayacak aktivitelere ev sahipliği yapan mekânlar olarak tasarlanırlar. Bu özellikleri ile birlikte çocuk kütüphaneleri, çocukların aileleriyle birlikte yaşadığı ev; arkadaşları ve öğretmenleriyle birlikte olduğu okul; çevresiyle birlikte büyüdüğü mahalle gibi ortamlarda gördüklerinin, duyduklarının, öğrendiklerinin ve yaşadıklarının tamamını barındıran bütünleşik mekânlardır.

Kabul etmek gerekir ki, Türkiye Cumhuriyeti, ilk yüzyılında çocuk kütüphaneleri ve kütüphaneciliği adına çok başarılı bir karneye sahip değildir. Yarınlar adına, ülke koşullarına bağlı olarak pek çok gerekçesi olan bu gerçekliğin nedenlerinden çok nasıllarına odaklanmak gerekir. Özellikle yeni bin yılla Türkiye’de çocuk kütüphaneciliğine yönelik artan farkındalık, özen ve bu bilgi merkezi türüne gösterilen önem, Cumhuriyet’in ikinci yüzyılı açısından umut vericidir. Bu umudun yarınlarda ilhama dönüşmesi ise ancak meseleye çocuğun dünyasından bakmakla, onun gibi düşünmekle, onu anlamaya çalışmakla, yorumlamakla ve ona değer yüklemekle olanaklıdır.

Günümüzün çocuk kütüphaneleri çocuğun bilgilendiği, öğrendiği, eğlendiği, sosyalleştiği, bireye dönüştüğü ve kaynaştığı topluma açık, bütünleşik kültür merkezleri olarak önemli roller üstlenmeye başlamıştır. Hizmetlerin çeşitlenmesi ve dönüşmesinde gözlemlenen bu durum, çocuk kütüphanelerinin dinamik bir süreç içerisinde geçtiğini de ortaya koymaktadır. Bu sürecin nedenlerinin daha iyi analiz edilmesi, çocuk kütüphanelerinin daha planlı bir düzlem içerisinde dönüşmesine ve dolayısıyla ilgili toplumsal sorunların daha hızlı ve kolay biçimde çözümlenmesine katkıda bulunacaktır. Şüphesiz bu noktada en önemli referans çocuğun kendisi olmalıdır.

Cumhuriyet'in bir asırlık çocuk kütüphaneleri deneyimine bakıldığında, Türk Ocağı tarafından Akhisar'da ilk çocuk kütüphanesinin hizmete açıldığı günden bu yana, süreç içerisinde sorumluluk alan tüm kurum, kuruluş, dernek, toplum ve bireylerin asıl odaklandıkları unsur, çocuk ve çocuğun dünyasını her açıdan daha iyi kılmaktır. Bu arzu ve kaygı, kütüphanenin amaçları dikkate alındığında son derece anlaşılardır. Ancak söz konusu arzu ve kaygının eyleme dönüştürülmesinde mutlaka ve belki de her şeyden önce çocuk dikkate alınmalıdır. Çocuk kütüphaneciliği açısından görece yetersiz olan bir asırlık Cumhuriyet deneyiminde en önemli eksiklik, çocuk kütüphaneleri dünyasının asıl aktörünün çocuğun kendisi olduğunun sıklıkla gözden kaçırılmış olmasıdır.

Çocuk kütüphaneleri tarafından ortaya konacak her türlü amaç, ilke ve görev içerikleri, temelde başta çocuklar olmak üzere tüm kullanıcıların kütüphane ilişkisinin gelişimine ilişkindir. Zira evrensel literatürde de kanıtlarıyla birlikte ortaya konulduğu gibi, bir kütüphanenin en değerli kullanıcısı, karlılığı en yüksek müşterisi çocuklardır. Çocuklar aynı zamanda bir toplumun da en kıymetli fertleri, o toplumun geleceğidir. İki farklı tabloda kolaylıkla görülen bu kimlik ve önem durumunun doğru ve günümüz koşullarına uygun bir paydada birleştirilmesi, başta çocuklar olmak üzere, çocuk kütüphaneleri dünyasının tüm paydaşlarının ve toplumun tamamının çok yönlü kazanımı anlamına gelecektir. Çocuk için ve çocuk üzerinden sağlanacak bu kazanım, rekabetin sürekli arttığı ve buna bağlı olarak insan olmanın değerlerinin de sürekli esnetildiği günümüzde bu değerlerin korunması ve yarınlara aktarılması adına yapılmış en önemli yatırım olacaktır. Dünyanın bütünü için olduğu gibi, ikinci yüzyılına adım atan Türkiye Cumhuriyeti'nin de bu yatırımı görmezden gelme ve gereğini yerine getirmeme lüksü yoktur.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yüzyılında çocuğa dair ortaya konulmuş en kıymetli ve yoğun iş birliğine dayanan çabalardan birinin parçası olan bu çalışma, çocuk kütüphanelerine yönelik olarak, başta çocuklar olmak üzere, toplumun tamamına ve çocuk kütüphaneleri ile kütüphanecilerine rehberlik edebildiği, konunun öneminin farkına varılmasına katkı sağlayabildiği ölçüde amacına ulaşmış olacaktır. Çünkü "Yarınlarda kazandıracak yol, çocuklardan geçer."...



MEHMET ALİ AKKAYA

Kaynakça

- Akkaya, M. A. (2019). Bilgiye erişim merkezi olarak çocuk kütüphaneleri. A. Kakırman Yıldız (Ed.), *Dünyanın iyiliği için çocuk kütüphaneleri* içinde (ss. 90-118). Hiper yayın.
- Akkaya, M. A. (2018a). Çocuklarda kütüphane bilincinin ve okuma alışkanlığının gelişmesinde yerel yönetimlerin rolü: Karşıyaka Belediyesi Örneği. A. Kakırman Yıldız, & L. Özdemir (Ed.), *1.Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu Bildiriler ve Posterler 14-17 Kasım 2018, Nevşehir/Türkiye* içinde (ss. 331-342). Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü.
- Akkaya, M. A. (2018b). Halk kütüphanelerinde mevzuat. H. Odabaş, & M. A. Akkaya (Ed.), *Halk kütüphaneleri: Geçmişten geleceğe yönelimler ve yeni roller* içinde (ss. 95-121). Hiper yayın.
- Akkaya, M. A. (2022). Yerel yönetim kütüphanelerinde çocuklara yönelik hizmetlerinin kullanıcılar tarafından değerlendirilmesi ve yaratılan algının belediye imajına etkisi: Bayraklı Belediyesi örneği. A. Kakırman Yıldız (Ed.), *3.Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu Bildiriler ve Posterler 27-29 Mayıs 2022, Gaziantep/Türkiye* içinde (ss. 231-252). Hiper yayın.
- Akkaya, M. A., & Odabaş, H. (2019). Kütüphane deneyiminin beşiği olarak çocuk kütüphaneleri. M. A. Akkaya, & H. Odabaş (Ed.), *Bilgi merkezleri: Kütüphaneler-arşivler-müzeler* içinde (ss. 61-96). Hiper yayın.
- Akkaya, M. A., & Odabaş, H. (2019). Önsöz. M. A. Akkaya, & H. Odabaş (Ed.), *Bilgi merkezleri: Kütüphaneler-arşivler-müzeler* içinde (ss. 7-10). Hiper yayın.
- Akyol, Y. (2008). İzmir Halkevi (1932-1951). İzmir Büyükşehir Belediyesi.
- Aldemir, A. (2018). Türkiye'de çocuk odaklı halk kütüphaneciliği hizmetleri. A. K. Yıldız, & L. Özdemir (Ed.), *1.Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu Bildiriler ve Posterler 14-17 Kasım 2018, Nevşehir / Türkiye* içinde (ss. 30-39). Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü.
- Alpay, M. (1984). Çocuk yayımları ve kütüphanesi. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Pedagoji Dergisi, (2), 73-100.
- Altay, A. (2018). Yerel bellek kurumları olarak halk kütüphaneleri: Türkiye'de durum. H. Odabaş, & M. A. Akkaya (Ed.), *Halk kütüphan-*

eleri: *Geçmişten geleceğe yönelimler ve yeni roller* içinde (ss. 349-386). Hiperyayın.

Atatürk, M. K. (2011). *Nutuk*. Yapı Kredi.

Baysal, J. (1973). Cumhuriyet dönemi Türk kütüphaneciliğinin gelişmesi. *Cumhuriyet'in 50. Yılına Armağan* içinde (ss.99-112). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Baysal, J. (1984). Kütüphanecilik. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. Cilt 5. İletişim Yayınları.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi (1989). Erişim adresi: http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf

Burke, P. (2018). *Bilgi tarihi nedir?* (T. Sivrikaya, Çev.). İslık.

Burke, P. (2002). *Bilginin toplumsal tarihi* (M. Tunçay, Çev.). Tarih Vakfı Yurt.

Burke, P. (2021). *Kültür tarihi* (M. Tunçay, Çev.). İstanbul: İslık.

Büyükşehir Belediyesi Kanunu. (2004). Sayı 5216, kabul tarihi 10.7.2004. T.C. Resmi Gazete (2553, 23 Temmuz 2004).

Children's libraries. (2004). Erişim adresi: <https://www.encyclopedia.com/children/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/childrens-libraries>

Çakın, İ. (2013). Türkiye'de Cumhuriyet dönemi kütüphanecilik eğitimi. B. Yılmaz (Ed.), *Anadolu kütüphaneleri* içinde (ss. 387-403). Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Çocuk Kütüphaneleri Çalıştayı. (2018). C. Polat, E. Yılmaz, & A. Kakırman Yıldız (Ed.). Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü.

Dalkılıç, C. (2021). Çocuk kütüphanelerinde mekânın hizmet yeterliliklerine uygunluğunun personel bakış açısıyla analizi: Nasrettin Hoca Çocuk Kütüphanesi örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı.

Demircan, C. (2006). Türkiye'deki çocuk kütüphanelerinin halk kütüphanelerine devredilmelerinden önceki niceliksel durum 1995-2000. *Türk Kütüphaneciliği*, 20(2), 177-194.

Güneş, A., & Güneş, F. (2017). Bilişsel gelişim dönemleri ve çocuk kütüphaneleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 15(60), 25-49. Erişim adresi: <https://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2018/04/25-49>

Halk Kütüphaneleri Yönetmeliği. (2012). Resmi Gazete, Tarih: 11.01.2012/ Sayı: 28170, Erişim adresi: <http://teftis.kulturturizm.gov.tr/TR-14656/halk-kutuphaneleri-yonetmeligi.html>

IFLA. (2007). *Bebekler ve küçük çocuklar için kütüphane hizmetleri rehberi*. Erişim adresi: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/100-tr.pdf>

IFLA. (2003a). Çocuk kütüphanesi hizmetleri için ilkeler. B. Yılmaz ve S. Ekici (Çev.), Erişim adresi: <https://www.ifla.org/files/assets/librar>

ies-for-children-and-ya/publications/guidelines-for-childrens-libraries-services-tr.pdf

IFLA. (2018). *Guidelines for library services to children aged 0-18*. Erişim adresi: https://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/ifla-guidelines-for-library-services-to-children_aged-0-18.pdf

IFLA. (2003b). *Libraries for children and young adults IFLA section*. Erişim adresi: https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/guidelines-for-childrens-libraries-services_background-en.pdf

İçişleri Bakanlığı. (2023). *Valilikler & Kaymakamlıklar*. Erişim adresi: <https://www.icisleri.gov.tr/valilikler>

Kakırman Yıldız, A. (2019). Okul kütüphanelerinin temel hizmet ilkeleri. A. Kakırman Yıldız (Ed.), *Dünyanın iyiliği için çocuk kütüphaneleri* içinde (ss. 13-38). Hiperyayın.

Karagözoğlu Aslyüksek, M. (2018). Çocuk kütüphaneleri ve Türkiye'de durum. H. Odabaş, & M. A. Akkaya (Ed.), *Halk kütüphaneleri: Geçmişten geleceğe yönelimler ve yeni roller* içinde (ss. 387-403). Hiperyayın.

Karatepe, T. (2013). Tanzimat dönemi sonrası Osmanlı kütüphaneciliği. B. Yılmaz (Ed.), *Anadolu kütüphaneleri* içinde (ss. 217-233). Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Kaya, İ. (2003). Çocuk kitabı resimlerinde klişe yaklaşımlar. *Çoluk-Çocuk*, (24), 35-36.

Keseroğlu, H. S. (2013). Cumhuriyet dönemi Türk kütüphaneciliği. B. Yılmaz (Ed.), *Anadolu kütüphaneleri* içinde (ss. 365-385). Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Keseroğlu, H. S. (2019). Halk kütüphanesi. M. A. Akkaya, & H. Odabaş (Ed.), *Bilgi merkezleri: Kütüphaneler-müzeler-arşivler* içinde (ss. 41-81). Hiperyayın.

Keseroğlu, H. S. (1989). *Halk kütüphanesi politikası ve Türkiye Cumhuriyetinde durum*. Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi.

Kuhn, T. (2014). The history of science. L. Patton (Ed.), *Philosophy, science and history* içinde (ss. 106-121). Routledge.

Küçükcan, B. (2015). Okul kütüphanelerinde mekân tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, (208), 218-232.

Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2012a). Halk Kütüphaneleri Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete11.01.2012. Sayı: 28170.

Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2012b). Kütüphane Hizmet Esasları Genelgesi (2012/7, 24 Temmuz 2017). Erişim adresi: <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/4832,khgenelge-17.pdf?0>

Odabaş, H., & Akkaya, M. A. (2020). *Bilgi merkezlerinde mekân: Değişen beklentiler ve mimari anlayış ışığında yönelimler*. Hiperyayın.

Peker, R. (1974). Recep Peker nutku. *Atatürk ve halkevleri* içinde (ss.9-17). Türk Tarih Kurumu.

- Reitz, J. M. (2004). ODLIS: Online Dictionary for Library and Information Science. ABC-CLIO. Erişim adresi: https://www.abc-clio.com/ODLIS/odlis_c.aspx
- Sağlamtunç, T. (1988). Türkiye'de çocuk ve halk kütüphaneleri. B. Onur (Ed.), *Cumhuriyet ve Çocuk – II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri 4-6 Kasım 1988* içinde (ss. 73-83). Ankara Üniversitesi.
- Sayer, R. C. (2007). Çocuk kütüphanelerinde elektronik yayınların kullanımı ve yaygınlaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sernikli, A. (2005). Elyazması eserlerimizin dünü bugünü yarını. V. *Türk Kültürü Kongresi: Eski Eserler ve Müzecilik, Kütüphanecilik, Arşiv Dokümantasyon* içinde (C. IX, ss. 27-42). Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Soysal, Ö. (1987). Cumhuriyet ve kütüphaneciliğimiz: 1923'ten 1963'e. *Kütüphanecilik Dergisi: Belge Bilgi Kütüphane Araştırmaları*, (1), 17-78.
- Temiz, N. (2023). Çocuk kütüphanelerinde yaşam becerilerinin geliştirilmesi: Bir kütüphane programı önerisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tunaya, T. Z. (1952). *Türkiye'de siyasi partiler: 1859-1952*. İstanbul: Arba.
- Türk Ocakları. (2021). *Türk Ocaklarının kısa tarihçesi*. Erişim adresi: <https://www.turkocaklari.org.tr/turk-ocagi-tarihi/6/turk-ocaklarinin-kisa-tarihcesi>
- Türkiye Belediyeler Birliği. (2023). *2022 Faaliyet Raporu*. Erişim adresi: <https://tbb.gov.tr/online/faaliyetraporu/2022/index.html>
- UNICEF. (2004). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Erişim adresi: https://www.unicef.org/turkey/pdf/_cr23.pdf
- Walter, V. A. (2001). *Children & libraries: Getting it right*. Chicago: American Library Association.
- Yılmaz, B. (2019b). Çocuk kütüphanesi hizmetleri kılavuzu. Hiperlink.
- Yılmaz, B. (2016). Türkiye'de belediyelerin kütüphane ve arşiv hizmetleri: Kültür bağlamında bir perspektif denemesi. B. Yılmaz, T. Çakmak, & Ş. Eroğlu (Ed.), *Belediyelerin Kütüphane ve Arşiv Hizmetleri Uluslararası Sempozyumu, 12-14 Mayıs 2016* içinde (ss. 35-46). Bursa: Nilüfer Belediyesi.
- Yılmaz, E. (2019a). Yaşayan çocuk kütüphaneleri. A. Kakırman Yıldız (Ed.), *Dünyanın iyiliği için çocuk kütüphaneleri* içinde (ss. 39-89). Hiper yayın.
- YÖK Atlas. (2023). *Bilgi ve Belge Yönetimi*. Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10021>
- Zagzebski, L. (2017). What is knowledge?. J. Greco, & E. Sosa (Ed.), *The Blackwell guide to epistemology* içinde (ss. 92-116). Wiley-Blackwell.

TÜRKİYE'DE ÇOCUK VE ÇİZGİ ROMANIN 100 YILI



ÜMİT KİREÇÇİ*

Ortada bir gerçek vardır; çizgi romanlar okunmaktadır ve birileri aylık veya haftalık periyodu olan bu yayınları sadık bir şekilde takip etmektedir. Çocuk okur, bilinçli bir seçim yaparak birçok çizgi roman yayını arasından kendi kişisel beğeni veya beklentisine uygun yayınları alıp okumayı tercih etmektedir. Bunu okuma alışkanlığı olarak tanımlayabiliriz.

Giriş

Çizgi roman sanatı Cumhuriyetimizle yaşıt bir sanat dalıdır. Ülkemizdeki gelişimi Cumhuriyet'in dönüşümlerine paralel bir yol izlemiştir. Buna karşın popüler ama popüler olduğu kadar akademik çevrelerce dikkate alınmamış, ikincil bir sanat dalıdır. Çizgi roman sanatı, önce öne çıkarılmış, zamanla büyük tepkiler çekmiş, eleştirilmiş, yasaklanmış sonra tekrar görkemli günlerine kavuşmuştur. Bu yazıda, çizgi roman tarihini, çizgi romanın ve çocuğun koşut gelişimini, dünya ve Türk çizgi roman dünyasını, diğer sanat dallarıyla ilişkisini, yönlendirici faktörleri, çocuk okura özel çizgi roman yayıncılığının ayak izlerini ve çizgi roman okuryazarlığının ışığında başarılabilecekleri ele almaya çalıştım.

2049



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Çizgi Roman Okurları Platformu (ÇROP) yöneticisi, yazar, çizgi roman araştırmacısı.

Çizgi Roman: Tanımı, Tarihçesi, Akımlar ve Toplumsal İşlev

Çizgi roman da diğer bütün sanat dallarında olduğu gibi, zamanla alan içinde üretilen eserlerin ortak özellikleri ile belirlenen ve bir anlamda kanonlaşan belli bir anlatım formatı olarak karşımıza çıkar. Bugün kabaca “çizgi roman” olarak adlandırdığımız formatın çerçevesi temelde dört ana akım aracılığıyla görünür hâle gelmiştir: Amerika Birleşik Devletleri kökenli “comics”, Fransa-Belçika kökenli “bande dessinée”, İtalyan kökenli “fumetti” ve Japon kökenli “manga”. Ama elbette bu dört ana akımın birbirlerinden içerik, yayın şablonu ve çizgiler bazında etkilenmeler yaşasalar da tür, hedef kitle, sayfa sayısı ve üretim modelleri konularında olduğu kadar beş ana unsur noktalarında da farklılıklar barındırdıklarını belirtmek gerekir. Bununla bağlantılı daha ayrıntılı bilgilere aşağıdaki bölümlerde sırası geldikçe değinilecektir.

Çizgi Romanın Tanımı ve Anlatım Unsurları

Çizgi romanı, basitçe ardışık olarak sıralanan görsel metinlerle yazılı metinlerin ortaklığında, tutarlı ve bütünlüklü hikâye anlatma sanatı olarak tanımlayabiliriz. Buna göre bir hikâye, birbiriyle bağlantılı anlatımların takiplerinden oluşmakta ve sonlanmaktadır. Bu, bazen üç kare bazen de binlerce kare olabilmektedir.

Çizgi romanda karikatürden kalma alışkanlıkla dilimize yerleşen ve farklı geometrik şekillerde de olsa o isimle anılan ana unsura “kare” adını veriyoruz. Bununla birlikte “frame” veya “panel” yani “çerçeve” terimleri de alanın kullanıcıları tarafından benimsenmemiştir.

İkinci ana unsur ise kareler arası beyaz boşluk olan “oluk”-tur. Oluk, birbirlerinden bağımsız gibi görünen ancak özünde bağlantı bulunan karelerin birbirine karışmasını engellemektedir. Öte yandan hikâye akışında, karelerde bir hareket yaşanmaktadır. Okuma sırasına göre sonradan gelen yazılı ve görsel metinler bir öncekinin devamı niteliği taşımaktadır. Ancak bu akışta her şey çizilmemektedir. Örneğin, ilk karede yürüyen biri ikinci karede bir evin koridorunun sonuna ulaşabilir. İşte bu noktada oluk gerçekleşen hareketin zihinde doldurulmasına, tamamlanmasına olanak tanımaktadır.

“Konuşma balonu” üçüncü önemli unsurdur. Çizgi romandaki kurgusal kişilerin konuşmaları bu unsurla okura aktarılır. Söz konusu olan çoğunlukla eliptik bir görünümlü bir dairedir. Bu dairenin konuşmacıya dönük üçgensel bir ok başı mevcuttur. Düşünce, bağırma, ağlama, telsiz konuşması gibi onlarca çeşit konuşma balonu mevcuttur. Konuşma balonları içlerinde herhangi bir piktogram veya sözcük bulunmasa bile sadece şekilleri itibarıyla de hem duygusal hem sessel değer taşırlar.

“Yazı kutuları” dördüncü önemli unsurdur. Kurguya uygun saat, mekân, anlatı, pastoral ifadeler dikdörtgen şekilli kutularda yer alır.

“Yansıma sesler” ise beşinci önemli unsurdur. Doğal olmayan ve konuşma seslerinden çok dış dünyanın seslerini hikâyeye taşıyarak etkiyi arttıran unsurdur.

Çizgi romanda renk, çizgi, tipografi gibi hedef okur kitlesiyle ve türlerle doğrudan bağlantılı birçok başka unsur da bulunmaktadır.

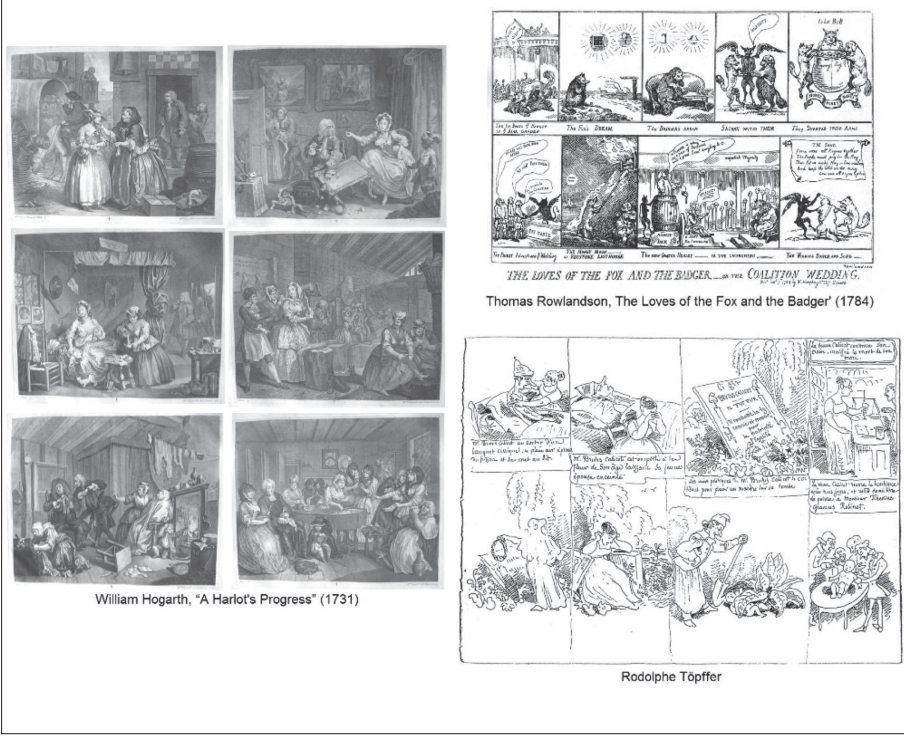
Çizgi Romanın Kısa Tarihi

Çizgi romanın ilk öncülerinin ortaya çıkışı bir bakıma “çocuk” kavramının ortaya çıkışıyla aynı döneme denk gelmektedir. Matbaanın icadıyla da gelişerek bugünlere ulaşmıştır.

Ancak bu sürece girmeden önce küçük iki parantez açmak gerekmektedir. Matbaanın icadına kadar plastik sanatlarda resimle heykelin önemli bir yer kapladığını görüyoruz. Durağan bir anın yansıtıldığı bu sanat formlarında sanatçılar büyük maliyet tutan malzemelere ulaşmakta zorlanmaktaydı. Hâliyle zengin bir hamiye ihtiyaç duyulmaktaydı.

Matbaanın icadıyla birlikte renk, tuval, fırça gibi malzemelere olan ihtiyaç büyük ölçüde ortadan kalkmış, siyah-beyaz “desen” olarak adlandırılan çizgiler kabul görür olmuştur. Böylece alışlageldik hamisi olan sanatçı kavramı yerini daha geniş bir tanıma bırakmıştır (Şenyapılı, 2003).

Öte yandan sanatın alıcısı da değişmiştir. Asillerle ruhban sınıfını takip eden burjuvazinin sanata ulaşabilir olmasının ardından ortaya çıkan şehirli halk kitlesinin de aynı talepte bulunması üretilen eserlerin içeriğinde değişikliğe neden olmuştur. Artık resimlerde manzara, natürmort gibi konular



William Hogarth, "A Harlot's Progress" (1731)

Thomas Rowlandson, The Loves of the Fox and the Badger' (1784)

Rodolphe Töpffer

William Hogarth'ın "A Harlot's Progress" (1731) ile "A Rake's Progress" (1735)

daha sık işlenirken sıradan insanların şenlikleri, düğünleri çizilmeye başlanmıştır. Ayrıca bu dönemde çizgilere gizlenen karikatürize tipler de halkın kaba güldürü anlayışına hitap eden hoşluklar yaratırken yeni bir sanatın doğumuna neden olmuştur: karikatür.

Karikatür sanatı, tarihî çizgilerdeki bozuk anatomik anlatımlardan dolayı birçok araştırmacı tarafından taş devrine bağlanmaktadır. Ancak bunu kabul etmek olası değildir. Çünkü taş devri mağara resimlerini çizenler 'sadece o kadarını yapabildikleri' için öyle çizmişlerdir. Oysa sanat eseri, yetkin bir sanatçının bilinçli bir seçimiyle belli bir tarz kullanılarak yaratılmaktadır. Karikatür sanatı da hedef kitleye uygun olarak farklı içerik ve türlerde mizahi kalıplar olarak hayat bulmaktadır. Ortaya çıkışı 16. yüzyıldır ve çizgi roman sanatının öncülerine ilham vermede büyük rol oynamıştır.

Çizgi romanın öncüleri karikatürün halk arasında yayılmasının peşi sıra sanatseverlerle buluşmuştur. İlk basit örnek-

lerini 17. yüzyılda, kayda değer örneklerini 18. yüzyılda görmekteyiz.

Karikatürü karikatür yapan İngiliz sanatçılardan biri olan ve ürettiği ilk çizgi roman örneklerini “kâğıt üzerinde tiyatro” olarak tanımlayan William Hogarth’ın “A Harlot’s Progress” (1731) ile “A Rake’s Progress” (1735) isimlerini taşıyan iki çalışması çizgi romanın en yetkin iki örneği olarak görülür (Gombrich, 1992). İki eserde de hafifmeşrep bir kadınla serkeş bir erkek üzerinden doğru yoldan sapan insanların başına neler gelebileceği anlatılmaktadır. Bunların dışında Hogarth, İngiliz kültürünü kayda geçiren ve halk tarafından pek tutulan bir sanatçı olarak anılmaktadır.

Aynı dönem öncü sanatçılardan Thomas Rowlandson ise moral içeriklerden çok siyasi, erotik ve hatta yer yer pornografik sayılabilecek konuları ele almayı seçmiştir.

İsviçre’de ise Rodolphe Töpffer, mizahi-macera eserler üretmenin yanı sıra çizgi roman sanatı hakkında kuramsal makaleler kaleme alan ilk kişi olmuştur.

Ancak öncüler arasında en önemli kişi şüphesiz bugün Almanya’da o dönem çizgi roman anlamı da taşıyan “bilderbogen” (çizgi bant) sanatının en büyük temsilcisi ve modern çizgi romanın atası olarak kabul gören ozan, çizer, yazar Wilhelm Bush’tur. Çizgileri halkın gündelik yaşantısından büyük izler taşıyan sanatçı, özellikle iki haşarı çocuğun yani “Max und Moritz”in hikâyeleriyle ünlenmiş, Almanya’da el üstünde tutulmuş, modern çizgi romanın doğumunda büyük rol oynamıştır. Ayrıca “bilderbogen” (çizgi bant) kavramı ABD’de “comic strip”, oradan da “comics”e, Fransa-Belçika ise “bande dessinée”ye dönüşmüştür (Gürel, 1997).

Tarihler 1895’i gösterdiğinde modern çizgi romanın ilk örneğiyle karşılaşırız: *Yellow Kid*. Kayıtlara göre ABD’de süren gazete tirajı savaşlarında öne geçmeye çalışan Joseph Pulitzer’in Almanya yolculuğu sırasında “Max und Moritz”i okuduğu ve çizer Richard F. Outcault’dan benzer bir iş sipariş ettiği belirtilmektedir (Gürel, 1997). Böylece *Yellow Kid* gettoların sesi olarak gazeteye okur kazandırmaya başlamıştır. Ek olarak da konuşma balonunun işlevsel kullanımıyla da modern çizgi romanın başlangıcı olarak tarihe geçmiştir.



Übers Wasser führt ein Steg,
Und darüber geht der Weg.



Max und Moritz, gar nicht träge,
Sägen heimlich mit der Säge,
Ritzersatz! voller Tücke,
In die Brücke eine Lücke,
Als nun diese Tat vorbei,
Hört man plötzlich ein Geschrei:



"He, heraus! Du Ziegen-Böck!
Schneider, Schneider, meck, meck, meck!"
Alles konnte Böck ertragen,
Ohne nur ein Wort zu sagen;
Aber wenn er dies erfuhr,
Ging's ihm wider die Natur.

Wilhelm Bush, "Max und Moritz"



Schnelle springt er mit der Elle
Über seines Hauses Schwelle,
Denn schon wieder ihm zum Schreck
Tönt ein lautes: "Meck, meck, meck!"



Und schon ist er auf der Brücke,
Kracks! Die Brücke bricht in Stücke;



Wieder tönt es: "Meck, meck, meck!"
Plumps! Da ist der Schneider weg!



Richard F. Outcault, Yellow Kid



Rudolph Dirks, "The Katzenjammer Kids"

Wilhelm Bush, "Max und Moritz" ve R. F. Outcault, "Yellow Kid"

Bu öncü çizgi romanlar çoğunlukla bugün "tefrika romanı" adı verilen şablonla basılmıştır. Yani üstte akan kareler, altında karelerde gerçekleşenleri açıklayan yazılarla diyaloglar yer alır.

1897 yılındaysa bu gazete rekabetinin bir parçası olarak Rudolph Dirks'in doğrudan "Max und Moritz"den uyarladığı "The Katzenjammer Kids"le banliyölerde yaşayanların temsilcisi olduğunu görüyoruz.

Çizgi Romanın Hedef Kitlesi, Ulus İnşa İşlevi ve Propaganda Dönemi

Tarihi gelişimine bakarsak günümüzde çocuklara özel bir alan olarak görülen çizgi roman sanatının aslında hiç de çocukları hedefleyerek ortaya çıkmadığını görürüz. Tıpkı çocuk edebiyatının gelişiminde olduğu üzere çizgi roman da yetişkinlere ve yetişkinlerin küçük halleri olarak görülen çocuklara ortak bir

2054



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ürün olarak sunulmuştur. Ancak işin üzücü yanı çocukla yetişkin ayrımının net bir şekilde yapıldığı tarihlerde bile bu konunun işlenmesi ancak yakın zamanda mümkün olabilmektedir.

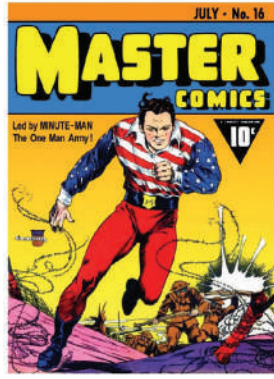
Modern çizgi romanın beşiği olan ABD özelinde konuyu irdeleyerek çocuk-yetişkin ayrımının neredeyse hiç yapılmadığına tanık oluruz. Mizahi çizgi romanlar, polisiyeler, serüven içerikliler, aile ve romantizm konulular, süper kahramanlar, tarihi yapıtlar vb. Hepsi, uzun süre iktidarı elinde tutan erkek egemen, beyaz, Anglo-Sakson kitleye hitap etmiştir. Çocuklar da bu kitleye dâhil edilmişlerdir.

Bununla birlikte “çocuk” kavramı tıpkı bir dönem çocuk tiyatrosuyla çocuk edebiyatında olduğu gibi kamusal alanda daha çok yer alabilen, okula gidebilen ve para harcayabilen oğlan çocuklarına karşılık geliyordu. Böylece çizgi roman içerikleri cinsiyetçi bir tavırla hazırlanmaktaydı.

Öte yandan kitle iletişim araçlarının az sayıda olması, gazetenin yaygın olmakla birlikte yetersiz kalması, radyonun arzu edildiği düzeyde yayılmaması, televizyonun henüz icat edilmemiş olması ve sinemanın yeterince etkin olamaması, ülke yönetimlerini arayışlara itmiştir. ABD I. Dünya Savaşı'nda bunun eksikliğini büyük oranda hissetmiş, arayışlara başlamıştır. Bundan dolayıdır ki propaganda bakanlığı kurulmuştur (Karaca & Caner, 2018).

Böylece popüler ve yaygın okunan çizgi roman, II. Dünya Savaşı'na girme hazırlığı yapan ABD'nin kamuoyu oluşturmasında da ideolojik bir araç olarak kullanılmıştır. İlk etapta halkın savaşa girmeye destek olmaları yönünde ikna edilmeleri gerekmiştir. Sonra da savaşı destekleyecek her tür içeriğin üretilmesi amaçlanmıştır (Karaca ve C). Askeri çizgi romanlar, cephe gerisi hemşire/doktor (Jean Martin: War Nurse / 1940, Pat Parker: War Nurse / 1941) hikâyeleri ve aşağıda Resim III'te de gördüğümüz türden süper kahraman *comics*'leri o yıllarda çığ gibi artarak piyasaya sürülmüştür.

II. Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkan ve günümüzde hâlâ bilinen ve okunan kahramanların bazıları şunlardır: 1940 Temmuz'unda Uncle Sam, 1940 Ekim'inde Captain Flag, 1941 Şubat'ında Minute-Man, 1941 Mart'ında Captain America, 1941 Mayıs'ında Captain Battle, 1942 Mart'ında Captain Flag, 1942 kışında Liberty Bell.



İkinci Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkan ve hâlâ popülaritesini koruyan kahramanlar

Bazıları modernize edilerek günümüz okuruna sunulan veya tarihin tozlu sayfalarında tümden unutulmuş diğer kahramanların bazıları şunlardır: American Eagle, Captain Battle, Captain Commando, Captain Courageous, Captain Freedom, Commando Yank, Defender, The Eagle, Fighting American, Fighting Yank, The Flag, Flag-Man, The Great Defender, Liberator, Major Victory, Miss America (1), Miss America (2), Miss Victory, Mr. America / Americommando, Patriot, Pat Patriot, Red, White and Blue, Spirit of '76, Star-Spangled Kid and Stripesy, Super-American, USA, U.S. Jones, Yank and Doodle, Yankee Doodle Jones, Yankee Girl.

ABD'de kaçınılmaz olan gerçekleşmiş, çizgi roman iktidarın oyuncuğuna dönüşmüştür. Ancak hiçbir yayıncı bundan hoşnut olmamıştır. Savaşın bitimiyle birlikte başlayan soğuk savaş dönemiyle komünist avı iktidarın çizgi roman endüstrisini kalıcı olarak zapturapt altına almasına neden olmuştur. 1944 yılında kurulan EC Comics'in tarafsız kalarak savaşın

2056



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

acılarını yayımlaması, uzay ve korku çizgi romanlarına ağırlık vermesi, siyahi kahraman yaratması arzu edilen bahaneyi yaratmış, psikolog Frederick Wertham'ın "Seduction of the Innocent" adlı pedagoji temelli kitabı esas alınarak yayınevi kapatılmıştır.

Çizgi romanın hızla yayılması ve her yaştan okura kontrolsüzce ulaştırılmasını eleştirme amacı güden "Seduction of the Innocent" özünde iyi niyet barındırır da yer yer sansasyona kaçan yorumlar yapmasından dolayı samimi bir çalışma olarak yorumlanma özelliğini kaybetmektedir. İktidar bu sansasyonel bölümlere yaslanarak tüm yayınevlerini kapatmakla tehdit etmiş, 1954 yılında "The Comics Code Authority"nin (CCA) (sansür kurulu) oluşturulmasıyla da isteğine kavuşmuş, çizgi roman dünyasını 1990'lara kadar baskı altına almıştır.

Bu sansür eylemi tüm dünyayı etkilemiş, önce Avrupa'ya oradan da ülkemize sıçramıştır. Dönemin medyası, "çizgi roman okurluğundan katillige" başlıklı asılsız, "çizgi roman okumak resim aptallığı yapar" gibi desteksiz haberlerle dolmuştur (Kaindl, 2008).

Fransızlar Tarzan'ın çocukluğunun çizildiği sayfalarda çocuğa iç çamaşırı çizdirmeye kadar işi vardırılmıştır (Scognomillo, 1996).

Bununla birlikte ABD'deki bu sansür uygulamasında iktidarın işine geldiği gibi davrandığı gözlemlenmektedir. Örneğin, 1940'lı yıllardan başlayan çizgi roman reklamlarında dönemin savaş havasına uygun havalı saçma tüfekler, tabancalar, savaş aksesuarları ve oyuncakları görülür. ABD'nin bu tutumu bugün de *comics*'lerin propaganda aracı olmakla suçlanmasına neden olmaktadır.

Öte yandan II. Dünya Savaşı sonrasında yeni ulusal kimlikler yaratmaya çalışan ülkelerden Fransa'da, Charles de Gaulle, ülkenin kökeninin Frenkler değil de Galyalılar olduğunu iddia etmiş ve o yönde bir yapılanma başlatmıştır. Yaratıcıları yazar René Goscinny ile çizer Albert Uderzo olan "Asterix'in maceralarının sırasıyla "Galyalı Asterix", Alman işgalini anlatan "Asterix ve Gotlar" olması tesadüf olmasa gerek (Nicolas, 2010).

Pasifikteki Japonya ise imparatorluktan ve her tür feodal düzenden kopuşu gerçekleştirip yeni bir ulusal kimlik oluş-

BILL (top left) **ROTT** (top right) **DRYAS** (top center)

Here's the Kind of MEN I Build!

Will You Let Me PROVE I Can Make YOU a New Man?

FREE BOOK ON DYNAMIC TENSION

Accept My 7 Day Trial Offer

Fun as all outdoors...even indoors!

Fun with Dad—in the field or at home!

Daisy 26 about \$19.95

Daisy

Send for FREE catalog

STOP UGLY NAILS!

BUILD THEM UP - in Minutes - INTO LONG, BEAUTIFUL NAILS

NOW! CHARLES MILLOT, INC.

JUST FOLLOW THESE 3 EASY STEPS

QUARANTEED 100% to give you LONG, BEAUTIFUL FINGER NAILS in Minutes!

ONLY \$1.98

FREE TRIAL!

CHARLES MILLOT, INC. GUARANTEED

PERMANENTLY STYLED STRETCH WIGS

WASH & WEAR STYLES. NEVER NEED SETTING.

Your Choice \$6.99

CASUAL \$6.99 **LOVEY NEW YOU \$6.99**

LONDON SHAG \$6.99 **AFRO AMERICAN \$6.99** **FREEDOM \$6.99** **EXOTIC LOVE \$6.99**

SKIN NATURAL \$6.99 **WIG PUFFS \$6.99**

Çizgi romandaki reklamlara örnekler

turmak için mangayı kullanmıştır (Korkut, 2008). İtalya'da yaratılan hemen her kahramanın ABD'li veya İngiliz olduğu görülür.

Ülkemizdeyse izlenen yol hiç de farklı olmamıştır. Cumhuriyet'in ilanından sonra "iyi Cumhuriyet çocuğu olmayı" öğreten çizgi romanlar yayımlanmıştır (Cantek, 1996). Çocuk dergileri bu yolda büyük görevler alırken çoğunlukla çeviri yabancı eserler kullanılmıştır. Zaman içerisinde çizgi roman bir tür eğitim aracı olmaktan uzaklaşarak eğlence sunan bir amaca yönelmiş, çocuk dergilerinden ayrılmış ve yüz binleri aşan okura ulaşmıştır.



Çoksatan çizgi roman örneği

Bütün bu o dönem çizgi romanları içinde çocukları küçük yetişkin olarak görmeyen, çocuğun sorunlarını işleyen, çocuğa soru sorduran, çocuğa kendini ifade etme önerisi sunan çok az eser yaratılmıştır.

Türkiye’de Çizgi Roman

Çizgi romanın ilk örnekleri yetişkin odaklıdır ve gazetelerde üç-dört karelik “çizgi bant” (comic strip) türündedirler. Mizah eksensli bu çizgi romanlar karikatürden büyük izler taşımakta olup çoğunlukla gündem siyasetini takip eden çalışmalardır. Cemal Nadir Güler’in 1929 tarihli “Amcabey”iyle Ramiz Gökçe’nin 1930’lu yıllarda okurla tanışan “Tombul Teyze ve Sıska Dayı” sı bunların başında gelmektedir.

Öte yandan Türkiye’de ABD’nin yetişkin merkezli ancak her yaşa hitap edebilen çizgi roman üretimi anlayışının tam tersine bir yol izlenmiştir. Yukarıda da belirtildiği üzere Türkiye Cumhuriyeti çizgi romanı doğrudan çocuk okuru hedef alarak başlamıştır yayıncılığa. 1928 yılında gerçekleşen harf devriminin ardından yeni bir ulusal kimlik yaratma girişiminde çizgi roman araç olarak kullanılmıştır. Yabancı kökenli çizgi romanlar ithal edilmiş, karakter isimleri değiştirilmiş, içe-



Türkiye'de çizgi roman içeren ilk dergi örnekleri

riklere müdahale edilmiş, “İyi bir Cumhuriyet çocuğu” olma yönünde nasihatler verilmiştir (Cantek, 1996).

Çocuk dergileri o yıllarda büyük önem kazanmış genç Cumhuriyet tarafından destekleniyordu. Kemalist öğretmenlerin denetiminde çıkan dergilere çizgi romanın bu şekilde ele alınması da kaçınılmaz olmuştur (Alpin, 2006).

Çocuk dergilerinin ön plana çıkmasıyla birlikte tarihler 27 Aralık 1928'i gösterirken okurun karşısına propaganda amacından uzak sanat olarak çizgi roman okutmayı amaçlayan “Çocuk Sesi” dergisi çıkar. Alex Raymond'un klasik eseri “Flash Gordon”u “Bay Tekin” adıyla yayımlayan dergi birçok çizgi romana da yer vererek bu alanda öncü olur (Alpin, 2006).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında dergilere destek verilmesi Türk sanatçıların çizgi roman üretiminin önünü açmıştır. Adil, Abdullah Ziya Kozanoğlu, Münih Fehim gibi isimler diğer sanatçılara çocuk çizgi romancılığında yolu açan ilk isimler olarak anılıyor (Cantek, 1996).

Cantek, erken Cumhuriyet Dönemi için ilk Türk çizgi roman örneği gösterilmesi noktasında sıkıntı olduğunu dile getirir. Talat Güreli'nin görüşüne katılan Cantek, ilk çizgi roman örneğinin Orhan Tolon'un “Eciş ile Bücüş”ü olduğunu dile getirir. Tolon'un ilk çizgi romanları öncü çizgi romanlarda olduğu üzere üstte görsel altta yazılı metnin yer aldığı “tefrika romanı” tarzındadır. Tolon daha sonra modern çizgi romanın etkin unsuru olan konuşma balonunu kullanarak geçişi tamamlamıştır (Cantek, 1996).

Bu tarihlerden itibaren çizgi romanların çocuk dergilerinde yer alması hız kazanmıştır. Ateş (1936), Çocuk Duygusu (1937), Afacan (1939), 1001 Roman (1939) gibi dergiler çizgi roman yayımlamak için adeta yarışmaya başlamıştır.

1945’de “Birçok okurun okuma-yazma öğrenmeyi borçlu olduğu” Doğan Kardeş yayın hayatına atıldı (Cantek, 1996). İlk Türk kadın çizer olarak tarihe geçen Selma Emiroğlu “Kara Kedi Çetesi” adlı çalışmasıyla bu dergide çizmeye başlamıştır.

Bu dönem aynı zamanda çocuk okurun yabancı kaynaklardan koparılarak tarih bilinci aşılacak için yaratılan çocuk dergisi çizgi romanlarını kapsamaktadır. 1946 tarihli Çocuk Haftası dergisinde Şahap Ayhan’dan “Barbaros”, Şahap Ayhan Abdullah Ziya Kozanoğlu ikilisinden “Gültekin”, Mehmet Tekdal “Deli Dumrul” ile “Tepegöz” ilk örnekleri olarak sayılabilir (Cantek, 1996).

Çocuk dergisinden çizgi roman okuma alışkanlığı günümüze aktarılmış bir edinim olarak varlığını hâlen sürdürmektedir. Ancak bu dergilerin ve çizgi romanlarını okumanın mesaj niteliğinde değişikliğe uğradığını hatırlamakta fayda olacaktır. Çizgi roman propaganda veya eğitim amacından sıyrılarak gerçek sanatsal işlevini yerine getirmeye, okurun bilinçli seçim yapmasına olanak tanıyarak serbest düşünmeye sevk etmeye başlamıştır.

Tarihler 1950’leri gösterdiğindeyse, Talat Güreli Türkiye’de çizgi romanın altın çağının başladığını iddia eder ve şu ayrımı vurgular:

“1950’lere geldiğimizde yabancı çizgi roman kahramanların ismini Türkçeleştirip onlara ulusal kimlik verme modasının bittiğini görüyoruz.1928’de başlayan Tim Tylers Luck (İki İzci) Tim ve Spud’un Türkiye’de Saim ile İhsan olduğunu hatırlayan kalmamıştı. Bazen Avcı Baytekin bazen de Çelik Yürek olarak karşımıza çıkan Jungle Jim ise tamamen unutulmuştu. Bir dönemin büyüleyici kahramanı Gökler Hakimi Baytekin bile – ki herkes onu bu isimle tanıyıp sevmişti- Hürriyet gazetesinde orijinal Gordon ismiyle hayatına girmişti.

Eski kahramanların Türkçe isimleri de cisimleri de geçmişin sisleri ardında kalmıştı.”

(Güreli, 1997: 55-57)

Gürelî, yine bu dönemin bir western çizgi romanları çağı olduğunu belirtir. 1951 yılında basılan *Pekos Bill* ise bu akımın öncülerindedir (1997). Bunun yanı sıra *Pekos Bill* çocuk dergisi veya karışık kahramanlı çizgi roman yayınları dışına çıkılarak tek kahramana ayrılan bir yayın olma özelliğine sahiptir.

Bu dönemde western çağı modasına uyularak onlarca yayın Türk okurunun beğenisine sunulmuştur. Hatta uzun yıllar çizgi romanla eşdeğer tutulan ve halk ağzına yerleşen “Teksas Tommiks”ler bu dönemin yayınlarıdır. Büyük bir kısmı İtalyan menşeilî olan bu “Teksas Tommiks”ler uzun süre sektörü ele geçirecek, alanda en çok satanlar arasında olacaktır.

Bu tarihlerden itibaren çizgi roman yayıncılığı uzun süre beş farklı yol izleyecektir:

1. Yetişkin ve çocuk (çoğu oğlan/erkek) okuru ortak hedefleyen bağımsız yayınlar
2. Çocuk dergilerinde yayımlanan çocuk okur hedefli ama yetişkini de unutmayan yayınlar
3. Klasiklerin çizgi romanları
4. Öğretici çizgi romanlar
5. Ders kitaplarındaki çizgi romanlar

İlk maddedeki çizgi romanların *1001 Roman* ve *Kara Maske* gibi dergilerle başlayarak western çağında yükseldiğini rahatlıkla söyleyebiliriz.

İkinci maddeyse çocuk okuru hedef alan çizgi romanlı dergilerin gazetelerin güdümünde basıldığına tanık oluyoruz. Daha önce tutulmuş türlere yer veren dergiler yetişkin okura cazip gelirken çocuk kahramanlı, çocuk diline ve kaygısına sahip çizgi romanlar da yayımlanmıştır. 1972 tarihinde yayın hayatına başlayan *Milliyet Çocuk* dergisi yeni çocuk dergiciliği konusunda öncü olmuştur. Onu takip edenler *Tercüman Çocuk* (1977), *Yaman Çocuk* (1979), *Hürriyet Çocuk* (1983), *Türkiye Çocuk* (1981), *Günaydın Arkadaş* (1982) olmuştur. Bu yeni dönem Türk çizerlerin sayısının artmasını sağlarken çocuk okura ulaşma gayesi duyan eserleri de çoğaltmıştır (Cantek, 1996).

Üçüncü madde *Milliyet Çocuk* dergisinin başlattığı bir yayıncılığa işaret etmektedir. Dergi, 1977 tarihi itibarıyla Ülkü

Tamer yönetiminde dünya klasiklerinin çizgi roman uyarlamalarını ayrı bir ek olarak basarak alana büyük bir hizmette bulunmuştur. Türk edebiyatı klasikleri de bu dönemde çizgi romana uyarlanmıştır. İşin ilginç yanı ülkemizde onlarca yıl yasaklanmaya çalışılan çizgi romanın toplumla barışması yine bir gazetenin dünya klasiklerini basmasıyla mümkün olmuştur. NTV Yayınlarının (Doğan Grubu) büyük deha William Shakespeare'nin *Macbeth*'iyle çıktığı yol Franz Kafka'nın *Dava*'sına oradan da Mary Shelley'in *Frankenstein*'ine ve Türk klasiklerine uzanmıştır. Bu yıllarda eğitimcilerin yıllar sonra ilk kez çizgi roman önerdiği, yetişkinlerin çocukları tekrar çizgi roman okumaya teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Bugün özellikle manga çizgi romanlarının yüzbinler satıyor olmasının başlıca sebebinin bu dönemde oluşan hoşgörü havası olduğunu vurgulamak gerekir.

Dördüncü maddeyse uzay bilgilerinden doğanın işleyişine, tarihten biyografilere kadar çeşitli bilgileri aktarmak üzere basılan çizgi romanlardır. Ders kitaplarının içindeyse başta Türkçe dersi olmak üzere geleneksel mizah tiplerimiz Nasrettin Hoca, Karagöz-Hacivat ve Keloğlan'ın kullanıldığı onlarca öğretici çizgi romana rastlanmaktadır. Hatta trafikte karşıdan karşıya geçmek bile çizgi roman olarak anlatılmaktadır.

Günümüze geldiğimizdeyse çocuk dergiciliğinin çoğunlukla dönemin genelgeçer popüler markaların ismini taşıyan yayınları tercih ettiği görülmektedir. Hatta bu yayınların tercih edilmesi için oyuncak, sihirbazlık malzemesi gibi türlü eşantyonlar sunmaktadır. Satış rakamlarının yüzbinleri (*Ben 10* gibi) geçtiği bir vakaadır ama bu yayınlardan kalıcı çizgi roman eseri kalmamaktadır. Sabun köpüğü türü yayıncılıkta markanın popülaritesi bitince, satışı azalınca yayına son verilmektedir. Bu yayıncılık anlayışının çizgi romana veya okuruna sağlıyor olabileceği katkı son derece tartışmalıdır.

Ayrıca uzun metrajlı veya dizi çizgi filmlerin çizgi roman uyarlamaları olduğunu vurgulamak gerekir. Yapımları izleyip beğenenlere hitap eden özel yayınlardır.

Çizgi romanın artık çoğunlukla bağımsız yayınlar olarak tüketildiği görülmektedir. Her kahramanın, her kahraman topluluğunun, her maceranın kendi yayını vardır ve bilinçli çizgi roman okuru, bilinçli çocuk çizgi roman okuru kendi öznel be-

ğenisine ve beklentisine uygun yayını takip etmeyi seçmektedir. Daha sonra “Çocuğa Özel Çizgi Roman” başlıklı bölümde örneklerini görmek mümkün olacaktır.

Çizgi Romanda Çocuk

Çizgi roman tarihi bölümünde de görüldüğü üzere hem öncü sanatçılar, hem de modern çizgi romanların öncüleri çocuk karakterlerin çokça kullanıldığı ancak hedef kitlenin sadece çocuk olmadığı eserler üretmişlerdir. Çocuğun çizgi roman tarafından keşfi iki yönde gelişmiştir:

1 – Çocuk kahraman

2 – Müşteri

Tıpkı televizyonda olduğu gibi karma bir kitleye hitap etme kaygısı güdülmüştür. Amaç her ne kadar toplumsal bir alışkanlıktan da kaynaklansa belirli bir ölçüde eldeki ürünü (gazete, tv) olabildiğince çok insanla buluşturmak ve satışı arttırmaktır.

ABD’de mizah içerikli çizgi roman çağının sona ermesiyle birlikte serüven dönemi başlamıştır. Tip eksenli, bir yayında başlayıp biten efsane, destan ve masal formlarını esas alan yaklaşımlarla daha erkek merkezli bir anlayış hâkim olmuştur. Dolayısıyla beyaz ve yetişkin erkekler ön plana çıkmıştır.

Ancak çocuk okurların ilgisinin kaybedilme riskinin baş göstermesi üzerine yeni arayışlar başlamış, böylece yetişkin kahramanın yanına çocuğun özdeşlik kurabileceği bir çocuk yardımcı karakterin eklenmesi düşüncesi doğmuştur.

1940 yılında DC Comics ilk çocuk kahramanı, Batman’ın yardımcısı Robin’i okurlara sunmuştur. Bu formülün tuttuğu görülünce de Bucky, Toro, Sandy the Golden Boy ve Speedy gibi onlarcası türetilmiştir. Elbette bu karakterler çocuk sorunlarını yansıtmak yerine yetişkinlere özgü maceralara atılmış, casus avlamış, savaşa katılmış, soyguncu yakalamış, gizem çözmüş, hırsızları hapse atmıştır (Sidekick, 2023).

Ülkemizdeyse okuyucu bu yapıyla çoğu Avrupa kökenli olan çizgi romanlar aracılığıyla tanışmıştır: *Teksas* (İl Grande Blek) dizisinde çocuk yardımcı kahraman Rodi, *Tommiks* (Capitan Miki) dizisinde bizzat Tommiks, *Zembla*’da Yeye... Buna

ek olarak belirtmek gerekir ki o yıllarda ülkemizde yayımlanan western ve Tarzanvari orman merkezli çizgi romanların okurlarının çoğu ortaokul sıralarında oturan oğlan çocukları olduğu görülür. Bu nedenle olsa gerek sanatçılar sıkı bir pedagojik alt yapıya sadık kalmıştır. Bu çizgi romanlarda küçük yaşlarda oğlan çocukları nasıl ki aralarına kızları almayan ‘erkekler çetesi’ kuruyorlarsa bu kahraman gruplarının daimi kız üyesi olmadığı görülür. Cinsellik asla konuşulan bir konu değildir. Tam tersine erken gelişim gösteren kızların kahraman oğlanların peşine düştüğüne şahit olunur. Hatta sadece çocuk değil, yetişkin kahraman da kaçmaktadır kızlardan. Örneğin; Kaptan Swing, Betty’nin öpücüklerinden, ilgisinden ve turtalarından sürekli kaçmaktadır. Beri yandan bu yayınlarda oğlan çocukları nasıl ki macera içerikli oyunlar oynuyor ve asla gerçekçi şiddet uygulamıyorsa bu oyunlarında, bu çizgi roman dizilerinde de şiddet bir amaç yerine serüven yaşattıran bir araç olarak kullanılmıştır. Ayrıca da kan gösterilmemiş, yaralanmalarla ölümler çizgilerde imgesel hareketlerle gösterilmiştir.

Müşteri olaraksa çocuk, artık bir tüketici olarak ele alınmış her yayının içerisinde onların ilgisini çekecek ürünlerin tanıtımı yapılmıştır. Şaka malzemeleri, oyuncaklar, savaş oyuncakları, çeşitli tabancalar, vücut geliştirmek isteyenler için kitap veya kurs ve en ilginç tekli saçma atan havah tüfekler, vb. (Marvel Comics, Mystery, 1940-1942).

Sonraları yayıncıların kadınları da hedef almasıyla birlikte basılan romantizm dolu aşk çizgi romanlarında makyaj ve bakım malzemeleri, saç örgü modelleri, tırnak bakımı önerileri, selülitten kurtulma yöntemleri reklamları yer almıştır (Marvel Comics, Mystery, 1940-1942).

1963 yılında Marvel Comics, Stan Lee’nin tiplerden uzaklaşan yaklaşımıyla yeni bir “karakter” dönemine girmiştir. Özellikle Örümcek Adam’ın hâlâ liseli bir genç olması ve yoksulluk sınırında yaşaması *comics* dünyasını gerçekçi bir düzleme çekmiştir. Zaman içerisinde diğer yayıncıların da bu yapıya yöneldiği görülmektedir. Fakat bu yenilikte arzulan çocuk sorunlarıyla çocuk gerçekliğinin yansıtılması noktasına uzak kalınmıştır.

Avrupa’da çocuk veya genç görünümlü, sevimli, maceraperest kahramanlar ortaya çıkmışsa da, yine her yaşa hitap etme kaygısı taşıyan yayınlara karşılaşıyoruz. Tenten, Spirou, küçük

boyuyla Asterix, iri vücudu ama çocuk aklıyla Obelix, yaşları bir türlü anlaşılamayan Şirinler, vb.

II. Dünya Savaşı'nın ardından yeni bir ulusal kimlik inşasında kahraman çocuk örnekleri üzerinden çocuk sorunlarını en iyi ele alan çizgi romanların Japon mangaları olduğu söylenebilir.

Hatta günümüzde diğer ana akımlar çizgi roman türleri konusunda uzlaşa sağlayamazken manga akımının türler ayırımını başarması buna delil olarak gösterilebilir. Yetişkin içeriklerle çocuklara özel içerikler bu yolla karışmamaktadır. Çocuk-genç-cinsiyet ayrımı belirlenmiştir. Böylece bu ayırım eserleri basacak yayınevinin yayın politikasını belirlemesini, editörün eserleri doğru yayın ölçütleriyle değerlendirmesini, sanatçının çerçevesi belli bir alanda üretim yapmasını sağlamaktadır.

Japon akımı mangada çocukları kapsayan türler şunlardır:

- “Erkek (ya da oğlan)” anlamına gelen Shonen. Hedef kitlesine uygun olduğu düşünülen tarzda macera, kavg, aksiyon öyküleri işlenmektedir.
- “Genç kız” anlamına gelen Shoujo. Hedef kitlesine uygun olarak aşk ve duygusallık içeren aksiyonu bol öyküleri içerir.
- “Çocuk” anlamına gelen Kodomo. Okuma yazma öğretmek için hazırlanan türdür (Renkli Şeyler, 2012).

Bunların yanında öykülerde yoksulluk, savaş, gelecek kaygısı, aile içi şiddet, okul ve öğretimin kalitesi, hayatta kalma becerileri, mücadeleci olma yolları, dostluk, arkadaşlık, akran zorbalığı gibi onlarca çocuk ve gençlik sorunu yine bu çizgi romanlar aracılığıyla okura sunulmaktadır.

ABD ve Avrupa kökenli çizgi romanlar da elbette bu yapıdan uzak durmamıştır. Ancak manga örneğini esas almış gibi görünen Batı çizgi romancılığında çocuğa özel çizgi roman yayıncılığı son derece yeni bir atılımdır ve ülkemizde de örnekleri artmaktadır.

2066



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuğa Özel Çizgi Roman

Çocuğa özel çizgi roman yayıncılığının hiç olmadığını iddia etmek birçok sanatçıya haksızlık olur. Ancak özellikle ülkemiz-

de yayımlanmış ve zamanında sevilmiş, günümüze aktarılmış çizgi roman örneği bulunmamaktadır. Bu türden eserler bugün yetişkin olup da çocuklukları konuşulunca akıllarına gelen nostaljik lezzetler olarak tarihin tozlu sayfalarına kaldırılmıştır. Kaldı ki hızla değişen tüketim dünyasında aralarında birkaç yaş olan çocuklar bile bir öncekinin keyifle takip ettiği çizgi filmlerin, filmlerin, bilgisayar oyunlarının çoğunu tanımamaktadır. Çizgi roman yayıncılığının bu ortamda kalıcı olabilmek adına büyük bir uğraş verdiğini söyleyebiliriz.

Öte yandan çocuğa özel çizgi roman yayıncılığının özellikle ülkemizde sıkışıp kaldığı alan çocuk dergileri olmuştur. Dergilere üretilen çalışmalar ya tek sayfalık mizah veya öğretici türe ait olmuş veya dizi çizgi romanı türünde yer alan haftalık veya aylık arkası yarınlar olarak üretilmiştir. Bu dergiler okur ve anne-babaları tarafından arşivlenmemiştir. Yayıncıların dergilerin içindeki eserleri hemen hiçbir şekilde toparlayarak bastırma girişiminde bulunmamışlardır.

Yurt dışındaysa Japon manga örneğinde olduğu gibi veya çocuksu karakterli, çocuk kahramanlı yayınlarda olduğu gibi bir alışkanlık oluşmuştur. Bununla birlikte Avrupa’da çocuklara yönelik yüzlerce özel çizgi roman basıldığı da bilinmektedir.

Ülkemizde çocuğa özel çizgi roman yayımlama fikri son derece yeni sayılabilecek bir girişimdir. Desen Yayınları’nın başlattığı ve son derece zor koşullara rağmen direterek sürdürdüğü bu girişim, bugün böylesi bir sektör doğurmuştur. *Tom Sawyer*, *Defne Adası*, *La Fontaine’den Masallar* gibi klasik edebiyat eserlerinin uyarlamalarıyla başlayan ve okur kitlesinden çok öğretmenlerle anne-babalara ulaşmayı hedefleyen seçimler zamanla bir yana bırakılmış yerine Kazu Kibuishi’nin kendi hayat hikâyesinden uyarladığı fantastik macera *Tılsım*’la rotasını değiştirmiştir. Babası olmayan ve annelerine destek çıkararak zor şartlarda büyüyen sanatçı bu hayat deneyimini başka bir boyuttaki sihirli dünyaya yansıtmış, eldeki verilere göre çocuk okur kitlesi tarafından büyük bir sadakatle takip edilmiştir (Kazu Kibuishi’yle İstanbul’da Söyleşi, 2010).

Desen Yayınları’nın yeni arayışları sürerken ve okurları yeni eserlerle tanıştırdıkları ortaya manga çılgınlığı çıkmıştır. Gerekliler Şeyler Yayıncılık’ın taşıdığı bayrak özellikle “shonen” türüyle başladığı ve spor, romantizm ve diğer türler üzerinden sabırla yürüttüğü yayıncılık sonunda meyvesini vermiş, bu-

gün farklı yayıncıların alana girmesi için moral olmuş, on binleri geçen rakamları aşan satışlara ulaşılmasını sağlamıştır.

ABD’li çizgi roman sektörü devlerinden DC Comics “DC Graphic Novels for Kids”, Marvel Comics ise “Marvel Universe For Young Readers” başlıkları altında markalaşan kahramanlarının çocukluk, ergen veya gençlik yaşlarını ele aldıkları özel yayınlara başlamışlardır. Çevrecilik, ayrımcılık, akran zorbalığı, eğitim sorunları, aile içi sorunlar, genç kızlara pozitif ayrımcılık gibi çocuksal sorunların ele alındığı bu tek maceralık ciltler bugün ülkemizde Dinozor Çocuk, Epsilon ve Beta Kids tarafından okura ulaştırılmaktadır.

Bunların yanı sıra Desen Yayınları içinde fantastik unsurlar bulundurmeyen ve gündelik hayatın irili ufaklı sorunlarını gülümseyerek yorumlayan ödüllü sanatçı Reina Telgemaier’in eserlerini de yayımlayarak çizgi romanın sadece fantastik kâğıtlarla sınırlandırılmayacağını göstermektedir.

Ayrıca ABD’li yayıncılar kahramanlarının sinema ve dizi film uyarlamalarının dışında çizgi romanla edebiyat arasında bağ kurularak farklı yaşlardaki okurlara uygun öykü ve roman türündeki maceralarını satışa sunmuştur. Bugün bunları Disney çizgi romanlarıyla ABD kökenli mangaları basan Beta Kids dilimize kazandırmaktadır.

Elbette çocuğa özel çizgi roman basan başka yayınevleri olduğunu da ifade etmek gerekir. İnsan Vücudu Tiyatrosu / Maris Wicks, Domingo Çocuk *ile Kral Şakir*, Eksik Parça gibi öğretici ve çok satan mizah içerikli çizgi romanlara kadar birçok örnek sayabiliriz. Ancak bu ve benzeri yayıncıların sadece bu konuda uzmanlaşmış bir kolunun olmaması onların bu sektörün bir parçası olarak anılmalarını engellemektedir.

Ancak tüm bu olumlu gelişmelere rağmen çizgi roman basmanın maliyetli olduğu gerçeği Türk yayıncılarının, Türk sanatçıların eserlerini basmasının önünde engel teşkil ettiği görülmektedir. Yayıncılar satışı garantisiyle marka değeri olmayan yerli eserleri görmezden gelmeyi tercih ettiğinden çocuklar için üretilen çizgi romanlar çocuk dergilerinde sınırlı sayıda yer alarak kendine sadık bir okur kitlesi toplamakta, ancak dergiden bağımsız bir yayın olarak basılmadığından yitip gitmektedir.

Çizgi Roman, Çocuk ve Okuma(!)

Çizgi roman okunur mu izlenir mi? Son yıllarda ortaya atılan bir tartışma konusu bu. Bazı kitap tanıtan eleştirilenlerin böyle bir ayrıma gitmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Biz bu yazıda bunun dışında kalarak alışlagelindiği üzere çizgi romanın “okunduğunu” varsayacağız.

Ortada bir gerçek vardır; çizgi romanlar okunmaktadır ve birileri aylık veya haftalık periyodu olan bu yayınları sadık bir şekilde takip etmektedir. Diğer bir deyişle yaşı kaç olursa olsun çocuk okur, bilinçli bir seçim yaparak birçok çizgi roman yayını arasından kendi kişisel beğeni veya beklentisine uygun yayınları alıp okumayı tercih etmektedir. Bunu okuma alışkanlığı olarak tanımlayabiliriz.

Prof. Dr. Nilüfer Tuncer “Okuma Alışkanlığı ve Çizgi Romanlar” başlığını taşıyan makalesinde Bülent Yılmaz’ın 1993 tarihli “Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü” kitabından şu alıntıyı aktarmaktadır:

“Okuma alışkanlığı, temel okur-yazarlığın ötesinde bir kavramdır. Bireyin okuma alışkanlığı kazanması için geçmesi gereken aşamalar vardır.

Bunlar:

- Farkında olma
- İlgi
- Güdü
- Evrim
- Deneme
- Benimseme'dir ” (Tuncer, 2008).

Bugün yetişkin çizgi roman okurlarının uluslararası hemen her platformda sıklıkla dile getirdikleri “Ben okuma yazmayı çizgi romandan öğrendim, kitap okuma alışkanlığım da bu şekilde başladı.” paylaşımlarını göz önüne alırsak bu sürecin işlevsel olduğu iddia edilebilir.

Nilüfer Tuncer, çizgi roman okuma alışkanlığını şöyle tanımlamaktadır:

“Okuma alışkanlığının tanımında vurgulanan “okuma eyleminin zorlama olmaksızın yapılmasının yani bir zevk vermesi hâlinde alışkanlığa dönüştüğü” gerçeği, çizgi romanlarla birebir örtüşmektedir.” (Tuncer, 2008).

Ancak bir konu tartışmaya açıktır: Çizgi roman kitap/edebiyat okuma alışkanlığının ısınma turu mudur? Bir sanat dalı bir başkasının alt basamağı olmalı mıdır? Yoksa estetik bir ilişki söz konusu olsa da her sanat dalı kendi kulvarı üzerinden mi değer görmelidir?

Bu tartışmayı bir yana bırakırsak birçok yetişkinin ABD'den başlayarak dünyaya yayılan çizgi roman sanatının yine aynı yolu izleyerek sansürlendiği dönemlerden kalma alışkanlıkla çizgi romanı zararlı bulmasına bakalım.

Açıkçası dünyadaki her şeyin çocuğa zarar verebileceği endişesi hiç bitmeyecek gibidir. Artık çizgi romanın zararlı olup olmaması kaygısı yerini televizyon, bilgisayar oyunu, internet ve cep telefonu ile sosyal medyaya bırakmış gibidir. *New York Times* gazetesi, Maryland Üniversitesi araştırmalarına dayanarak çizgi roman okumanın yararlı olduğunu ve çocukları televizyonla bilgisayar oyunlarından uzak tuttuğunu içeren bir haber yapmıştır. Habere göre Maryland Eyaleti Eğitim Bakanlığı, 2005-2006 öğretim yılında Disney çizgi romanlarını bazı pilot okullarda ders kitabı olarak kabul etmiştir (Mesutoğlu, 2008).

Tüm bu görüşler bir yana, şöyle bir tez ortaya atarak bu konuya bambaşka bir bakış açısıyla bakabiliriz: Çocuklar dünyayı algılamayı ve iletişimi bebekliklerinden itibaren çizgi roman sayesinde geliştirirler (Sever, 2013). Diğer bir deyişle yaş grubuna özel olarak çizilen resimleriyle ve görsel altında yer alan yazılı metniyle okul öncesi kitapların tümü aslında çizgi romandır denilebilir. Yapısal benzerlik, çizgi romanın tarihi bölümünde dile getirildiği üzere bugün “tefrika romanı” dediğimiz öncü çizgi romanların hemen hemen tamamıyla örtüşmektedir.

Bu teze göre çocukların ilk okumalarını görsel olarak çizgi romanla yaptıklarını, okuma yazma öğrenince de yeni bir çizgi roman okuma sürecine atladıklarını düşünebiliriz. Ancak bu, başka bir tartışma konusudur.

Çocukların çizgi romana olan ilgileri konusunu ikiye ayırabiliriz:

1. Yayıncılara çizim gönderme dönemi.

Çocuk okurların beğendikleri kahramanları çizgileriyle yorumlayarak yayınevlerine gönderdiği, çizilenlerin der-

gilerde, çizgi roman yayınlarında veya mizah dergilerinde basıldığı dönemdir.

2. Katlanarak artan etkinlikler, kurslar ve atölyelere katılım dönemi.

Günümüzde çizgi roman sanatına verilen değerin artması, sanat olarak kabul görmesiyle başlayan ilişki biçimidir. Her yaştan okurun yeteneğini arttırmak, sınamak veya sanatçıları yakından tanıyarak deneyimlerini ilk ağızdan işitmek için ziyaret ettiği etkinlikler dönemidir.

Çizgi roman atölyelerinin bugün bu kadar artması ve ilgi görmesi ilk kez 2008 yılında gerçekleşen 5. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresinde ödüllü çizer Emel Alp Sarı ile birlikte yürütülen “Çizgi Roman Okurları Platformu / Çizgi Roman Atölyesi”nin başarılı olması sayesinde. Bu atölyeye ülkenin her yanından davet gelmiştir. ÇROP, Çizgi Roman Atölyeleri Eskişehir¹, Denizli², Şanlıurfa³, Zonguldak⁴, Ankara⁵ gibi birçok ilde, sanat şenliklerinde⁶ ve kitap fuarlarında⁷ ücretsiz olarak gerçekleştirilmiştir. Anlatım unsurları, öykü oluşturma tekniği, karelere bölme mantığı ve çizim aşamalarının yer aldığı atölyelerde yer alan sanatçılar bu izleği takip ederek bugün akademilerde, sanat etkinliklerinde, sanat evlerinde eğitimler vermektedirler. Bugün artık okurların kendilerini ifade etmek veya yeteneklerini geliştirmek için çizgi romanı seçmesiyle bu atölyelerin yüz-yüze veya çevrimiçi yollarla yurdun her yanına yayıldığı bir görülmektedir.

Medya Okuryazarlığı ve Çizgi Roman

Günümüzde çizgi roman eserlerinin çocuk üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri konusunda eğitimcilerin ve anne-babaların kafasının karışık olduğu, üzerinde durmamız gereken bir gerçektir. Yazar Aysel Gürmen’in “Selen” adlı kısa öykü dizisinin çok satması üzerine hazırladığı çizgi romanın kitap fuarında bir anne tarafından “Bırak onu da düzgün bir şey oku!” denilerek kızının elinden alması buna örnek gösterilebilir (A. Gürmen. (kişisel görüşme, 15 Kasım 2008). Ya da bir ilkokul öğretmenin sınıf için kurulan kütüphaneye çizgi roman getiren kız öğrencisine “Düzgün kitap getir, bu ne, bu!” demesi de şahit olduğumuz bir başka üzücü örnektir (D. Kurç. kişisel görüşme, 25 Ekim 2017).

Kitle iletişim kanallarının arttığı ve bilgi kirliliğinin zirve yaptığı bir çağda çocuklara rehberlik etmek her akli başında yetişkinin kaçınılmaz görevidir. Açıkçası bunu yok saymak mümkün değildir. Ancak çocuğun savunmasız olduğu inancının yıkılması, çocuğun kendini savunabileceği donanımın sağlanması artık bir gerekliliktir.

Medya okuryazarlığı eğitimi şunlardan dolayı çok önemlidir:

- Erişim Becerisi: İhtiyaç duyduğumuz bilgiyi kitap, gazete, radyo, televizyon, reklam panosu ya da İnternet gibi farklı medyalardan elde edebilmemiz.
- Analiz Becerisi: Elde ettiğimiz bu bilgilerin içerisindeki doğruları, yanlışları, fazlalıkları, eksiklikleri ve ihtiyacımız olanları belirleyebilmemiz için bunları çözümlememiz.
- Değerlendirme Becerisi: Yine elde ettiğimiz bilginin uygunluğu, doğruluğu ve güvenilirliği gibi konularda bir karara varabilmek için değerlendirmeler yapabilmemiz.
- Üretim Becerisi: Son olarak da kendimizi etkili bir şekilde ifade edebilmek için kendi mesajlarımızı kendimizin üretebilmesi ve yayabilmesidir. (Öztürk, 2023).

Milli Eğitim Bakanlığınca 2018 yılında hazırlanan *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyali* kitabı başta olmak üzere hiçbir kitapta çizgi romana yer verilmediği görülür. Oysa biraz araştırmayla popüler ve çok ilgi çektiği bilinen çizgi roman sanatına dair özel çalışmalar yapılabilirdi. Mesela, 1975 yılında Almanya’da “Texte und Materialien zum Literaturunterricht: Comics”, ders kitabı olarak basılmıştır. Detlef Hoffman ile Sabine Rausch’un birlikte hazırladığı ders kitabı temel olarak 5 ve 10’uncu sınıflarla 11 ve 13’üncü sınıfları kaplayacak şekilde iki bölüme ayrılmıştır. Kitapta çizgi romanın tarihi, görsel okuma, çizgi romanla karikatür arasındaki fark, sansür, erkek egemen üretimler, süper kahramanların sosyokültürel doğası, pedagojik eleştiriler, reklam dünyasında çizgi romanın kullanımı, gazete haberleri ve eleştirel bakış gibi onlarca konu ele alınmakta, öğrencilere sorgulayıcı bir yaklaşımın önemi ve eleştirel bakış için yöntem sunulmaktadır. Kitabın en önemli özelliklerinden biri

de 11-18. sayfa aralığında çeşitli ekollerden çeşitli karakter sunularak çizgi roman seçiminde hangi ölçütlerin göz önüne alınması gerektiğinin gösterilmesidir: İçerik, çizim kalitesi / yaşa uygunluk, dil kalitesi, serüven düzeyi, mizahi yaklaşım, bilimsel ve gerçeklikle bağı.

Görüldüğü üzere bu ölçütler üzerinden sınıfça okunan çizgi romanların tartışılarak değerlendirilmesi de söz konusudur.

Kısaca özetleyecek olursak; ülkemizde böyle bir akademik çalışmanın ve dersin olmaması büyük eksikliklerdir.

Sonuç

Çizgi roman diğer sanat dallarından farklı bir yol izleyerek entelektüel bir sürecin sonunda değil sıradan, bilinçsiz, eğitimsiz bir okur kitlesinin desteğiyle bugünlere gelmiştir. Ancak okur kitlesiyle sanatçısının zaman içerisindeki sanatsal arayışlarıyla da teknik ve estetik zirvesine ulaşmıştır. Bu yolculuğu esnasında büyük sansür badireleri atlattığı, sonunda bir sanat dalı olarak kendini kabul ettirmiş, ardından çocuk okuru keşfetmiş, doğru yöntemlerle bu okur kitlesine ulaşmayı başarmıştır.

Şu an için eksik, çocuğun bilinçli bir okur olmasını sağlayacak eğitimin sağlanmasıdır. İkinci eksik ise hangi eserin hangi yaş grubunu hedeflediğini tam belirlemek ve yayınların üzerine ibare konmasını atlamamaktır.

Öte yandan ülkemizde son yıllarda çocuk çizgi roman okurlarının arttığını mangalara bakarak görebileceğimizi unutmamalıyız. Tek yayında yüz binleri bulan satış rakamlarının telaffuz edildiğini göz önüne alırsak yazılı ve imgesel metinleri bir arada kullanan bir sanat dalının çocuğa kazandırdığı estetik ve sanatsal haz yadsınmamalıdır.

Cumhuriyetimizin 100. yılında temennimiz Cumhuriyet’le başlayan çizgi roman yayıncılığımızın bakanlıklarca desteklenerek eserler üretilmesinin sağlanması ve çizgi roman okuryazarlığının ders kitaplarına dâhil edilerek bilinçli çizgi roman okurlarının yetişmesine katkıda bulunmak üzere harekete geçilmesidir.

2073



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



ÜMİT KİREÇÇİ

Dipnotlar

- 1 ÇROPBlog. (2009, Mart 17). Eskişehir “ÇROP Çizgi Roman Yapalım” Atelyesi'nin ardından. <http://cizgiromanokurlariplatformu.blogspot.com/2009/03/eskisehir-crop-cizgi-roman-yapalm.html>
- 2 ÇROPBlog. (2009, Mayıs 14). “ÇROP Çizgi Roman Yapalım Atölyesi” Denizli’de. <http://cizgiromanokurlariplatformu.blogspot.com/2009/05/crop-cizgi-roman-yapalm-atolyesi.html>
- 3 ÇROPBlog. (2009, Ekim 13). Şanlıurfa «ÇROP çizgi Roman Yapalım Atölyemizin» Haberleri. <http://cizgiromanokurlariplatformu.blogspot.com/2009/10/sanlurfarfa-crop-cizgi-roman-yapalm.html>
- 4 ÇROPBlog. (2008, Kasım 14). Zonguldak'ta ÇROP Çizgi Roman Atölyesi. <http://cizgiromanokurlariplatformu.blogspot.com/2008/11/zonguldakta-rop-izgi-roman-atlyesi.html>
- 5 ÇROPBlog. (2012, Ocak 3). ÇROP ÇR Atölyesi Ankara’da. <http://cizgiromanokurlariplatformu.blogspot.com/2012/01/crop-cr-atolyesi-ankarada.html>
- 6 ÇROPBlog. (2009, Nisan 11). ÇROP «Çizgi Roman Yapalım Atölyesi» Şehir Tiyatroları’nda. <http://cizgiromanokurlariplatformu.blogspot.com/2009/04/crop-cizgi-roman-yapalm-atolyesi-sehir.html>
- 7 ÇROPBlog. (2008, Kasım 12). ÇROP, TÜYAP Çizgi Roman Atölyesi. <http://cizgiromanokurlariplatformu.blogspot.com/2008/11/rop-tyap-izgi-roman-atlyesi.html>

Kaynakça

- Ahioğlu, N., & Güney, N. (2007). *Popüler kültür ve çocuk*. Dipnot Yayınları
- Akçalı, S. İ. (2015). *Çocuk ve medya*. Nobel.
- Alankuş, S. (2007). *Çocuk odaklı habercilik*. İletişim Vakfı Yayınları.
- Alpin, H. (2006). *Çizgi roman ansiklopedisi*. İnkılap.
- Cantek, L. (1996). *Türkiye’de çizgi roman*. İletişim.
- Gürel, T. (1997). *Türkiye’de çizgi romanlar*. YKY.
- Hoffman, D., & Rausch, S. (1975). *Texte und materialen zum literaturunterricht: comics*. Moritz Diesterweg Verlag.
- Karaca, M., & Çakı, C. (2018). *İletişim ve propaganda*. Eğitim Yayınevi.

- Kaindl, K. (2008). Visuelle komik: sprache, bild und typographie in der übersetzung von comics, *Meta: Translators' Journal*, (Erişim Tarihi 12.04.2008) <http://www.erudit.org/revue/meta/2008/v53/n1/017978ar.html?vue=resume>
- Kuyumcu, N. (2000). *Çocuk tiyatrosu*. Mitos Boyut.
- Kireççi, Ü. (2018). *Çizgi romanda çeviri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Çeviribilim Anabilim Dalı.
- Mesutoğlu, N. (2008). *Eğitimciler*, çizgi romanın gücünü yeni hatırladı. Erişim adresi: <http://cizgiromanokurlariplatformu.blogspot.com/2008/07/eitimciler-izgi-romann-gcn-yeni-hatrlad.html>
- Öztekın, M. K. (2008). *Bir kültürel direniş aracı olarak japon çizgi romanı (manga)'nın incelenmesi* (Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Öztürk, B. (2023). *Okumak her şeye iyi gelir-medya okuryazarı olmak istiyorum*. <https://www.cocukvakfi.org.tr/calisma-alanlarimiz/cocuk-ve-medya-hareketi/cocuklar-icin/medya-okuryazarligi-nedir/>
- Öztürk, H E. (1991). *Batı çocuk klasiklerinde temel değerler*. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Rouvière, N. (2010). *Asteriks*. İmge Kitabevi.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. TÜDEM.
- Scognomillo, G. (1996). *Korkunun sanatları*. İnkılap Yayınevi.
- Şenyapılı, Ö. (2003). *Neyi, neden, nasıl anlatıyor karikatür, kim, niye çiziyor!?*. ODTÜ Yayıncılık.
- Şirin, R. (2007). *Çocuk edebiyatında eleştirel bir bakış*. Kök Yayıncılık.
- Tuncer, N. (1993). *Çizgi roman ve çocuk*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tuncer, N. (2008). Okuma alışkanlığı ve çizgi romanlar. Erişim adresi: <http://cizgiromanokurlariplatformu.blogspot.com/2008/09/okuma-alkanl-ve-izgi-romanlar.html> (Erişim Tarihi 09.09.2008)
- Yılmaz, B. (1993) *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.

TÜRKİYE’DE ÇİZGİ ROMANDAN EĞİTİMDE YARARLANMA GELENEĞİ (DÜNÜ, BUGÜNÜ VE GELECEĞİ)



GENÇ OSMAN İLHAN*

Çocukların hikâyeleri sevdikleri düşünüldüğünde çizgi romanın onlara çekici gelmesi daha iyi anlaşılır. Çizgi roman, içeriğinin heyecanlı olmasıyla, kahramanlarının yaşadığı serüvenlerle, hikâyesinin-senaryosunun ilerlemesiyle, resimlerinin-çizimlerinin etkileyiciliğiyle aslında çocukların tam anlamıyla içselleştirip benimsediği bir sanat olarak nitelendirilebilir.

Çizgi roman resim, yazı ve hareketi bir araya getiren eşsiz ve yeni bir sanattır. Daha önce birlikte düşünülmeyen resim ve yazıyı bir araya getirerek yepyeni bir şekilde insanlara sunmuştur. Modern manada ilk örnekleri 19. yüzyılda Avrupa’da ortaya konan bu sanat hemen ardından günümüze kadar popülerliğini koruyarak büyüyeceği Amerika Birleşik Devletleri’ne taşınmıştır. Yapısal özellikleriyle, çizimleriyle, konularıyla ve kahramanlarıyla yayınlandığı her ülkede başta çocuklar olmak üzere büyük bir okuyucu ve takipçi kitlesine ulaşmıştır. Çizgi romanın ana unsurlarından olan resmin çocuklar üzerindeki etkisi bilinen bir gerçektir. Çocuklar ilk yaşlarından itibaren resimlere ilgi duyarlar, çevrelerini ve dünyayı resimler yoluyla tanırlar. Çizgi roman sanatında resmin yazıdan daha

2076



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

önemli bir yere sahip olması, senaryonun çizimlerle ve bu sanata has efektlerle okuyucuya sunulması onun çocuklar tarafından daha çok sevilmesini sağlamaktadır. Görsellerin ve diğer unsurların yazıya göre sayfada daha fazla yer kaplaması, özellikle okumaya yeni başlayan çocukların bu sanatı daha çok sevmesini sağlamıştır. Yapısal olarak çizgi romanda yazı ancak gerektiği kadar olmalı, fazla olup anlamı boğmamalı, az olup vurguyu zayıflatmamalıdır. Çizgi romanda resmin ağırlıkta olması ve özel ses ve hareket efektlerinin kullanılması çocuğun hayal dünyasının gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Peşi sıra devam eden karelerde yazı az olmasına rağmen bir anlam taşınır ve az yazının doğurduğu boşluklar çocukların (okuyucuların) zihinlerinde tamamlanır. Çizgilerin arasında gezinen çocuklar kendi hayal dünyalarını yaşar ve geliştirir.

Çizgi romanın çocuklar tarafından sevilmesinin ve benimsenmesinin en önemli sebeplerinden birisi de kendine has olarak ortaya çıkardığı “kahramanlardır”. Neredeyse bütün çizgi roman kahramanları ilk kez bu edebî türde ortaya çıkmış ve başta çizgi film gibi başka alanlarda büyüyerek devam etmişlerdir. Çocukların çizgi roman kahramanlarıyla bağ kurmaları, onların yerine kendilerini koymaları bu sanata olan sevgilerini katbekat artırmıştır. Çocuklara çizgi romanın çekici gelmesinin başka bir sebebi de onun bir hikâye anlatma sanatı olmasıdır. Aslında çizgi roman, hikâyesini resim ve yazıyla bütünleştirerek karşı tarafa serüven tadında aktaran bir sanattır. Böylece okuyucunun ondan etkilenmesi ve keyif alması çok daha kolay hâle gelir. Çocukların hikâyeleri sevindikleri düşünüldüğünde çizgi romanın onlara çekici gelmesi daha iyi anlaşılır. Çizgi roman, içeriğinin heyecanlı olmasıyla, kahramanlarının yaşadığı serüvenlerle, hikâyesinin-senaryosunun ilerlemesiyle, resimlerinin-çizimlerinin etkileyiciliğiyle aslında çocukların tam anlamıyla içselleştirip benimsediği bir sanat olarak nitelendirilebilir.

Çocukların çizgi roman sanatının görsel gücüyle başladıkları süreç onları okuma açısından kolaylık sağlayacak bir imkâna götürmektedir. Zaten çizgi roman popüler olduğu ülkelerde eğitsel açıdan ilk okuma aracı olarak rağbet görmekte ve tercih edilmektedir. Çizgi romanın eğitsel bir araç olarak düşünülmesi ve bu yönü üzerine araştırmalar yapılması ABD’de 20.

yüzyılın ilk yarısında karşımıza çıkmaktadır. Bu ülkede çizgi romanın popüler kültür ögesi olması, neredeyse her eve girmesi, çocukların en çok okuduğu tür olması eğitim açısından ele alınmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bu durumlardan ve de çizgi romanın yapısal gücünden başlayan süreç yıllar içerisinde derinleşmiş, diğer ülkelere sıçramış, farklı alanlarda derinlemesine eğitsel çalışmalar yapılarak günümüze kadar gelmesine sebep olmuştur. Ülkemizde ise çizgi roman dünyaya benzer bir popülerlikle ve hızla yaygınlaşmadığı için bu tip çalışmalar oldukça geç denilebilecek tarihlerde başlamıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanından sonraki süreçte çizgi roman sanatının yavaş yavaş ülkemizde gelişmeye başladığı söylenebilir. İlk önce özellikle çocuklar için çıkarılan dergilerde yabancı çizgi roman uyarlamalarının olduğu örneklerle rastlamak mümkündür. Bu uyarlamalar okuyucu tarafından beğenilmiş, ilk çizerler bu sayede çizgi roman sanatçısı olmaya başlamışlardır. Ülkemizde daha sonraki yıllarda yaşanacak çizgi roman yükselişinin temelini bu tarihlerde atıldığı söylenebilir. Devam eden yıllarda yabancı çizgi romanların etkisi artsa da yerli kahramanların ve Türk tarihine yönelik çizgi roman yayınlarının arttığı görülmektedir. Dergi sayılarında artış olduğu gibi gazetelerde çizgi romana yayınlarında yer vermeye başlamışlardır.

Çizgi romanın popülerliği 20. yüzyılın sonlarına kadar devam etmiştir. Bu sıralarda yaşanan teknolojik gelişmeler, TV'nin yaygınlaşması, kanal sayısındaki artış, okuma ve eğlence kültüründeki değişim özellikle çocuklar açısından çizgi romanın popülerliğinin azalmasıyla sonuçlanmıştır. Ülkemizde bu sanatın popüler olduğu ve çocukların severek okuduğu bu dönemlerde eğitsel yönüyle ele alınan bir çalışmaya ne yazık ki rastlanmamaktadır. Hâlbuki özellikle tarihi çizgi romanların kolaylıkla eğitimde kullanılabilmesi bilinmektedir. Bu dönemlerde çizgi roman, daha çok kendi doğal sürecinde çizgi romanlar okuyucularına informal eğitim aracı olarak hizmet etmiştir. Formal olarak ilk önemli eğitim ve çizgi roman ilişkisine yönelik çalışmanın 1993 yılında Nilüfer Tuncer tarafından yayınlanan Çizgi Roman ve Çocuk isimli kitap olduğu görülmektedir. İlgili sanatı çocuklar üzerinden eğitim bağlamında ele alan yazar, ülkemizde bir ilke imza atmıştır. Daha sonraki eğitsel araştırmaların ise 2000'li yıllardan sonra

özellikle tez çalışmalarıyla başladığı anlaşılmaktadır. Diğer ülkelere göre Türkiye’de eğitim-çizgi roman ile ilgili araştırmaların bu kadar geç başlamasının sebebinin çizgi romanın ülkemizde uzun süre popülerliğini koruyamaması olduğu söylenebilir.

Dünyanın birçok farklı ülkesinde çizgi romanın eğitimde yararlı bir araç olduğunun yapılan araştırmalarla ve bilimsel yayınlarla ortaya konması ülkemizdeki araştırmacıları da etkilemiştir. Bu çalışmalarda neredeyse tüm alanlarda çizgi romanın öğrenciler üzerindeki olumlu dönütlerinin olduğunun ispatlanmış olmasının etkisi ile Türkiye’deki araştırmalara yol gösterici olduğu düşünülebilir. Son yıllarda ülkemizde ciddi manada eğitim-çizgi roman ilişkisine yönelik araştırmaların sayısında artış olduğu görülmektedir. Bu durumu eğitimde yenilik arayışı, öğretimde yaşanan zorluklar, değişen çocukluk ve de öğrencilik, popüler kültür, dijitalleşen çizgi roman dünyası ile ilintili görmek mümkündür.

Günümüzde artan akademik çalışmalarla beraber çizgi romanın eğitimde kullanılması adına özellikle öğretmen odaklı projeler yapılmakta, seminerler verilmekte ve de yükseköğretim seviyesinde dersler açılmaktadır. Projelerin AB ve TÜBİTAK ekseninde destek alması çizgi roman eğitim ilişkisi açısından önemlidir. Seminerlerin MEB ile iş birliği ile verilmesi devlet ve özel okullar açısından yaygın bir tabana ulaşılmasını sağlamaktadır. Yükseköğretim seviyesinde açılan eğitim çizgi romana ilişkili derslerin ise ilk olarak Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2019 yılından beri var olduğu bilinmektedir. Bu derslerin lisans ve yüksek lisans seviyelerinde açılmış olması ve hâlâ sürdürülüyor olması önemlidir. Lisans dersini seçmeli olarak farklı branşlardan alan öğretmen adaylarının eğitimde çizgi roman kullanımını kendi alanlarına göre özümsemeleri sağlanmaktadır. Böylece çocuk eğitiminde çizgi roman kullanılmasının gelecekte daha yaygın biçimde sürdürülmesi öngörülmektedir. Aynı zamanda gelecekte dersine girecekleri öğrencilere-çocuklara ne kadar uygun bir sanat olduğunu anlayarak mesleki açıdan gelişmektedirler. Yüksek lisans seviyesindeki eğitimde çizgi roman dersi ile yeni tezlerin ve diğer bilimsel çalışmaların yayımlanması, bu seviyenin eğitimde çizgi roman çalışmalarının felsefi ve güncel altyapısını oluşturması adına önemlidir. Buradan çıkacak

yayınlar ve mezunlar ile eğitimde çizgi roman geleneğinin oluşması ve de geleceğe taşınması sağlanacaktır. İlgili derslerde dijital çizgi roman üretmenin sağlandığı WEB 2.0 araçlarından yararlanılmakta, sadece basılı çizgi romanlarla sınırlı kalınmamakta, çizgi roman ve teknoloji birleştirilmektedir. Böylece geleceğin öğretmenleri kendi çizgi romanlarını üretmekte, çocuklara yönelik eğitici çizgi romanlar geliştirmektedirler. Ayrıca dijital çizgi romanların el becerisinden bağımsız olarak üretilebilmesi, öğretmen adaylarına büyük bir özgürlük vermekte, sadece basılı çizgi romanlarla eğitsel faaliyetler sürdürme zorluğunu ortadan kaldırmaktadır. Bu zorluk altında ülkemizde basılı çizgi romanların diğer ülkelere göre daha az ve ithalata dayalı olmasından da kaynaklanmaktadır. Yerli çizgi romanların ithal çizgi romanlara göre azınlıkta kalması hem maliyetleri hem de Türk eğitim sisteminde kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Maliyet açısından öğrencilerin ve de öğretmenlerin ulaşmasını güç hâle getirmektedir. Çizgi romanların günümüz çocuk kuşağına uygun bir tür olması onun eğitimde bir şekilde kullanılmasını artık kaçınılmaz kılmaktadır. Gerek basılı gerekse dijital ortamda hem okunması hem de üretilebilmesi ile gelecekte popülerliği artarak devam edecektir. Kendi kültürümüze, tarihimize, değerlerimize, eğitim hedeflerimize uygun çizgi roman üretimi ile okunma ve de okullarda yararlanılma oranı daha çok artacaktır. Bunun yanında çizgi roman dijital araçlarının başta çocuklar olmak üzere bütün yaş grupları tarafından kullanılabilmesi, çocukların çizgi roman üretmesine de imkân yaratmaktadır. Böylece her insanın kendi çizgi romanını üretmesi, kendini ifade etmesi sağlanabilir.



GENÇ OSMAN İLHAN

2080



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

EŞEKLİ KÜTÜPHANECİ: MUSTAFA GÜZELGÖZ

AYDIN İLERİ – TAYFUN TALİPOĞLU

Bu yazıda, kendine has kararlılığı ve inatçılığıyla tüm dünyaya ün salmış bir insan, Mustafa Güzelgöz'ün Ürgüp Sistemi olarak da anılan eşekli kütüphane uygulamasının ortaya çıkışı anlatılmaktadır.

“İnsan kitaba gideceğine, kitap insanın ayağına gelmelidir.” diyen Güzelgöz, 1944 yılında başladığı çalışmalarını farklı bir mecraya sıçratmak için girişimci ve yaratıcı ruhunu kullanarak yeni projeler oluşturmak için çalışmaya başlar. Bu dönemi anlatan Güzelgöz; “Çalışırken depoda kitaplara bakıyordum. Kendi kendime düşündüm. Biz burada kitaplara bekçilik yapmak için mi bulunuyoruz? Benim işim sadece burada kitapları beklemek mi? Hayır! Dedim kendi kendime ve bunları halka tanıtmak gerektiğine karar verdim. Sadece şehir içinde kullanılan ödünç verme sistemimiz var, köylülere hizmet vermek için de bu sistemi kullanmak istiyorum.” der. Yolları olmadığı için şehre gelişi zor olan köylülere ilk olarak eşeklerin sırtında, daha sonra ise katır ve at sırtında kitap götürmeyi planlar.

Kütüphane-kitaplık kuramadığı köylere kitap götürmek için tasarladığı proje için bakanlıktan kadro sağladıktan sonra gidilecek köyler de belirlenmiştir. Sıra bu köylere kitabı götüreceğ olan eşekler için sandıklar yaptırmaya gelir. Güzelgöz, yaptıracığı sandıkların planlarını çizerek her biri 90-100 kitap alacak 2 tane sandık yapması için marangoza sipariş verir. Marangoz kısa

2081



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



“Eşekli Kütüphaneci Mustafa Güzelgöz ve Kütüphaneci Aydın İleri”

sürede Güzelgöz’ ün istediği sandıkları yapar. Sandıklar eşeğin semerine yerleştirilir ve eşekler kitapları taşımak için hazırır.

1957 yılında Hayat Mecmuasında, “Köylere Giden Kitaplık” diye bir yazı yayınlanır ve bu olaydan bakanlık yetkilileri de haberdar olur. Bu haber sonrasında, dünyada ve Türkiye’de ilk defa yapılan “eşek sırtında köylere gezici kütüphane hizmeti götürülmesi” uygulaması büyük bir ilgi uyandırır.

Kısa bir zaman içinde bakanlık yetkilileri eşekli kütüphane hizmetini önemseyip benimser ve Güzelgöz’ ün çalışmaları desteklenir.

Erkeklerle oranla kütüphaneye çok az gelen yöre kadınlarını kütüphaneye nasıl çekerim diye düşünen Güzelgöz, çok iyi bir formül bulur. (Yıllık okuyucu sayısı: 24.000, kadın okuyucu sayısı: 2000) Kütüphanelere dikiş makineleri alarak kadınların kütüphaneyi az kullanmalarının nedenlerini araştırır Güzelgöz, köylü kadınların geleneklerden dolayı erkeklerin yoğun olduğu yerlere gitmeme eğilimi bulunduğunu, ev işleri, çocuk bakımı ve diğer işlerle yoğun olarak uğraşmaları gibi nedenlerle kütüphaneye gelmediklerini öğrenir. Kadınları kütüphaneye alıştıran kadar, kapalı olduğu salı günleri kütüphaneyi sadece kadınlara açmayı planlar.

Güzelgöz, kadınları kütüphaneye çekmek için dikiş kursları açmaya karar verir. Kütüphaneye dikiş makinelerini temin ederken

2082



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

devletin verdiği bütçeyi kullanmaz, makineleri yardımseverlerin katkısıyla temin etmeyi planlar. Dikiş makinesinin temini için gerekli yerlerle yazışmalar yaparak kütüphanelere dikiş makinelerini sağlar. Kütüphane çalışanlarının izinli olduğu günlerde, kurs vb. çalışmalar için kütüphaneler kadınlara açılır.

Köylünün sıkça kullandığı alanlarda sesli ve yazılı olarak etkinlik duyurulur. “Kütüphaneye dikiş makineleri aldık. Burada dikiş dikmeyi öğreneceksiniz,” diye duyurular yapılır kadınlara. Daha önce makine kullanmayı öğrenmiş kadınların yardımıyla dikiş kursu açılır. Köylü kadınlar kütüphaneye gelerek yırtık ve söküklüklerini dikerler. Kadınların kurs için kütüphaneyi kullandığı vakitlerde göz önüne (dikiş makinelerinin üstüne dikiş nakış, moda yemek yapımı ve çocuk bakımı ile ilgili) kitap ve dergiler konarak kadınlara ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına yönelik kaynaklar sunulur. Dikiş kursları aracılığıyla köylü kadınların kütüphanelere çekilerek okuma alışkanlığı kazandırılması amaçlanır.

2083



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ALİ OKULLARINDAN ÇOCUK KİTAPLARINA*

DOĞAN GÜNDÜZ**

Okuma yazma bilmeyen askerlere okuma yazma öğretmek amacıyla Amerika ile yapılan iş birliğinin dolaylı olarak Türkiye’de çocuk kitabı yazımına ve çocuk kitaplarına erişimine katkısı son derece önemlidir.

1957 yılında ABD’li uzmanlarla birlikte, okuma yazma bilmeyenlere eğitim verilmesi çalışmalarına girilmiş, bu çalışmalar sonucunda da 15 Nisan 1959’da *Türk Silahlı Kuvvetleri Okuma Yazma Okulları* açılmaya başlanmıştır. Bu okullarda okutulan Türkçe ders kitaplarında Ali adındaki köylü bir gencin, köyündeki yaşamı, askere alınışı, okuma yazma okulu ve kıtadaki yaşamından oluşan kesitler yer alır. Ali’nin hikâyelerinin işlendiği okullar zamanla halk arasında bu okulların adının Ali Okulları olarak anılmasına vesile olur. (Altunkaya, 2018: 119-123)

Millî Savunma Bakanlığı’nın *Temel Okuma Yazma ve Genel Kültür Eğitimi* çerçevesinde Ali Okullarında kullanılmak üzere kırk kitaptan oluşan *Yardımcı Okuma Kitapları* serisi hazırlanmıştır. Bu seri 1961 yılında basılan, Georgetown Üniversitesi Doçenti Eloise Enata’nın yazdığı *Yardım* adlı kitapla başlar. Resimkitap tarzındaki bu kitap bir köylünün yeni satın aldığı traktörle, tarlasını sürerek komşusuna yardım etmesini anlatır. *Yardım*, Ame-

2084



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Bu yazı, “İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi”nin Nisan 2021 tarihli 133. sayısında yayımlanan yazının kısaltılmış halidir.

** Çocuk Edebiyatı Yazarı, Araştırmacı

rikan'ın Türk hükûmetine yardımına örtülü bir gönderme yapar. Kitabın girişinde yer alan “TÜRK-AMERİKAN İŞ BİRLİĞİ İLE HAZIRLANMIŞTIR” yazısının altında şu açıklama vardır: *Yardımcı Okuma Kitapları serisi, Millî Savunma Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Amerikan ICA Yardım Heyetinin iş birliği ve Georgetown Üniversitesinin yardımıyla hazırlanmıştır. Kitaplar, Okuma Yazma Materyali Hazırlama Grubu tarafından, Turhan Oğuzkan ile Eloise Enata'nın idaresinde yazılmıştır. Teknik yardım, Amerikan Yardım Heyeti (ICA) Eğitim Malzemeleri Müşaviri Dr. Paul T. Luebke tarafından yapılmıştır.*

Eloise Enata'nın adına 1980 yılında çıkan *Ortesol Dergisi*'nde de rastlarız. *Ortesol*, İngilizce haricindeki dilleri konuşanlara İngilizce öğreten Oregonlu (Amerika) öğretmenlerin dergisidir. Aynı zamanda derginin editörü olan Joe E. Pierce, bu dergide çıkan *Türkiye'deki GELP* başlıklı yazısında ilginç bilgilere yer verir: “*GELP, (Georgetown University English Language Program), Ankara, Türkiye'deki Georgetown Üniversitesi İngilizce Dil Programının resmî adıdır. 1954'ten başlayıp 1962 yılına kadar devam etti ve ikinci dil programlarına göre oldukça etkili bir programdı. Türkçe dışındaki herhangi bir dilden tek sözcük bile duymamış birkaç düzine Türk'ü eğitti ve onları çeşitli ABD üniversitelerindeki CIA (Central Intelligence Agency -Merkezî İstihbarat Teşkilatı-, Amerika'nın dış istihbarat servisi) programlarını başarıyla tamamlayabilecekleri düzeye getirdi*” (Pierce, 1980: 30).

GELP'in Ankara'daki İngilizce eğitimi Amerikan ve Türk hükûmetleri arasında yapılan anlaşma doğrultusunda verilmektedir. Makalede geçen öğrencilerin maaşlarının düzenli olarak Türk Hükümeti tarafından ödendiği bilgisi öğrencilerin devlet görevlisi olduğuna işarettir. GELP programında kullanılan kitaplardan biri de Eloise Enata'nın *Conversations in Ankara* (GELP, Ankara, Turkey, 1958) (*Ankara'da Sohbetler*) adlı kitabıdır.

Muhtemelen 1954 yılında GELP programı çerçevesinde İngilizce öğretmek için Türkiye'ye gelen Eloise Enata, ayrıca okuma yazma bilmeyen acemi erlere yönelik Turhan Oğuzkan'la birlikte Millî Savunma Bakanlığı için 1959 yılında basılan *Türkçe ve Türkçe Alıştırma* kitaplarını da yazmıştır. Ali'nin hikâyelerinin anlatıldığı Türkçe kitapları bunlardır.

İstanbul'daki Amerikan Bord Misyonu yetkilisi Anna G. Edmonds, 1 Ocak 1962 tarihli 529 no'lu mektubunda, Yayımcılık Departmanı tarafından 18 Kasım 1961 tarihinde Üsküdar'da düzenlenen bir

2085



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

yazarlar konferansını rapor eder (Edmonds, 1962). Gün boyu süren bu konferansa American Academy for Girls (şimdiki Üsküdar Amerikan Lisesi), The Girls' College (Arnavutköy Amerikan Kız Koleji), Robert Kolej ve Darüşşafaka Lisesi'nden kırk kadar öğrenci katılır. Doğan Kardeş Yayınlarının yöneticisi Vedat Nedim Tör, diplomatik danışman ve yazar Nuzhet Baba, Georgetown Üniversitesi grubundan yardımcı Profesör Eloise Enata konuşmacılar arasındadır. Bu konferansta yeni okuma yazma öğrenenler için edebiyat, çocuk edebiyatı ve çeviri olmak üzere üç temel konuya değinilir.

Enata bu konferansta Türk Savunma Bakanlığı, Eğitim Bakanlığı, ICA, Georgetown Üniversitesi Grubu ve JUSMMAT (Joint US Military Mission for Aid to Turkey/Türkiye'ye Yardım için Ortak ABD Askeri Kurulu) iş birliğiyle gerçekleştirilen askeri okuma yazma programını değerlendirir. Yeni okuma yazma öğrenenler için yazma yöntemlerini, sorunlarını ve ihtiyaçlarını aktarır, bu gruplara yönelik başarıyla yazmak için sekiz madde sıralar:

- a) *Kimin için yazdığınızı bilin.*
- b) *Hikâyeyi okuyucunun günlük yaşamı üzerinden şekillendirin.*
- c) *Okuyucunun hoşlanacağı bir ifade biçimi kullanın, genelde bir hikâyeye en iyisidir.*
- d) *Doğrudan ve kişisel bir tarz kullanın.*
- e) *En basit sözcükleri seçin.*
- f) *Cümlelerinizi kısa tutun: Temel kitaplarda cümleler dört-altı sözcük uzunluğundadır, daha karmaşık yazımlarda ortalama sekiz on sözcük yeterince uzundur.*
- g) *Paragrafları kısa tutun.*
- h) *Bir seferde çok şey söylemeye kalkışmayın.” (Edmonds, 1962).*

Enata'nın değindiği maddeler çerçevesinde erlerin “*Hem öğrendiklerini pekiştirme hem söz dağarcıklarını geliştirme hem de çeşitli konularda bilgilerini (sağlık, tarım, tarih, coğrafya, matematik vb.) artırma amacıyla ayrıca seminerden geçirilmiş, çeşitli yazarlarca 40 adet ‘yardımcı kitap’ hazırlanmıştır*” (Altunkaya, 2018: 126). Bu seride Turhan Oğuzkan, Emin Özdemir, Kemal Demiray, Tahsin Saraç, Ali Rıza Özgüç, Orhan Asena, Fakir Baykurt, Ceyhun Atuf Kansu gibi yazarların eserleri yer alır.

Yardımcı Okuma Kitapları bir süre sonra Halk Eğitim Merkezlerinde ve köy okullarında da eğitim materyali olarak kullanılmak

üzere M.E.B. Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi (BEMHM) tarafından yeniden basılır. Askeriye için basılan kitapların üzerinde *M.S.B Temel Okuma Yazma ve Genel Kültür Eğitimi* logosuyla birlikte kitap numarası ve *Yardımcı Ders Kitapları* yazısı yer alırken aynı kitap Halk Eğitim Merkezleri için basıldığında bu logonun yerinde *M.E.B* logosu ve *Halk Eğitimi Yayınları* yazısı yer alır. Bu kitapların içinden on iki tanesi de ayrıca *M.E.B.* logosuyla Çocuk Kitapları ibaresiyle yayımlanmıştır.

Yardımcı Okuma Kitapları haricinde, Türk Hükümeti ve Amerikan İktisadi Yardım Teşkilatı (AID: Agency for International Development) iş birliğiyle 1962 yılında sadece çocuk kitabı yazmak için de bir seminer düzenlenir (Gündüz, 2018). Bu seminer sonrasında yayımlanan on üç çocuk kitabının bazılarının künyesinde “M.Eğ.B. Yayın Müdürlüğü, Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezinde düzenlenen “Çocuk Kitapları Semineri” sonunda çocuklar için yazılmıştır.” açıklaması yer alır.

Okuma yazma bilmeyen askerlere okuma yazma öğretmek amacıyla Amerika ile yapılan iş birliğinin dolaylı olarak Türkiye’de çocuk kitabı yazımına ve çocuk kitaplarına erişimine katkısı son derece önemlidir. Yine de çocuk kitaplarını araştırırken karşımıza çıkan tüm bu şaşırtıcı ilişkiler ağı “bir çocuk kitabının sadece bir çocuk kitabı olmadığını/olamayabileceğini” bize söylüyor.



DOĞAN GÜNDÜZ

Kaynakça

Altunkaya, N. (2018). Türk silahlı kuvvetleri okuma yazma okulları (Ali Okulları: 1959-1975)”. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*. 117-130.

Edmonds, A. G. (1962, Mart) <http://www.dlir.org/archive/archive/files/1039210d1207d3355211036121b66abf.pdf>

Gündüz, D. (2018). Bir çocuk kitapları semineri. *İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Yayınları Dergisi*. (106) 44-45.

Enata E. (1961). *Yardım*. Milli Eğitim Basımevi.

Pierce, J. E. (1980). The GELP in Turkey. *The Ortesol Journal*, Vol II, The Hapi Press, Oregon. 30-47

2087



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

TÜRKİYE’DE RESİMKİTAPLARIN ORTAYA ÇIKIŞI*

DOĞAN GÜNDÜZ**

“Fahrünnisa Elmalı’nın yazdığı eserlerin peşine düştüğüm yolculukta, 2021 yılının Şubat ayında bir sahafta bulduğum, 1954 yılında Bedri Edis Matbaası ve Neşriyat Yurdu tarafından basılan “Ayşecik” kitabı, resimkitapların ortaya çıkış tarihini öne çekmemizi sağlayan önemli bir keşif oldu.”

Giriş

Bu yazıda gün geçtikçe dilimize yerleşmeye başlayan İngilizce Picture Book / Picturebook sözcüklerine karşılık olarak resim-kitap sözcüğünün kullanılması önerilecek, Türkiye’de resimkitapların ortaya çıkış tarihini öne çeken *Ayşecik* kitabına ve bu kitabın yazarı Fahrünnisa Elmalı’ya değinilecektir.

Niye Resimkitap?

Çocuk kitaplarının büyük çoğunluğunda okuyucunun dikkatini çekmek, hayal gücünü tetiklemek, hikâyeyi güçlendirmek ama-

* Bu metin, yazarın “Türkiye’de Resimkitapların Ortaya Çıkışı” başlığıyla İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Yayınları iki bölüm halinde yayımlanan yazımın yeni bilgiler ışığında düzenlenmiş halidir. bkz. Gündüz, Doğan, 2021, “Türkiye’de Resimkitapların Ortaya Çıkışı”, İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Yayınları Dergisi, Sayı 131, Şubat 2021, s. 42-44 ve Gündüz, Doğan (2021), “Türkiye’de Resimkitapların Ortaya Çıkışı”, İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Yayınları Dergisi, Sayı 132, Mart 2021, s. 42-44.

** Çocuk Edebiyatı Yazarı, Araştırmacı

2088



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

cıyla metnin içinde yer yer resimlere yer verildiğini bazen de resimlerin hikâyenin ana unsuru olduğunu biliyoruz. Türkçede çocuk kitapları ister birkaç sayfası resimli olsun isterse tüm sayfaları resimden oluşsun genel olarak “Resimli Çocuk Kitapları” ya da “Resimli Kitaplar” olarak adlandırılmaktadır. Oysa İngilizcede resimli kitaplar türlerine göre iki farklı şekilde adlandırılırlar:

- 1) Picture Book / Picturebook (ki bundan sonra yazımızda *Resimkitap* olarak söz edilecektir)
- 2) Illustrated book (ki bundan sonra yazımızda *Resimli Kitap* olarak söz edilecektir)

Yazar, çevirmen Fatih Erdoğan, “Maria’nın Derdi...” başlıklı yazısında “Picture Book” sözcüğüne Türkçe karşılık olarak “resim-kitap”ı önerir (1989: 16-17). Her ne kadar bu öneri aradan geçen otuz yıla rağmen dilimize yerleşmemiş olsa da o günden bugüne farklı bir öneri de pek ortaya atılmamıştır.

Türkçede iki ayrı ismin yan yana gelip anlamı farklı yeni bir sözcük oluşturduğu (başkent, dilbilim, demirbaş, balıkadam gibi) birleşik isimler kuralından yola çıkarak, Picture Book’un Türkçe karşılığının “resimkitap” olarak kullanılmasının daha uygun olacağını düşünüyorum. Birleşik isimlerde olduğu gibi burada da iki ayrı isim, “resim” ve “kitap” bir araya getirilerek yeni bir isim olan “resimkitap” oluşturulmuştur. Resimkitap sözcüğünün kabul görmesi ve yaygınlaşması umuduyla bu yazıda “Picture Book / Picturebook”un karşılığı olarak *resimkitap* kullanılmıştır.

Resimkitaplar, Resimli Kitaplar

“Resimkitap” ile “Resimli Kitap” arasındaki temel farkları ortaya koymak resimkitabın ne olduğunu anlamamızı kolaylaştıracaktır.

Resimkitap, her sayfası resimli olan, resimlerin hikâyenin anlatımında belirleyici olduğu, kullanılan sözcük sayısının oldukça sınırlı (en fazla bin sözcük civarı) hatta bazen hiçbir sözcüğün yer almadığı (sessiz, yazısız kitaplar), kitaptaki bir resmin eksikliğinin hikâyenin akışını bozduğu, resimler olmadan hikâyenin anlaşılmadığı, resim ve sözcüklerin el ele vererek hikâyeyi güçlendirdiği kitaplardır. Sayfa sayısı da 48 veya daha az olur.

Resimkitapların en bilinen örnekleri Eric Carle’in *Aç Tırtıl*’ı, Maurice Sendak’ın *Canavarlar Ülkesinin Kralı* kitaplarıdır.

Resimkitaplar, Türkiye'deki yayınevlerinin kataloglarında daha çok okuyucunun yaşına ya da okuma seviyesine göre *birlikte okuyalım kitapları, ilk okuma kitapları, ilk kitaplar, okul öncesi kitaplar, okul öncesi ve birinci sınıf kitapları, anaokulu (0-6 yaş) kitapları, ilkokul (6-9 yaş) kitapları* gibi farklı şekilde adlandırılan kitaplardır.

Resimli kitaplar ise hikâyenin resimler olmadığına değerinden hiçbir şey kaybetmediği, resimlerin hikâyeyi desteklemek amacıyla kullanıldığı kitaplardır. Genelde hikâyenin bazı bölümleriyle ilgili sahneleri yansıtan bu resimler okuyucunun metin arasında soluklanmasını sağlar. Özellikle metin okumaya mesafeli duran okuyucuyu görsel cazibesıyla kitaba çağırır. Resimli kitapların sayfa sayısı yaş grubuna göre üç yüze kadar çıkabilir. Sözcük sayısı da iki yüzlerden on iki bin sözcüğe kadar ulaşabilir. Roald Dahl'ın *Charlie'nin Çikolata Fabrikası*, Rene Goscinny'nin yazıp Sempé'nin resimlediği *Pıtırıcık* serisi bu tür kitapların bilinen örnekleridir.

Resimkitapların Ortaya Çıkışı

Araştırmacı, yazar Meral Alpay, Nesin Vakfı Edebiyat Yıllığı'nda yayımlanan *Türk Çocuk Yayınları Geçmişi ve Bugünü* başlıklı yazısında "Resimli Kitap" başlığı altında, "...Henüz okumaya başlamamış, ya da yeni okumaya başlamış çocuklar için renkli, resimli, sanat ve edebiyat değeri yanında öğretici ve yetiştirici işlevi de olan kitapların, yerli yazar ve çizerlerin ürünleri ile bilinçli başlangıca ulaşması 1960'dan sonradır. ... Bugünün resimli çocuk kitabının ortaya çıkışı *Mıstık (Mustafa Eremektar, doğ.1930) tarafından çizilen ve yazılan Tenbel Karakaçan (1964) kitabına bağlanmaktadır...*" diye yazar (1983: 231).

Meral Alpay'ın tarif ettiği kitaplar yazımızın asıl konusu olan ve "resimkitap" diye adlandırdığımız kitaplardır. *Tenbel Karakaçan, Çocuk Kitapevi'nin Yüce Türk Küçük Çocuk Kitapları Serisi'nde* 1964 yılında yayımlanmıştır. Ancak bu kitap serinin birinci kitabı değil sekizincisidir ve serinin ilk kitabı *Üç Kedi'den* en az üç yıl sonra yayımlanmıştır (2021: 42-44).

Dolayısıyla Alpay'ın o dönemde yerli yazar ve çizerler tarafından hazırlanmış resimkitapların ortaya çıkışını, en geç 1961 yılında yayımlanan, Fahrünnisa Elmalı tarafından yazılmış, *Mıstık*

2020



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

tarafından resimlenmiş Üç Kedi kitabına bağlaması daha doğru olacaktır. Diğer yandan bu ortaya çıkış tarihi de Fahrünnisa Elmalı'nın 1954 yılında basılan *Ayşecik* adlı resimkitabına ulaşmamızla geçerliliğini yitirmiştir.

1954 Yılında Basılan Bir Resimkitap: *Ayşecik*

Fahrünnisa Elmalı 1950'li yılların başlarından 1970'li yılların ortalarına kadar çocuk edebiyatı alanında oldukça üretken bir yazardır. Bugüne ulaşan kitaplarından çocuklar için okul piyesleri, hikâyeler, masallar, romanlar, şiirler yazdığını biliyoruz.¹ Ne yazık ki hayat hikâyesi hakkında daha fazla bilgi sahibi değiliz.²

Fahrünnisa Elmalı'nın yazdığı eserlerin peşine düştüğüm yolculukta, 2021 yılının Şubat ayında bir sahafta bulduğum, 1954 yılında Bedri Edis Matbaası ve Neşriyat Yurdu tarafından basılan *Ayşecik* kitabı, resimkitapların ortaya çıkış tarihini öne çekmemizi sağlayan önemli bir keşif oldu.



Fahrünnisa Elmalı

Mediha Yurttabir, hazırladığı *Türkiye Çocuk Kitapları Kataloğu*'nda (Ege Matbaası, Ankara, 1960, Önsöz) "1959 yılı başına kadar yayımlanan çocuk kitaplarından çocuk edebiyatı bakımından bir değer taşıyanlara" yer verir. Bu katalogda Fahrünnisa Elmalı'nın, daha sonra kısaca "Ders Bilgisi Yayınları" adını alacak olan "Bedri Edis Matbaası ve Neşriyat Yurdu Ders Bilgisi (Haftalık Öğrenci Dergileri) Yayınları" tarafından çıkarılan kitaplarına rastlarız.

Bu yayınevi Elmalı'nın 1954 yıllarında "*Çocuk Hikâyeleri*" başlığı altında sekiz kitabını, "*Birinci ve İkinci Sınıflar için Resimli Hikâyeler*" başlığı altında da on altı kitabını basar. Bu on altı kitap 1958 yılında "Ders Bilgisi Yayınları" tarafından yeniden yayımlanacaktır.

Birinci ve İkinci Sınıflar için Resimli Hikâyeler serisi içinde yer alan *Ayşecik*, küçük harflerle yazılmış toplam sekiz sayfalık, yüz yedi sözcükten oluşan, eni 12cm boyu ise 17cm olan bir kitaptır.

2021



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Ayşecik, ön kapak

Bedri Edis Matbaası ve Neşriyatı Yardım DERS BİLGİSİ (Matematik Öğretmeni Dergileri) Yayınları		
	Öğretmene Kitapları	L. K.
Kavimler I (Hemoforik ilgili kavimler)		3 40
Kavimler II (Hesaplı ve nesnelin ileri kavimleri)		3 40
Yöntemler (İlköğretim Bilim)		3 40
Genelgeler (Yüksek Öğretim Dersleri) teminleri		4 40
Tümler (Nispetane, Tallentane, Yöntemlik ve Gökü ad altında I. V. Heyetane yayınlanmıştır)		4 40
Programlar (İlköğretim bilimleri 1957)		3 51
İlköğretim Dersleri (İlköğretim ilgili kavimler)		4
Tallentane	Çocuk Hikâyeleri	
Akılî Tavşan	(Fahriyatın Elmalı)	33
Birleşik Fare ve Tıbbel Arı		33
Topal Cıvıca ile Kır Palaz		33
Tıbbel İle Tavşan		33
Sakajınla Karga ve Kulaksız		33
Samurun Kuyruğu		33
Tavşanın Mektubu		33
Keklikle Yavrusu ve Fatoş'un Kuzusu		33
Birleşik Yavrusu ve Fatoş'un Kuzusu		33
Keklikle Yavrusu ve Fatoş'un Kuzusu		33
Birleşik ve İkinci sayfalar için Resimli Hikâyeler		
	K.	K.
Fare Tıbbel Göde	33	Uğun kuzu
Farenin cevizi	33	Vak vak vak
Topal Fare	33	U Urü U
Mimimici Kelebek	33	Kargalar ve Yusuf
Sarı Cıvıca	33	Beceriksiz karga
Küçük Arı Viz Viz	33	Ayşecik
Üç Kuzu	33	Cingöz Ali
Küçük Cıvıca	33	Tonton
	L o k a l a r	
İstiklal Marşı (Tam metin 70x100 Cm.)		1 03
Atatürk'ün gençliğe hitabı (81x71 Cm.)		1 03
Atatürk'ün vasiyetleri (81x71 Cm.)		1 03
Aral (81x71 Cm.)		51
Adına Bedri Edis - P. K. 25 - İstanbul		
Resim Çelbi Matbaası - Fotoğraf Kuruş		

Ayşecik, arka kapak

Tebliğler Dergisi,
3 Ekim 1955

SAYI: 871	
GENELGELER:	
YAYIM MÜDÜRLÜĞÜ	ÖZET
Sayı: 616-13922	Ders bilgisi yayımlarından aşağıda isimleri yazılı 24 kitap h.
4081	
Fahriyatın Elmalı: tarafından yazılan ve Bedri Edis Neşriyatı Yardım vasıtasıyla yayımlanan aşağıda adları ve fiyatları yazılı eserler incelemiş; ilkokulların birinci devre öğrencilerine tavsiye edilmeleri uygun görülmüştür.	
Bedri Edis, Posta Kutusu No: 25 - İstanbul adresinden temin edilebilecek olan bu kitapların dilgilerine duyurulmasını rica ederim.	
Maarif Vekili y K. Yörükoglu.	
Kitabın adı:	Fiyatı: Kuruş
Akılî Tavşan	30
Topal Cıvıca ile Kır Palaz	20
Samurun Kuyruğu	20
Tavşanın Mektubu	20
Keklikle Yavrusu ve Fatoş'un Kuzusu	20
Şarkıcı Fare ve Tıbbel Arı	20
Sakajınla Karga ve Kulaksız	20
Topal Fare	10
Uğun Kuzu	10
Sarı Cıvıca	10
Farenin Cevizi	10
Kargalar ve Yusuf	10
Beceriksiz Karga	10
Küçük Cıvıca	10
Küçük Arı Viz Viz	10
Mimimici Kelebek	10
U Urü U	10
Cingöz Ali	10
Vak Vak Vak	10
Tonton	10
Üç Kuzu	10
Ayşecik	10
Tıbbel İle Tavşan	20
Fare Tıbbel Göde	10

Resimlerin üzerinde sadece “Nejat” imzası yer aldığından ve kitabın künyesinde, bu yıllarda basılan birçok kitapta olduğu gibi, ressamın ismine yer verilmediğinden şimdilik ressam hakkında başka bir bilgiye ulaşamıyoruz. Kitabın üzerinde basım tarihi yazmasa da “Çocuk Hikâyeleri” serisi içinde yer alan “Kulaksız” ve “Fatoş’un Kuzusu” kitaplarının 1954 yılında basılmış olması, bu kitapların arkasındaki yayın listesinde Ayşecik’in de yer alması Ayşecik kitabını da 1954 yılına tarihlenmemişliği sağlıyor.

Ayşecik kitabı T.C. Maarif Vekâleti’nin 871 sayılı, 3 Ekim 1955 Tarihli Tebliğler Dergisi’nde Yayım Müdürlüğü tarafından 4081 nolu genelge

2092



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Ayşecik, sayfa 3



Ayşecik, sayfa 5

ile "İlkokul birinci devre öğrencilerine tavsiye edilmeleri uygun görülmüş" Fahrünnisa Elmalı tarafından yazılan kitaplar içerisinde de yer alır.

Ayşecik'in öyküsü oldukça basittir. Ayşecik, su almak için kovalarıyla çeşme başına gelir. Yorgundur. Dinlenmek için çimenlerin üzerine uzanır. Gaklayıp kendisini rahatsız eden Karga'yı kovmak için ona bir çiçek atar. Karga, Ayşecik'in kendisine taş attığını sanır ve korkup kaçar. Ayşecik'e bir ders vermek için topladığı arkadaşlarıyla kovaların içine saklanırlar. Ayşecik kalkan su doldurmak için kovalarının yanına gelince hepsi bir anda kovadan havalanırlar. Bu kez korkan Ayşecik olur.

Bedri Edis Matbaası ve Neşriyat Yurdu Ders Bilgisi (Haftalık Öğrenci Dergileri) Yayınları tarafından basılan "Birinci ve İkinci Sınıflar için Resimli Hikâyeler" in *Ayşecik* dışındaki kitaplarına henüz ulaşamadığımız için hangisinin resimkitap hangisinin resimli kitap olduğu konusunda şimdilik bir değerlendirme yapamıyoruz.

Sonuç

Fahrünnisa Elmalı'nın yazdığı Nejat'ın resimlediği *Ayşecik*'ten önce veya aynı dönemde basılmış henüz tespit edemediğimiz başka resimkitaplar da olabilir. Zaman içinde bunların ortaya çıkarılması Türkiye'de resimkitapların ortaya çıkışını, gelişimini ve çocuk kitapları / edebiyatı içindeki yerini anlamamızı kolaylaştıracaktır.

2025



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



DOĞAN GÜNDÜZ

Kaynakça

Alpay, M. (1983). Türk ocuk yayınları geçmişi ve bugünü. *Nesin Vakfı Edebiyat Yıllığı 1983* içinde. Kardeşler Basımevi.

Erdoğan, F. (1989). Maria'nın derdi... *Cumhuriyet ereve Dergisi*, (41), 16-17

Gündüz, D. (2021). Türkiye'de resimkitapların ortaya ıkışı. *İyi Kitap ocuk ve Gençlik Yayınları Dergisi*, (131), 42-44.

2024



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUK KİTAPLARI

EROL GÜNGÖR

Türkiye’de nüfusun yarsından fazlası yirmi beş yaşın altındadır, bunun yarısı da çocuk dediğimiz çağda bulunmaktadır. Böylesine büyük bir kitlenin pazar olarak kıymeti elbette anlaşılacak ve ona göre mal sunulacaktı. Şimdi birçok yayınevlerimiz, yüksek tirajlı bazı gazetelerimiz çocuk kitapları ve çocuk dergileri çıkarıyorlar. İlkokul çağındaki yüzbinlerce, milyonlarca çocuğa hitap eden okul dergilerinin yanı sıra şimdi okul-dışı yayınlar vitrinindedir. Kâğıt sıkıntısı memlekette yayın hayatını felce uğratmamış olsaydı, şimdi yetişkinlere hitap edenlerden daha çok çocuk kitapları ve dergileriyle her taraf dolabilirdi.

Türk piyasası çocuğu çok geç keşfetti. Belki bütün dünyada olduğu gibi bizde de bir resimli roman salgını başlamamış olsaydı bu keşif hayli gecikebilirdi. Gerçekten, Amerikan tipi resimli çocuk kitapları Türkiye’ye girinceye kadar, çocuk yayını büyük yayınevlerinin arada-sırada çeşni olmak üzere yaptıkları bir işten ibaretti. Eski çocuk yayınlarının arkasında dâimâ bir öğretmenin para kazanma hevesi yanında ve belki ondan daha çok, çocukların dünyasıyla olan samimi ilgisi yatar. Bu yüzden bizim çocuk kitaplarımız ve dergilerimiz yakın zamana kadar eğitici, öğretici ve eğlendirici bir gaye taşırdı; çocuk onlar için itina ile muamele edilecek narin, sevimli bir yaratıktı. Okulunun dışında ona verilen şeyler de büyük ölçüde okulun bir destekçisi mahiyetinde görülüyordu. Çocuk dergilerinin muhtevalarıyla ilkokulların eğitim ve öğretim programları arasında önemli hiçbir fark bulunmazdı. Bu muhteva ise, hepimizin bildiği gibi, Cumhuriyet inkilâbının çocuklara vermek istediği bilgilerden ve değerlerden ibaretti.

Kovboy romanlarının ve onlara benzer dergilerin Türkiye’ye girişi çocuk literatüründe yeni bir çığır açtı. Bunlar belli bir değer

2095



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

sistemi ihtiva etmeyen, insanı tiryaki yapmakla birlikte bir defa okunduktan sonra hiçbir değeri kalmayan ve diğer birçok Amerikan ürünleri gibi, kitle hâlinde satış rekoru kıran şeylerdi. Üstelik bunlar çocuklar kadar babaları tarafından da okunuyordu. Bizde bazı çevreler resimli kovboy veya diğer macera romanı dergilerinin Türkiye'ye yabancı kahramanları, yabancı değerleri getirdiğini söylemekle birlikte, bu dergilerin herhangi yönde kalıcı bir tesir yaptığı şüphelidir. Bunlar tıpkı Amerikan çikleti gibi hiçbir faydası ve hiçbir zararı olmayan, sadece insanı meşgul eden şeylere benzemektedir. Fakat onların yarattığı okuma salgını ve satış rekoru Türk yayıncısının gözünü açmak bakımından büyük bir tesir yapmıştır.

Bizde kovboy romanlarına karşı tepkinin kaynağında yerli motifler önemli bir yer tutuyor. Bunlar bize tamamen yabancı olan, en azından çocuğumuzun okuma potansiyelini boş yere öldüren şeylerdi. O hâlde ne yapmalıydık? Amerika'ya karşı umumî tepkilerimizde olduğu gibi, bu noktadaki çıkışımız da iki istikamette oldu. Türkiye'de bir çevre var ki bunlar çocuklarımızı kötü tesirlerden veya boş meşgalelerden kurtarmak için onlara Türkiye'nin gerçeklerini öğretme, onları "bilinçlendirme" arzusunda. Çocuklarımız ileride Türkiye'yi "tam bağımsız, eşitlikçi, zengin" bir ülke haline getirme mücadelesine girebilmek için bu yolda eğitilmelidirler. Buna karşı bir başka çevre çocukların millî kültüre bağlı yetişmeleri için özellikle geleneksel değerleri kendilerine aşılamanın gerektiğine inanmaktadır. Birinci yolu tuturanlar çocuk hikâyeleriyle bizdeki sosyalist gazete ve dergilerin muhtevasını küçük haplar halinde çocuklara yutturmaya çalışıyorlar; ikinciler ise tarihimizden seçilmiş kahramanlık ve iyi ahlâk örneklerini resimli roman veya hikâye haline getiriyorlar. Bu ikisinin yanında eski yayın geleneğini devam ettiren ideolojik gayretlerin dışında kitap ve dergi çıkaranlar da yok değildir. Çocuk yayınlarındaki bu üç istikamet aslında Türkiye'nin umumî manzarasını aksettirmektedir: solcu yayınlar, sağcı yayınlar, ortacı yayınlar vardır. Solcu çocuk yayınları da son hükümete birlikte devletin yayın organlarını da kullanarak yaygınlaşma yoluna girmiştir. Kültür Bakanlığı'nın yanında TRT çocuk hikâyelerine ayırdığı programlarda ideolojik sol yayınların tanıtmasını ve tartışmasını yaptırıyor. Burada sözü edilen hikâyelerde diğer sol yayınlarda ortaklaşa kullanılan temalar işlenmektedir: Köy-şehir farklılığı, zengin-fakir ayrılığı, işçi-patron zıtlığı, insanların (işçilerin ve fakirlerin) menfaatlerini korumak üzere birleşmesi

2006



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ve dayanışması vs. bazı hikâyelerde Marksist'lerin ihtilâlcî mücadelesi hayvanlar âleminde figürler ve semboller kullanılarak anlatılıyor: kırmızı (komünist) karıncaların siyah (faşist) karıncaları yiyip ortadan kaldırması, tavşanların birleşip aslanı dize getirmeleri gibi. Çocuklar kendilerini hep yabancı, hasım, zalim bir dünya içinde bulurlar; bu dünya karşısında önceleri şaşkın ve çaresizdirler ama sonra kendileri gibi olan bazılarıyla bir arada güçlükleri yenerler. Klasik masallardaki ferdi kahramanlığın yerine bunlarda kolektif aksiyon gelmiştir, cadıların ve zalim hükümdarların, üvey annelerin yerlerini ise zalim patronlar veya bunları temsil eden karakterler alır.

Bu hikâyelerin çocuklara bir şeyler anlatacağı çok şüphelidir; belki onlar çocukları eğitmekten çok yazarlarının hayallerini ve heveslerini tatmin etmek gibi önemi azımsanmayacak bir işe yaramaktadır. Kırmızı ve siyah karıncalar veya balıklar arasındaki savaştan komünistlerle, faşistlerin savaşını çıkarmak için bunların yazarlarından daha geniş bir hayal gücüne sahip olmak lazımdır. Hikâyelerde kullanılan öbür temalar da, bazan hiç sembole müracaat etmeseler bile, bundan daha muğlak değildir. Bu hikâyelerin çocukları ne ölçüde "bilinçlendirdiği" araştırılacak olsa, netice herhalde yazarlar açısından hiç de iş açıcı olmazdı. Neden?

Çok eski yıllarda çocuğun küçük ebatta bir büyük olduğu zannedilirdi. Yani bizim boyumuz bir metre yetmiş santimse çocuğun boyu bir metre kadardır; biz üç kap yemek yiyebiliyorsak, çocuk ancak birkaç kaşık yiyebilir, biz on kilometre yürüyorsa, çocuk yüz metre yürür; biz sonsuza kadar sayabileceğimiz hâlde çocuk ancak ona veya bine kadar sayar, gibi. Büyük ne ise, çocuk onun ufaltılmış şekliyle ibaretti. Bu yüzden, bizde hâlâ devam ettiği gibi, çocuklara büyüklerin bildiklerinin özetlenmiş şekli (basitleştirilmiş de diyebilirsiniz) öğretilirdi. Yetişkinle çocuk arasındaki farkın bir derece farkı olduğu düşünülürdü. Bu görüş bugün pek çok ülkede tarihe karışmış bulunuyor. Artık hepimiz biliyoruz ki, çocuk ona veya yüze kadar saydığı zaman onun sayması ile yetişkinin sayması aynı şeyler değildir, çocuk sözle sayı saydığı hâlde asıl önemli olan sayı kavramı onda hiç bulunmayabilir. Pek çok ana-babanın kendi çocuklarını dâhi zannetmelerinin asıl sebebi bu inceliği fark edemeyişleridir.

Ama bunu bugünkü hikâye yazarlarımızın da fark edemediği anlaşılıyor. Bu yazarlar çocuktaki dünya tasavvurunun, çocuktaki

2097



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ki istek ve heyecanların kendilerinde bulunanın aynı mahiyette olduğunu, sadece çap ve karmaşıklık bakımından değiştiğini zannediyorlar. Böylece çocuk mesela işçi-patron münasebetinin Marksist izahını henüz kavramasa da, grev ve lokavt gibi taraflarını anlayacağını düşünüyorlar. Henüz kolektif hayata geçmemiş çocukların toplu hareketten ne anlayacağını hesaplamıyorlar. Bizim dünyamızda çocuğun dikkatini çeken şeyler çok defa yetişkinlerin ilgi duyduğu şeylerden farklıdır ve gördüklerine verdikleri anlam da bizim verdiklerimize hiç benzemez. Onun kafası yetişkinin kafası gibi çalışmaz; başka prensiplere bağlıdır.

Çocuğa küçük dozlarda ideolojik aşilar yapma gayreti, hep onu kendimize benzetmek isteğinden de destek bulmaktadır. Bu isteği çok tabii karşılamalıyız. Çocukların büyüklere benzemesi cemiyetin ve kültürün devamı için başlıca şarttır. Fakat sıhhatli bir cemiyette bu benzetme tabiat kanunlarına karşı gelerek değil, o kanunlara uyarak yapılır. Çocuk tarafları belli bir kavgada yerini alabilmek için, önce o kavganın cereyan ettiği dünyayı kavrayacak zihin olgunluğuna gelmelidir; üstelik kavgaya karşımadan önce ahlâkî ve sosyal değerlerinin teşekkül etmesi lazımdır ki, kendisine sunulan hayat sahneleri hakkında -yazarın istediği istikamette- hüküm verebilsin.

Aynı kusur, bir dereceye kadar, sağdaki çocuk edebiyatında da görülmektedir. Sağcı yayınlarda çocuklara millî tarih ve ahlâk şuru vermek üzere seçilen örnekler bazen kovboy hikâyelerindeki kadar onun realitesinden uzak şeyler olabiliyor.

Oralarda anlatılanların Türkiye'deki yetişkinlerin hayatına bile uzak şeyler olduğu hiç akla gelmiyor. Çocuğun bir dünyaya hazırlanmasından daha tabii bir şey olamaz, ama bu dünya yetişkinlerin yaşadıkları gerçek dünyadır. Böyle bir hazırlık sırasında millî tarihi, din geleneğini kullanmanın kendi başına herhangi bir mahzuru olamaz, ancak bunlarla çocuğun kendi hayatındaki irtibatın çok dikkatli ve mümkün olduğu kadar yoğun bir şekilde kurulması gerekir. Bu yapılmadığı takdirde solcu hikâyelerdeki grev ve lokavt temaları gibi, tarihî olaylar da sadece olay olarak okunur, ancak bir macera zevki verir. Kaldı ki, macera zevki konusunda yabancı resimli romanlar yerlilere daima üstün gelecek bir mükemmelliكتedir.

Türkiye'de bunların dışında çocuğu çocuk olarak alan ve ona bu haliyle hitap eden bir yayın geleneği olmuştur. Bu geleneğin zamanımızdaki en başarılı temsilcisi olan Kemalettin Tuğcu kendi

2098



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

başına bir ekol gibi tesirli olmaktadır. Modern (?) yazarlarımız bu geleneği beğenmiyorlar, fazla duygusal ve sosyal gerçeklerden (?) uzak buluyorlar. Burada birtakım kıskançlıklar, ticarî rekabet vs. rol oynamış olabilir; ama asıl dikkati çeken nokta ideolojik hükümlerle realite hükümlerinin birbirine ne kadar zıt düşebildiğidir. Hiç kimse Tuğcu'nun romanlarının niçin bu kadar popüler olabildiğini araştırmıyor; kendilerinin beğenmediği şeylerin okuyucu kitlesi için de beğenilmemesi lazım geldiğini söylemekle yetiniyorlar. Bu yanlış zihniyet solcu yazarların realiteye göre değil, kendi zevk ve heveslerine uygun, adeta otistik hikâyeler yazmalarına sebep olmaktadır.

Öyle zannediyoruz ki, "sömürücülük" edebiyatının çocuklar için çok tehlikeli olduğunu düşünenlerin fazla endişeye kapılmalarına yer yoktur. Fakat ideolojik muhteva dışında çocuğun duygusal gelişmesi ve sosyal münasebetleri bakımından bu kitapları dikkatle değerlendirmekte fayda vardır.

Türkiye'de hâlâ yabancı çocuk kitapları yerlilerden çok büyük bir okuyucu kitlesine, daha büyük yayın imkânlarına sahip bulunuyor. Bu kitapların büyük bir kısmı kendi ülkelerinde gerçekten değer taşıyan şeylerdir; başka ülkelerde de bu değerlerini büsbütün kaybetmezler. Fakat çocuk edebiyatında asıl gaye bir ülkenin insanlarıyla, tabiatıyla ve sosyal değerleriyle çocuğun dünyasına aktarılmasıdır. Bu aktarma gelişmenin psikolojik esasları daima göz önünde tutularak yapılır, ama muhtevanın seçiminde daima yerli, âşinâ figürler kullanılır. Bizdeki tercüme kitap yayıncıları Hans'ın adını Oktay, Eva'nın adını Ayşe olarak değiştirdikleri zaman Türk çocuğuna hitap edebilecekleri ve faydalı oldukları kanaatindedirler. Verdikleri dünya Oktay'ın değil Hans'ın, Ayşe'nin değil Eva'nın dünyasıdır.

Çocuklarımız da tıpkı gençlerimiz hatta orta yaşlılarımız gibi. Hepsinin birden zevkle okuduğu kitap belki hiç yok; buna karşılık yollarına çıkan herkes onların parasını veya kafasını kazanabilmek için akla gelebilecek en aykırı usulleri deniyor.

*Türk Edebiyatı dergisi, Kasım 1979,
sayı: 73, s. 5-7.*

2009



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

PİYASADA ÇOCUK DERGİLERİ

HİDAYET KARAKUŞ*

Yıllar önce Yalvaç'ta yeğenimin çalıştığı devlet dairesine uğramıştım. Masada tutucu bir gazetenin çocuk dergisini gördüm, Şöyle bir karıştırırken insan olmanın mı, Müslüman olmanın mı kuralları sayılıyordu yazının birinde, O yazıdan aklımda kalan, unutamadığım bir tümce: “Hakketmedikçe kimseyi öldürmemek.”

Tüylerim diken diken olmuştu. Sonra Hizbullah'ın mezar evleri, domuz bağılı cesetleri çıktı ortaya, Kim neye göre hakkeder ölümü? Buna kim karar verir? Yasaları, yargıyı bir yana iterek oluşturulmuş bir ilkeydi bu onlara göre. İnançları uğruna, kendi ölçülerine göre ölümü hak edenlerin yok edilmesi gerektiğini söyleyen bir derginin çocukların, sonuçta da toplumun yaşamını karartacak bir geleceğin temelini attığını düşünürüm. Bu temelini yarattığı dehşetle nasıl saplantılı insanlar yetiştirdiğini, onların da kendileri gibi düşünmeyen nice insanın yaşamına nasıl kıydıklarını Cumhuriyet tarihinde Kubilay'dan Sivas olaylarına uzanan bütün yobaz, gerici, faşist kalkışmalardan biliyoruz. Bir toplumun geleceği başka türlü nasıl karartılır?

Tohumlar böyle küçükken atılır. Sonra o masum sözlerin, toplumsal koşulların olumsuzluklarıyla birleştiğinde o çocukları nasılsı bir canavara dönüştürdüğünü görürsünüz.

İnancından başka değer taşımayan, kendisinden bir ton farklı renkte olana bile düşman olabilen bu anlayışın doğrusu yoktur.

Mavi Ada'nın hazırlayacağı Çocuk Edebiyatı dosyası için yazmayı düşününce hiç izlemediğim o dergiden bana kalan bu kötü

* Eğitimci, Yazar.



izlenimle gençlere, çocuklara yönelik yayımlanan dergileri görmek istedim. Hemen bütün gazete bayilerinde, kimi kitapçılarda bulunabilen dergilerin isimlerini saptamak, kimilerinin içeriğine bakmak istedim. Beni dehşete düşüren bir görünümle karşılaştım. Genç dergilerinin, çocuk dergilerinin arasına yetişkinlerin dergilerini de kattım. Yetişkinlerin, anne babaların okudukları dergilerin benzerlerini elbette çocuklar da okuyacaktı. Adlarından nasıl bir dergi cangılında kaldığımızı çıkarabilirsiniz:

Yetişkinler için yayımlananlardan bazıları: Marie Clarie, Esquare, House Beautiful, Hot Wheels, Forbes, Focus, Dish (Dişi), Vizon, Bazar (Pazar), Formsante, Super, Business Week, Turkis-time, Anchor Butik, Life, Cosmopolitan, Aktüel...

Türkçe sözcüklerin bile İngilizleştirildiğini görüyor musunuz? O da ayrı bir konu.

Gençler için; Heygirl, Mixgirl, Hello, Super...

Çocuklar için; Witch , Disney-Prenses, Sindy, Tiger, Donald Amca, Gam World, Action Man, Spider Man, Jojo Club..

Bunlar, İngilizce'yi kutsayarak kendilerini İngilizce sözcüklerle anlatmayı marifet sayan ruhunu yabancı kültürlerin ele geçirdiği bir azınlık da olsa kültür yaşamımızı belirleyen güç odaklarıyla birlikte olduklarından çok önemli. Dilimizi küçümseyerek uygurlaştıracağını sanan bu zavallı beyinlerin varacağı yer şaşkınlıktır.

Sömürgeciliğin her türüne olduğu gibi kültür sömürgeciliğine de karşı çıkışımızın temelinde evrensel değerlere karşı çıkmak değil bizi biz yapan toplumsal değerleri hiçleyerek yabancı kültürlerin masalları, kahramanları, öyküleriyle uygurlanamayacağını, evrensel olunamayacağını anlatmak vardır.

Sömürgeciler, bir yandan silahlı, kanlı yöntemlerini sürdürürken bir yandan da sinsi, yeni sömürgecilik yöntemlerini yıllardır bizim gibi ülkelerde uyguluyorlar. Ulusal diller, toplumların kendilerini ulusal dilleriyle anlatması sömürgecinin amaçlarına ulaşmasında en büyük engeldir. Bu yüzden dillerini bozuyorlar ülkelerin.

Ülkemizdeki eğitim dizgesinin bozulması çok planlı biçimde 1946'larda başlatılmıştır. Kendi iktidarları uğruna devleti ele geçirenler, bir yandan sürekli eğitimle oynayarak, bu toprakların yetiştirdiği eğitimcilerin değil Amerikalı eğitim uzmanlarının önerilerini gerçek doğrular belleyerek kendi gerçeğinden habersiz, kendi dilinin güzelliklerinden, inceliklerinden yoksun, yanım

yamalak öğrendiği İngilizce'yle bütün dünyayı ele geçireceğini sanan ruhsuz kuşaklar yetiştirdiler. Bir yandan da dinsel eğitimle bilimsel doğrulara göre biçimlendirilmesi gereken yaşama kara bir gölge düşürdüler. Bunun sonucunda da ülkenin değerlerini yaşamında boş laftan başka bir şey üretmeyenler satmaya başladılar. Mustafa Kemal Atatürk'ün Gençliğe Söylevi'nde dikkati çektiği tehlikeler birer birer gerçekleşiyor bugün.

Bir ulusu ele geçirmek için eğitimini sömürgeci anlayışla düzenlerseniz gerisi kendiliğinden gelir. Bugün ülkenin yatırım yaptığı, yetiştirdiği gençlerin büyük bölümünün yurt dışına gitmek istediği bir ülkenin geleceği olabilir mi? Bugün okumanın, diplomanın değeri ancak iş kadardır. İş varsa diploma değerlidir. Oysa eskiden diplomalı birisi yaşamın değerleriyle donanmış bir insandı. Dünyayı, insanları derinliğine öğrenebilecek anahtarlara sahipti, Okuyan insan aydıncı eskiden. Edebiyattan, felsefeden, toplum-bilimden, tarihten, çağdan, uygarlıktan... haberi vardı. Önde yurdunu, insanlarını düşünüyordu. Şimdi okumamayı marifet sayan, yük sayan sınav birincisi aptallar yetiştiriyoruz, Şimdi okumuş cahiller, diplomalı hırsızlar, yağmacılar yetiştiriyoruz.

Yukarıda adım verdiğim gençlik dergileri, çocuk dergileri çocuklarımızın bizden nasıl çalındığının da belgesidir.

Dergilerden biri SPIDERMAN, Örümcek Adam demek. Örümcek adam derlense İngilizce zaafa uğrar çünkü, Kapağında HERKESE 50 SPIDERMAN ÇIKARTMASI duyurusu var. www.Marvel.com adresi verilmiş. Bu sayının Misafir Yıldızı SUB-MARINER! Ayrıca Dipten Gelen DEHŞET! Sizi bekliyor. Çizgi öyküler-.Bulmacalar da cabası,

Örümcek Adam'ın bir çizgi roman olduğunu biliyoruz ama gençler, çocuklar bizden daha iyi biliyorlar.

Genç Peter Parker'ı bir okul gezisinde radyoaktif bir örümcek ısırınca olağanüstü örümcek güçleri kazanır. Serüven bu güç üzerine kurulur. Metin; Fedg Handley, Çizim; Jon Haward, Yazı; John Stokes, Harfler; Tim Warrak-Smith, Öykü, yazar, çizer, hepsi yabancı, Yalnızca okurlar Türk çocukları. Orta sayfada Örümcek Dosyası açılmış, Bu dosyada Örümcek Adamın serüvenlerinde yer alan Prens Namor'un özellikleri veriliyor. Bu arada çocuklara Kalsiyum+7 vitamin+fosfor içeriğiyle Luna margarinini tanıtılıyor. Luna yağının kapağı biçiminde basit bir yapboz veriliyor armağan olarak. Hani çocuklara zararlı beslenme önerilemezdi!



Çocuklar reklamlara karşı korunacaktı hani! Katı yağların kalp hastalıklarına, damar sertliklerine neden olduğu bilinmiyor mu? Çocuklardan bunu saklıyor muyuz?

Seçenek olarak zeytinyağımızın, mısıryağımızın, fındıky ağımızın önerilmesini boşuna bekleyeceğiz anlaşılan!

SPIDERMAN'ın başka serüvenleriyle doldurulan bir dergi bu. Üstelik derideki sınavlara hazırlık olsun diye örümcek testi bile var dergi de. Örümcek Adam'ın serüvenleriyle ilgili sorular kahramanların öykülerini çocukların belleğine iyice kazımaya yarıyor olmalı.

ACTION MAN, bu da bir başka dergi. Kapağında HERKESE SÜRPRİZ ARMAĞAN! Duyurusu var, Spor Macera, Savaş Sanatları, Çizgi Öykü, Bulmaca derginin içeriğine ilişkin duyurular.

FLYINT VE KARA KAYKAYI, X ADASINA DÖNÜŞÜ!, ACTION MAN XMISSIONS (Sanırım Action Man'ın bilinmeyen görevleri demek. Burada 8. görev anlatılıyor.) gibi çizgi öyküler var. Yine çizgi öykülerde ilkinde yönelik bir ödüllü test var.

DIGITURK'un (dijitürk diye okuyacaksınız!) JOJO CLUB Dergisi abonelere ücretsiz gönderenler bir çocuk dergisi, Kapakta Kırmızı Köpek Clifford'un Maceralarının yayımlandığı kanal duyuruluyor. Bu derginin içinde de Astronot Jim, Maya ve Miguel, Dünyanın kaderini elinde tutan Mutlak Güç'ün dizi duyurusu, Pucca, Jetix Yarışması, Guliver'in Maceraları, Rainbow Brite çizgi dizisi, Clifford'un Büyük Macerası, Aloha, Scooby-Doo dizisi. Afacanlar İşbaşında, Rugratler... çocuklara yönelik filmlerin, dizilerin duyurularıyla körpe beyinlerin yıkanması, ele geçirilmesi kolaylaşıyor. Bu dergilerin hiçbirinde kahramanların bizden olmadığını görüyoruz. Olayların, kişiliklerin bizim ülkemizle bağı yok. Sözler, dil, terimler, buluşlar hep İngilizce'nin kalıplarına göre. Çevirmenlerin de yeterli özenden yoksun oldukları görülüyor.

Bu dergilerin dışında adı Türkçe olan ya da artık Türkçeleşmiş adlardan oluşan dergiler var. Bunlardan Milliyet Çocuk dergisinin bir ürünü olan Miço, Yalvaç Ural'ın yönetiminde çıkıyor, Ders-Sevmez Hamdi çizgi dizisinin kahramanları bize uyarlanmış. Yazan ve Çizen: Godi+Zidrou.

Peter Pan'ın Defteri'ni Özlem Sezer yazmış. Peter Pan'ın ağzından tekerlemelerle birlikte kolaycılığa kaçanları uyarın bir günlük gibi. Pan'ın Şiirleri, Arkadaşım Kitaplar, Gezdim, Eğlendim,

Öğrendim köşeleri yararlı. Kız Babası Padişah'a Sormak İstediğim Sorular'da Özlem Sezer, bizim masal kahramanlarımıza ilginç sorular soruyor. Akıllara Zarar Titöf, Çoklu Zekalar, Küçük Fasulyeler, Zapçı Okan, Çaylak Basketçiler gibi çizgi diziler kahramanları, konuları yabancı olan öyküleri anlatıyorlar. Miço, bizden olmaya çalışan ama çizgi dizilerinde yabancı öyküler yayımlayan bir dergi. Sizin Sayfanız'da çocukların şiirlerine, bilmecelerine, fıkralarına yer veriliyor.

Çocuk Kulübü Kanal D'nin çocuk kulübünün dergisi. Hem çocuklara, hem çocukluktan çıkmak üzere olan 13-15 yaşa seslenen bir dergi içerik olarak. Onun da kapağında Herkese Güç Topu armağanı duyurusu var. Harikalar Sirkisi, Şövalyeler, Sevgili Kahramanlar olarak çocuklara öğretilenler: Spider-man ve Mary Jane, Donald Amca ve Deyzi, Daphne ve Fred, Bob ve Sandy... tanıyor musunuz? Bu derginin güzel bir köşesi var. Çocukları yazmaya, düşünmeye, kafa yormaya iten bir köşe: BİR YAZAR ARANIYOR. Çocuğu çekecek bir girişle başlıyor: "Bu öykünün sonu yırtılmış ve okunmuyor. Bize yardım eder misiniz?" Öykünün başlığı KAYBOLAN ÖĞRENCİLER. "Lila ve Rino, uçsuz bucaksız kırların ortasında bir okula gidiyorlardı." Bu ilk tümceden anlayacağımız gibi kahramanlar yine bizden değil Zaten Narnia Günlükleri'nin bir parçası olmaya çağrılıyor bir anlamda genç-çocuk yazarlar. Derginin öteki sayfalarında bütün büyüklerin çocukluklarında okudukları Kırmızı Başlıklı Kız'la ilgili bulmaca, Şaka Yaptım, Sihirli Çocuk Kitapları, Orman Günceli.. gibi bölümler var. Scooby-Doo! Dedektiflik Bürosu'nun kahramanı da elbette bizim Karabaş olacak değil. Bu öykünün kahramanları da Norville "Shaggy" Rogers, Velma Dinkley, Daphne Blake, Fred Jones .. Hepsi çocuklarımızın rüyalarında gezen, onların beyinlerini, düşüncelerini biçimlendiren kahramanlar.

Milliyet Kardeş, daha çok İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine seslenen bir dergi. Narnia günlükleri burada da karşımıza çıkıyor. Aslan, Cadı ve Dolap, Büyücünün Yeğeni (Kuzeni demediği için sevindim. HK.) Al ve Çocuk, Şafak Yıldızı'nın Yolculuğu, Gümüş Sandalye, Sarı Savaş gibi kitapların duyuruları var. MK bu kısaltmayla sunuluyor okura Milliyet Kardeş. Sanki yabancı bir dergi izlenimi ediniyor insan ilk anda. Yazı biçimi öyle bir izlenim veriyor kişiye. Bu özellikle yapılmış belli ki.

Yabancılaşmanın boyutu çok derin gördüğünüz gibi. İnsanın emeğine yabancılaşması bir yana kendine, çevresine, yurduna

2104



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

yabancılaşması çok acı, Milliyet Kardeş'in bu sayısında Afacan Kıd (Çizgi dizi), Dr. Kainat (Evrenden ilginç bilgiler veriliyor.), Aeon Flux Charlize Theron'dan yepyeni bir heyecan fırtınası getiren film tanıtılıyor.) Hotwheels (Otomobil dergisi), Sponge Bob-Sünger Bob (Çizgi dizi), Gufi (Çizgi dizi) Karakalem (Star Wars'ın sevimi robotu, çizimler adım adım veriliyor.), Altın Ayaklar, Şarkı Sözleri, Ayın Oyunu, Oyun Rehberi, Fanclub bölümleri var.

Bütün dergileri incelemek, hepsini değerlendirmek isterdim. Ancak buna ne zaman, ne güç yeter.

Buraya alabildiğim, incelemeye çalıştığım dergilerin özellikleri benim içimi kararttı geleceğimiz adına.

Bu dergilerde çocuklarımıza gençlerimize ne veriliyor? Bu dergilerden okuyacakları öykülerin, izleyecekleri dizilerin, öğrenecekleri yabancı yaşamların kendilerini tanımalarına ne gibi bir katkısı olacaktır?

Her şeyden önce Türkçe'nin tadını verecek öyküler, diziler ortada görünmüyor. Bilinir ki çocuğun kendi dilinde okuması, kavramlarını oluşturması, dünyayı algılaması hem hakkıdır, hem toplumsal varlığımız, ulusal birliğimiz için zorunludur.

Bu dergilerin içeriklerinde aktarılan öykü kahramanları bize yabancı yaşamların kahramanlarıdır. Kendi benliğine uzak düşen bu kahramanlarla özdeşleşen çocuk kendi toplumuna, çevresine, dahası annesine, babasına bile yabancılaşacaktır.

Ben yerli yazar okumam, diyen nice insan böyle doğdu. Kendi ülkesinin gerçeklerini tanımayan okumuşların başkalarının sözcülüğünü, avukatlığını yaptıklarını görmüyor muyuz?

Beyinleri yabancı sözcüklerle, yabancı çevrelerle, yabancı yaşam biçimleriyle doldurulan çocuklarımızın bizim çocuklarımız olduğunu söyleyebilir miyiz?

Peki yabancı öyküler, romanlar, çizgi diziler verilmeyecek mi hiç çocuklarımıza? Elbette onları da bilecekler ama önce kendilerini bildikten sonra. Minicik beyinlere kendi sokağının, kentinin, ülkesinin masalını, öyküsünü, kahramanını okutmadan yabancıнын yaşamını okutursanız kaçınmaz olarak yabancılaşacaktır çocuk.

Bu dergilerde hiç olmazsa öncelikle bizim insanımız, bizim toplumsal yaşamımızla ilgili öyküler, çizgi dizilerle dengelenecek bir içerikte yayımlanmalı dergiler. Örneğin pek çok çizirimiz var,

2105



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

pek çok da çocuk kitapları yazan arkadaşlarımız. Niye bu arkadaşların öyküleri, romanları çizgi dizi yapılmaz? Neden bunu düşünmezler bu dergileri yayımlayanlar? Hep hazır diye yabancıların ürettiklerine oluk oluk para verirken çocuklarımızı da yabancılaştırdıklarını düşünmezler; neden?

Kültür sömürgeciliği öyle sanırım en somut çocuk dergilerinde görülüyor. Akli başında bir eğitim dizgesi başı boşluğa asla izin vermez. Üstelik adı Milli Eğitim olan bir düzenin çocuklarımıza okuttuğu dergiler, kitaplar bu denli bize uzak, bu denli bize yabancı olamaz; olursa buna izin veren bakanlığın adı da Milli Eğitim Bakanlığı olamaz.

Şimdi bu yazımı okuyan kimileri beni sanki suçmuş gibi ulusalcılıkla, dahası faşistlikle suçlayacaklardır. Bunu da solculuk, devrimcilik, sosyalistlik adına yapacaklardır bu suçlamayı. Bu moda çok yaygın çünkü. Oysa sömürgeciliğe, anamal düzenine karşı çıkmadan, emeğin evrensel değerlerine sahip çıkmadan sosyalist de olunamaz, solcu da, yurtsever de!

Çocuklarımız için, geleceğimiz için dergicileri, çizerleri, yazarları bizim öykülerimizi, masallarımızı okutmaya, yerelden evrensele ulaşan insanlık değerlerini veren yapılar üretmeye çağırıyorum

**Mavi Ada Dergisi, 2006, Bahar,
Sayı 2, s. 14-15.**

2106



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

TOM MİKS Mİ ÖLDÜ, ROMANTİK ÇOCUKLUK MU?

MUSTAFA RUHİ ŞİRİN

Çocuklar

Tom Miks öldü

Vallahi, gözlerimle gördüm,

Dün sabah atıyla girerken kasabaya

Doğru söylüyorum

Gözlerimle gördüm

Atari vurdu onu.

Yalvaç Ural

Çizgi romanların yalnızca çocuklara yönelik bir tür olduğu uzunca bir zaman hemen herkesin ortak görüşüydü. Çizgi romanı çocuk dünyası ile sınırlandıran bu yaklaşım ise Batı'da çizgi romanların okul ve kilise denetimini ve onayını zorunlu hâle getirmiştir. Çizgi romanların tehlikeli ve zararlı gösterilmesinin nedenleri bugün bile iyi anlaşılmış sayılmaz.

Çizgi roman tarihi, bize bu türün önce çocuk dergilerinde yayımlandığını gösteriyor. Çocukları etkilediği, onlara ahlâki ve ideolojik yönden kötü örnek olabileceği varsayımından hareketle çizgi romanlar zararlı kabul ediliyor. Diegritz'in de belirttiği gibi, günümüzde çizgi romanlar "dünyadan habersiz" gruplar tarafından okunmuyor; aydınlar, sanatçılar, bilim ve devlet adamları da çizgi roman okurları arasında yer alan yetişkinlerdir.

Çizgi romanlar içinde en tartışmalı olanlar ise comix türüdür. Comix türü içerisinde şiddet, korku, cezalanmayan suç, dehşet,

2107



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

eşcinsellik, pornografik seks, uyuşturucu konularını işleyenler ise en zararlı olanlarıdır. Comix'lerin temel anlatı unsurları argoya dayalıdır. Günlük hayatın gerçekleri ile çelişirler. Çocukları gerçeklikten uzaklaştırdıkları gibi yaşadıkları çocukluktan uzaklaştırma ve sapma eğilimleri içine girmelerine de neden olabilirler.

Çocuğun çizgi romana ilgi duymasının nedeni yine çizgi romanın var oluş biçimidir. Hazzı, heyecanı, yazıyı ve resmi bir oyun kurgusuna dönüştürme tekniğine dayanan çizgi roman, çocuğun hoşuna gider. Çizgi romanlara çocuğun ulaşması kitaba oranla daha da kolaydır. Kütüphane alışkanlığı olmayan çocukların çizgi roman tiryakiliği, bu türün macera isteğini kamçılayan anlatımı ile yakından ilişkilidir. Yazı oranının az ve resimli hikâyenin daha ilgi çekici olması, çizgi romanların çocuğun dünyasında oyun işlevini yerine getirmesi ile sonuçlanır. Çocuğun çizgi romanı oyun mantığı içinde kavraması nedeni ile kahramanla özdeşleşmesi coşkusu artırır. Bu nedenle de comix türü çizgi romanlar sosyal ve entelektüel gelişimini tamamlayamamış çocuklar için daha zararlıdır.

Çizgi roman kahramanları da tıpkı masal kahramanları gibi “mutlu son”la biten hikâyeleri yaşarlar. Kahramanın başarılı olması onunla özdeşleşen çocuğun da başarıma isteğini harekete geçirir. Yine de çizgi romanlar masalın ve masal anlatımının yerini hiçbir zaman tutmaz. Çizgi roman ve çizgi film, hayalin iskeletine dönüşmesi, başka bir deyişle eğlencelik hayallerdir. Bu yüzden çocukluğun iletişim araçlarından biri de çizgi romandır.

Çizgi romana ilginin nedenlerini Nilüfer Tuncer şöyle özetliyor: “Bu yayınların kitaba göre ucuzluğu, her yerden kolaylıkla satın alınabilmesi, içeriklerinin çocukların ruhsal ihtiyaçlarına karşılık vermesi, çabuk okunması bilinen faktörlerdir. Sosyo-ekonomik düzeyin düşük veya yüksek olması, çocuğun zekâ ve eğitim düzeyi, çizgi roman okumada bir farklılık getirmemiş, ancak cinsiyet bir ölçüde etkili olmuştur.” (Tuncer 1993: 80)

Nancy Larrick'e göre ise çizgi romanların çocuklar tarafından sevilme nedenleri çocuk-çizgi roman madalyonunu tamamlıyor: “Çizgi romanlar, çocuğun hareket ve macera isteğini doyurmaktadır. Olaylar hızla geliştiği için öyküler kısadır. Bu da çabuk doyuma ulaşmak demektir. Okunmaları kolaydır. Okuyamayan çocuk bile resimlerden hikâyeyi anlayabilir. Satın alınmaları da çok kolaydır; her yerde bulunabilirler ve fiyatları ucuzdur. Ayrıca mahalledeki her çocuğun elinin altında değiş-tokuş yapabilece-

ği ya da ödünç verebileceği dergileri vardır. Çizgi roman okumak herkesin yaptığı birşeydir. Çocuklar grup onayına önem verirler. Diğerleri çizgi roman okurken birinin okumaması, o çocuğun “garip” olarak damgalanmasına yol açabilir. Birçok çocuğun okuyacak başka şeyi de yoktur. Pek çok çocuk, daha güzel ve en azından çizgi roman kadar sürükleyici kitapların varlığından haberdar bile değildir.” (Tuncer 1993: 51)

Çocukların okuduğu çizgi romanlardan eğilimlerini öğrenmek mümkündür. Çizgi roman arkadaşlığı, hangi ortak kahramanların sevildiği ve çocuk ilgilerinin şifrelerini öğrenmeyi kolaylaştırır. Hatta çocukların suç işleme eğilimleri araştırılırken çizgi roman-çocuk ilişkisi bu şifreleri bulmayı kolaylaştırabilir.

Çizgi romanların zararları yanında yararlarının çoğu zaman üzeri örtülüyor. Çizgi roman okumanın vokabüleri genişlettiği Robert L. Thorndike’in araştırmalarının en ilginç sonuçları arasında yer alıyor. Çizgi romanlar yolu ile anaokulu ve ilkokul çağındaki çocuklara eğitim imkânlarının sınırsız olduğu konusunda eğitimci Brigitte Hermanstaedter’in yorumu çok net: Çizgi roman kahramanlarından çocuk tiyatrosu yapmak, ya da çocuklara kendi çizgi romanlarını hazırlatmak; çizgi romanları boyatmak veya boş konuşma balonlarını doldurtmak düşünülebilir. Bu yolla eğitim, eğlendirici olduğu kadar öğreticidir de.

Dietger Pforte ise, çizgi romanların okullarda temel derslerde kullanılmasından yana olduğuna ve çocukların kendi çizgi romanlarını hazırlamalarının önemine işaret ederek, konuya çocukta sanat eğitiminin başlaması açısından yaklaşıyor: “Verilen resim dizilerini hazırlamak yolu ile çocuğun söz ve resim elemanlarını tanımasına yardımcı olunabilir. Çizgi roman kahramanlarının kâğıttan kesilmiş figürlerini kullanarak yeni bir öykü oluşturmak; çizgi roman kahramanlarını, kendi çizgileri ile yeniden yaratmak, tamamen kendine ait olan çizgi roman kahramanları çizmek ve metnini yazmak ile de çocuklarda basit yoldan yaratıcılık yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunulabilir.” (Tuncer 1993: 70)

Çizgi roman kendini yenilemeyi sürdürdüğü hâlde çizgi roman döneminin kapandığı iddiası ne kadar doğrudur? Rakamlar, dünya çizgi roman tirajlarının azalmadığını, aksine arttığını gösteriyor. Çizgi romanın tahtının sarsıldığını doğrulayacak başka bir bilgi de yok elimizde. Çizgi romanların yeni eğlence türleri ve araçları ile rekabet edemediği görüşü ise doğrudur. İlk köklü ve ciddi rakibinin televizyon olduğu da doğrudur. Cemal Süreya,

çizgi romanın kitle romanının özelliklerini taşıdığını, bu yüzden de gelişiminin tefrika roman geleneğine koşut olduğu görüşünde ısrar edenler arasında yer alıyor. Cemal Süreya'ya göre de tefrika romanın yerini televizyon dizileri almıştır. "Böyle de olsa, her çeşit çizgi romanın, kitle romanı işlevini taşıması gerekiyor. Fotoroman bile. Oysa hele fotoroman, kitle romanının mirasını bozmakta ve dağıtmaktadır." (Süreya 1992: 15-16)

Çizgi romanın düşmanı çok. Çocukların çizgi roman okumalarını yararlı değil zararlı gören anlayışın televizyonun yaygınlaşması ile eskidiği görüşünü savunanların sayısı da hiç de az sayılmaz. Çizgi romanların zararlı ya da yararsız yayın kabul edildiği dönemlerde bile, çocuklar, çizgi romanları okuyabiliyorlardı. Televizyon ile birlikte çizgi romanın yerini çizgi filmlerin ve televizyon dizilerinin aldığı ise henüz taraftar bulmuş sayılmaz. Yalvaç Ural'ın şiirinde atari ile vurulan yalnızca Tom Miks değil. Atari'nin vurduğu aynı zamanda romantik çocukluktu.

Romantik çocukluğun çizgi romanları yine de bir süre daha direnebilir. Fakat yeni çocukluk çizgi romandan hiç uzak düşmeyecek. Artık bundan böyle de yeni çocukluğun çizgi romanları yazılacak ve çizilecek. Çünkü çizgi roman çocuk gibi olmaktır. Dünya durdukça anlamı değişse de çocuk gibi olmak hayatın bir yüzü olmayı hep sürdürecektir.

Kaynakça

- Süreya, C. (1992) Aydınlik Yazıları (Paçal). İstanbul: Kaynak Yayınları.
Tuncer, N. (1993) Çizgi Roman ve Çocuk. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

Çocukluğun Kozası ve Çocuk Kültürü,
İz Yayıncılık (2018), 2. Baskı, s.118-122

2110



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

YABANCI ÇOCUK KİTAPLARI

MEHMET KAPLAN

İsveçli yazar Harry Martinson, 1974 Nobel armağanını kazanan ve Türkçeye “Amaçsız Geziler” adıyla çevrilen romanında, kahramanının çocukluk hatıralarını anlatırken, İngilizceden İsveççeye çevrilen çocuk kitaplarının tesiri hakkında, bizim de üzerinde düşünmemiz gereken bir örnek verir.

Roman kahramanı Martin'in okuduğu okula, savaş yıllarında yeni bir öğretmen gelir. Öğretmen aşırı Alman taraftardır. Sınıfta çocuklara durmadan Almanya'yı yüceltir. Fakat öğretmenin bütün bu gayretleri tesirsiz kalır. Zira bütün çocuklar İngilizceden çevirisi yapılan romanları okumakta ve onlar yüzünden Anglo-Saksonlara karşı sempati beslemektedirler. Yazar bu konuda aynen şöyle diyor.

“Çocukların dünya görüşleri, tatil kitaplarının da genellikle sunduğu gibi, Anglo-Sakson ruhuna uygundu. Gözlerinde büyüttükleri, tanılaştırdıkları kahramanların adları da Peter, Tom, Jack, Huck, Jim gibi İngiliz ya da Amerikan adlarıydı. Onları en çok etkileyen masalın adı 'Alis Harikalar Diyarında'ydı. En sevdikleri roman kahramanları 'Tom Amca' ya da 'Oliver Twist'ti. Hatta Alman Kızılderili kitapları yazarı Karl May bile dünyadaki bu Anglo-Sakson etkisinden kurtulamayıp, en önemli kahramanına bir İngiliz adı vermek zorunda kalmıştı: Old Shatterland!” (Milliyet yayınları, 1974, s. 199)

Bir araştırma yapmadım ama, bugün Türk çocuklarının okudukları kitapların, belki de yüzde doksanı tercümedir. Bunların da büyük bir kısmının Anglo-Saksonlara ait olduğunu sanıyorum. Çocuk kitapları üzerinde inceleme yapanlar bunların hangi dillerden çevrildiğine ait kronolojik istatistik yaparlarsa daha kesin bilgi edinebiliriz.

2111



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Bugün Türkiye’de nüfusun yarısından fazlası genç veya çocuk yaşıdadır. Türkiye’nin geleceği onlara verilen kültür ve terbiyeye bağlıdır. Türk kitaplıklarının vitrinlerini dolduran kitapların sinema ve televizyonda gösterilen veya aktarılan filmlerin çoğu tercümedir.

Türkler, yüz elli yıldan beri gönüllü olarak, kapılarını yabancı kültüre açmışlardır. Türkiye’de eskiden yabancı dilde öğretim yapan kolejleri, şimdi bizzat Türk devleti açıyor. Türkiye’de İngilizce öğretim yapan iki üniversite vardır. Türkiye’ye yabancı kültürü gece gündüz, her kanaldan sel gibi akıtan bu neşriyat ve müesseselere karşı, Türk devleti değil, Sovyetler Birliği Marksist eserleri değerlendirmek suretiyle karşı koyuyor.

Hasılı Türkiye, kültür bakımından büyük kapitalist ülkelerle, Sovyet Rusya’nın karşılaştığı bir savaş alanı haline gelmiştir. Pardon, unuttum, Suudi Arabistan da Araplara karşı sempati uyandırmak maksadıyla tercüme ve telif eserleri destekliyor, deniliyor.

Bu konular üzerinde yeni kurulan Kültür Bakanlığının araştırma yaptırdığı ve birtakım tedbirler aldığı işitiyoruz.

Biz burada, dikkati bilhassa yabancı dillerden yapılan çocuk kitapları tercümeleri üzerine çekmek istiyoruz.

Psikologların yaptıkları incelemelere göre, çocuklukta öğrenilen ve okunan şeyler, insan ruhunun temelini teşkil ediyorlar. Bundan dolayı Türkiye’de millî kültürü hâkim kılmak isteyenler her şeyden önce çocuklar için yazılmış kitapları ele almalıdırlar.

Anglo-Saksonların çok yüksek bir kültüre sahip oldukları ve eserlerinde bize de faydalı bilgiler, duygular, timsaller ve hayaller bulunduğu muhakkaktır. Ben, Anglo-Sakson, hattâ diğer yabancı edebiyat, sanat ve kültürlere karşı kapılarımızı kapayalım, demiyorum. Bizde yabancıları taklit duygusu çok kuvvetli olduğu için, hiç olmazsa denge kurmak üzere, bazı tedbirler alalım, çareler düşünelim, diyorum. Bilindiği üzere, Türklerin, yabancı ad alacak kadar yabancıları taklit zaafına, daha ilk yazılı eserimiz olan Orhun kitabelerinde işaret edilmişti. Bu konu üzerinde Ziya Gökalp çok durmuştur.

Edebiyat sahasında hemen yapılabilecek kolay tedbirlerden biri, yabancı eserleri Türkçeye adapte etmek, uygulamaktır. Türk çocukları okudukları kitaplarda hiç olmazsa yabancı adlarla değil

de Türk adlarıyla karşılaşsinlar. Yer adları, örf ve âdetler de adapte edilebilir. Bunu yapacak değerli yazarlarımız da vardır.

Türkiye'yi saran yabancı tesir akımına karşı şuurulu olarak direnmezsek, korkarım beş on yıl sonra, Orhun kitabelerine benzer bir kitabe yazmak zorunda kalacağız.

Hisar, Şubat 1976, sayı: 146.

2113



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



YALVAÇ URAL:

“Çocuk dergiciliğinde eğlendirerek satış yapmaya yönelik bir pazar var.”

“Biz, iyi kalpli, düşünen, merakı geliştiren, etik, doğru yani doğrucu olan ve yalanın arkasına saklanmadan her şeyi ebeveynlerle açık açık konuşan ve dünyada olup bitenleri çocuklara taşıyan, edebiyatı, şiiri, ülkesini, insanını, köylüsünü, her şeyi çocuğa sevdirmek isteyen bir dergi yaratmaya çalışıyorduk; bilgelik dolu bir dergi...”



Söyleşen*

DERYA YILDIZ

Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

BURCU TÜMER ÖZTÜRK

Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ŞENER ŞÜKRÜ YİŐİTLER

Doç. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı

2114



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Söyleşiyi düzenleyen yazarlarımız Prof. Dr. Derya Yıldız,
Doç. Dr. Burcu Tümer Öztürk, Doç. Dr. Şener Şükrü
Yiğitler; soru yönelten çocuklarımız Sevgi Karkışla,
Aslıhan Cansel, Murat Kaşıkçı, Ayşe Hatun Nurduhan,
Yiğit Cem Yiğitler'e teşekkür ederiz. /TCY2023

Hiç kuşku yok ki çocuk kültürü, edebiyatı ve sanatının kalesidir çocuk dergileri. Çocuk dergilerinin en önemli işlevi ise çocuğun kültür kozasını örme işlevini yerine getirmesidir. Çocukluk tarihi bağlamında çocuk dergileri ile çocuk modernleşmesi arasında birebir ilişki vardır. Bu nedenle çocuk kültüründeki değişimin ilk yansıdığı yayın türleri çocuk dergileri olmuştur dünden bugüne. Çocuk dergilerindeki işlev değişimini bilgi aktarıcı, eğitime yardımcı, okuma kültürü kazandırıcı, edebiyat okuru yetiştirme ve eğlence temaları çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. İçinde bulunduğumuz dijital çağın dergilerinin ağırlıklı olarak popüler çocuk kültürüne teslim olması ise ülkemiz ve dünya çocukları adına kaygı verici bir aşamadır... İlk çocuk dergimiz *Müme-yiz* (1869) ile Cumhuriyet Dönemi çocuk dergiciliğinin aşamaları çocukluk dönemeçleri sayılır. Bu söyleşi ile değişen çocukluk algısı, sosyal ve kültürel politikalar eşliğinde çocuk dergiciliğini alanın deneyimli bir uzmanıyla değerlendirmeyi amaçlıyoruz.

Türkiye'de çocuk dergiciliği ve çocuk edebiyatı dendiğinde akla ilk gelen isimlerden biri Yalvaç Ural... *Milliyet Çocuk*, *Milliyet Türk Çocuk*, *Bando* gibi bugün de aşılamamış dergileri yönetti. Yönettiği dergiler bütün dünyaya parmak ısırttı. Çocuk edebiyatı alanında ulusal ve uluslararası sayısız ödül kazandı. Eserleri yabancı dillere çevrildi. Türkiye ve dünya çapında ilklere imza attı. Görme engelli çocuklara yönelik Braille alfabetiyle basılan ilk çocuk dergisi olan *Körebe*'yi çıkardı.1996 yılında Yalvaç Ural'ın *Müzik Satan Çocuklar* (Çingenece: *Gilibaşi iviolina*) adlı öyküsü, Çingenece basılan ilk çocuk kitabı oldu. Çocuk edebiyatı alanındaki çalışmalarını yurt dışına da taşıyan Ural, Hollanda'daki 5. Uluslararası Çocuk Şiir Festivali'nde, "Armonikanın Şairi, Dünya Çocuk Şiirinin Şampiyonu" olarak tanıtıldı.

Türkiye'de Çocuk Dergiciliğinin 100 yılı bağlamında Derya Yıldız, Burcu Tümer Öztürk ve Şener Şükrü Yiğitler, çocuk dergiciliği ve çocuk edebiyatı dergiciliği yayıncılığının öncülerinden şair, yazar, yayıncı ve gazeteci Yalvaç Ural *Türkiye'de Çocuk Dergiciliğinin 100 Yılı* üzerine söyleşi gerçekleştirdi.

2115



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Size önce çocuk okurlarımızın sorularını yöneltmek istiyoruz.

Sevgi Karkışla (11 Yaşında) Kütahya İl Halk Kütüphanesi okuyucularından: **Çocuk dergilerinin verdikleri hediyeler, dergiden daha pahalı. Dergiler nasıl bu kadar çok hediye verilebiliyorlar?**

Onlar çocuklara hediye değil aslında. Fransa'da yayımlanan *Pif* dergisinden yola çıkarak, onun yıllar içinde verdiği koleksiyonları edinerek, bazılarını kendi ülkemize benzerleri varsa alarak, bazılarını kalıplarını yaptırıp tekrar özel olarak hazırlatarak veriyorduk. Bunlar genellikle el becerisine, yaratıya, çocuğu düşünmeye ve kurgulamaya iten, odaklanmayı, eşini bulmayı, birbirine monte edilmesini, bağlanmasını sağlayacak pek çok beceriyi içinde taşıyan ürünler. Bu ürünlere promosyon deniyor. Onlar hediye değildi aslında. Derginin bir parçası olarak geliyordu. Bunların nasıl yapılacağını gösteren sayfalar da yer alıyordu dergide. *Pif* dergisi bunu şöyle yapıyordu: Hafta sonları anne baba Batı'da cumartesi günleri çalışmıyorlar ve arkadaşlarıyla geceleri yemeğe, şuraya, buraya gidiyorlar. Cumartesi akşamları da çocuklarını evde bıraktıkları için o çocuklarla cuma günü hep beraber masa başında oyunlar oynuyorlardı. Amaç çocuklarla birlikte olmak, onlarla bir şey paylaşmak. "Çocuklar kıskanç mı, bencil mi, oyunda dikkatini verebiliyor mu? Odaklanabiliyor mu? Oyunla ilgilenebiliyor mu? Yoksa çabuk sıkılan bir çocuk mu?" gibi aile içinde çocuğun davranışlarını, oyunda kazandığı, kaybettiği zamanki tavrını, her şeyi anlayabilmek için bu oyuncaklar bir işlevselliğe sahipti. Oynanan oyunlardan örnek vereyim: Kızmabirader bizim aile içinde oynanan oyunlardan biridir. Ama onlarda üç taş, beş taş, on taş oyunları, satranç türü oyunlar, dama türü bizdeki gibi oyunlar. Bunu yapmadığınız zaman işte bugünkü gibi çocuğun eline telefonu verirsiniz orada oynar. Babası başka bir telefonla burada, annesi orada bir telefonla oynar.

Aslıhan Cansel (14 yaşında) Ardahan İl Halk Kütüphanesi okuyucularından: **Kendi dergisini çıkarmak isteyen amatör bir dergiciye ne önerirsiniz?**

Bir defa arkadaşlarıyla bir grup kursun. İçlerinden birisi yönetici olsun. Bir tanesi ürünleri bulsun. Öteki grafiklere baksın. Kapağında ne sunulmalı diye baksın. Tek başına hem yazıları yazıp hem derginin içeriğini yapmaya çalışırsa o başarılı bir dergi olmaz. O kitap çalışması gibi bir şey olur. Onun için bir de araştırmalı, başka dergilere bakmalıdır. Kendi sevdiğini düşünün. Çocukların sevgileri dergi sayfalarında değişir.

2116



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Birinin sevdiği bir çizgi romanı öteki çocuk sevmez. Birisi “Yedi Farkı Bul” oyununu sever, öteki labirent oyunlarını daha çok sever. Birisi kare bulmaca sever. Birisi komik bilmece sever. Herkesin ilgi alanı farklıdır, beğenisi farklıdır. Bizim *Mil-liyet Çocuk*’ta “Kırkambar” diye bir sayfa vardı. Küçük küçük bilgiler verilirdi orada. İşte o bilgileri okumaya bayılırdı çocuklar. Onun için bence çalışmasını buna göre yapsın. Kendi düşüncelerine yakın bir arkadaşını da bulsun. İkisi birlikte ya da üç kişi o dergiyi hazırlasınlar ama herkes kendine göre bir araştırma yapsın ki dergi üç kişinin elinden çıkacağı için üç ayrı beğeni olsun. Böylece daha geniş kitleye karşı uzansın.

Murat Kaşıkçı (10 yaşında) Rize İl Halk Kütüphanesi okuyucularından: Bir dergi sayısı ne kadar zamanda hazırlanıyor?

Biz gazetede çalıştığımız zaman bir dergiyi beş günde hazırlardık. Bu beş gün içinde hazırlanmamızı sağlayan en önemli şey, derginin yedekli çalışmasıdır. Bazı sürekli çizgi romanlarınız vardır. Sürekli oyun sayfalarınız vardır. Sürekliliği olan öyküler vardır. Yazarlardan öyküler seçmişsinizdir. Mart’ta şunu yazayım, dersin. Haziran’da bunu yayımlayacağım. Tatille ilgili bir öykü yayımlayacağım. Tatil şiirleri yayımlayacağım, dersin. “Tatilde nereye gidelim? Nereleri gezelim?” diye sorarak gezi sayfası hazırlayabilirsin. Mevsimler, bayramlar önemli zamanlardır. Türk dergilerinin belirleyicisidir. 23 Nisan, 29 Ekim, 19 Mayıs önemli, dinî bayramlar önemli. Ramazan’ı çocuklara nasıl anlatacağız? Davulcu manileri olur. Ondan sonra Karagöz’le oynatılan eski dönemlerde, eğlendirici sinemanın, tiyatrunun olmadığı dönemlerde insanların Karagöz’le nasıl eğlendiğini ve Karagöz’le ilgili bilgiler verisin. Gölge oyununun nereden geldiğini, nasıl çıktığını anlatırsın. Çocuk bu bilgileri öğrendiği zaman Ramazan ayında bir Karagöz metni gördüğünde, yabancılik çekmez. “Biz bunu okumuştuk.” Der ya da bir Karagöz gösterisine gitmeye anne babasını zorlar. “Böyle bir gösteri varmış Sultanahmet’te.” der. O yüzden derginin işlevi yapıcı ve çocuğu bir eyleme itecek nitelikte olmalıdır. Çocuğu harekete geçirmelidir.

Ayşe Hatun Nurduhan (9 yaşında) Karaman İl Halk Kütüphanesi okuyucularından: Bir etkinliğinize katılmıştım. Orada kitap imzalattım size. Bir dergiyi kitap arasındaki fark nedir?

E-dergi bir öğretici, çocukların yetişme alanı, eğlenme alanı, zamanı güzel değerlendirme, pek çok konuda bilgi edinme



alanıdır. Dergilerde öyküler, şiirler, edebî ürünler vardır ama edebiyat kitaplarda saklıdır. Çocuklar için yazılmış her kitabı da edebî ürün olarak kabul etmemek lazım. Çünkü Batı'da çocuk kitapları ikiye ayrılırlar. Çocuk kitapları ve çocuk edebiyatı diye. Hani bizdeki gibi herkesin yazdığı kitap çocuk edebiyatına girmez. Her anlatılan masal, çocuk edebiyatı olmaz. Her yazılan şiir, çocuk edebiyatı olmaz. Edebiyat kişinin dil açısından, öğretici açısından, kendini yukarılarda bir yerlere taşınması ve ustalaşmasıyla ortaya çıkar. Yoksa hayatını her anlatanın yazdığını edebiyatı sayarsak yanlış yapmış oluruz. Onun için Türkiye'de şimdi böyle bir durum var. Küçük, otuz iki sayfalık kitap çıkarıp metnine bir masal yazan kişi bir edebiyat eseri ortaya çıkardığını düşünüyor. Kendini edebiyatçı ve yazar olarak görüyor. O zaman okul kitapları hazırlayan bütün edebiyat ve Türkçe öğretmenlerine edebiyatçı dememiz lazım. Olmaz öyle şey. Akademiden her çıkan kişi kendini ressam olarak görür. Ama edebiyat fakültesinden çıkan herkes ben bir şairim ya da yazarım demez.

Yiğit Cem Yiğitler (8 Yaşında) Bitlis Bebek ve Çocuk Kütüphanesi okuyucularından: Annem sizi çok seviyor, sizin dergilerinizi okuyarak büyümüş. Bu eski dergileri nerede bulabilirim?

İnternet üstünden meraklıları ve koleksiyonerler fazla sayılarını satıyorlar. Sahafı ararlarsa internet üzerinden bulabilirler ama çok da kolay olmuyor, arasalar da bulamıyorlar.

Çocuklarımız adına teşekkür ederiz...

Söyleşimize dünyada çocuk dergiciliğinin ulaştığı seviyeyle Türkiye'deki durumu karşılaştırmanızı isteyerek devam edebilir miyiz?

Bizde çocuk dergileri edebiyat ağırlıklıdır. Bilgi içeriklidir aynı zamanda. Şiddet, gerilim, korku içermeyen çizgi romanlar ağırlıktadır. Tabii Batı'da da böyle dergiler vardır. Fransa'daki dergiler, İtalya'da bir dönem çıkan bazı dergiler -bugün pek çoğu orada da yok- edebiyat ağırlıklıdır. Ama onun dışında örneğin *Pif* dediğim dergi doğayı anlatır.

İlkel çağlardan bu yana bir karakteriyle birlikte yaşama, ateşin bulunuşu, medeniyete nasıl geçildiği, hangi aşamalardan geçildiğini anlatarak bir şeyler öğretmeye çalışır. *Honda*

2118



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



diye bir okul öncesi dergisi vardır. Usta çizerlerin elinden çıkar. Orada küçük kısa öyküler, tekerleme kısmında şiirle hayvanlarla ilgili bilgiler anlatılır. Çizgilerle anlatılan o hayvanlar birden fotoğraflara dönüşürler. Hayvanlarla ilgili öyküler anlatılır. *National Geographic* dergisi tamamen bilime yönelikti o dönemde. Hatta promosyon olarak bir torba kum verirdi örneğin. Toprağın içinde de görülmemiş taşlar vardır. Büyük bir jeolog gibi o taşların ne olduğunu, hatta nasıl adlandırıldığını çocuklara onlarla öğretirsin. Bizde dergiler edebiyat ağırlıklıdır dediğim o. Batı'da yalnız haber dergisi gibi çocuklara yönelik röportajlar görebiliyorsun. Bir

öykü görmüyorsun. Bir şiire rastlamıyorsun. Onun için bizim gibi ülkelerde çocukların neyi çok sevdiğini öğrenmek için biz iki ayda bir üç ayda bir araştırma yapardık, Batı'da da vardı. Hangi sayfalar kalsın? Hangi sayfalar çıksın ve siz neler istiyorsunuz? Ona göre bu çalışmayı yapardık. Okurun seçimine bırakırdık derginin biçimlenmesini.

Kimisi gezginleri anlatır. Çocuklar sever çünkü gezi serüvenlerini; kimi zaman Marco Polo'ya yer verilir. Ben de ben Evliya Çelebi'yi televizyona uyarlamıştım ama onu bir çizgi dizi olarak arkadaşlarımızla birlikte çocuk dergilerine uyarlamadık. Bu bir doyum sorunu. Çizerin de bir doyuma ulaşması, yazarın da altı ciltlik Evliya Çelebi'yi okuması, orada çocuğa anlatılacak öyküleri çıkarması gerekir. Ben, örneğin, üç buçuk dört sene sırf o kitabı, altı cildi okuyup, buralardan çocukların ilgisini çekecek neler var diye baktım. O ciltleri okudum, işaretledim, sayfalarına notlar koydum. O işler öyle çıktı ortaya. Bizde böyle oylumlu bir çalışma yapılmıyor bir şey üretirken. Küçük kaynaklar alınıyor. Üstüne oralardan alıntılar yapılarak kolaycı bir şekilde bir şeyler yazıya dökülüyor. Çocuk edebiyatının sıkıntısı da zaten burada. Ben diyorum her zaman. Dünyadaki yüzün üstündeki fabl yazarını tanımadan fabl masalları yazmak, kendi geleneğindeki öğrenmeden, kendi sözlü edebiyat geleneğini bilmeden yazmak mümkün değil. Bütün dünya çocukları neden bu kadar masallara sarılıyor, bu masallarda ne var diye bir derleyip çıkarmak gerekiyor.

2119



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

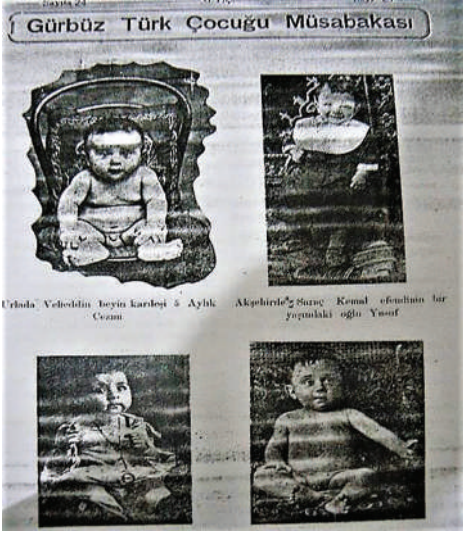
Çocuk dergilerinin, çocukluğun keşfi ve inşası için ortaya koyan çok sayıda araştırma var. Geç Osmanlı-erken Cumhuriyet Dönemi'nde dergilerin ideal çocuğu ortaya çıkarma görevi öne çıkıyor. Vatansızlık, güçlülük, gürbüzlük

gibi kavramlar özellikle ön planda. Dergiler ulus devletlerin pedagojik formasyonunda ne kadar etkili oldu?

Şöyle bir şey söylemek zorundayım. Bu bazı insanları incitebilir ama bazı araştırmalarda bine yakın çocuk dergisi çıktığından söz edilir. Bazı arkadaşlarımızın yazdığı kitaplar var. Bu çocuk dergileri gazetenin ilavesidir. Tek bir sayfadan ibarettir. Dergileri hazırlayanlar kendi çocukluklarını, kendi çocuklarını önceleyerek şunu yapmaya çalışmışlardır: Eskiden eğitimde kullanılan “terbiyename” adıyla çıkan kitaplar vardı. Terbiyename, yani çocuk bozukmuş gibi, çocuğu terbiye etmem gerek. Halbuki, olay çocuğun terbiyesi değil, çocuğun yetişmesi ve çağdaş, gelecek dünyanın bir bireyi olarak yetişmesi. Babanın düşüncesi, annenin düşüncesi, ebeveynin dünyaya bakışı tabii ki önemlidir; çocuklar onlarıdır. Ama çocuklar ülkelerindedir aynı zamanda. Çünkü onlar ülkelerinin geleceğidir. Aynı babamın bana öğrettiği gibi, benim de her zaman savunduğum gibi. Buğday başaklarının hepsi yenmek için değildir. İçinde tohumluk buğdaylar da vardır. Tohumluk buğdaylar ülkelerin geleceğidir. Çocuğumuzu kendi dünya görüşümüz çevresinde biçimlendirsek yanlış yaparız. Bizim dünya görüşümüz bizim için geçerlidir ama yarını yaşayacak çocuklar için geçerli değildir.

Şimdi biz çağdaş bir dünyanın varılacak bir yer olduğuna inanıyoruz. Çağdaş dünya derken Atatürk’ün söylediği gibi -hiç Batı demiyor Atatürk; çünkü onların ne kadar sömürücü olduğunu, Kurtuluş Savaşı’nı onlara karşı yaptığını biliyoruz- çağdaş bir dünyaya, daha yukarıda, müreffeh bir hayata çıkmak için insan haklarına saygılı, bilgili, yaşamı bilen, ülkesini seven, vatanını seven, insanını seven bir nesil amaçlanıyor. Benim gençliğimde köy kültürünü öğrenmek için can atardık. Herkes bağlama çalmaya çalışırdı. Herkes Âşık Veysel’i dinler, âşıkları dinlerdi. Her okulda bir folklor ekibi olurdu. Hatta *Milliyet* gibi gazeteler okullar arası folklor yarışmaları düzenlerdi. Halk şarkıları öğrenmek, türküler öğrenmek bir bilgelikti. Şimdi ben şehirlere gidiyorum, diyorum ki bu şehrin en güzel, en bilinen, herkesin ağzından düşmeyen şarkısını söyleyin bana. Yüzlerce şehirden yalnızca onunda bir bilen çıkıyor. Bursa’ya gidiyorum. Çocuklar özellikle de kızlar ve oğlanlar “Bursa’nın Ufak Tefek Taşları”nı söylüyorlar. Gidiyorsun Kütahya’ya “Kütahya’nın Pınarları”nı söylüyorlar. Kütahyalı bir halk şairinin şiiri ve türküsü. Ama hepsi o kadar. Şimdi öylesine bir kültürel emperyalizm, öyle bir yabancı-





Uruba Vehidüddin beyin kardeşi 5 aylık Özcanı Akşehirdi'ye Şerare Kemal efendinin bir yaşındaki oğlu Yusuf



laşma içine giriyor ki çocuk kendi ülkesinin kahramanlarıyla ilgilenmiyor.

1950'lerden sonra eğlence endüstrisi çocukluğa da el atmış görünüyor. Didaktizm, faydalılık esası istenmeyen öğeler oluyor. Çocuk dergileri nasıl değişiyor bu dönemde?

Bir kere şöyle bir şey var. O dönemde biliyorsun okul sayısı ortada. Cumhuriyet'in ilanından sonra da çocuk dergileri çıkmaya başlıyor. Örneğin 1926'da *Gürbüz Türk Çocuğu* diye bir dergi çıkıyor. Yirmi beş kuruş.

Sonra *Çocuk Sesi* diye 1928'de bir tane küçük, ilk çocuk gazetesi yapıyorlar. Bu gazete, ilk çocuk gazetesi, 1929'da çıkıyor. Perşembe günleri çıkıyor beş kuruşa satılıyor. *Sevimli Mecmua'yı Resimli Ay* dergisinin başyazarı Sabiha Zekeriya Sertel çıkarıyor. Bunu aslında ben de merak ediyorum. Çünkü Sabiha Sertel'in edebî ve edebiyat dışı alanlarda -yirmi-yirmi

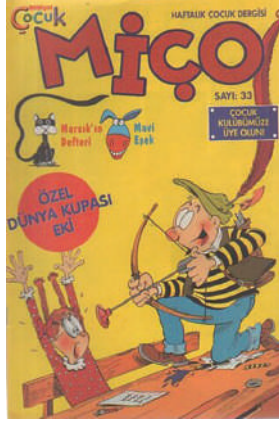
mi beş kitaplık- çok da ilgi çeken bir serisi var. Bunlar içinde Marco Polo'nun seyahatlerini ben orada okumuştum küçüklüğümde. *Afacan* dergisi çıkıyor 1932'de. Onun dışında *Mektepli* diye bir gazete çıkıyor tekrar 1932'de. *Şen Çocuk* da 1932'de çıkıyor. *Türk Çocuğu* diye yine bir dergi var. *Çalışkan Çocuk* diye 1934'te çıkan bir dergi var. 1934'te *Afacan* çıkıyor. 1936'da *Ateş Çocukları İçin* diye bir dergi daha çıkıyor. 1936'da Kızılay'ın bir çocuk dergisi var. Ondan sonra 1936'da *Gelincik* çocuk dergisi var. Gençler için *Genç Liseli* dergisi çıkıyor 1936'da. *Yavru Türk* uzun zaman çıkmış çok kalıcı çocuk dergilerinden biridir. Yerli çizerlerimizin, yerli çizgi roman sanatçılarımızın 1936'da çıkardığı dergilerden biridir. Ardından gençler için gençlik gazetesi olarak *Ateş* diye bir yayın çıkıyor. Artık biraz magazine dönüyoruz. Magazin değil de daha gençlerin sorunlarına eğiliyormuş gibi gözükü-

2121



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



yorsa da bir magazin eki gibi çıkıyor dergi. Çocuk Duygusu diye 1932'de bir dergi de var.

Cumhuriyet Çocuğu diye 1938'de bir dergi var. Sonra *Tan Çocuk Mecmuası* var yine. Bunu da Serteller çıkıyor. Biraz Amerikan bantlar giriyor gazetelere. Hani *Fatoş*, *Güngörmüşler Mr. No*, *Dedektif Nick*, *Kahraman Prens* gibi, tek bantlık şeyler giriyor, çok iyi hatırlarım. Sonra gazeteler de bu işe başlıyorlar. 1938'de *Ulus Çocuk* ilavesi ve *Yurt Çocukları* ilavesi çıkıyor. *Asrın Çocuğu*, kovboy çizgi romanlarının yaşamımıza iyice sokulduğu bir dönem oluyor. Bu arada *Arkadaş* gibi, *Arslan Türk* gibi millî duyguları besleyen şeyler çıkarılıyor. *Afacan Çocuk* romanı 1942'de. Çocuk Haftası da çok kalıcı, önemli dergilerden biri. Yine macera dergileri var, Çocuk Dünyası gibi. Ulubatlı Hasan gibi tarihî kahramanların bantları var. 1945'lerde çıkıp kapanan Çocuk Gözü diye bir dergi var.

Doğan Kardeş de 1945'te yine benim doğduğum yıl yayın hayatına başlıyor. İçinde resimler var. Resimli romanlar var. Tarzan yok orada. Daha bilimsel bir dergi, daha kent kültürüne yönelik bir dergi ve entelektüel anlamda daha yetkin ve çocuca yönelik. Aslında *Doğan Kardeş* içeriğiyle daha büyük yaş çocukları için çıkıyor. *Milliyet Çocuk* da öyle.

Yedi on dört yaşlarına seslenirdi. Biz ondan sonra *Milliyet Kardeş* çıkararak altı, on, on bir yaş çocuğunu hedeflemeye çalıştık. Daha fazla sayılabilir. *Küçük Kardeşler*, *Armağan* çocuk dergisi, *Afacan*, *Ateş İşçileri*, *Çocuk Hattı Postası*, *Arkadaş*, *Çocuk Yuvası* da sayılabilir.

O kadar çok ki çocuk dergisi, *Tomurcuk* çıkmış, *Karınca* çıkmış. Yüze yakın bir çocuk dergisinden bahsediyorum.

2122



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Tabii bu arada Walt Disney de 1955'te *Küçük Afacan*'la ülkeye giriyor ve yerli çizerlerimiz de Tarkan, Ulubatlı Hasan, Ateşli Kahramanlar gibi işler çiziyorlar. 1950'lere geldiğimizde şöyle bir durum öne çıkıyor: Batı dergilerine öyküden ve Batı karakterlerini, çizgilerini kullanan dergiler çıkıyor. Tabii bu arada bunların hepsi çoğu okul öncesi çocuklara yönelik dergiler olarak çıkıyor. Bizim yetmişlerde *Milliyet Kardeş* çıkıyor. *Millî Eğitim Çocuk Dergisi*'nin yetmiş ikilik sayısı. Başında Tark Dursun K. var, ondan sonra Ülkü Tamer geliyor ve yine Tark Dursun K. alıyor. Ardından sıra bana geliyor.

Bugünün çocuk dergileriyle sizin damga vurduğunuz o yetmişler, seksenlerdeki dergileri karşılaştırsak en büyük fark ne olur?

En büyük fark bir defa çağdaşlık olur. Örneğin, bir Alman çizgi romanı bizim çocuklara sevdiremezsiniz. Bizde genellikle Belçika ve Fransa üretimi çizgi romanlar bizim çocuklarımızı yakalamıştır. Fransız çizerleri, Fransız yayınevlerini sayabilirim size. Gazetelerimizde ağırlıklı olarak Amerikan çizgi bantları çıkmıştır, *Dedektif Nick*, *Fatoş*, *Kahraman Prens*, *Güngörmüşler*... Ama dışarıda satılan çizgi romanları çocuklar da yetişkinler de okumuştur. İtalyan çizgi romanları da ağırlık kazanmıştır, *Tommiks'ler*, *Teksas'lar*, *Kinowa'lar*... Bunların çoğu usta, İtalyan çizerlere aittir. Bizdeki çocuk dergilerinde ağırlıklı olarak Fransız ve Belçika ürünlerini kullanmışızdır. Çünkü onlar daha hümanist. *National Geographic* gibi özel alan dergileri de önemli ama bu çocukların anlayışındaki edebiyat, şiir, çizgi roman, oyun, eğlenceyle iç içe olan dergiler bizi çok etkilemiştir. Örneğin İtalyan gazetesi *Corriere* ile *Milliyet Çocuk*'un çıkmaya başladığı zamanki benzerliği çok ilgi çekicidir. Önce bir benzemezlik içinde çıkmıştır. Sonra bir benzerlik içinde çıkmıştır ve bunların içinde Pembe Panter kullanılmıştır. Tenten, Red Kit, Asteriks gibi karakterler yer bulmuş kendine. Öbür tarafla işte *Hınzır Vezir* gibi bize daha yakın çizgi romanlar sevilmiş. Bunlar yıllarca sürmüş ürünlerdir. Bunları çıkardığınız zaman okurunuzu kaybedebilirsiniz. *Milliyet Çocuk*'ta biz tarihî büyüklerimizi anlatırdık. Ama bu arada örneğin *Tercüman Çocuk* daha çok kahramanlık, daha çok milliyetçilik bazlı şeyleri ele alıyordu.

2123



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

70'ler ve 80'lerde üretilen dergilerle bugünkü dergileri ve o günün çocuklarına dergi hazırlamakla bugünün çocuklarına dergi hazırlamayı karşılaştırır mısınız?

Biz, iyi kalpli, düşünen, merakı geliştiren, etik, doğru yani

doğrucu olan ve yalanın arkasına saklanmadan her şeyi ebeveynlerle açık açık konuşan ve dünyada olup bitenleri çocuklara taşıyan; edebiyatı, şiiri, ülkesini, insanını, köylüsünü, her şeyi çocuğa sevdirmek isteyen bir dergi yaratmaya çalışıyorduk, bilgelik dolu bir dergi... Bir örnek vereceğim: *Milliyet* her hafta dergisinin içinde bir dünya klasiğini verirdi. Dünya klasiğini otuz iki sayfa olarak okuturduk. Çocuk, bir yıl boyunca her hafta bir çocuk dergisini kesinlikle izlerdi. İki yıl da izlerdi. Hatta bu bazen üç yıla çıkardı. İki yıldan sonra, "Artık büyüdüm." diyerek farklı müzik dergilerine geçen çocuklar ve daha çok kitap alıp okuyan çocuklar olurdu. Burada önemli olan şuydu, artık kendi parasıyla, harçlıklarıyla kitap almaya başlayan ve dünya klasiklerini, sayfalarca çizgi romanı çok kolayca okumuş, bilgilenmiş, yazar hakkında bilgi edinmiş ve yılsonunda herkese bilgelik taslayacak, elli iki dünya klasiğini ezbere bilen çocuk çıkardı karşımıza. Hele o çocuk iki yıl devam ettiyse yüz dört dünya klasiğini okumuş, bilgili bir çocuk olurdu.

Türk hikâyelerini de çizgi roman olarak çizdirirdik. Hüseyin Rahmi'nin, Halide Edip'in, Ömer Seyfettin'in kitaplarını... Çocuklar *Kaşığı* hikâyesini çizgi roman olarak okurlardı. Çizgili olan kolay okuma alışkanlığını kazandırır ve çocukların kolay algılamasını da sağlar. Neden? Çünkü sen bir şato hikâyesi okuyorsun. Çocuğa şato dediğin zaman bilmiyor, o zaman televizyon da yok çocukların yaşamında. Çocuk çizgi romanda şatoyu görür, şatonun nasıl bir şey olduğunu anlardı. Ben bir gün bir çocuğa, "Sen hiç şato gördün mü?" diye sordum. Çocuklardan biri, "Gördüm dedi. Kitapta gördüm, Rumelihisarı gibi bir şey," dedi bana. Yani görsel algı yazınsal metni besler ve çocuk daha iyi, daha çabuk anlar, daha iyi okur, daha iyi belli eder. Dünya klasikleri de bir özet gibi olsa da çok usta hazırlanmış kısaltılarak, kesilerek yapılmış eserlerdir. Ayrıca küçük bir biyografiyle de o yazarı ve onun başka eserlerini tanıtır. O yüzden bizim dönemimizde *Milliyet Çocuk*'un 1970, 1980'lere varan döneminde o çocukların hepsi birer okuma ustası olmuştur ve klasikleri alıp okumuşlardır.

Bizi de yetiştirdi o dönem. Çocuk yazarlarının da değişimini sağladı bizim çocuk dergilerimiz. Şimdiki dergiler çocukları eğlendirmeye çalışıyor; bilgilendirmeye değil. Eğlendirerek satış yapmaya yönelik bir pazar var. Sözlük bölümü, öğrenci fıkraları bölümü, satranç sorusu, kare bilmece, labirent, ek-

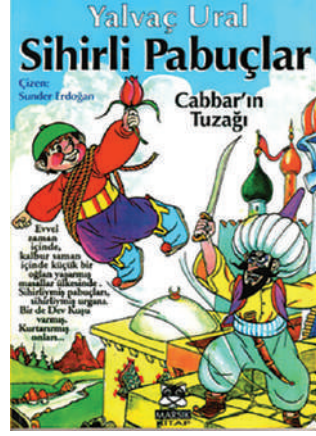


sik puzzle. Yine görsel okumaya yönelik. Üç boyutlu, göz aldanması dediğimiz sayfalar vardır. Bir yerden bakarsın merdivenden çıkılıyor. Bir başka yerden bakarsın merdivenden iniyor gibi. Ben o kitapları hâlen saklarım. Bunlar çok önemli şeylerdir. Bunlar çocuğu bugün de yakalayabilecek yenilikçi çalışmalardır. Bir de en önemli köşesi, yurt içinden ve yurt dışından mektup arkadaşım bölümü... Bizim, benim eşimin de dâhil, hatta 70-80 arasında büyüyen bütün çocukların bütün dünyadan arkadaşları vardı. Benim Belçika'da, Fransızca yazdığım, ortaokulda bir kız arkadaşım vardı. Eşimin de Fas'ta yaşayan bir arkadaşı vardı. Türkçe yazıyorlardı. O da eşime İngilizce yanıt veriyordu. O yüzden bugünkü dergilerde sadece eğlence var, diyorum. Kıyafet sayfası vardı örneğin. *Sabah*'in bir dergisi vardı. Bizim Salih Zengin çıkarıyordu. Orada biraz daha bizim anlayışımızla giden dergilere yönelik bir şey vardı. Yani bizim kültürümüz kaybolmadı. Bizim çocuk dergilerinde öyküleri çıkan insanlar sonradan yazar olurdu. Ben de çocuk dergilerinde şiirleri çıktıktan sonra çocuk kitapları yazmış biriyim. En usta kişilerin mesela Aziz Nesin'in şiirleri çıkardı. Rifat Ilgaz'ın hikâyeleri çıkardı, *Bacaksız* gibi. Gülten Dayıoğlu da oradan çıktı. Yani şimdi o yüzden bugünkü dergilerle o dergileri kıyaslamayız. Dünyadakiler de öyle. Çünkü dünya popüler kültür peşine takıldı. Yani eskiden bir kültür hizmetiymiş gazete ve çocuk dergileri. Çocuk dergilerine o zamanlar Türk Ticaret Bankası sponsor oluyordu, dergilerin o nitelikte çıkması için.

Çizgi film kanalları ve bunlardan türeyen karakterler, oyuncaklar ve bunların tanıtımına ayrılan dergi kapakları, hediyeler... Popüler kültür ile çocuk dergileri arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendirirsiniz?

Ben elimden geldiği kadar bu kahramanlara yer vermedim. Ama şunu yaptım, denemek için yayımladım. Bir kedinin hikâyesiydi ve çocuklarca sevildi. Yani çocuğu rahatsız edecek bir karakter değildi o. *Tenten* iyiydi ama bazı çocuklar, "Bu adam siyah bir adamı öldürüyor burada," dediler. Beyazlar, siyahları sevmiyor pek çok yerde. O yüzden dergilere fazla girmemiştir. Yalnızca çizgi roman olarak dışarıda satılmıştır. Zaten onlar artık bir seri olduktan sonra da onların yayıncıları, Fransız yayıncıları, Belçikalılar o dergileri bir popülist kültür ögesi olarak kullanmıyorlar. Bir karakter yaratıyorsun. Oyunağını, bebeğini, kitabını, defterini, okul çantasını, kalemını, yatağını, yorganını, duvar kâğıdını tanıtıyorsun. Bu





Amerikan ekolü demeyelim de, Amerika'yla gelen ve sonra dünyada İngilizlerin ardından Japonların yaptığı pek çok ürüne yansıyan ve bir sürü oyuncaklı şusu busu peşine takılan ana ürünün oyuncak hâline geldiği bir şeydir. Koca adamlar Süpermen tişörtü giyiyor. Hatta bunlar o kadar ileri gidiyor ki örneğin çocuklara pelerin de yapıyor. Ataköy'de bir çocuk uçacağına diye balkondan atmıştı kendini. Yani popülist kültür her zaman basılı ürünü örnek gösterip onun arkasından birçok ürünü satarak ve bunu pazarlayarak dünyaya girmiştir. Bunların içinde tabii koca bir yayınevinin ve yayınevi yöneticilerinin de istemi doğrultusunda az da olsa bizim de yayımladığımız ürünler olmuştur. Bizim karşı çıkmamıza gerek kalmadan zaten satıştaki başarısızlığıyla bunlar yavaş yavaş ortadan kalktı.

Çocuk dergiciliğinde edebiyat işin neresinde? Buradan hareketle de çocuk edebiyatı dergiciliğini Türkiye'de yeterli buluyor musunuz?

Şu anda çocuk edebiyatı dergiciliği yok. Eskiden banka dergileri hazırlardım. Ziraat Bankasının dergisi vardı. *Emlak Çocuk* vardı. Sümerbank'ın dergisi *Uçan Balon* vardı.

Bunlarda kitap tanıtımları yapardık. Her dönemde okul maceraları çocukların en sevdiği kitaplar vardır. *Hababam Sınıfı* öyle bir kitaptı. Sınıfsal bir çözümlemeyi anlatan, okulda geçen tek kitaptı o. O dönemde biz *Pıtırıcık*'ın serüvenlerini yayımlıyorduk. Çok önemli kitaplardı çünkü çok usta bir sanatçı olan Sempé çiziyordu. Sonra baktık ki bu iş daha iyi gidiyor, bu sefer Rifat Ilgaz bir seri yaptı *Bacaksız* diye. Muzaffer İzgü'nün çalışmaları oldu. Ondan sonra da biz *Ders Sevmez*

Hamdi diye Fransa'daki yeni bir karakteri yayımladık. İyi kalpli; annesi ölmüş ama babasıyla birlikte yaşayan üstelik de biraz da obezite sorunları olan bir çocuğun hikâyesidir. Çocukların en bayıldığı kitaplardır onlar.

Siz ilk dergicilik günlerinizden bu yana Nasrettin Hoca, Hacivat-Karagöz gibi geleneksel halk edebiyatı figürlerini, motiflerini de çocuklara tanıttınız. Eskiye sırtını dönen bir anlayış hiçbir zaman benimsemediniz, sizce bu maya tuttu mu? Yani bu tutum Türk çocuk edebiyatı ve dergiciliğinde hâlâ yer bulabiliyor mu?

Ben onu şöyle dedim. TRT'nin tek kanal olduğu zaman da *Sihirli Pabuçlar* diye bir masalımızdan ortaya çıkarak çizgi film yaptım. Kitabını da yazmıştım bunun. Çizgi romanını da yapmıştım.

İnanılmaz tuttu ve sonra bana Hollanda Nost televizyonundan bunu kartlarla anlatmam için başvuruldu. Çizer kartları çizdi, biz kartları hareket ettirip büyüttük, küçülttük. Patlamalar yaparak, müzikle filan onu anlatacağız dış sesle dediler. Böyle bir şeyi Amerika da masal kitaplarında yapıyordu. Böyle çizgi kartla anlatım animasyonları çok tuttu. Ondan sonra oturdum ben Evliya Çelebi'yi nasıl sevdirebilirim dedim. Çünkü tek kanalda dört buçuk-beş sene televizyonda gösterildi. Yine TRT'de, Tekir noktalama işaretlerini öğretiyordu; kitapların içinde Tekir'i dolaştırarak dil bilgisi kurallarını öğrettik. Talim Terbiye o dönemde o kitabı okullara önerdi yardımcı ders kitabı olarak. Yani böyle olumlu şeyler yaptık.

Biraz da yetişkin edebiyatı ve çocuk edebiyatı arasındaki ilişkiye gelirsek, bir söyleşinizde Ülkü Tamer, Aziz Nesin,



2127



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Tarik Dursun, Yaşar Kemal gibi önemli isimlerin sizi çocuk edebiyatına yönlendirdiğini söylemişsiniz. Bu dört ismin de çocuklar için değerli eserler bıraktığını, çocuk dergilerinde yazdıklarını biliyoruz. Ne yazık ki günümüzde önemli yazarlarımızın çok azı çocuklar için yazılar kaleme alıyor, sizce bunun nedeni nedir?

Bunun nedenini söyleyeyim: 1979 yılı Dünya Çocuk Yılı olarak seçildi, çocuk edebiyatı öncelendi. Her ülke yeniden çocuklara kitaplar, hediye edebî ürünler yapmaya başladı. Çünkü ondan önce çocuklar, yetişkinler için yazılmış kitapları okuyarak kitaplıklarına katıyorlardı. *Robinson Crusoe* ve *Denizler Altında Yirmi Bin Fersah* gibi çocuk klasikleri öyle olmuştur. Yani daha yüzlerce sayabiliriz. Bizim edebiyatımızda çocukların yetişkinlerin kitaplarından seçip sahiplendiği bir kitaba ben rastlamadım. Ama şöyle bir şey de var. Kemallettin Tuğcu, Cahit Uçuk gibi önemli yazarlarımız var. Çocuklarımız bir tek Ömer Seyfettin'i almıştır. Ömer Seyfettin de bana göre asla çocuklara göre değildir. Üstelik de çok uygun da bulmam ben. Usta bir yazardır ancak hikâyeleri çocuğa yönelik değildir. Kahramanı çocuk olan kitaplardır onlar. Bunların içinde Aziz Nesin de vardı. Hatta benim *Milliyet*'teki kitabımla birlikte çıkmıştı kitabı. O masalları yazdı, mizah gücü ve ustalığı da etkili olduğu için o kitaplar tuttu. Yaşar Kemal, *Filler Sultanı* ve *Kırmızı Sakallı Karınca*'yı yazdı. O kitabı yayımladıktan sonra Yaşar abi, "Ya, bu çocuk kitabı olmadı," dedi. Ben de, "Yetişkin kitabı olarak tamam o ama gençlerin okuyacağı bir kitap. Yani çocuk değil ama gençlik kitabı da olabilir, yetişkin kitabı da olabilir," dedim. O bilgece bir şey yaptı, kabullendi.

Peki günümüzde neden çok az bu örnekler?

Çünkü herkes en kolayı seçiyor. Ben kırk bir Sümer masalı yazdım ve ilk onaylattığım kişi Muazzez İlmiye Çığ, "Bunları nereden buldun sen?" dedi. Ben dedim ki, "Senin kaynakçalarından, nerelere işaret etmişsen, kimlere zamanında çeviri yapıp vermişsen, o asistanların üniversitedeki tezlerinden bunları çıkardım." Çünkü bunların çoğu kırk tabletler, çoğu değil de işte belli bir bölümü. Kırk tabletlerin de dayandıkları bir bölüm vardı. O da şu:

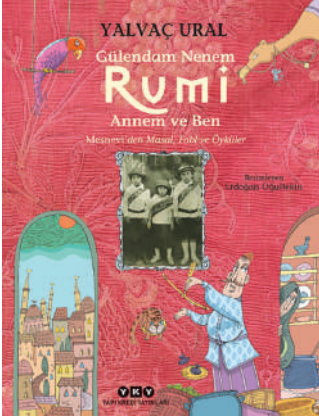
Her şey fıkra. Ya bir deyim ya bir atasözüne bağlanıyor. Fıkra diyorum fabl, bizde de söylendiği gibi. Yani belli şekilde böyle bir son sözüdür. Ezop'un fablları da öyledir. Sonra Ezop masallarıyla kıyasladığım zaman Ezop'un birçok

2128



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



masalının Sümer masallarının içinde olduğunu gördüm. Örneğin, benim babamın da anlattığı bir masal vardı. Ben onu yazdım. Örneğin *Uçurtmam Çaylak Kuyrukları Yarka* öyledir ama ben farklı biçimde anlattım, masalın özünü bozmaya özen gösterdim. Hatta olması gerektiği gibi de yazdım onu.

Çocukluğunda masal dinlememiş insanların masalla ilgili bağışıklığı yok. Bu çok önemli bir şey. Günümüzde çocuklara masal anlatmıyorsan, onların o tarafını eksik yetiştirmişsin demektir. İkincisi çocuklara yerel bilmecelerden okunması gerekiyor. Çünkü bilmeceler akıllı bileyen, çocu-

ğu soyut düşünmeye iten, soyutu algılamayı çabuklaştıran ilk şeylerdir.

Bilmecelere, Anadolu efsanelerine, hikâyelere, fıkralara *Miço*'da da yer verdiniz. *Miço*'yu her hafta ipe çeken nesiller yetiştirdiniz. O nesillerden yazarlar da yetişti. Günümüzde Türk çocuk edebiyatı ve çocuk dergiciliğinin geldiği noktaya dair neler söylemek istersiniz?

Miço çok okur yetiştirmiştir. *Miço*'nun yalnızca satışı dünyadaki yerini belirler. *Miço*'yu biz çıkardığımız gün haftada yüz yirmi beş bin satışla başladık. Bu ayda beş yüz bin demektir. Zaman içinde satışı düştü ama en düştüğü zaman bile aylık satışı, dört yüz binden, üç yüz binden, iki yüz elli binden aşağı değil. Bu ne demekti biliyor musunuz? Bir yılda dört beş milyon çocuğa ulaşıyorsun. Bu dergi on iki sene sürdü. Kapandığında bile gazetenin satışından kaynaklanan bir nedenle kapatıldı. Yani gazeteyi alanlar o dergiyi sürdürmek istemediler. *Miço*, analiz yapabilen, eleştirebilen, çözümleneci düşünen, farklı ve çağdaş bir çocuğu yarattı ve burada hiçbir zaman aykırılıklarla dolu bir birey değil okuyan, düşünen, merak tutkusu gelişmiş çocuklar vardı.

Peki hocam bu günümüzdeki çocuk dergiciliğinin ve çocuk edebiyatının geldiği noktayı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Çocuk edebiyatının bir yere geldiğini sanmıyorum. Yani bugün bizde çocuk edebiyatıyla şuraya geldi diyeceğimiz ürünlerimiz, klasikleşebilecek ürünlerimiz yok. Her çocuk kesin okumalı diyebileceğimiz kitaplar ve o kitapları yazmış yazarlar yok ortada. Örneğin ben iki tane Mevlana kitabı çıkardım.

2129



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuklar kendi kültürümüzün fabllarını okusunlar, masallarını okusunlar, onun hayatını, özlü sözlerini okusunlar diye. Bir de bir gezi kitabı gibi bir şey yaptım. Mevlâna'nın Horasan'dan Karaman'a göçünü yazdım. Anadolu efsanelerini yazdım.

Şimdi halk hikâyelerini yazmak gibi bir projem var. Bizim toplumlarımızla ilgili bir kitap yapmak istiyorum. Yörük masallarından “Merdiven Masallar” diye çok ayrıcalıklı bir masal zinciri yazmak istiyorum. Türk masalı, Balkanlar'da da derlemişler, Macarlar da yazmış birkaç tanesini. Türk masallarını çocuklar için yazmak istiyorum. Okullarda anlattığım zamanda da geri dönüşü çok önemli olan masallar bunlar. Masalı anlatırsun. Sonra çocukla masalı çözümlmeye gidiyorsun ve sorduğun sorulara sonunda ilkokul değil ana okul çocuğu bile olsa yanıt doğru geliyor. Yani bizim masallarımız çok ayrıcalıklı bir bütün. Onun için şimdi onları hazırlamak istiyorum. İlkel mantığın bu toplumda değişmesi ve gerçekten bir çağdaşlık içinde, edebiyatımızı bir yere taşımamız gerekir.

Hayalinizde artık bir çocuk dergisi çıkarmak yok mu?

Ama benim çocuk dergimi çıkaracak grup yok. *Milliyet Çocuk* dergisi kırk beş yıl çıkmış ve kırk yılı benimle çıkmış bir dergi. Dünyada en çok satan üçüncü dergidir. Avrupa'ya gittiğimde “Haftada yüz yirmi beş bin satıyorum, yüz bin satıyorum.” dediğimde adamlar yere düştüler. Kendi dergileri otuz, kırk bin, elli bin satılıyor. Adamların kafası yukarı fırlamıştı. Herkes bana ürün satmaya çalışıyordu. Biri çıkıp gazeteyi alıyor ve kapatıyor ya. Böyle bir şey olur mu? Aklımda dergi çıkarmak var tabi ama artık bu bir kurum dergisi olabilir.

Çocuk edebiyatına yıllarınızı verdiniz. Çok sayıda önemli dergiler çıkardınız. Çocuklara, Türkiye'ye çok büyük katkılarınız oldu. Cumhuriyet'in yüzüncü yılında sizinle söyleşi yapmak bizler için de çok büyük onur. Türkiye Çocuk Yıllığı 2023 adına çok teşekkür ederiz. Ekleme istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Ben teşekkür ederim. *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023* çok güzel bir iş. Önemli bir belge olarak kalacak Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılına.

2130



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

S Ö Y L E Ő İ

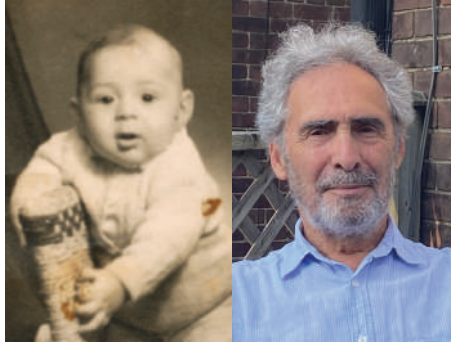


FATİH ERDOĞAN

Yazar, çizer, yayıncı, editör

Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Yayımcılığının 100 Yılı

“1979’u UNICEF dünyada Çocuk Yılı olarak kabul etti. Bu karar ülkemizde çocuk yayımcılığında niceliksel bir dönüm noktası oluşturdu. Altmışlı yıllardan yetmişli yılların ortasına kadarki dönemi çocuk yayımcılığında rahvan bir canlanma dönemi olarak adlandırsak, yetmişli yılların ikinci yarısından Çocuk Yılı’na yaslanan dönemi de dörtnala biten bir tırıs kalkma dönemi olarak tanımlayabiliriz.”



Söyleşen

DOĞAN GÜNDÜZ

Çocuk edebiyatı yazarı, araştırmacı

2131



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Söyleşinin içerik çerçevesi için sorusu ile katkıda bulunan Eylül Ulu’ya teşekkür ederiz. / TÇY2023

Ülkemizde çocuk edebiyatı yayıncılığının ortaya çıkışı, gelişimi ve tarihi üzerine yazılmış bazı makaleler, hazırlanmış bibliyografyalar, yapılmış çeşitli araştırmalar olsa da bu alan, hâlâ yeni araştırmalara ve söz söylemeye açık, zengin bir zemin olarak önümüzde durmakta. Geçtiğimiz yıllarda kitap yayıncılığıyla ilgili birçok istatistik yayımlanmış olsa da bunların çoğunlukla çocuk kitabı içeriklerine ait detaylı kırılımlarının yetersiz olması, özellikle Cumhuriyet öncesinde ve sonrasında da uzun yıllar düzenli kayıtların tutulmaması çocuk kitabı yayıncılığı alanında sağlıklı değerlendirme yapmayı zorlaştırıyor.

Çocuk kitabının sadece bir çocuk kitabı olarak görülmediği, yazılan, çevrilen, yayımlanan kitapların “geleceğin teminatı” olan çocukların zihinsel şekillenmesinde politik bir araç olarak kullanıldığı dönemlerden edebiyatın öncelikli olduğu, toplumsal cinsiyet rollerinin sorgulandığı, çocuğa dikte eden değil değer veren içeriklerin yer aldığı kitaplara doğru alınan yolda bir buçuk asırdan fazla zaman geçti.

Türkçe basılı çocuk edebiyatının temelleri genel olarak Şinasi'nin, La Fontaine'nin fabllarından çevirdiği *Tercüme-i Manzume* (1859), Kayserili Doktor Şükrü'nün Arapça alfabe kitabının sonuna eklediği çocuk hikâyeleri ve fabl çevirileri (1859), Yusuf Kamil Paşa'nın, François de Salignac de la Mothe-Fénelon'un *Les Aventures de Télémaque* kitabından çevirdiği *Telemak* (1859) eserlerine bağlanır¹. Bunların haricinde 1853 yılında Çelebi Dimitrakis tarafından *Robinson Krusos Hikâyesi* başlığıyla Daniel Defoe'nun *Robinson Crusoe* eserinden Türkçeye çevrilen, ancak Yunan harfleriyle basıldığı için gözden kaçan kitabını da atlamamak gerekir².

Türkçe basılan çocuk dergilerinin geçmişi ise toplumun geleceği olan çocuklara iyi ahlak, terbiye ve tahsil konusunda onların anlayacağı dille bilgi vermek amacıyla 15 Ekim 1869'da çıkan *Mümezziz*'e uzanır. Latin harflerinin kabul edildiği 1928 yılına kadar 54 çocuk dergisinin yayımlandığını görüyoruz³.

Cumhuriyet'e kadar özellikle Avrupa'da basılan, çocukların ilgisini çekebilecek kitapların bu topraklarda da nakleden, tercüme eden notlarıyla yayımlandığına rastlıyoruz. Hatta bazı kitapların orijinal yayım tarihinden, dönemi itibarıyla kısa sayılabilecek bir süre sonra çevrilip yayımlandığına da tanık oluyoruz. Hector Malot'nun *Kimsesiz Çocuk (Sans Famille)* eseri buna güzel bir örnektir. Bu kitap orijinal yayım tarihinden (1878) on dört yıl sonra (1892) M. Tevfik tarafından *Bikes Yahud Familyadan Mahrumiyet* adıyla çevrilmiş, üstelik aynı yıl içinde ayrıca Ermeni harfleriyle M.B. Arabacıyan tarafından Osmanlıcaya çevrilerek yayımlanmıştır⁴.



Çocuk Dünyası Dergisi'nin 1914'te, başlangıçta dergiyle birlikte ücretsiz olarak verdiği sonra belli bir ücret karşılığı sattığı "Çocuk Dünyasının Küçük Kitapları" başlığı altında toplanan on sekiz hikâye kitabı da dergi ve kitap yayıncılığının birlikteliği açısından ilgi çekici bir örnektir⁶.

"Cumhuriyetimizin 75. Yılında Çocuk Yayınlarımızın Durumu" başlıklı makalesinde Nilüfer Tuncer⁶, kitaplarla ilgili kültür istatistiklerinin 1938'den itibaren tutulmaya başlanmasının ve özel olarak çocuk kitaplarını içeren istatistiklerin bulunmamasının nicelik ve nitelik açısından bir değerlendirme yapmayı zorlaştırdığından söz eder. Son yıllarda kitaplara ISBN numarasıyla bandrol koyulması ve bunların istatistiklerinin yayımlanması yakın dönemdeki çocuk kitaplarının manzarasını daha belirgin önümüze koysa da bazı çocuk kitaplarının bandrol alma zorunluluğunun olmaması, her ne kadar denetimler sıkılaştırılsa da korsan baskı kitapların hâlen çıkıyor olması çocuk kitabı yayın adetlerinin tam olarak belirlenmesini güçleştirmektedir.

Türkiye'de Çocuk Kitabı Yayıncılığının 100 yılı bağlamında Doğan Gündüz, çocuk edebiyatının tüm alanlarında yer almış yayımcı, yazar, çevirmen, çizer, akademisyen Fatih Erdoğan ile çocuk edebiyatı yayıncılığı üzerine söyleşti.



2133



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Doğan Gündüz: Sevgili Fatih, bilgilerimizi tazelemek adına başlangıçta yaptığım kısa girizgâhı bir kenara koyup 9 yaşındaki Eylül Ulu'nun⁷ akranlarının sözcüsü olarak yönelttiği soruyla söyleşimize başlayabiliriz.

Eylül Ulu: Büyükler neden küçüklerin kitabını yazıyor? Neden küçükler küçüklerin kitabını yazamıyor?

Sevgili Eylül'ün sorusuyla başlamamız ne güzel! Soru kadar güzel bir cevap verebilecek miyim bir bakalım.

Aslında küçükler de tıpkı büyükler gibi kitap yazabilir. Bunun önünde bir engel yok. Ama yine de konuyu biraz eşeleylim. Burada sözü geçen kitap nedir? Çok çok genel olarak gruplandırarak ikiye ayıralım: Edebî kitaplar ve ders kitapları. Yani bize belli duyguları düşünceleri yaşatmak için yazılmış sanatsal kurgu kitaplarla, bizi bilgilendirmek için yazılmış kurgu dışı bilimsel kitaplar. Yani ilk grubu birileri kurguluyor, yani “uyduruyor,” ikinci gruptakiler ise araştırmalara ve başka bilimsel kaynaklara dayanılarak yazılıyor, yani bu türde uydurmaca yok.

İkinci türden başlayalım, yani bilimsel kitaplardan, ders kitaplarından. Bu türde kitap yazabilmek için o yazılacak kitapla ilgili önceki bilimsel çalışmaları okumak, çalışmak, onların üstüne araştırmalarla yeni bilgiler eklemek gerekir. Bu da zaman demektir, yıllar demektir... Yani bu türde bir kitap yazabilmek için ister istemez büyüyoruz ve artık çocuk olarak kalma şansımız olmuyor.

İlkine gelince... Yani edebî kitaplara... Bu kitapları yazmak da yine çok okumayı gerektiriyor tabii ama bu yetmiyor, bir de ruhen büyümeyi, duygu ve düşünce bakımından belli bir olgunlaşmayı gerektiriyor. Evet, sanatta rastlantıların rolü vardır ve mesela çocuk resimlerinde bunu görürüz. Çocuk öyle bir renk cümbüşü yaratabilir ki kâğıdın üstünde, alıp duvarımıza asmak isteriz, hatta asarız. Ama bu -çok özel bazı müstesna çocukları saymazsak- bilinçle değil, içgüdüyle yapıldığı için bunları tam olarak bir sanat yapıtı olarak göremeyiz çünkü sanatsal üretim doğal yetenek, rastlantı, içgüdü, ilham ve sürprizlerin yanı sıra ve hepsinden önce de bir bilinç işidir.

İşte bu nedenlerle, kitap yazmak büyüklerin işi olabiliyor daha çok. Bunları söylerken büyüklerin yazdığı her kitabın sanatsal olduğunu söylemiyorum tabii. Yine de kitap yazmaya heves duyan küçüklerin bunu yapmaya çalışmasında hiçbir sakınca görmüyorum, yeter ki bu başlangıç çalışmalarına çok fazla anlam yüklemesinler, kendileri de anne babaları da... Yani bu çalışmaları bastırmaya, yayımlamaya kalkışmasınlar mesela. Bunun çocuğun ruh hâlinde olumsuz sonuçları olabiliyor.



1980 yılında Redhouse yayınevinden çıkan Pan ve Çiçeği (Televizyon Oyunu) senin çocuk edebiyatı alanında yazar ve çizer olarak okuyucuyla buluştuğun ilk eser. Aynı yıl Mavibulut Yayıncılık'ı kuruyorsun. Çocuk edebiyatı gibi özel bir alanda yayımcılığı kırk yılı aşkın süredir devam ettiren ender yayımcılardan birisin. Türkiye’de çocuk edebiyatı yayımcılığının son 100 yılına genel olarak baktığımızda belli dönemlerden söz edebilir miyiz?

1979 yılı UNICEF tarafından tüm dünyada çocuk yılı ilan edilince bir çocuk kitabı yazma, yazdırma furçasının başladığını, çocuk edebiyatına yönelik özel bir ilginin oluştuğunu biliyoruz. Özellikle senin çocuk edebiyatı alanına topyekûn girdiğin bu yıllarda durum nasıldı?

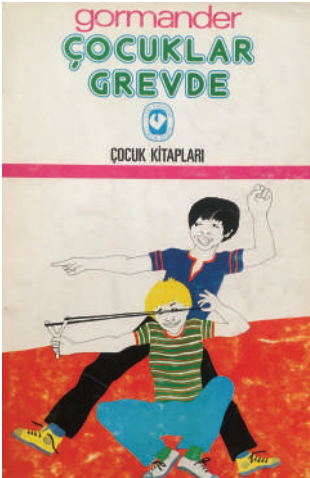
Önce şunu söyleyeyim: Her ne kadar çocuk kitaplarına ve yayımcılığına yönelik bir ilgimin olduğunu hafiften seziyor idiysem de 1979 öncesi o alanı hiç tanıımıyordum. Yani 79 öncesi döneme ilişkin bildiklerim daha kitabî ve sonradan edinilmiş bilgiler ama sonrası tümüyle içinde birebir yoğrulduğum bir süreç. Boğaziçi Üniversitesi Mühendislik Fakültesini bitirirken bildiğim tek şey isteyerek girmiş ve severek okumuş olmama rağmen mühendisliğin o zamanki çalışma alanlarını pek sevmemiş olmamdı. Yayıncılık ve kitap denince de aklıma gelen anahtar sözcük Babıali yani Cağaloğlu idi. Çok okuyan bir çocuk olarak sık sık okul çantamı boşaltıp Cağaloğlu’ndaki kitabevelerinden eve dolu çantayla dönmüşlüğüm vardı. O zamanki yayım hayatına ilişkin ilk izlenimlerim sadece bu kadardı. Özetle meramım şu: Son 45 yıldan öncesini doğrudan bilen biri değilim. Değilim ama tabii ki bu türden dönüşümler zaman içinde küçük kıvıltılarla gerçekleştiğinden yayım hayatına girdiğim andan itibaren -yoğun hevesimin de katkısıyla- olan biteni ve benden önce de olmuş bitmiş olanı elektrikli süpürgenin tozu emmesi gibi ilgili ilgisiz herkesle konuşarak, ne yazıldıysa okuyarak öğrenmeye başladım.

“O yıllarda durum nasıldı?” sorusunu birkaç ayrıntı vererek eşelemeye çalışayım. Öncelikle, benim alana girdiğim 79-80 yılları civarında ciddi bir kâğıt sorunu vardı. Evet, bugünkünden farklı olarak fabrikalarımız (SEKA) vardı İzmit’te ve Dalaman’da ama yetmiyordu. Bu fabrikalar daha çok 3. hamur denilen gazete kâğıdını üretiyorlardı. Şimdiki adı “kitap kâğıdı” veya “Enzo” olarak yerleşen kâğıdın epey bir pürüzlü ve lekeli olanı 2. hamur olarak bilinirdi. Birinci hamur kâğıt ise





Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca, Yaşar Kemal, Cem Yayinevi, 1979, Doğan Gündüz Arşivi



Çocuklar Grevde, Gormander, Cem Yayinevi, 1976, Doğan Gündüz Arşivi

bugünkü gibi pırl pırl bembeyaz değildi. Edinmek ise ayrı bir sancılı süreçti. Örneğin, çalışmaya başladığım yayinevinin bir sözlük projesi için 1. hamur kâğıt almak istediğimizde süreç şöyle işliyordu: Tutarın tamamını fabrikanın (Dalaman) hesabına gönderiyorduk ve beklemeye başlıyorduk. Aylarca. Bir seferinde 13 ay beklediğimizi hatırlıyorum. Bu bekleme sürecinde tabii ki dönemin yüksek enflasyonu nedeniyle sık sık zam geliyordu ve kâğıdın fiyatı arttığı için fabrika ya vereceği miktarı azaltıyordu ya da üstüne birkaç kez daha para ilavesi talep ediyordu.

Bu tablo içinde bizim konumuzla ilgili olan yani tek tük de olsa resim-kitap türünde çocuk kitaplarının yayımlanmaya başlanmasıyla birlikte birinci hamur kâğıdın önem kazanması oldu. Buna ayrıca değinelim çünkü aslında dönemin asıl konuşulması gereken yanı çocuk kitaplarına olan ilginin 1980 yılına doğru tırmanmaya başlaması. 1979'u UNICEF dünyada Çocuk Yılı olarak kabul etti. Bu karar ülkemizde çocuk yayıncılığında niceliksel bir dönüm noktası oluşturdu. Altmışlı yıllardan yetmişli yılların ortasına kadarki dönemi çocuk yayıncılığında rahvan bir canlanma dönemi olarak adlandırsak, yetmişli yılların ikinci yarısından Çocuk Yılı'na yaslanan dönemi de dörtnala biten bir tırıs kalkma dönemi olarak tanımlayabiliriz. "Biten" sözcüğünü bilerek kullandım çünkü 1980 darbesi yayım hayatını bir anda durdurdu ancak tam bu noktada bu keskin bitişe gelinceye kadarki dönemle ilgili bir iki ayrıntı daha vermek gerekir. Sadece çocuk yayıncılığında değil, genel yayıncılık, edebiyat, sanat, kültür alanlarının tümü dünyadaki gelişmelere koşut olarak toplumcu gerçekçi ekolün rüzgârıyla yelkenlerini dolduruyordu. Çok özetle söylersek sanat ve edebiyatta sol kültür egemendi. Bu rüzgâr çocuk kitapları alanını da etkilemişti tabii. O zaman çocuk yayıncılığı alanında önde gelen yayinevlerinden Cem Yayinevi'nin çocuk kitapları editörü rahmetli Erdal Öz Çocuk Yılı'na yaklaşan yıllarda bünyesindeki yazarlara (mesela Yaşar Kemal da bunlardan biriydi) bir çağrı yaparak "Dostlar, çocuk yılı geliyor, çocuklara kitap yazın basalım" demiş ve bu çağrı karşılık bulmuştu.

Erdal Öz 90'lı yıllarda bu süreci bana şu sözlerle anlatmıştı: "Hiçbiri beni kırmadı. Çok sayıda kitap yazıldı. Ama birader bir kitabı açyorsun, bal arları kendini sö-

2136



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

mürmek isteyen eşek arlarına karşı devrim yapıyor, başka birini açıyorsun, kuzular birleşip kuzulara karşı devrim yapıyor... Hepsinde aynı tema... Çoğunu yayımlamadım.”

Esas olarak solu hedef almış olan darbenin sol ağırlıklı bir yayım hayatına dokunmaması beklenemezdi. Birçok yayinevi, dergi kapatıldı. Çocuk kitaplarının çocuklara satılmasının yasaklanması gibi uygulamalar gündeme geldi. Askerî yönetimin sakıncalı bulunduğu bazı çocuk kitaplarının giriş sayfasına “18 yaşından küçüklere satılamaz.” ibaresi içeren bir kaşe vurulması zorunluluğu getirildi.

Darbenin yayım hayatına getirdiği kesintiyle birlikte yaşanan ekonomik bunalım ve kâğıt sorunu yayımcıları fiziki olarak da köşeye sıkıştırmıştı. Bir tür staj amacıyla başvurduğum Cem Yayınevi “Gel ama pek yapacak iş yok, biz de oturuyoruz.” sözüyle karşılaşmıştı beni. Orada geçirdiğim kısa zaman boyunca hiç kimsenin çalıştığını görmedim. Yazarlar gelip gidiyor, çaylar içiliyor, sohbetler ediliyordu ama herhangi bir kitap üretimi yapılmıyordu.

1983’e kadar bu sürdü. O yıl sivil yönetime ve Özal dönemine geçildi. Özal ile birlikte çok şey değişti ama bizi ilgilendiren en önemli değişiklik özel sektörün kâğıt üretmeye başlaması oldu. Toprak Holding özellikle birinci hamur kâğıt üretmeye başladı, ki uzunca bir süre yayım hayatında birinci hamur kâğıda cins isim olarak “Toprak kâğıt” denilir oldu.

1985 yılında Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü kuruldu ve ilk kez devlet nezdinde okul öncesi eğitiminin önemi, daha da önemlisi bu bünyedeki çeşitli çalıştaylarda okul öncesi eğitimde kitabın, özellikle de resimli çocuk kitaplarının (benim o sıralarda resim-kitap olarak adlandırdığım türün) önemi vurgulanmış oldu. İşte tam da bu gelişme, “çocuk kitabı çizerleri” konusunu yeni olmasa da yıpranmamış bir alan olarak önümüze seriverdi.

Başka bir şey daha oldu.

Darbenin “darp ettiği” yayım hayatı varlığını sürdürmek için daha az tehlikeli alanlara kaymak zorunda kaldı. Bunun başında çocuk kitapları geliyordu. Tabii ki Erdal Öz’ün sözünü ettiği türden kitaplar değildi artık yayımlayabilecekleri kitaplar. Ekonomik olarak can çekişiyorlardı ve hukuki süreçlerle hırpalanmakla, kitapların toplatılması, satışlarının kısıtlanması gibi uygulamalarla baş edecek güçleri yoktu. Öte yandan işlerini yapmalıydılar. Onları birkaç kitap grubu kurtardı: Nas-





Cumhuriyet Gazetesi,
21.04.1974, Doğan Gündüz
Arşivi

reddin Hoca fıkraları, Keloğlan masalları, peri masalları, Jules Verne kitapları, Tuğcu'nun kitapları, Ömer Seyfettin'in kitapları...

Özellikle edebiyat kavramından bihaber muhbir veliler ve aşırı tedbirli öğretmenler ortamında en az riskli yayıncılık türü olarak bu alanlarda yoğun bir üretim yapıldı. (Ders kitabı yayımcıları ayrı bir kategori ama onlar da okullara kitap satarken kolilerini bu türden kitaplarla doldurdular. O zamanlar ders kitaplarını devlet parasız vermiyordu.)

Bu üç türden değinmemiz gereken tür öncelikle masal yayıncılığı. Neden? Çünkü 80 öncesi dönemin sol bakışı masalları reddediyordu. Masallardaki prensler, prensesler, krallar vb. feodal bir dünyanın simgeleriymi ve yarının dünyasında işi olmayacaktı. Hem çocukları masal gibi hayal ürünleriyle “oyalamak” yerine, bir an önce “gerçeklerle buluşturmak” gerekmez miydi? 80 öncesi (ve tabii 80'lerin ortalarına kadar) masallara bakış böyleydi. Ancak hem yayımcıların önünde tehlikesiz bir üretim alanı olarak bu türün bir fırsat yaratması hem de Piaget'nin bulgularına yaslanan bilişsel gelişim evrelerinin iyice bilinir hâle gelmesiyle hayal gücünün önemini keşfedilmesi masalları öne çıkardı. Dolayısıyla bu süreç sadece masallarla kalmadı; “hayal gücü” kavramı çocuklara yönelik kitapların olmazsa olmaz başat özelliği olarak yaygınlıkla benimsendi. Buna paralel olarak didaktizm de sorgulanır olmaya başladı ki buna ayrıca değinebiliriz belki.

Çizerler konusu burada devreye girdi. Çocuk kitapları alanına biraz daha ilgiyle bakmaya başlayan yayınevlerinin artık çizerlere daha çok ihtiyacı vardı. Yine de 80'li yıllar boyunca yazarı ve çizeriyle yerli resim-kitap örneklerinin hızlı bir gelişme gösterdiğini söyleyemem. 60'lı yıllarda Yüce Türk Yayınları'nın Mustafa Eremektar'a (Mıstık) yaptırdığı birkaç kitabı, 70'li yıllarda Ramazan Gökalp Arkin'in Arkin Yayınları tarafından yayımlanan birkaç yerli resim-kitabı ve Redhouse Yayınevi'nin 70'li ve 80'li yıllarda yayımladığı sınırlı birkaç örneğini resim-kitap türündeki gelişmeler olarak sayabiliriz.

Bu dönemle ilgili eklenmesi gereken bir şey de Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği'nin (ÇGYD) ilk çekirdeğinin oluşmuş olmasıydı. 1979'da Kütüphaneciler Derneği'nin girişimiyle düzenlenen Dünya Çocuk Kitapları Fuarı sırasında katılımcılar arasında bu-

2138



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

İtalyan Avusturyalı Lucia Binder'in International Board on Books for Young People (IBBY) adlı kuruluştan söz etmesi ve Türkiyeli çocuk yazar çizerlerinin de kuracakları bir sivil toplum kuruluşu aracılığıyla üye olabilecekleri önerisini getirmesi üzerine Meral Alpay ve Nabey Önder öncülüğünde ilk adımlar atılmış oldu.

Dönemle ilgili başka şeyleri şöyle sıralamaya çalışayım:

Sözünü ettiğim yaygın kitap türlerinden Jules Verne kitapları dağıtımcıdan bozma yayınevleri tarafından neredeyse özetlenmiş derme çatma metinlerle "diziler" halinde yayımlanıyordu. Bunların 40'lı 50'li yıllardaki Ferid Namık Hansoy çevirileriyle tam metin olarak yayımlanmış Jules Verne'lerle ilgisi yoktu.

Döneme damgasını vuran bir başka kitap dizisi ise *Cin Ali* kitaplarıydı. Bunlar öğretmen Rasim Kaygusuz tarafından okumayı öğrenme aşamasındaki çocuklar için hazırlanmış, resimleri "çöpten adam"lardan oluşan takım hâlinde kitaplardı. Satışlarının yüksekliği benzerlerini üretti. Akımda kalanlar: *Can Ali, Bıdık Ali, Şirin Ali, Şeker Ali, Gül Ali...*

Kemalettin Tuğcu kitapları dönemin çok-satarlarındandı. Telif haklarının henüz oturmadığı bu dönemde Tuğcu'nun kitapları bir yandan birkaç yayınevine iyi paralar kazandırırken, kitaplarında "duygu sömürüsü" yaptığı iddiasının özellikle öğretmenlerde karşılık bulmasıyla Tuğcu'ya (bence haksız) bir aforoz uygulandı.

ISBN gibi bir uygulama henüz yoktu. Kitapların üstünde sadece kitap adı, çevirmen adı, arada bir varsa çizerin (veya kapak tasarımcısının) adı dışında yayınevinin adı olurdu. Bandrol da yoktu tabii.

1928 yılındaki Harf Devrimi'nden sonraki yıllar bir anlamda çocuk kitabı yayıncılığında da geçiş dönemi. Daha önce Arap harfleriyle basılan bazı çocuk kitapları ki bunlar çoğunlukla çeviri kitaplar, yeni harflere geçiş döneminde bazıları belki çok satmadığı için, bazıları hâlen o harfleri bilen okuyucuların var olan kitapları okumayı sürdürdüğü için, bir kısmı da muhtemelen teknik nedenlerle yeni harflerle basılmıyor. Harf devriminin çocuk edebiyatı alanına yansımaları nasıl değerlendiriyorsun?

Rahmetli Prof. Meral Alpay 1993 yılında Kütahya'da sunduğu bir bildirisinde Harf Devrimi uygulamasından önce ve sonraki yayım hayatının niceliksel dökümünü yaparak karşı-

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yayımlar Dairesi Başkanlığı

İLKÖĞRETİME YÖNELİK
OKUMA PROGRAMI İÇİN
KİTAP ÖNERİ LİSTESİ TUTANAĞI
-28.12.2004-

MİLLÎ Eğitim Bakanlığı
Çocuk Yayınları Dairesi ve Yayın Kurulu Kararı

İlköğretime Yönelik Okuma
Programı İçin Kitap Öneri
Listesi Tutanağı, Mustafa
Ruhi Şirin Arşivi

laştırmış ve bu devrimin yayım hayatını kesintiye uğrattığı saptamasının doğru olmadığını söylemişti. Ona göre zaten 1928 öncesinde dikkate alınabilecek hacimde bir yayım üretimi yoktu. İşin bu yönü ayrı. Bununla ilgili olarak çocuk kitabı üretimi hakkında ne söylenebilir? İlk çocuk dergimizin ta 1869'da çıkarıldığını dikkate alırsak bana göre Harf Devrimi uygulamasıyla biten veya başlayan bir şeylerden söz etmemiz zor görünüyor. Başlaması gereken bir şeyler başlamış zaten. Biten bir şeyse yok. Yani bir kesinti veya duraksamadan söz edilecekse, doğrudur, sonuçta bir Kurtuluş Savaşı yaşanmış ve ardından yeni bir Cumhuriyet, bir ulus-devlet kurulmuş. Kurucular yeni devletin ideolojisini topluma benimsetmek için her alanda hamleler yapmaya çalışmış ve bir bakıma birçok şey yeniden başlamış. Eğer, mesela Tanzimat'tan sonra Anadolu'nun çeşitli kentlerinde veya kasabalarında bir matbaacılık, kitapçılık, yayıncılık faaliyeti var olsaydı da bu kesintiye uğramış olsaydı ah vah etme hakkımız olurdu. Ama öyle bir şey zaten yok.

Çeşitli dönemlerde iktidarların çocuk edebiyatı alanında 100 Temel Eser hazırlamak gibi birtakım girişimleri olduğunu biliyoruz. 50'li yıllarda Millî Eğitim Bakanlığının Tebliğler Dergisi'nde öğrencilere tavsiye edilen çocuk kitapları yer alıyor. Hatta daha da geriye gidersek 1931 tarihinde basılan Poli Anna⁸ kitabının girişinde "Bu eserin Maarif Vekaletince takdir edildiği, ... bilhassa mektep

2140



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

kütüphaneleri ile çocuklu ailelerin istifadesine arz edil-diği” notu yer almakta. Buna benzer tavsiyelere başka kitaplarda da rastlıyoruz.

Özellikle devlet kurumlarının kitap önermek amacıyla listeler hazırlaması, bugün T.C. Aile Sosyal Hizmetler Bakanlığının Çocuk Dostu Kitaplar başlıklı bir listesi web sitesinde hâlen erişime açık duruyor⁹, bir anlamda diğer eserleri dışlayan, hazırlanma niyeti öyle olmasa bile bir bakıma örtülü bir sansür olarak değerlendirilebilecek yaklaşımlar. Özellikle 100 Temel Eser hazırlık tartışmalarının içinde bulunmuş biri olarak bu tür listelerin hazırlanmasını, devlet kurumlarının kitap önermesini nasıl değerlendiriyorsun? Çocuk edebiyatının gelişiminde devletin rolü sence ne olmalıdır veya olmamalıdır?

Evet, 100 Temel Eser hazırlık çalışmalarının bir bölümünde ben de vardım. Hüseyin Çelik’in Millî Eğitim Bakanı olduğu dönemde, 2002-2004 olabilir, Mustafa Ruhi Şirin beni arayıp Bakanlıkta kurulacak MEB Çocuk Yayınları Danışma ve Yayın Kurulu’nda çalışmamı istedi. Millî Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Prof. Dr. Niyazi Birinci üç kez aramış ve Ruhi’den bu kurula yer almasını istemiş. O da 15 isim önermiş. Bakanlık bu isimler arasından 7 kişiyi belirlemiş. İlk ya da ikinci toplantı sonrasındaki bir sohbet ortamında Hüseyin Çelik bize hitaben “Her Türk yurttaşının 20’li 30’lu yaşlara gelmeden okumuş olması gereken kitapların bir listesi olabilir mi acaba? Öğretmenler bazen bana soruyor, hocam çocuklara ne okutalım diye. Böyle bir liste olsa ne iyi olur...” dedi. Sonra da ekledi: “Zorunlu bir listeden söz etmiyorum. İsteyen öğretmenlerin yararlanabileceği bir listeden söz ediyorum.”

Burası önemliydi. Böyle bir listenin zorunlu olmayacağını öncelikle belirtilmiş olmasını önemsemiştim. Daha kötüsü buna inanmıştım. Bakan bence samimiydi bunu söylerken ama benim bilmediğim birkaç şey şuydu: Öğretmenler, zorunlu densin denmesin “yukardan” gelen bir listeyi zorunlu kabul edecek, öyle kabul etmeyenler bile “güvenli” bir listenin konforunu yaşamayı seçeceklerdi. Neden konfor? Çünkü bir başka bilmediğim şey de öğretmenlerin çok azının kitap okuduğu gerçeğiydi. Çocuklara önerebilecekleri kitapların hangileri olduğunu bilmiyorlardı. Bilseler de yine listeyi tercih etmeleri anlaşılabilirirdi çünkü kitap okuyan öğretmenler de sık sık muhbir velilerin olur olmaz gerekçelerle taarruzuna maruz kalıyorlardı. Yani aslında bu türden bir liste herkes için kurtarıcıydı.



İşte bütün bunların bilincinde olmaksızın, iyi niyetlerle “öğretmenlere yardımcı olacak” bir liste hazırlamaya giriştik. Aslında lise düzeyindeki öğrenciler için buna benzer bir listenin hazırlık çalışmaları bizden çok önce yine MEB’in tayin ettiği başka bir grupça İstanbul’da başlatılmıştı. Bizim hazırladığımız liste “İlköğretime Yönelik Okuma Programı İçin Kitap Önerisi Listesi Tutanağı” adını taşıyordu ve MEB Okuma Kültürü Programı’yla ilişkilendirilmek üzere 123 kitaptan oluşuyordu. Bakandan bir talimat geldi: “Yaşayan yazarları çıkarın! Onların kitaplarını çok sattırmak için bu listeyi yaptırdığımız eleştirisini alırsız!”

Çocuk edebiyatının birçok yazarının çok yakın yıllarda yetiştiği dikkate alınınca sadece “yaşamayan” yazarlardan oluşan bir liste çocuk edebiyatı alanının belki son 40 yılını dahil etmemek anlamına gelecekti, kabul etmedik. Çalışma kilitlendi, istifa ettik. Bizden sonra listeyi başkaları tamamladı ve yaşayan yazarlar giremedi. Listeyi 100’e tamamlamak için tanınmadık bilinmedik kitaplar listeye girdi ve okullarda çocuklara zorla okutuldu.

Konuşulacak çok yönü olabilir ama genel bakıp “listeleme” kavramı üzerine biraz konuşmak iyi olur. Bir, örneğimizde olduğu gibi devlet listeleri var. Bir de sivil listeler var. İlkini konuştuk. Önemi şurada: Devletin işleyişine paralel olarak bu türden listeler her zaman beklenti o olmasa da emir-komuta zihniyeti içinde algılanıyor ve dışlayıcı ve baskıcı bir işlev görabiliyor. Senin sözünü ettiğin gibi devlet “Çocuk Dostu Kitaplar” diye bir liste yayımladığı zaman mesela benim gibi 40 küsur yılın yazarının 70 küsur kitabı birden “Çocuk Düşmanı Kitaplar” kategorisine giriyor.

Sivil listelere gelince... Günümüz sosyal medya ortamında bunun uygulamaları çoğaldı. Bunun çoğunlukla iyi niyetli girişimler olsalar da yanıltıcı kullanımlara teşne bir tarafı da var. Sonuçta bir seçim söz konusu ama bu seçimin kriterleri genellikle ya olmuyor ya da nesnel olmuyor ve yılda 80 bine yakın kitabın (ki yaklaşık yüzde 12-15 kadarı çocuk ve gençlik kitabı) yayımlandığı ülkemizde nesnel bir eleme ve seçme yapmanın imkânı var gibi görünmüyor. Peki listeler hiç mi olmamalı? Olabilir, kategorik gruplamalarda işe yarayabilir; örneğin, hayvanları konu alan kitaplar, aile temasını işleyen kitaplar, göç sorunu ile ilgili kitaplar, küresel ısınmayı konu edinmiş kitaplar, gibi...



Çocuk kütüphaneleri çocukların mahallelerinde kitaba ulaşabileceği en önemli uğrak yerlerinden biri. Geçmişte devletin toplu kitap alımlarıyla destek verdiği bu kütüphanelerde yayımlanmış çocuk kitaplarının birçoğuna ulaşmak mümkündü. Oysa günümüze geldiğimizde artan nüfusa rağmen çocuk kütüphanelerinin sayısının azaldığını, envanterlerindeki kitap sayısının da fazla olmadığını ya da politik tercihlerle belli yayınevlerinin yayınlarına yer verildiğini görüyoruz. Kütüphanelerin çocukların heyecanla gittiği, yaşayan, canlı yerlere dönüşebilmesi için devlet kurumları ne yapmalıdır?

Kütüphanelerin sayısının artmadığı doğru ancak bunu çok yönlü ele almak lazım. Küçük oğlum lisedeyken “Okumuyorsun.” dediğimde “Nerden biliyorsun?” diye cevap vermişti. Geçenlerde büyük oğlum da “Epeydir daha çok okuyorum ama kitap okumam azaldı,” dedi. Benim için de geçerli olduğunu fark ettim bunun. Yani değişen bazı şeyler var hayatımızda. Kütüphanelere gerek kalmayabilir gibi bir şey söylemeye çalışmıyorum. Ben de tıpkı Eco gibi düşünüyorum: “Kitaplardan kurtulamayacağız!” Sadece değişen dünyada kitap okuma kavramının da kendine göre biçimlenerek varlığını sürdüreceğini söylemek istiyorum. Şu an bulunduğum Toronto’ya gelir gelmez birkaç kütüphane gezdim ve hepsi dopdoluydu.

Kültür Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü aracılığıyla her yıl çeşitli yayınevlerinden kitap alımları yapıyor. Bunların miktarını ve içeriğini bilmiyorum ama gezdiğim kütüphanelerde dermenin diyelim 20 yıl öncesine göre daha güncel olduğunu görüyorum. Bu, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğünün payına düşeni eski yıllara göre daha iyi yaptığını gösterir.

Kütüphane sayısının artmamasına gelince... Kütüphanelerin asıl önemi aslında tam da bununla ilgili. Büyük bir iki kentte yayımlanan yeni bir kitabın şu anki dağıtımçı kitapçı şebekesi üzerinden Anadolu’nun bir kasabasındaki çocuğa ulaşması zor. Oysa dermesi güncel bir çocuk kütüphanesi tam da bu konuda çok işlevli olabilir.

Sivil girişimlerin ve yerel yönetimlerin de kütüphanelere katkısını da göz ardı etmemek lazım. Ancak asıl sorulması gereken soru şu: Daha çok kütüphane için toplumumuzda ciddi ve ısrarlı bir talep mevcut mudur? İlçemize, köyümüze, mahallemize kütüphane istiyoruz diye dilekçeler veriliyor, göste-



riler yapıyor mu? Hiçbir yönetim bu türden ısrarlı bir talebi (eğer gerçekten varsa böyle bir talep) uzun yıllar görmezden gelemmez. Bu sorunun cevabı çok şeyi açıklayabilir.

Bir ara araştırmalarım sırasında bir arşiv belgesinde 1892 yılında “Çocuklara Hediye” adlı bir çocuk kitabının yakılarak imha edildiğine rastlamıştım¹⁰. Bir çocuk kitabının niçin imha edilmiş olabileceğini detaylıca araştırınca yakılan beş bin adet nüshanın taklit nüshalar olduğu gerçeğiyle karşılaştım. Maalesef aradan yüz yıldan fazla zaman geçse de kitapların taklit/korsan olarak basılması günümüzde de devam ediyor. Baskı teknolojisinin ilerlemesiyle bu tür korsan baskıların orijinalinden ayrılması daha da güçleşiyor. Bir de buna ek olarak kitapların dijital kopyalarının çıkarılıp internet üzerinden dağıtılmasıyla yazarın, çevirmenin, çizerin, editörün, yayıncının bütün emeği gasp ediliyor. Ayrıca çocuk kitaplarının bazı youtuberlar tarafından izinsiz olarak seslendirilip video içeriklerinin üretilerek internet ortamında dolaşıma sokulması telif hakkının bir başka ihlal şekli.

Yılların yayımcısı olarak korsan yayınların geçmişten bugüne gelişimi, çocuk edebiyatı alanındaki korsan yayınların, dijital çoğaltmaların, izinsiz seslendirmelerin/ videoların önüne geçebilmek için devletin sorumluluğunu yerine getirdiğine inanıyor musun? Yayımcılar olarak korsan üretimlerin önüne geçebilmek için neler yapılabilir?

Korsan kitabın türleri var. Mesela Tuğcu'nun kitaplarını 70'li, 80'li yıllarda birçok yayınevi basıyordu ve bunların çoğu Tuğcu'ya telif ücreti ödemiyorlardı. Bu bir korsanlık. Birçok yayınevi başka ülkelerin kitaplarını izinsiz olarak yayımlıyordu. Bu da korsanlık. Benim 1987'den 2014 yılı sonuna kadar hak sahibi olduğum *Küçük Prens*'in korsanları, yani hiçbir hakları olmadığı hâlde basan anlı şanlı yayınevleri saymakla bitmez. Türkiye'deki *Red Kit*, 80'li yıllarda Milliyet yayınları tarafından hakları alınıncaya dek Belçika'da üretilen *Lucky Luke*'un korsanıydı. *Tenten*'in de benzer bir serüveni var.

Korsan tanımını genişletirsek, 70'li yıllarda çizerlerin adını bile kitaplara basmamak da korsanlık sayılır. Klasikleri, diyelim Jules Verne kitaplarını yeniden çevirtmek yerine var olan çevirileri önüne alıp değişiklikler yaparak çevirmiş gibi yapmak da korsanlıktır. Çok satan bir gazetecimizin kendi yayıncısının onun bilgisi dışında kitaplarını defalarca bastığı



söylenirdi. Eğer doğruysa bu da korsanlık. Başka bir yayınevinin Avusturyalı bir yazarın çocuklara yönelik çok satan macera kitaplarını künyesindeki “Birinci baskı” ibaresini değiştirmeden defalarca basıp orijinal yayımcısını kandırması da korsanlık.

Korsanlıkla mücadele konusuna değinince bandrol uygulaması gündeme gelmeli. Birçok yayınevi, mesela Can Yayınları’ndan Erdal Öz, Oğlak Yayınları’ndan Raşit Çavaş, bandrol uygulaması gündeme getirildiğinde buna karşı çıktı ve uygulamaya katılmayacağını söyledi. Hatta Raşit “Bandrol uygulaması biz yayımcılara bir sürü yük getirecektir ama korsan korsanlığını yine yapacaktır.” başlıklı bir küçük kitapçık yayımlayarak ilgili herkese dağıtmıştı.

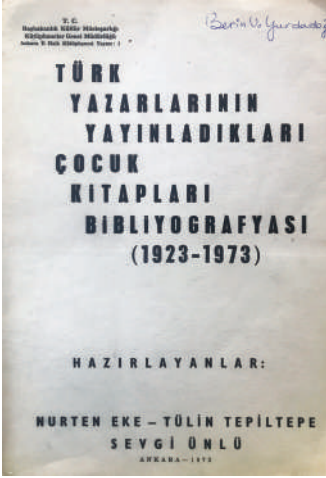
Ancak uygulama yürürlükte ve hiç işe yaramadığı söylenebilir. Özellikle bu uygulamanın yürütülmesinin Ümit Yaşar Gözüm’ün Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürü olduğu dönemde YAYFED’e verilmesi hem yayın dünyasının bu önemli örgütlenmesine maddi bir kaynak sağlamış oldu hem de korsanlığın takibi ve önlenmesi konusunda önemli bir mevzi elde edilmiş oldu. Bugün YAYFED bünyesindeki hukukçular korsan ihbarlarını neredeyse aynı gün içinde etkinlikle değerlendirip sonuç alabiliyorlar.

Korsan kitap konusunu çocuk kitapları bağlamında değerlendirmeye gelince... Korsan kitapçılar daha çok yüksek satış ve düşük maliyetten hoşlanır. Yani, diyelim bir Orhan Pamuk, bir Ahmet Ümit, bir Ahmet Altan’ın yalın kâğıda basılı resimsiz ve siyah beyaz baskılı bir kitabı, korsana, kuşeye veya kalın birinci hamur kâğıda renkli basılmış bir çocuk kitabından daha cazip gelir. Yani çocuk kitaplarının yüksek satış ve düşük maliyet formülüne uyabilen tek tük örneklerinin korsanı olabilir sadece. Mesela küçük çocuklara yönelik resim-kitapların korsanı olması hem satış azlığı hem de maliyet yüksekliği nedeniyle korsan için cazip değildir.

Sosyal medyada kitaplarımızın içeriklerinin okunup paylaşılması olgusu yaygınlaştı epey. Bir ölçüde tanıtım faaliyeti gibi görmek mümkün olsa da bunun izinsiz yapılması, yayımcısından, yazarından izin almanın gerekliliğinin en azından bir nezaket kuralı olarak benimsenmemiş olması üzücü olabilir. Ama bunu korsanlık kategorisi içine almaya içim elvermez. Bir eğitim bu. Zamanla bu nezaket yerleşecek.



yer alan kitapların analizini yaparak 1923-1973 yılları arasında Türk yazarlarının kitaplarının 3309 adet, çeviri eser sayısının ise yaklaşık 3000 adet olduğunu, elli yıl içinde basılan çocuk kitabı sayısının toplamda 6309 adet olduğunu belirtir. 1974-1996 arasında basılmış çocuk kitaplarını da bu rakama ekleyerek yetmiş üç yıl içinde yayımlanan toplam çocuk kitabı sayısını 17.434 olarak hesaplar¹². Bu rakamlar eksiklikler içerse de yaklaşık bir değerlendirme için referans alınabilir.¹³



Türk Yazarlarının Yayınladıkları Çocuk Kitapları Bibliyografyası, 1973, Doğan Gündüz Arşivi

Türkiye Yayıncılar Birliğinin Nisan 2023 ayında yayımladığı “2022 Yılı Kitap Pazarı Raporu”nda¹⁴ Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı ISBN Ajansından alınan bilgilere göre Çocuk ve İlk Gençlik Yayınları’nda basılı kitap sayısının 10.509, elektronik kitapların 1041, konuşan kitapların ise 86 adet olduğunu ve diğer yayınlarla birlikte toplam 11.762 adede ulaştığını görüyoruz. Bu da 2022’de yayımlanan toplam materyal türü içinde %15,7’lik bir orana karşılık geliyor. Cumhuriyet’in ilk yetmiş üç yılında çıkan basılı kitap sayısının %60’ının son bir yıl içinde, 2022’de çıkması oldukça sevindirici bir gelişme.

Yine aynı raporda her ne kadar adet bazında genel kitap satışlarının %13,3 kü-

çülmeyle 2015 yılının rakamlarına gerilediğini belirtilse de çocuk ve gençlik yayınları pazarının bir önceki yıla göre %4,72 artarak 46.048.282 adede çıktığı da yer alıyor.

Çocuk ve İlk Gençlik yayımlarının hem basılan kitap adedi hem de pazar payı olarak artışı umut verici.

Çocuk kitabı yayımcılığının bu denli büyümesindeki temel faktörler, zorluklar, kolaylıklar nelerdir? Büyüme olarak düşündüğümüz bu artış yeterli midir? Çocuk kitabı yayımcılığının son durumu, geleceği hakkındaki yorumlarını öğrenebilir miyiz?

Büyümeden söz edebiliyoruz evet, hatta patlama tabiri sık sık kullanılıyor çocuk kitabı yayımcılığının gelişimini tarif ederken. Ama unuttuğumuz birkaç şey var. Bu patlama veya büyümenin anlamının derinleştirilmesi lazım. Büyümenin ni-

2146



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Materyal Türü	Konu						Toplam
	Yetişkin Kurgu Edebiyat Yayınları	Yetişkin Kültür Yayınları	Çocuk ve İlık Gençlik Yayınları	Eğitim Yayınları	Akademik Yayınları	İnanç Yayınları	
Afiş	0	0	0	0	0	0	0
Ayrı Basım	26	5	1	7	6	4	49
Basılı Kitap	14.833	10.973	10.509	17.618	11.508	3.770	69.211
Bilgisayar Programları (Eğitim Amaçlı)	0	0	0	2	1	0	3
Braille	1	1	4	4	2	3	15
Eğitici Belgesel, Film ve Video (Eğitim Amaçlı)	1	0	1	2	1	0	5
Eğitim Kartları	0	8	68	19	7	1	103
Eğitim Kitleri	0	4	33	20	6	2	65
Elektronik Kitap (Çevrim içi / Web tabanlı)	1.673	1.768	1.041	2.518	5.481	765	13.246
Elektronik Kitap (DVD, VCD, CD, Bellek) (Çevrim dışı)	12	45	7	37	274	2	377
Harita	0	1	1	3	0	0	5
Kaset	0	0	0	0	0	0	0
Konuşan Kitap (Çevrim içi)	116	326	86	6	9	8	551
Konuşan Kitap (Kaset, CD, DVD, Bellek)	1	4	0	0	3	0	8
Kutsal Kitap	0	0	0	0	0	0	0
Poster	0	1	1	0	2	1	5
Tezler (Kitap)	0	1	0	1	8	0	10
Toplam	16.663	13.137	11.752	20.237	17.308	4.556	83.653

Materyalin Türü ve Konusuna Göre Yavın Savısı¹⁵

Tablo 1

	2022		DEĞİŞİM %	2021		2020	
	Adet	Oran		Adet	Oran	Adet	Oran
Yetişkin (Araştırma, inceleme vb.)	73.844.863	19,42%	-18,29%	90.379.535	20,60%	90.201.549	20,80%
Yetişkin Kurgu (Edebiyat, sanat vb.)	34.299.328	9,02%	9,99%	31.183.411	7,10%	32.354.331	7,50%
Çocuk-Gençlik	46.048.282	12,11%	4,72%	43.973.357	10,00%	44.763.278	10,30%
Eğitim	182.148.008	47,90%	-22,23%	234.204.906	53,40%	228.730.321	52,80%
Akademik	5.236.945	1,38%	-15,81%	6.220.481	1,40%	5.514.246	1,30%
İnanç (Her türlü dini yayım)	33.009.072	8,68%	18,27%	27.909.066	6,40%	26.693.426	6,20%
İthal	5.709.704	1,50%	18,73%	4.809.108	1,10%	4.956.481	1,10%
Toplam	380.296.402	100,00%	-13,31%	438.679.864	100,00%	433.213.632	100,00%

celik ve nitelik olarak iki yönü var. Nicelik yanını konuştuk biraz ama konuşmadığımız şey bu büyümenin sınırlı bir Türkiye coğrafyası için geçerli olduğu. Daha çok kitap yayımlanıyor tamam ama bu kitaplar nerelerde hangi çocuklara ulaşabiliyor? Kütüphanelerden söz ederken de buna değindik.

2147



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Türkiye dikdörtgenini gözümüzün önüne getirdiğimizde sanat-kültür-yayın-kitap-sergi-tiyatro-sinema adına her şeyin bu dikdörtgenin sol üst köşesinde yoğunlaştığını görüyoruz. Dolayısıyla mesela yılda 80 bin yeni kitabın yayımlanmış olmasının Anadolu kasabası için büyük bir anlamı yok. İsteyen ulaşamaz mı? Ulaşmıyor mu? Tabii ki isteyen kendi imkânlarını yaratıyor ama bu yetmiyor işte. İsteğin daha yaygın olarak yeşertilmesi için dağılımın daha yaygın olması lazım. Kitapçıların, kütüphanelerin, tiyatro sahnelerinin vb. daha yaygın olarak çoğalması lazım. Yeni çıkan bir çocuk kitabının sadece kentlere odaklanmış birkaç zincir özel okulun kütüphanelerine ulaşması yetmez. Patlamanın her yerden duyulması hâlinde gerçek bir gelişmeden söz edebiliriz bana göre. Peki bu gelişme isteniyor mu? Yani devlet politikalarında böyle bir isteğin, hevesin karşılığı var mı? Bundan emin olmamam için yeterince sebebim var.

Niteliğe gelince...

Yayın hayatının niteliğini birçok faktör belirler ama bana göre bunların başında geleni editördür. Editörlük bir ülkenin yayın hayatının rengini, dokusunu tayin eden kurumdur. Çünkü eski tabiriyle matbuat esasen seçimlerden oluşur. Bu seçimler neyin yayımlanacağına neyin yayımlanmayacağına ilişkin olan seçimlerdir. Diyelim yeni bir ülkeyi ziyaret ettiniz. Kütüphanelerine, gazete ve dergi bayilerine, kitapçı vitrinlerine baktığınızda o ülkenin matbuatı hakkında hemen bir fikriniz olur. İşte o rafları dolduran dergilerin, kitapların o raflara gelip konmasının baş müsebbibi editörlerdir. Dolayısıyla o ülkenin matbuat haritası editörlerin seçimleriyle oluşur.

Çocuk edebiyatı boyutundan bakarsak 80'li yıllar öncesinde çocuk kitabı editörlüğü yaygın olarak emekli öğretmenlerin yapabileceği bir alan olarak düşünülürdü. Çoğunlukla Türkçe öğretmenleri, çocukları da tanıdıkları varsayılarak bu iş için uygun görülürdü. 90'lı yıllarla birlikte bu değişti. Çocuk kitabı üretimi yayınevlerinde ayrı bir departman olarak örgütlenmeye başlarken kendilerini çocuk kitabı yayımlamaya adanmış yayınevleri de birbiri ardınca çoğaldı. Bu yayınevleri çocuk kitabı editörü veya yayın yönetmeni olarak adlandırdıkları elemanlarını yurtdışı fuarlara göndermeye, onlara yatırım yaparak deneyim kazanmalarına, eğitilmelerine fırsat verdiler. Yayımcı örgütlenmelerimiz bazı üniversitelerle de iş birliği ile editörlük ve yayımcılık konusunda eğitimler vererek bu alana çok ciddi katkılar sağladı. Bugün birçok yayınevinin dil bilen,

dünyayı tanıyan, yayın hayatını küresel ölçekte izleyebilen nitelikli çocuk kitabı editörleri var. Sektör olarak yayımcılığımız dünyada önlerde olsa da editörlük konusunda yeniyiz. Ancak son yıllarda çok hızlı bir gelişme gösterdiğimiz malum.

Peki, bu gelişmenin sonuçları nasıl? Böylesi bir alanda, hele ki sanatın söz konusu olduğu bir alanda gelişmenin bugünden yarına gerçekleşemeyeceği ortada. Sanatın gelişimi diğer materyal gelişmelerden çok farklı ve bağımsız rotalar izleyebilir. “Yaratıcı” yazar/çizerin ortaya çıkabilmesi ve özgürce üretebilmesi ekonomiden başka faktörlere de bağlı bir süreç. Çocuk kitabı yazarlığımız henüz eğitimden yakasını kurtarmayı başaramadı ve aslında hiçbir zaman tam olarak başaramayacak. Bunun için toplumsal bir dönüşümün de biraz daha yol alması gerekli. Bugün yazarların yazdıkları kitaplarında geçen bir sözcük için hesap verdikleri merci devletten önce ana babalar ve öğretmenler olabiliyor ve bu bugünden yarına kolay değişebilecek bir şey değil. “Çocuk kitapları yayımlanmadan önce denetlensin.” tarzı bir sansür talebi toplumda bir anda hevesle karşılanabiliyor.

Aynı şekilde, “yaratıcılık” kavramının pek hoş karşılanmadığı bir coğrafyada olduğumuzun her vesileyle hatırlatılıyor olduğunu göz ardı edemiyoruz maalesef. “İcat çıkarmak” bu toplarlarda sevilen bir şey değil. Bu durumda tabii ki pragmatist bir beklentiyle kitapların “Bu kitap çocuğumun derslerine bir yarar sağlayacak mı?” diyerek yaklaşıldığı bir ülkede bir çocuk kitabı sanatçısının (yazar ya da çizer) edebî bir kaygıyla bir düşünce ya da duyguyu daha önce dile (ve göze) getirilmemiş, özgün bir kitap formunda ortaya çıkarmasının karşılık bulması çok zor. Karşılıktan kastım hem maddi hem manevi. Sanatçı kitabıyla belli bir telif geliri elde edecek ki yenisini yapmaya heveslensin. Manevi olarak da övgü alsın, kitabı beğenilsin, üzerinde konuşulsun ki yenilerini üretmeye motive olsun. Böylece alanın çapı giderek genişlesin. Bu tabii yayımcı için de geçerli. Yaptığı maddi yatırımın karşılığını alsın ki yeni sanatçılardan gelecek yeni projelere açık olabilsin.

Şu an hangi durumda olduğumuza bakarsak... Yeni bir tür olarak son yıllarda ilgi görmeye başlayan resim-kitap türü henüz taklit ya da esinlenme aşamasını yaşıyor. Özgün bir yaratımdan söz etmek için galiba biraz erken. Bu da doğal bir süreç aslında ama diyelim dışarda bir kitapta çizer sayfayı “havada yüzen” balıklarla doldurmuş. Bir tür yenilik. Farklı bir bakış açısı... Kendi bağlamında anlamı olabilen bir “yaratım.” Ancak tastamam aynısını yerli bir resim-kitapta bağla-



Materyalin türü ve konusuna göre yayın sayısı, 2021, 2022
Number of publications by type and topic of material, 2021, 2022

Materyal türü Type of material	Yıl Year	Toplam Total	Yetişkin kurgu edebiyat Adult fiction	Yetişkin kültür Adult culture	Çocuk ve ilk gençlik Children and adolescence	Eğitim Educational	Akademik Academic	İnanç Religion
Toplam Total	2021	87 231	18 385	14 285	12 717	20 217	17 101	4 526
	2022	83 653	16 663	13 137	11 752	20 237	17 308	4 556
Kitap Book	2021	72 052	15 699	11 831	10 416	18 220	12 195	3 691
	2022	69 211	14 833	10 973	10 509	17 618	11 508	3 770
Elektronik kitap (DVD, VCD, CD) book (DVD, VCD, CD)	Electronic 2021	329	20	54	5	24	226	-
	2022	377	12	45	7	37	274	2
Elektronik kitap (web tabanlı) book (web based)	Electronic 2021	13 673	2 342	2 202	1 776	1 891	4 644	818
	2022	13 246	1 673	1 768	1 041	2 518	5 481	765
Konuşan kitap (Çevrim içi, kaset, CD, DVD) Talking book (Online, cassette, CD, DVD)	2021	815	281	153	353	8	8	12
	2022	559	117	330	86	6	12	8
Diğer ⁽¹⁾ Other ⁽¹⁾	2021	362	43	45	167	74	28	5
	2022	260	28	21	109	58	33	11

TÜİK, Yazılı Medya ve Uluslararası Standart Kitap Numarası İstatistikleri, 2022
 TurkStat, Print Media and International Standard Book Number Statistics, 2022

Kaynak: Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü

Source: Ministry of Culture and Tourism, General Directorate of Libraries and Publications

(1) Eğitici belgesel, film ve video (eğitim amaçlı), mikroform, kağıt üzerinde müzik, bilgisayar programları (eğitim amaçlı), braille, eğitim kartları, ayrı basım, eğitim kitleri, tezler, posterler ve harita.

(1) Educational documentary, film and video (educational purposes), microform, music on paper, computer programs (educational purposes), braille, education cards ,reprint, training kits, thesis, poster and map.

- Bilgi yoktur.

- Denotes magnitude null.

mından kopuk uygulamaya kalkınca taklit ve esinlenmeden çok anlamsız bir kopyadan söz eder oluyoruz. Yine de bu bir süreç ve aşılacak. Bu toprakların yazar çizerleri bu toprakların içinden doğan yaratıcı fikirlerini istihdam ederek özgün eserler üretebilecekler.

Daha ileri yaş grubu kitaplarında da belli bir esinlenme, başka ülkelerde çok sattığı görülmüş türde kitapların, özellikle günlük tarzında, okul ve sınıf ortamlarındaki mizahi durumları konu eden kitapların benzerlerinin üretilmesi süreci var ve bunlar okurda karşılığını buluyor.

Yayımcılık bağlamında bakıldığında tabii ki çeviri kitaplar es-kiden olduğu gibi çoğunlukta ama buna ayrıca değineceğiz galiba.

2150



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ISBN Ajansının 2022 verilerine göre Çocuk ve İlk Gençlik Yayınları'nda elektronik kitap (1041) ve konuşan kitap çevrim içi (86) toplamı 1127 adet. Bu iki kalem Çocuk ve İlk Gençlik Yayınları'ndaki ISBN alan materyallerin %9,6'sına denk geliyor. Çocuk ve gençlerin dijital plat-

formlarda daha fazla zaman geçirmesi, kâğıt ve basılı kitap üretimindeki maliyetlerindeki artışlar göz önünde bulundurulduğunda elektronik kitap pazarının bugünü ve yarınını nasıl değerlendiriyorsun? Ne dersin, basılı kitap ortadan kalkacak mı?

Basılı kitabın ortadan kalkıp kalkmayacağı konusuna biraz değindim aslında ama net bir şey söylemediğim doğru. Bu konuda net konuşamayan tek ben değilim. Dijital evrenin etkilerini ve olası sonuçlarını bütün dünya çözmeye çalışıyor şu anda. Hatta çocuk ve gençlerin kitaba dönmesi için neler yapılabileceğine kafa yoruluyor. (Marianne Wolf'un *Reader Come Home* ("Okur, N'olur Geri Dön"), *Proust and the Squid* ("Proust ve Mürekkepbalığı") ve Daniel T. Willingham'ın *Raising Kids Who Read* ("Okuyan Çocuklar Yetiştirmek") adlı kitapları bu konuya en damardan giren örnekler olarak verilebilir.)

Evet, kitap bitmeyecek ama değişen zamanla uyumlu olarak kitap okuma, kitaptan yararlanma biçimlerimiz büyük olasılıkla değişecek ve bu değişim başladı da zaten. Bu değişimin nasıl bir şey olacağını henüz kimse bilmiyor. Çeşitli öngörüler var sadece. Bu konuda kendi bakışımı biraz açayım. Kitap derken tek bir tür kitaptan söz etmediğimiz gibi ille de karton bir kapağın içine dizili kâğıt sayfalarından söz etmek zorunda değiliz. Sümerlerin kil tableti de kitaptı. Mısır'ın papirüsleri ve Miletos'un parşömenleri de. Bugünün e-reader'ları da sonuçta kitap, tıpkı giderek yaygınlaşan sesli kitaplar gibi. Yani öncelikle önemli olan soru yazılı kültürün ölüp ölmeyeceği. Bildiğimiz klasik anlamdaki kitap yayıncılığının yok olması başka bir şey. Elbette yayıncılık yok olmayacak ama çoktan başlayan bir süreç olarak kitaplarımızın aynı anda sesli ve e-kitap basımlarını da kâğıt kitaplarla birlikte üretiyoruz zaten hayli zamandır. Yani yayım hayatımız gelişmelere uyum sağlıyor bir biçimde.

Şöyle bakalım: Mesela semercilerin sayısı yok denecek kadar azaldı artık günümüzde. Çünkü ulaşımda atın işlevi neredeyse bitti. Ama okuma öyle değil. Okuma eylemi tükenmedi ve insanlar okuma eyleminin biçimini değiştirebilir en fazla. Mesela öyle kitaplar var ki onları ille de basılı kitap olarak edinmek gerekemeyebilir. Diyelim *Savaş ve Barış*'ı pekâlâ bir e-kitap olarak veya sesli kitap olarak okursunuz. Ama öyle kitaplar var ki, kâğıdıyla, cildiyle, içindeki gravürleriyle ve resimleriyle bir sanat nesnesi olarak sahip olmak istersiniz.





Kırmızıfıfıre 1990, Sayı 1,
Doğan Gündüz Arşivi

Kendi alanımıza gelirsek, kitaplarla yeni tanışan bir çocuğun koca bir resim-kitabı babasıyla birlikte kucaklayıp heyecanla sayfalarını çevirmeye çalışmasının hazzını küçük bir tablet üzerinden hissetmesi zor. Bu yüzden ille de bir yok oluştan söz edeceksek çocuk kitaplarına sıranın en son geleceğini bir teselli sözü olarak edebiliriz.

İnternet ortamında bazı interaktif kitap okuma uygulamalarına da (Kidly, HitRead...) değinmek gerekirse, bunlardan korkmayı anlamlı bulmuyorum. Bir, bu tür okuma etkinliğini zenginleştirici uygulamaların çocukları kitaptan soğutması için hiçbir sebep yok. İki, bu uygulamaların sonuçta okuma eylemini çoğaltacak etkinlikler olduğunu unutmamak gerekir. 70’li yıllarda bazı aydınların yaşadığı “Eyvah, televizyon geliyor, artık insanlar kitap okumayı bırakacak!” korkusunu hatırlayalım. Boş bir korkuydu ve yanlış bir varsayımına dayanıyordu. Bir kere insanlar zaten kitap okumuyordu ki televizyon onları okumaktan uzaklaştırsın. Televizyon merak güdüsünü çoğalttı ve kitap okurunun sayısı da artmış oldu. Okumayanlar ise zaten hâlâ okumuyor. Özetle, internet üzerindeki uygulamaları, tablet, e-kitap vb. gibi ortamları kitap okuma alışkanlığının gelişmesinde çok yararlı buluyorum.

Sevgili Fatih, sen ayrıca 1990-2007 yılları arasında 107 sayı yayımlanan, çocuklar için Kırmızıfıfıre adında bir edebiyat dergisi çıkardın¹⁶. Büyük büyük gazetelerin, bankaların çocuk dergileri yayımladığı bir dönemde hediye-siz, promosyonsuz, derdi sadece çocuklar için iyi bir edebiyat olan bu dergi önemli bir boşluğu doldurdu. Bugün hâlâ çocuk edebiyatı alanında eserler veren bazı yazar ve çizerlerin ortaya çıkışına bu dergi aracılığıyla yaptığın katkı yadsınamaz.

Çocuk dergisi yayımcılığı açısından bakacak olursak geçmişte çocuk dergiciliğinin önemi neydi? Çocuk dergiciliğinin bugünü ve yarını hakkında ne düşünürsün?

Kırmızıfıfıre kişisel bir projeydi. Ne demek istediğimi açayım: Kimsede bir “çocuklar için edebiyat dergisi”ne yönelik bir istek, bir talep yoktu. Benim canım dergi çıkarmak, dergicilik deneyimi edinmek istediği için çıkardım. Dergiciliği bilen biri değildim ama iyi ve kötü örnekleri biliyordum. Birçok dergi-

2152



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

yi inceledim. (Özellikle Marianne Carus'un çıkardığı *Cricket* dergisi (ABD) beni çok etkiledi ve onu örnek aldım. Hatta yurt dışında kendisiyle tanışıp *Cricket*'ten bazı öyküleri çevirmek için izin aldım.)

Önce üç aylık başladım. Beşinci sayıdan sonra 2 aylık ve birkaç sayı sonra da aylık dergi olarak devam ettim. Dediğin gibi bazı (belki bugün safça gelebilecek) ilkelerimiz vardı, reklam almayacaktık ve bayilerde satılmayacak, sadece abonelere ulaşacaktık.

Uzun uzun *Kırmızıfare*'nin öyküsünü anlatmak buraya sığmayabilir ve zaten senin sorun da bu değil. Dergilerin birinci işlevi çocuklara süreli yayın takibi ve alışkanlığını vermek. *Doğan Kardeş* abonesi olarak büyümüş bir çocuktum ve her ay postayla bir zarf içinde adıma bir derginin gelmesinin hoşluğunu günümüz çocuklarının da yaşamasının iyi olabileceğini sanmışım. Oysa böyle bir çocukluk çoktandır yok, dergiyi çıkardığım 90'lı yıllarda bile kalmamıştı.

Dergilerin ikinci ve yaygın işlevi de yeni yazarların ortaya çıkmasında bir basamak oluşturması. Yeni bir yazarın yazdığı bir iki öykü hemen kitaplaşamayabilir ama dergide yayımlanarak okurun sınamasına sunulabilir. Nitekim *Kırmızıfare* de aynen senin belirttiğin gibi birçok çocuk kitabı yazarımız için iyi bir basamak olabildi.

Bugün dergiler yine var. Fiziki kaliteleri benim zamanımdaki dergilerden çok daha üstün, içerik olarak da özgün denemeler yapan nice genç yazar çizer yetişiyor bu dergilerin bünyesinde. Ama ne kadar okuduklarını, çocukları okumaya ve edebiyata yönlendirme konusunda ne kadar başarılı olduklarını bilmiyorum. Dergilerin çağı kapandı demek için acele etmemeye çalışıyorum. Online dergi türünde bazı başarılı girişimler (mesela *Kıpırtı*) de dikkati çekiyor. Belki de dergiler bu şekilde yürüyecektir. Nitekim az önce sözünü ettiğim bazı interaktif kitap okuma ortamı sunan uygulamalar devreye girebilir dergiler için de. Dergicilik bu tür uygulamalara yatkın görünüyor.

Çocuk kitabı yayıncılığında çeviri kitaplar geçmişte olduğu gibi bugün de yayınevlerinin öncelikli tercihleri arasında yer alıyor. Yayınevlerinin çeviri çocuk kitabı basmayı tercih etmelerinin nedenleri nelerdir? Çeviri kitaplar telif kitapların üretilmesinde olumsuz bir etki yaratıyor mu?

2153



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Sondan başlayayım: Hayır, çeviri kitaplar telif kitapların üretilmesinde olumsuz bir etki yaratmadığı gibi, bugün telif kitapların gelişmesini çeviri kitapların varlığına borçluyuz. Biraz ayrıntılandırayım:

Bir yayımcı için çeviri kitap telif kitaba göre birkaç önemli avantaja sahiptir. Öncelikle çeviri kitap kendi ülkesinde belli editoryal aşamaları geçerek yayımlanmış kitaplardır. Hatta bunlardan bazıları ödüller almış veya ödüllere aday olmuş kitaplar da olabilmektedir. Hepsinden önemlisi kendi ülkesinde ve belki yayımlandığı başka bazı dillerde satış sınavını geçmiş olan kitaplardır. Bu yayımcı için eşi bulunmaz ve riski azaltan bir veridir. Tabii başka dillerde çok satmış olması her zaman Türkçede de çok satacağı anlamına gelmese de en azından bir veridir. Buna karşılık Türkiye’de yeni bir yazarın kitabını yayımlamak her yönüyle risklidir; satıp satmayacağı belli değildir.

Çeviri kitabın ikinci avantajı her şeyiyle hazır olmasıdır. Yayımcı dışardan kapağı ve sayfa düzeni yapılmış olan kitabın dosyasını alır ve sadece Türkçe metni yerleştirerek baskıya gönderebilir.

Üçüncü avantaj ise çeviri kitapta yazarla herhangi bir ilişki içine girmek zorunda olmamaktır. Ajans aracılığıyla kitap alınır ve basılır. Oysa Türkiye’den bir yazarın kitabını basma sürecinde yazarın çizerle ve her ikisinin editörle olan ilişkilerinin sürdürülmesi, henüz tam profesyonelleşme gerçekleşmediği için sık sık kaprisler, inatlar ve ego çatışmalarıyla sekteye uğrar ve süreç uzar hatta kilitlenebilir.

Dördüncü avantaj maliyetin çeviri kitaplarda daha az olmasıdır. Dışardan gelen kitabın telif bedeli ortalama %7-8 civarındadır ve bir miktar avansın ardından satışa bağlı olarak her yılın sonunda ödenir. Oysa yerli bir kitabın yazarına ve çizerine ödenecek tutar %10-12’yi aşar ve tamamı baskı adedine göre (yani tamamının satıldığı varsayılarak) hemen veya en fazla üç ay içinde ödenir.

Benim ekleyeceğim beşinci avantaj da şudur: Yazarlarımız henüz özgün ve yeni içerikler üretme konusunda başarılı değiller. Bu yüzden de dışardan alınan daha ustaca üretilmiş başarılı kitaplar satış bakımından da yayınevlerine daha cazip geliyor. Beğeniriz beğenmeyiz ama mesela çocukların kapışarak okuduğu Saftirik kitapları gibi okurunu yakalayabilen kitaplar üretmeyi başaracak düzeyde bir yazarlığa sahip olmadığımızı itiraf edelim.

Bu soruna cevap verirken “Telif kitapların gelişmesini çeviri kitapların varlığına borçluyuz.” sözünü etmemin nedeni işte bu sonuncu madde. Kitap okuyacak kadar iyi dil bilen yazarımızın, öğretmenlerimizin ve anne babalarımızın sayısı çok değil. Başka ülkelerden yapılan iyi çeviri kitapların daha çok okunması iyi yazarların ve iyi kitapların tanınması anlamına geliyor. Bunun da genel kaliteyi yükseltici bir yanı olduğunu düşünüyorum.

Türkiye Çeviri Yayın Destek Programı (TEDA) 2005-2021 yılları arasında, 87 farklı ülkede bulunan yaklaşık 750 yayıncıdan 3626 başvuru almış, bunların 60 farklı dilde yayımlanması için destek vermiş ve bu eserlerin 3050 adedi yayımlanmış¹⁷. Tabii bu sayılar yetişkinler ve çocuklar için üretilen bütün kitapları içeriyor. TEDA sence çocuk edebiyatı alanındaki Türkçe eserlerin diğer dillere çevrilmesinde yeterli destek sağlıyor mu?

TEDA iyi bir girişim. Dünyada uzun yıllardır uygulanmakta olan çeviri destek programı TEDA ile bizde de vücut buldu ve başarıyla uygulandı ve hâlen de yürüyor. (Bir çeviri destek programından yararlanarak kitap basan ilk Türk yayımcı ben olabilirim. 80’li yıllarda Alf Prøysen’in Cincin Hanım (Teskjekjerringa) adlı kitabını o zamanki Norsk Kulturråd’dan -Norveç’in TEDA’sı- 500 Norveç Kronu alarak basmıştım.)

TEDA projesinin nasıl yürütüldüğü hakkında çok ayrıntılı bilgi yok. Yurt dışıyla 200’e yakın sözleşmem var ve bazıları TEDA destekli. Ama uygulama olarak bazı aksamaların olduğunu biliyorum. Örneğin benim kitaplarımdan birini Almanca olarak basan Almanya’daki Türk yayımcı TEDA’dan destek aldı. Kitabın basımına ilişkin benimle hiçbir temas kurulmadı. Berbat kapak resmini kitap basıldıktan sonra gördüm. Kitabın da aslında sadece çok az sayıda dijital baskı olarak basıldığını sanıyorum çünkü bana gönderdikleri tek bir örnek dışındaki tek bir kitabı dahi hiçbir yerde görmedim. Ne ne zaman kaç adet basıldığına ilişkin bilgi ne de bir satış raporu geldi. Özetle, TEDA’nın verdiği destek çerçevesinde basım projesinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin bir denetimi de olmalı diye düşünüyorum. Yani ülkemizde üretilmiş güzel bir kitabın başka dillerde yayımlanması için destek sağlamak amaçlı bir girişim “TEDA’dan para almak” motivasyonuyla yürütülmemeli.

Cumhuriyet’in ilk yıllarından neredeyse 70’li yıllara kadar çocuk edebiyatı yazarlarının çoğunlukla eğitim alanından gelenler ya da öğretmenler olduğunu görüyoruz.

70'li yılların ortalarında başını Erdal Öz'ün de çektiği, ünlü yazarlara çocuk kitabı yazdırma girişimleri var. 90'lardan itibaren de farklı mesleklerden çocuk edebiyatına yönelindiğini, nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin daha çok tercih edilmeye başlandığını söylemek mümkün. Bugünlere geldiğimizde çocuk edebiyatını, edebiyattan ayırmayan yazarların yanı sıra çocuklarına kitap seçme/okuma kaygısıyla bu alana giren ve yazmaya yönelen anne bazen de babalar söz konusu. Bunlar benim uzaktan gözlemlerim. Çocuk kitabı yazanları mesleklerine göre dönemsel olarak gruplamaya çalışsak sence nasıl bir manzara ortaya çıkar?

Çok doğru bir özet. Çocuk kitapları alanına devletin duyduğu ilgi 1928'den bağımsız olarak Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte yeni Cumhuriyet'in fertlerinin yaratılması ("on yılda on beş milyon genç") ile ilgili daha çok. Bu yüzden de çocuklara yönelik kitapların eğitim kitapları olması ve okulla bağlantılı olması anlaşılır bir şey. Yani esas olarak çocuk ve gençlere yönelik yayıncılık henüz yeterince sivilleşmiş değil. Bu saptamanın yönünü günümüze doğru uzatırsak konu "öğretmen yazar" kavramına gelip dayanıyor işte. Çocuk kitabı denince akla "okul" ve "ders" kavramlarının, çocuk yazarı denince "öğretmen" kavramının hemen geliverdiği 80'li yıllara (senin 70'li yıllar dediğin sürece bir on yıl eklemiş oluyorum galiba) kadarki dönem işte bu geçmişin mirası oldu. 80'li yıllarda çocuklara yönelik kitaplarda didaktiklik ve ders verme çabası ufaktan eleştirilmeye başlandı.

Eğitimci ve öğretmenlerin egemenliğinin sayısal olmaktan çok bir tür eğitici tutum ağırlığı olduğunu söylemek daha doğru olur bu arada. Öğretmen kökenli yazarın sayısı çok değil aslında. Tuğcu öğretmen değildi. Dayıoğlu'nun öğretmenliği var ama çağdaşı birçok yazar öğretmen değil. Belki bir iki örnek daha sayılabilir. Yani asıl gerçekliğimiz öğretmen olmadığı hâlde öğretmen tavrıyla yazmak ve bunun yaygın kabul görüyor olması.

Bugünkü yazar profiline bakınca (keşke bir araştırma olsa bu konuda) bir odaklanmadan söz edemiyoruz. Mühendisinden doktoruna, matbaacısından grafik sanatçısına, psikoloğundan diş hekimine her alandan çocuk yazarımız var artık. Bunun toplamda çocuk kitapları alanını zenginleştirici bir yanı olduğu muhakkak.





Çocuk ve Gençlik
Yayınları Derneği Arşivi

Çocuk edebiyatı alanına yönelmek isteyenlere ya da bu alanda kalem oynatanlara yönelik 2019 yılında “Çocuklar İçin Yazmak” başlıklı kitabın yayımlandı. Kırk yıllık editörlük deneyimini paylaştığın bu kitap çocuk edebiyatı alanında çalışanlar için iyi bir kılavuz niteliğinde. Kırk yıl önce çocuk kitaplarına itibar edildiğini söylemek pek de mümkün değil. Oysa bugün yayınevlerinin çoğunun çocuk kitabı hazırlayan bağımsız bir bölümü daha olduğunu görüyoruz. Ayrıca sadece çocuk kitabı basan yayınevleri de var. Hatta hatta öyle ki bazı yayın firmaları parasını yazardan alıp kitaplarını basıyorlar. Çocuk edebiyatı üzerine her yıl birçok atölye, söyleşi, panel yapılıyor, tezler hazırlanıyor. Çocuk edebiyatının son yıllarda bu denli itibar kazanmasının nedenleri nelerdir? Bu ilgi artışı niteliksel bir gelişim de sağlıyor mu?

Genel olarak niteliksel gelişim nicelikle başlar. Ne demek istiyorum? Bu alana girdiğim ilk yıllarda anne babalar sıkıntılarını şöyle dile getirirlerdi: “Çocuğumuza kitap bulamıyoruz!” Doğruydular. Kitap azdı, iyisi iyice azdı. Oysa bugün anne babalar şunu soruyor: “O kadar çok kitap var ki, hangisi?”

“Çok kitap” dedikleri nicelikteki artış ifade ediyor. “Hangisi” sorusu ise nitelik arayışını. Evet, artık çok kitap var, o hâlde bulduğumuzla yetinmek zorunda değiliz. Yani artık SEÇEBİLİRİZ! İyisini seçebiliriz. Güzelini seçebiliriz. (Çocuğumuza) uygun olanı seçebiliriz. İşte bu seçme özgürlüğünün yol açtığı bazı gelişmeler var. Bir yerde bir seçim varsa bu seçimi yapabilmemizi sağlayan bir değerlendirme ve eleme süreci var demektir. Bir muhakeme mekanizması var demektir. Bunun da getireceği nokta bilgi talebidir. “Çocuğum karanlıktan korkuyor, acaba bu kitap uygun mu? Yoksa bu kitap daha mı uygun?” İşte bu da senin de belirttiğin bu alandaki kitapların, söyleşilerin, panellerin, tezlerin konusudur. Bilgilenmenin yoğunlaşmasıyla ve yaygınlaşmasıyla daha özgüvenli seçimler yapılır ve yayınevleri üretimlerini daha özenli yapmak zorunda kalırlar. Bu da alanın kalitesini yavaş yavaş yukarı çeker. Yani cevabım evet, niceliksel gelişim niteliği yükseltir.

2157



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

“Çocuklar İçin Yazmak” kitabım benim 40 yıllık deneyim ve bilgi birikimimin toplandığı bir kaynak. Amacı da az önce sö-

zünü ettiğim nicelik artışını izlemesi kaçınılmaz nitelik yükselmesinin baş oyuncularını olan yazarlara yardımcı olmak. Çocuk kitabı yazarlığı önyargıları ve yanlış bilgileri bol olan bir alan. Herkesin kendisinde söz söyleme yeterliliği hissettiği bir alan olması da en can sıkıcı olan tarafı. İlgi ile bilgi karıştırılıyor. Çocuğuna kitap okumaya başlayan bir anne bu alana duymaya başladığı ilgiyi bilgi ile destekleme gereği duymaksızın “Şöyle olmalı, böyle olmalı.” diyerek sosyal medyada iç bayabiliyor.

İşte ben de bu bilgi eksikliğini gidermeye yönelik bir katkı yapmak istedim. Aynı adlı atölye/kurs etkinliğim ile bu çabamı sürdürüyorum ve beklediğimin ötesinde sonuç alıyorum.

TÜYAP kitap fuarı 2023 yılı itibarıyla 40. kez düzenleniyor. Son zamanlarda farklı kitap fuarları da sıklıkla yapıyor. Çocuk yayıncılığının geçmişte kitap fuarları içindeki yeri neydi, bugün nasıl?

80 darbesinin ardından Marmara Etap Otelı'nin altındaki salonda sayılı birkaç yayınevi tarafından ilk TÜYAP beklenmedik bir ilgi görek hepimizi şaşırtmıştı. Bu ilgiyi, halkın askeri yönetimin sanata ve kültüre getirdiği kısıtlamalara olan tepkisinin tezahürü olarak yorumlayanlar oldu ama TÜYAP Kitap Fuarı büyüyük önce Tepebaşı'na oradan da tartışmalı bir sürecin ardından (“O kadar uzağa kimse gitmez”) Beylikdüzü'ne taşındı ve büyük bir başarı sağlayarak Türkiye'nin en büyük kitap fuarı markası oldu. O kadar ki, yer olarak çok daha uygun bir mekânda (Yeşilköy Havalimanı bitişiğinde, metroyla kolaylıkla ulaşılabilir bir yerde) düzenlenen CNR fuarı ne kadar uğraşıp didindiyse de başarılı olamadı. Özetle kitapla en uyumlu kafiyeyi TÜYAP kurabildi.

Belediyeler ve bazı sivil kuruluşların yanı sıra büyük özel okullar da Kitap Haftası, Çocuk Kitapları Haftası, Kütüphane Haftası gibi etkinlikler bünyesinde “fuarlar” düzenlediler ve bunların bir bölümü sürüyor.

Fuarlar, özellikle TÜYAP gibi büyük fuarlar genel olarak tanım etkinliğinin ötesine geçerek yoğun bir perakendecilik eylemine dönüştü, fuarlarda yazarlarla buluşabilme ve indirimli kitap alabilme fırsatları yıl içindeki kitap edinme süreçlerinin kitapçılardan fuarlara kayması sonucunu doğurdu. Büyük fuarların tıpkı Frankfurt ve Bologna gibi perakende kitap satışından telif satışına kayması gerektiğine yönelik cılız görüşler dile getirilse de ülkenin şartlarının buna henüz hazır

2158



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

olmadığı da ortada.

2020 ile başlayan salgın süreci ve üstüne gelen ekonomik kriz fuarları ciddi olarak vurdu. Söylemeye dilim varmasa da uzun bir süre için fuarların eski canlılığını sürdürmeyeceğini düşünüyorum.

Peki fuarlar neydi? Neyi temsil ediyorlardı? Neyin yerini tutuyorlardı?

Aslında fuarlar yok olan bir “şeyin” yerini, işlevini görmeye başlamıştı. Kastım mahalle kitapçıları. Eskiden (tabii kentlerden söz ediyorum) mahalle kitapçıları olurdu ve bu kitapçılarda da tıpkı şimdiki fuarlarda olduğu gibi indirimli kitap satılır, ayrıca yazar etkinlikleri ve söyleşiler düzenlenirdi. Kadıköy’de Gençlik Kitabevi, Bakırköy’de Beyazadam Kitabevi, Nişantaşı’nda Akademi Kitabevi bu türden kitapçılarıydı. Tıpkı kafeler, barlar, pastaneler gibi kent yaşamının olmazsa olmaz öğeleri mahalle kitapçılarıdır ki AVM’lere yoğunlaşmış zincir kitabeveleri bunu pek karşılayamıyor, sanatla, edebiyatla, kitapla haşır neşir kitlenin buluşma yeri olmayı başaramıyor. İşte bu ihtiyacı daha kitlesel olarak fuarlar karşılar oldu. Kitlesel çünkü mesai bitimindeki bir otobüsün koridorunda ilerlemişçesine gezilen bir fuarda stant içlerine yerleştirilmiş yazarlarla o mahalle kitapçılarının küçük mekânlarındaki buluşmaların tadını yakalamanız mümkün değil artık.

Ama olması gereken (ve belki de giderek olacak olan) bu. Seçkin kitap okurunun kentin sokaklarına yayılmış kitapçılarda yazarlarla buluşması, senede bir hafta çantasını indirimli kitaplarla doldurmak yerine günlük hayatının içinde kentli bir entelektüel olarak kitapla ilişkisini yılın tamamına yayması aslında kitap piyasası için de uzun vadede daha hayırlı olandır.

Çocuk kitapları alanına gelince de düşüncelerim farklı değil ancak iyi düzenlenmiş yazar etkinlikleri içinde yazarların okullara çağırılması yararlı olabiliyor. Okullardaki “kitap fuarları” etkinliği bir haftalık yoğunluğun ardından yılın geri kalan bölümünde kitapların unutulması ile sonuçlanabiliyor. Sözü bağlarsak, her durumda doğru olanın toplu okul alımlarının da mahalle kitapçıları üzerinden yürütülmesi olduğunu düşünüyorum.

2159



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çok teşekkür ederim. Senin eklemek istediğin başka bir konu var mı?

Sen her şeyi düşünüp sormuşsun. Ben teşekkür ederim.

Dipnotlar

- 1 https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/selcuk_cikla_Tanzimattan%20Gunumuze%20Cocuk%20Edebiyati%20ve%20Bazi%20Oneriler.pdf Erişim Tarihi:22.08.2023.Çıkla Selçuk, *Tanzimattan Günümüze Çocuk edebiyatı ve Bazı Öneriler*, *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, Yıl:9, Sayı:104-105, Ağustos Eylül 2005, ss.89-107.
- 2 <https://www.iyikitap.net/2017/06/04/robinson-crusoe-hikayesi/> Erişim Tarihi: 22.08.2023.
Gündüz Doğan, *Robinson Crusoe Hikayesi*, İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi, Sayı: 95, Haziran 2017, s.46-47.
- 3 <https://www.iyikitap.net/2018/01/02/osmanlidan-cumhuriyete-cocuk-dergileri-uzerine-notlar/> Erişim Tarihi: 22.08.2023. Gündüz Doğan, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Çocuk Dergileri Üzerine Notlar*, İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi, Sayı: 100, Ocak 2018, s.42-43
- 4 <https://www.iyikitap.net/2017/05/02/kimsesiz-cocuk/> Erişim Tarihi: 22.08.2023. Gündüz Doğan, *Kimsesiz Çocuk*, İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi, Sayı: 94, Mayıs 2017, s.38-39
- 5 <https://www.iyikitap.net/2020/09/01/cocuk-dnyasinin-kucuk-kitapları/> Erişim Tarihi: 22.08.2023. Gündüz Doğan, *Çocuk Dünyasının Küçük Kitapları*, İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi, Sayı: 126, Eylül 2020, s.42-45
- 6 Tuncer Nilüfer, *Cumhuriyetimizin 75. Yılında Çocuk Yayınlarımızın Durumu*, Bilgi Dünyası, 2000, s.133-142
- 7 Söyleşinin içerik çerçevesi için sorusu ile katkıda bulunan Eylül Ulu'ya teşekkür ederiz./ TÇY2023
- 8 <https://www.iyikitap.net/2015/11/01/memnuniyet-oyunu/> Erişim Tarihi: 23 Ağustos 2023. Gündüz Doğan, *Memnuniyet Oyunu*, İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi, Sayı: 78, Kasım 2015, s. 38.
- 9 <https://www.aile.gov.tr/chgm/sayfalar/cocuk-dostu-kitap-listesi/> Erişim Tarihi: 23 Ağustos 2023.
- 10 <https://www.iyikitap.net/2022/04/27/1892-yilinda-bir-cocuk-kitabinin-yakilarak-imhasi/> Erişim Tarihi: 23.03.2023. Gündüz Doğan, *1892 Yılında Bir Çocuk Kitabının Yakılarak İmhası*, İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi, Sayı: 144, Mayıs 2022, s.42-44
- 11 *Türk Yazarlarının Yayınladıkları Çocuk Kitapları Bibliyografyası (1923-1973)* Haz.: Nurten Eke, Tülin Tepiltepe, Sevgi Ünlü. Ankara, 1973 (Metin teksirdir).
- 12 Tuncer Nilüfer, *Cumhuriyetimizin 75. Yılında Çocuk Yayınlarımızın Durumu*, Bilgi Dünyası, 2000, s.133-142
- 13 Doğan Gündüz'ün Notu: Ancak sözü edilen bibliyografya üzerinden sayfa sayfa yaptığım incelemede 1923-1927 yıllarına ait hiçbir kitabın yer almadığını fark ettim. 1928 tarihli iki kitaptan



biri Aka Gündüz'ün Çocuk Kitabı diğeri ise Yusuf Ziya'nın *Mektep Şiirleri* kitabı. 1923-1927 yılları arasında Arap harfleriyle basılan çocuk kitapları bibliyografyada yer almıyor. Benzer şekilde çeşitli kaynaklarda kayıtlarına ulaşabildiğimiz bazı kitaplar da bibliyografyada yer almıyor. Zaten bibliyografyanın önsözünde de “Bu çalışma büyük bir iddia taşıyor. Birçok noksanlıklar ve kusurları olduğunu biliyoruz.” açıklaması yer almaktadır.

- 14 https://mcusercontent.com/117ed3ab22a48970844e4937d/files/da9904cf-263b-0a0f-127f-1b460e7eaa68/KitapPazari2022_Son.pdf Erişim Tarihi:23.08.2023.
- 15 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yazili-Medya-ve-Uluslararası-Standart-Kitap-Numarasi-Istatistikleri-2022-49423> Erişim Tarihi: 23.08.2023.
- 16 <https://www.iyikitap.net/2020/05/04/cocuklar-icin-edebiyat-dergisi-kirmizifare/> Erişim Tarihi: 23.08.2023. Gündüz Doğan, Çocuklar İçin Edebiyat Dergisi: Kırmızı Fare, İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi, Sayı: 124, Mayıs 2020, s. 42-44.
- 17 <https://teda.ktb.gov.tr/TR-250769/rakamlarla-teda.html> Erişim Tarihi: 24.08.2023

2161



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

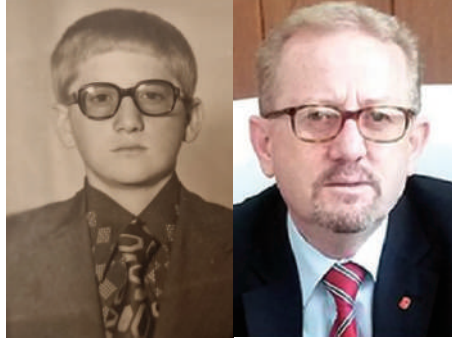


BÜLENT YILMAZ

Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi

Türkiye’de Çocuk Kütüphaneciliğinin 100 Yılı

“100 yıllık sürece baktığımızda, anlamlı gelişmelere karşın Türkiye’nin çocuk kütüphaneleri konusunda durumunun yetersiz ve alınması gereken bir hayli yol olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.”



Söyleşen

MEHLİKA KARAGÖZOĞLU ASLIYÜKSEK

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi

Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü

MUSTAFA RUHİ ŞİRİN

Çocuk Vakfı kurucusu, şair, yazar

2162

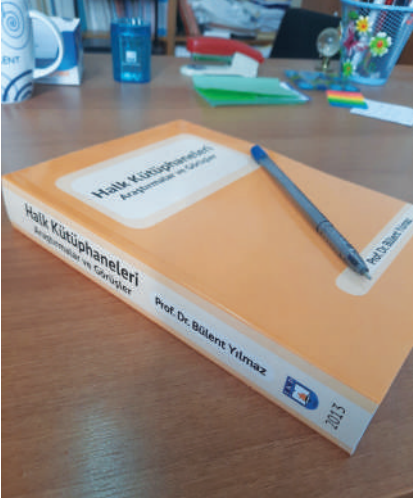


100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Söyleşinin içerik çerçevesi için görüş ve soruları ile katkıda bulunan Mehmet Taha Karateke (11 yaşında), Kerem Köken (7 yaşında), Kağan Köken (11 yaşında), Setayesh Alishah (16 yaşında), Eylül Ela Sancaktar (13 yaşında),

Rümeysa Kulu (17 yaşında), Emrullah Kulu (12 yaşında), Nihan Berra Bal (11 yaşında) çocuklarımıza; çocuk soru ve görüşlerini almamızı sağlayan kütüphaneciler Serap Fidancı, Oğuz Kuru, Özlem Görmüş, Begüm Büşra Akgün ve Ali Bal'a; ayrıca Prof. Dr. Mehmet Ali Akkaya'ya teşekkür ederiz./ TÇY2023



Cumhuriyet Dönemi'nin en önemli başarısı, çağ nüfusunun tamamına yakınının okuma ve yazmayı öğrenmesine yönelik gayretidir. Hiç kuşku yok ki ülkemiz için en anlamlı çocuk yüzlü devrimlerden biri de bu başarıdır. Buna karşın ülkemizde yüz yıl boyunca en çok tartışılan konulardan biri de okuma kültürüdür. Bu konuda son çeyrek yüzyılda öne geçen üç neden şöyle sıralanabilir: Örgün eğitimin okur yetiştirme anlayışının cılızlığı... Nitelikli okul öncesi, çocuk ve ilk gençlik edebiyatından yararlanmada yetersizlik... Türkçe öğretimi ve edebiyat eğitiminin zayıflığı... Okuma kültürü sarmalının genişleme nedeniyle; dijital çağın çocuklarıyla çoklu okuryazarlık ve yazı kültürü arasındaki bağın kurulamamış olmasıdır.

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılına hazırlanırken okumanın işlevi yanında örgün, yaygın ve sargın eğitimdeki işlev değişikliği ise bu tartışmalardan çok daha önemli. Okuma kültürü sarmalının eğitim sistemi ve kütüphane eksikliği olmadığı; ülke ölçekli kültür ve eğitim politikalarının güncellenememesi ve uygulama yetersizliklerinden kaynaklandığını bilmeyen de yok gibi.

Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı için öngörülecek kültür ve eğitim politikalarının başat öznesi çocuk ve gençler olmadıkça kütüphanelerin sayısını artırmakla okuma kültürü sarmalının çözülemeyeceği de ortak kabullerden biridir. 21. yüzyılda yazı kültürü temelli okuryazarlıktan dijital okuryazarlığa, toplum okuryazarlığından evrensel okuryazarlığa kadar uzanacak adımların atılması çok daha öncelikli duruma geldi. Ayrıca yeni nesil çocuk ve gençlik kütüphanelerinin yaygınlaştırılması da yetmiyor. Toplumsal bilinç ve okuyan toplum hedefi için ortak bir çaba da gerekiyor. Okuyan ve okuduğunu anlayan bir toplum için bebeklikten gençlik çağının sonuna kadar ulaşacak çok bileşenli ve çoklu okuryazarlığa dayalı bütün bileşenlerin katılımını öngören *MEB Okuma Kültürü Programı* hazırlanması ve uygulanması ikinci yüzyılımızın ilk gündemlerinden biri olmalıdır.

2163



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Türkiye’de kültür politikaları, okuma kültürü, halk kütüphaneleri ve bilgi toplumu konuları yanında, öncülük ettiği en bilinen çalışmalarını çocuk kütüphaneciliği alanında olan yetkin kültür insanlarımızdan Hacettepe Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Bülent Yılmaz hocamızla yapacağımız bu söyleşiyi Cumhuriyetimizin ilk yüzyılından hareketle ikinci yüzyılına doğru yolculuğa çıkabilmeyi umut ediyoruz.*

Değerli Hocam, size önce kütüphaneye gitme alışkanlığı olan çocuklarımızın sorularını yöneltmek istiyoruz:

Konya Kadınhanı İlçe Halk Kütüphanesi okuyucularından 11 yaşındaki Mehmet Taha Karateke: **Kütüphaneci olmak için kütüphanedeki tüm kitapları okumak mı gerekir?**

Ne güzel bir soru! Kütüphaneci olmak için kütüphanedeki tüm kitapları okumak gerekmez elbette. Bu zaten olanaklı da değildir. Kütüphaneci olmak için kütüphaneyi, kitapları ve okumayı sevmek, bilgiyi sevmek, meraklı olmak, araştırma yapmaktan hoşlanmak, hiç tanımadığımız insanların, çocukların, yaşlıların eğitim ve kültür hayatlarına katkıda bulunmayı anlamlı görmek gerekir.

Antalya Tekelioğlu İl Halk Kütüphanesi okuyucularından 7 yaşındaki Kerem Köken: **Biz de kütüphaneye gittiğimizde hep çocuk ve yetişkinlere göre etkinlikler vardı. Peki, yaşlılara göre etkinlikler de var mıdır?**

Özellikle halk kütüphaneleri hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm yaş gruplarına ücretsiz hizmet veren kuruluşlardır. Onlar her yaş grubuna yönelik etkinlikler gerçekleştirirler. Yetişkinler için çeşitli beceri (resim, heykel, müzik vb.) kursları, koro çalışmalarları, konferanslar, okuma kulüpleri vb. pek çok etkinlik gerçekleştirilir. Eğer yoksa kütüphaneye öneride bulunulmalıdır.

Antalya Tekelioğlu İl Halk Kütüphanesi okuyucularından 11 yaşındaki Kağan Köken: **Biz de kütüphaneye yardım etmek amacıyla etkinlik düzenleyebilir miyiz? Kütüphanede yapılan etkinliklerin malzemelerini kim karşılıyor?**

Elbette düzenleyebilirsiniz. Kütüphanenin amaçlarına uygun etkinlikler önceden izin alınarak gerçekleştirilebilir. Kütüphaneler bundan mutlu olurlar. Etkinliklerin malzemeleri genellikle kütüphane ya da destekçi kişi ve kuruluşlar (sponsorlar) tarafından karşılanır.



Yalova İl Halk Kütüphanesi okuyucularından 16 yaşındaki Setayesh Alishah: **Neden halk kütüphanelerinde akademik kitaplar az ve roman türü fazla? Daha fazla bilgi içerebilirli kitaplar olmasını tercih ederdim.**

Halk kütüphaneleri akademik kütüphaneler olmadığı için çok fazla akademik yayın almazlar. Onlar daha çok topluma güncel yayınlarla, edebiyat eserlerini sunarlar. Akademik yayın sunma işini genellikle üniversite kütüphaneleri yapar. Ancak halk kütüphanelerinde sınırlı sayıda bilgilendirici akademik kitaplar da vardır. İstedığınız bir kitap kütüphanede yoksa kütüphanenin alması için talepte bulunabilirsiniz. Uygun görülürse alınacaktır.

Mudanya İlçe Halk Kütüphanesi okuyucularından 13 yaşındaki Eylül Ela Sancaktar: **Çocukların kültürel gelişimi için yerel kütüphaneler sizce yeterli mi? Çocukların kütüphanelerden daha fazla faydalanmaları için neler yapılabilir?**

Yeterli demek zor ancak mutlaka kullanılmaları gerekir. Kütüphane kullanmadan kültürel gelişim olanaklı değildir. Kütüphane bilgi demektir. Bilgisiz kültürel gelişme olmaz. Okumadan, bilgilenmeden kültürel açıdan gelişemeyiz. O yüzden kütüphaneye gitmeliyiz. Çocukların bu yönde kütüphaneden daha çok yararlanmaları için onları kütüphaneye çekecek kültürel etkinlikler (okuma kulüpleri, yazar söyleşileri, okuma saatleri, yazarlık kursları vb.) yapılmalıdır. Bir de özellikle okul öncesi ve ilköğretim döneminde okul-kütüphane ve öğretmen-kütüphaneci iş birliği güçlü olmalıdır.

Yalova İl Halk Kütüphanesi okuyucularından 12 yaşındaki Emrullah Kulu: **Manga ve Wattpad kitaplarını devlet mi gönderiyor?**

Evet, kütüphanelerde yer alan tüm kitapları devlet (Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü) göndermektedir. Kütüphaneler bazen kişilerden bağış da kabul edebiliyorlar.

Yalova İl Halk Kütüphanesi okuyucularından 17 yaşındaki Rümeyza Kulu: **Kütüphanelerdeki kitapları evimize götürrebiliyor muyuz?**

Evet, kütüphanelerden kitapları ödünç alıp eve götürebiliriz. Kütüphanelerde 3 kitap 15 gün süre ile ödünç verilir. Tabi

2165



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

sonra kütüphaneye iade edip yenilerini alabiliriz. Ödünç aldığımız kitaplara zarar vermemeliyiz. Çünkü onları bizden başka kişiler de okuyacaktır. Onlar toplumun ortak malıdır.

Tokat'ta iyi bir okur olan 11 yaşındaki Nihan Berra Bal, kütüphanelerle ilgili görüşlerini yazmış: “Kütüphanelerde fantastik, kurgu romanlar, daha çok Türk ve dünya klasikleri olmasını isterdim. Daha rahat koltuklar, araştırma yapmayı kolaylaştırmak için bilgisayarlar olmasını isterdim. Yaz mevsimleri diğer şehirlere göre daha sıcak geçen şehirler için klimalar olabilir. Bütün şehir kütüphanelerinde, hatta tüm kütüphanelerde de devamlı orada çalışan öğrenciler için ücretsiz veya diğer yerlere göre çok daha ucuz yiyecek ve içecekler olmalı.”

Bize çocukluğunuzdan söz eder misiniz? Kitapla karşılaşmanızı, kısa da olsa ilk kütüphane günlerinizi dinleyebilir miyiz sizden?

Ege'nin şirin bir ilçesinde tütüncü ve yoksul bir ailenin çocuğuydum. İlk ve orta öğretimimi devlet parasız yatılı okulunda tamamladım. Sonra Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümünü kazandım. Mezun olduğumda 2 yıl Gazi Üniversitesi Kütüphanesinde uzman kütüphaneci olarak çalıştım. Ardından mezun olduğum bölüme araştırma görevlisi olarak girdim. Sonrası profesörlüğe kadar uzanan akademik hayatım oldu.

İlk kez ilkokulda arkadaşlarımla gitmiştim yaşadığım ilçenin halk kütüphanesine. *Ayşegül* kitap dizisini çok seviyordum. Onun için giderdim kütüphaneye. Hep onları okurdum. Bir de Doğan Kardeş dergisini. Çok eğlenirdik. En çok da *Ayşegül Tatilde*'yi severdim. Her gittiğimde resimlerine bakar, okur ve iç geçirirdim. Çünkü o öykülerde örneğin deniz vardı ve ben hiç deniz görmemiştim. Denize gitmiş, orada yüzmüş gibi olurdu her okuduğumda. Ben yoksul bir ailenin çocuğu idim. *Ayşegül* zengin bir ailenin kızıydı. Onun yaptıklarına, yediklerine, gezmelerine, evlerine, bisikletine özenirdim. Ancak bir gün örgüsünü örmekte olan kütüphane memuru yaşlı, aksi ve asık suratlı teyze bizi konuşuyoruz diye çok kötü bir biçimde azarlamıştı. Aslında kütüphane boştu ve kimseyi rahatsız etmemiştik. Kendisi rahatsız olmuştu sanırım. Sonra bir daha uzun süre kütüphaneye gitmedim ve tabi *Ayşegül*'ü çok özledim. Şimdi kütüphaneci olacak öğrencilerime “Sakın çocukları kütüphanede konuşuyorlar diye azarlamayın, kızmayın,” diye uyarırım. Tabi çocukluğumda babamın her





gün aldığı gazetede ki çizgi romanlar (örneğin, Tarkan) benim okuma serüvenimde çok önemli yer tutar. Hem babamı okuyan bir rol model olarak gördüm hem de Tarkan'ın maceralarını her gün büyük bir heyecanla okumak için sabırsızlanırdım. Sonra *Tommiks*, *Tek-sas*, *Zagor* gibi o dönemin çok yaygın çizgi romanlarını satın alır, okur, sonra arkadaşlarımızla aramızda değişir, bazen de satar, para da kazanırdık. Bu kitapların da okuma kültürümün başlangıcında önemli yeri olmuştur.

Size göre okuma becerisi kazandırmada en önemli eksiklik örgün eğitim sisteminden mi kaynaklanıyor? Farklı bir yaklaşım ile yaygın eğitim ve medya boyutu eleştirilerek asıl nedenlerin üzerlerinin örtüldüğü yönünde de bir görüş var. Okuyan ve okuduğunu anlayan bir toplum için sizin öngörüleriniz nelerdir?

Evet, bu çok büyük oranda doğru. Yaygın eğitim çabaları ve medya sorununun çözüm bileşenlerindedir ancak okuma kültürü sorununun asıl kaynağı ve dolayısıyla çözüm yeri okul öncesinden üniversite bitene kadarki eğitim süreci ve yapısıdır. Kişinin bilgi ve okuma ile en yoğun ve sistematik olarak ilişki kurduğu yer okuldur. Ezbere ve test sınavlarına dayalı, niteliksiz bir eğitim, nitelikli öğretmen eksikliği, nitelikli edebiyat eserlerinin yer almadığı program yapıları, işlevsiz ve sıkıcı duruma getirilen Türkçe-Edebiyat dersleri çocuklarda okuma zevkini, sevgisini ve kültürünü yaratmayı engellemektedir. Aslında her çocuk okumaya eğilimli olarak doğar. Çünkü o biyolojik olarak meraklıdır. Okuma merakı gideren, doyuran bir etkinliktir. O, sonrasında okuma eyleminden soğur. Dolayısıyla okuma kültürünün olumlu anlamda da olumsuz anlamda da temel kaynağı eğitim sistemi ve sürecidir. Elbette kütüphaneler de bu sürecin bir parçasıdır ve doğrudan rol üstlenirler.

Türkiye'de çocuk kütüphanelerinin kurulmaya başladığı ilk yıllardan itibaren süreci nasıl değerlendiriyorsunuz? Türkiye'nin yüz yıllık çocuk kütüphanesi karnesini değerlendirebilir misiniz?

Cumhuriyet yeni ve modern bir toplum projesidir. Dünyada çocuklara bayram armağan eden tek ülkedir. Bu durum sembolik gibi görünse de yönetim düzeyinde çocuk duyarlılığını, bilincini ve farkındalığını yansıtmaya açısından çok önemlidir.

2167



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuk, Cumhuriyet için gelecek demektir. Ülkede öncelikli sorun bebekleri doğduklarında yaşatabilmek ve onları salgın hastalıklardan koruyabilmektir. Çünkü doğum sonrası bebek ölümü oranları çok yüksekti ve salgın hastalılar çok yaygındı. Ancak yine de çok zor koşullarda kazanılmış Bağımsızlık Savaşı'ndan sonra Atatürk'ün deyişiyle, asıl kazanılması gereken savaş kültür savaşı olacaktır. Bunda da eğitim-kültür kuruluşları temel rolü üstlenecekti. Genel olarak kütüphaneler ve onların parçası olarak çocuk kütüphaneleri yeni bir anlayış ve yaklaşımla kurulmaya başlandı. Daha çok Türk Ocakları, Halkevleri ve Köy Enstitülerinin içinde kurulan kütüphaneler son derece özgün ve işlevsel kütüphaneler olmuştur. İlk çocuk kütüphanesi Akhisar Türk Ocağı tarafından 1925 yılında, yani Cumhuriyet'in kuruluşundan iki yıl sonra kurulmuştur. Sonrasında ülkenin sosyal, ekonomik ve siyasal değişimine bağlı olarak kütüphaneler de olumlu-olumsuz dönemsel değişimler yaşamıştır. 100 yıllık sürece baktığımızda, anlamlı gelişmelere karşın Türkiye'nin çocuk kütüphaneleri konusunda durumunun yetersiz ve alınması gereken bir hayli yol olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Özellikle Cumhuriyet'in başlangıç dönemindeki vizyoner bakış ve enerjinin yeniden yakalanması gerekir. Çünkü çocuğu sağlıklı olmayan toplumların geleceği hastadır.

Söylediklerinizden anlaşıldığı gibi, sağlıklı bir toplum için çocuk kütüphaneleri ön koşul. Dünya'da ve Türkiye'de bu konuda durum nedir? Çocuklar ve gençlerimiz için yeterli kütüphane var mı ülkemizde?

Bu durumlarda karşılaştırma yapmak daha somut fikirler verir. Avrupa Birliği ülkelerinde yaklaşık 30 bin kişiye bir halk-çocuk kütüphanesi düşerken, bizde bu 70 bin kişidir. AB'de toplumun yaklaşık %40-70'i bir halk-çocuk kütüphanesine üye iken, bizde bu oran %4-5'dir. Üstelik Türkiye'deki üyelerin çok büyük bölümü çocuk ve öğrencidir. Türkiye'de halen 1257 halk kütüphanesi vardır. Bu sayı son derece yetersizdir. Kütüphanelerdeki koleksiyon sayıları ve en önemlisi kütüphanelerde çalışan profesyonel kütüphaneci sayısı son derece düşüktür. Her kütüphanede en azından 1-2 profesyonel kütüphaneci olmalıdır ancak ne yazık ki bu koşulu sağlayamıyoruz. Kütüphanelerin önemli bir bölümünün bina ve genel olarak nitelik sorunu da bulunmaktadır. Kısaca, ülkemizdeki olumlu kütüphane ve hizmet örneklerini yok saymadan kütüphaneler konusunda ciddi biçimde kafa yormalı ve çaba harcamalıyız.



Dijital çağda görsel okuryazarlıkla başlayan yeni öğrenme anlayışıyla iç içe büyüyor dünya çocukları. Çocuk kütüphanelerinin bebek bölümleri üzerinden başlayan bu öğrenme süreci bilgi ve kültür edinmenin işlevini de değiştirdi. Tam da bu noktada yazı kültürü temelli okuma kültürü becerisi ile görsel okuryazarlık dengesinin kurulmasında evdeki kitaplık, sınıf kitaplığı, okul kütüphanesi ve çocuk ve gençlik kütüphanesi ilişkisi ve dengesi nasıl kurulabilir?

Okuma ve kütüphane kullanma kültürü doğumla birlikte başlayan kesintisiz bir süreçtir. Kütüphaneler bir zincirin halkaları ve ulusal sistemin parçaları olarak çocuk, okul, gençlik, halk, üniversite, araştırma kütüphaneleri ve Millî Kütüphane gibi türler itibarıyla sıralanır. Bu halka/parçalardan birisinin eksik ya da yetersiz oluşu tüm sistemi bozar, zinciri koparır. Dolayısıyla kütüphanelere bir sistem bütünlüğü içinde bakmak ve yaklaşmak gerekir. Aksi takdirde sistem zarar görür. Örneğin, Türkiye’de okul kütüphaneleri işlevsel olmadıkları için onların işlevlerini de halk kütüphaneleri üstlenmekte, halk kütüphaneleri kendi işlevlerini gerçekleştirmede zorlanmakta ve sistem bozulmaktadır.

Ülkemizde ve dünyadaki çocuk ve medya gerçeği eşitsizlikler dünyasının büyük resminden oluşuyor. Bilgiye, kültüre ve nitelikli eğitime ulaşamayan, güç koşullardaki çocuklarımızın okuma kültürü edinmelerindeki zorluklar nasıl aşılabılır?

Kütüphane kurumu eşitleyen bir kurumdur. İddiayla söylüyorum: Kütüphane dünyanın en eşitlikçi kurumudur. Dolayısıyla okuma kültürü açısından kapitalizmin ya da diğer sosyoekonomik sistemlerin ürettiği fırsat eşitsizliklerini azaltmanın en insanî yolu kütüphanelerden geçer. Bunun altını çizmek isterim. Kütüphane kurumunu katmadan bir ülkede okuma kültürü sorunu çözülemez. Bunun dışında daha önce de söylediğimiz

üzere, nitelikli eğitim sistemi, sorgulayıcı kültürel yapı, bu konuda duyarlı ve bilinçli aile, canlı ve nitelikli bir çocuk-gençlik edebiyatı ve yayıncılığı, ulusal-yerel okuma kültürü politikaları, stratejileri, plan ve projeleri geliştirmek ve uygulamak gerekir. En önemlisi kanımca budur. Ulusal bir okuma kültürü stratejisi. Ayrıca okuma meselesini ulusal eğitim ve kültür politikalarının da organik parçası yapmak zorundayız. Başka türlü olduğu olanaklı değildir.

Hocam, okuma alışkanlığı üzerine akademik çalışmalar yapan bir akademisyensiniz. Okuma alışkanlığının en kolay kazanıldığı dönemin çocukluk dönemi olduğunu biliyoruz. Dahası, çocuk kütüphanelerinin geleceğin okuyan toplumunu yetiştirme konusunda önemli bir işlevi var. Bu konuda neler söylemek istersiniz?

Çocuk kütüphanelerinin rol ve işlevleri arasında en önemli yeri okuma kültürünü oluşturma ve yaratma yer alır. Bu onların ana işlevidir. Çocuk kütüphanesi bir çocuk için uzmanları tarafından seçilmiş, bireysel olarak asla sahip olamayacağı türlerde binlerce nitelikli okuma materyali, çok etkileyici bir okuma ortamı, okuma süreçlerini yönetecek beceriye sahip okuma uzmanı kütüphaneciler, okuma kültürü konusunda gerçekleştirilen hizmet ve etkinlikler demektir. Bunlar çocuklarda okuma kültürü yaratmak için geniş olanaklardır. Üstelik daha önce de vurguladığımız üzere, kütüphane bu konuda fırsat eşitsizliklerini yok eden bir kurumdur. Bu çok önemlidir ve hatta halk ve çocuk kütüphaneleri daha çok yoksul ve çeşitli açılardan dezavantajlı çocukların, bireylerin kütüphanesidir.

Türkiye’de gönüllülerin sürekli olarak kütüphane kurma gayreti içinde olduklarını görüyoruz. Köylere, kasabalara kütüphane kurmak üzere kampanyalar düzenleniyor, bağış kitaplar toplanıyor. Bu çabaları nasıl değerlendiriyorsunuz? Bir kütüphane kurmak için neye ihtiyaç var? Bağış kitap toplanması kütüphane kurmak için yeterli midir?

Elbette bu çabaları takdirle karşılıyorum. Ne güzel bir insanı çaba! Toplumda okumaya, kütüphaneye ilişkin farkındalık yaratmak açısından da önemli. Ancak bir ülkede kütüphane sorununun gerçek ve asıl çözümü devletin bilinçli, tutarlı ve planlı çabasıyla olabilir. Gönüllü çabalar bunun destekleyicisi, zenginleştiricisidir, çok değerlidir. Yani okuma kültürü sorununu gönüllü çabalarla çözemeyiz. Asla küçümsemiyorum bu çabaları ancak gerçekçi olmak zorundayız.

Uzun yıllardır kütüphanecilik üzerine araştırmalar yapıyor, dersler veriyorsunuz. Bu süreçte genelde kütüphanelerin, özelden çocuk kütüphanelerinin hizmetlerinde bir çeşitlenme de söz konusu. Dijital çağ ile değişen yaklaşım ve ihtiyaçlar kütüphane hizmetlerini ne yönde etkiledi?

Elbette bilgi ve iletişim teknolojilerindeki köklü değişimler, bilgisayar, internet yaşamın tüm alanlarını olduğu gibi kütüphane hizmetlerini de etkiliyor. Artık elektronik, sanal ve dijital kütüphanelerden, dijital kütüphane hizmetlerinden söz ediyoruz. Özellikle çocuk ve gençlerin teknoloji ile yoğun ilişkisini düşündüğümüzde onlara yönelik kütüphane hizmetlerini de teknoloji ile ilişkilendirmek ve teknoloji olanaklarını kullanarak vermek durumundayız. Aksi takdirde çocuklar ve gençler kütüphanelerden uzaklaşacaklardır. Ayrıca yetişkin ve özellikle yaşlı bireylerin teknoloji kullanma becerilerindeki yetersizlikler onların sosyal hayattan dışlanmalarına neden olmaktadır. Kütüphaneler onlara da bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi beceriler kazandırma işlevleri üstlenmektedir. Kanımca kütüphanelerin geleneksel ve dijital olmak üzere ikili hizmet yapıları giderek artacak ve uzun gelecekte dijital hizmetler ağır basacaktır. Buna hem kütüphaneler hem de kullanıcılar olarak hazırlıklı olmalıyız.

Çocuk kütüphanelerinin kullanıcısı olan çocukların yaş grupları ve kütüphanelere gitme amaçları da yıllar içinde değişiyor. Yeni nesile verilecek kütüphane hizmetlerinden söz eder misiniz?

Yeni kuşaklar, açık söylemek gerekirse, teknoloji kuşağıdır. Bu gerçeği yok sayamayız. Teknoloji bir araçtır. Bugün kütüphanelerde onlara yönelik olarak verilen hizmetlerin elektronik/dijital ortamda da verilmesinin ne sakıncası olabilir ki! Önemli olan kütüphaneleri kullandırmaktır. Araç değil amaç önemlidir. Teknolojiyi amaçlarımıza uygun biçimde kullanabiliriz kütüphanelerde. Kullanmamak yanlış olur. Elbette yüz yüze ilişkilerin ve iletişimin değeri daha fazladır. Ancak iletişim genel olarak dijital ortama kayıyorsa kütüphaneler de bunu göz ardı edemez, etmemelidir. Çocuk ve gençlerin kütüphaneden ödünç aldığı basılı kitap yerine, kütüphanenin veri tabanında e-kitabı okuması, yüz yüze yapılan okuma kulübü etkinliklerinin dijital ortamda yapılması, dijital yazar söyleşilerinin düzenlenmesi, kütüphaneciden internet üzerinden yardım alınması vb. alışmamız gereken yeni tür kütüphane hizmetleridir.





Diğer kütüphane hizmetlerinde olduğu gibi, çocuklara yönelik kütüphane hizmetlerinde dünyada farklı yapılanmalar söz konusu. Bu noktada genel yaklaşım, kütüphaneye hizmetlerinin merkezi otorite ya da yerel yönetimler tarafından yürütülmesi şeklinde. Ülkemizde de bu iki yönetim anlayışına göre örnekler var. Sizce hangi yaklaşım çocuk kütüphanelerinin doğası ve hizmet yeterlilikleri açısından daha uygundur?

Bu durum bir ülkenin genel yönetim yapısına bağlıdır. Merkezi yönetim yapısının olduğu bir ülkede halk kütüphaneleri sistemi de merkezi nitelikte olacak, yerel-bölgesel-federatif yapıya ya da karma yapıya göre yapılacaktır. Aslında halk kütüphanesi yerel nitelikli bir kütüphane türüdür. Dolayısıyla teorik olarak halk kütüphanelerinin yerel yönetimler tarafından kurulması ve geliştirilmesi gerekir. Ancak günlük siyasi yaklaşımların egemen olduğu yerel yönetimlerin kütüphane hizmetlerini de siyasileştireceği yüksek bir olasılıktır. Her durumda halk kütüphanelerinin hukuksal güvence ve strateji belgelerine gereksinimi vardır. Çağdaş kütüphane yasaları ve yönetmelikler çıkarmak gerekir. Ülkemizde olduğu gibi hem merkezi hükümetin hem de belediyelerin halk kütüphanesi hizmeti vermesinde bir sakınca yoktur. Yeter ki kütüphanecilik ilkeleri ile çalışanlar, toplum için tarafsız sosyalleşme mekânları olabilsinler.

Ülkemizde özellikle son yıllarda çocuk kütüphaneleri konusunda farklı içerik ve odaklarda ortaya konan çalışma ve etkinliklerin sayısında gözle görülür bir artış söz konusu. Bu çabanın içinde çocuğun bir özne ve birey olarak yeterince önemsendiğini, “çocuğa göre” ifadesinde asıl unsurun çocuğun dünyasından bakabilmek olduğuna yeterince odaklanabiliyor muyuz?

Evvet, son yıllarda özellikle akademik çalışma ve çabalarda “çocuğa görelik” ilkesi ağırlığını duyumsatıyor. Bu çok önem-

li ve sevindirici. Ancak çocuğun bir nesne değil de özne olarak algılanmasını akademik çerçeveden de yararlanarak toplumsallaştırmalıyız. Mesele toplumdaki, ailelerdeki çocuk anlayışının bu noktaya yaklaştırılmasıdır. Bu konuda henüz eşiği aşabildiğimiz kanısında değilim. Anne ve babaların büyük bölümü hâlâ 17-18 yaşlarındaki çocuklarına kendi kazanamadıkları üniversite bölümlerini yazdırmaya, kendilerinin gerçekleştiremediği eğitim başarılarını, meslek edinimlerini çocukları üzerinden gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Yani çocuk hâlâ araçsallaştırılmaktadır. Bunu aşmak zorundayız. Bunun için de bu konuya, çocuğun kendine özgü özelliklere sahip bir birey olduğuna inanmalı ve odaklanmalıyız.

Az önce sözünü ettiğim ve ulusal çapta “çocuk kütüphanelerini daha çok önemseme” durumu sizce bu kütüphanelerde görev yapacak kütüphanecilerin yetiştirileceği Bilgi ve Belge Yönetimi bölümleri ile ders programlarında yeterince karşılık buluyor mu? Başta üniversite boyutu olmak üzere bu konularda sürecin tüm paydaşları için neler söylemek istersiniz?

Bilgi ve Belge Yönetimi (BBY) Bölümleri kütüphanecilik alanında dünyadaki tüm gelişmeleri yakından izleyerek, programlarına yansıtmaya çalışmaktadır. Akademik önden gitme, uygulamaya yol gösterme gibi işlevi vardır. Bunun için de en önemli araç ders programlarının güncellenmesi, gereksinim duyulan nitelikte öğrenci yetiştirilmesidir. Kuşkusuz akademi de sorunlar vardır. Öğretim elemanı azlığı programların güncellenmesi ve çeşitlenmesinde sınırlayıcı bir unsur olmaktadır. Çoğu BBY Bölümünde gereksinimlerden ziyade var olan öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre dersler açılabilen ya da derslere o konunun uzmanı olmayan öğretim elemanları girebilmektedir. Kanımca Türkiye’de akademi ile ilgili asıl sorun plansız biçimde yeni Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümlerinin açılmasıdır. Özellikle alandan olmayan akademisyenler tarafından açılan, yetersiz öğretim elemanı sayısı ve niteliği ile öğrenci yetiştirmeye çalışan, hızla yüksek lisans programları da başlatan örnekler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu durumda hem mezun sayısı iş olanaklarının çok üstünde oluyor, hem de mezun öğrencilerde nitelik sorunu ortaya çıkıyor. Çocuk kütüphaneleri birçok bölümde lisans ve yüksek lisans düzeyinde seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Ayrıca çocuk kütüphanelerinde gerçekleştirilen teknik ve kullanıcı hizmetlerine yönelik bilgiler diğer pek çok derste de öğretilmektedir.



Ülkemizde çocuk kütüphaneciliğinin ve çocuk kütüphanelerinin geleceğini nerede görüyorsunuz? Geliştirdiğiniz öngörü, Cumhuriyetimizin ikinci yüz yılında başta ilgili kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum örgütleri olmak üzere, bizlere ne türden sorumluluklar getiriyor?

Dünyada ve ülkemizde çocuklar olduğu sürece onlara yönelik eğitim ve kültür kuruluşları, dolayısıyla çocuk kütüphaneleri de olacaktır. İnsanlık tarihi ile yaşıt bir kurumdan söz ediyoruz. Yazının icadı ile ortaya çıkmış ve varlığını 4-5 bin yıldır sürdüren bir kurumdur kütüphane. Yazı ve bilgi olduğu sürece o da olacaktır. Kuşkusuz biçim değiştirecek, teknoloji ile farklı araçlar ortaya çıkacak ancak çocuk kütüphanesinin değişmeyen ve bilgiye, okumaya dayalı özü, işlevi değişmeyecektir. Tüm kütüphane türlerini gelecekte de var kılabilecek unsur, “doğru bilgi ve güvenilir kurum” niteliği olacaktır. Bilginin, teknolojik olanaklarla akıl almaz biçimde üretilmesi ve dağıtımı yanlış bilginin de aynı hızla, belki daha da hızlı biçimde yayılmasına neden olmaktadır. Gelecekte en önemli sorunların başında yanlış-yalan bilginin yol açtığı olumsuz durumlar gelecektir. Kütüphaneler doğru bilgi sunan kurumlar olarak varlıklarını koruyacaklardır. En çok korunması gereken varlıklar olarak çocuklar için de kütüphanesiz bir toplum mümkün değildir. Belki de en çok onlar için gereklidir kütüphane. Evet, giderek yapay zekânın biçimlendirdiği dijital dünyaya doğru yol alıyoruz. Bu dünyanın çocuk kütüphaneleri ve hizmetleri de dijital olacaktır. Ancak önemli olan kütüphanenin çocuğun dünyasındaki rolünü sürdürmesidir.

Bu keyifli söyleşi ile Türkiye Çocuk Yıllığı 2023'e verdiğiniz destek için teşekkür ederiz. Son olarak söylemek istediğiniz bir şey var mı?

Yıllıkta bana da yer açtığınız için çok teşekkür ederim. Yaptığınız şey son derece anlamlıdır. Çocuklar için yapılan her şey çok değerlidir. Kutluyorum sizi. Son olarak şunu söylemek isterim: Okumak sadece okumak değildir ve kütüphane sadece kütüphane değildir. Her ikisi de bir uygarlık meselesidir. Okumayan ve kütüphane kullanmayan birey ve toplumlar düşünmüyor demektir. Okumayan, kütüphane kullanmayan ve düşünmeyen toplumların gelişmesi, uygarlaşması olanaklı değildir. Yani mesele çok önemlidir ve bir uygarlaşma meselesidir.

Çok teşekkürler.

2174



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuk ve Medya

(Geleneksel Medyadan Dijital Medyaya)



İllüstrasyon:
OSMAN TURHAN

Editör

Prof. Dr. Adnan Altun

ÇOCUKÇADA BEN VARIM

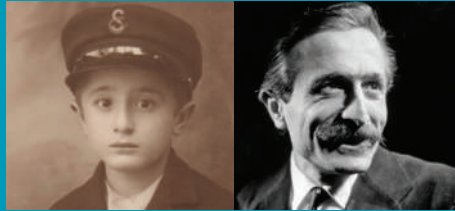
Ben böyle yazdım sanma
Ben böyle düşündüm
Başından beri
Sözcükler koşuyordu
Düşünmelerimin ardından
Çocuklar, çocuklar gibi

Çocuklar oynuyordu
Düşlerimin içindeki
Bayram yerlerinde

Ben onlara
Hiçbir zaman
Kapalı perdeleri göstermedim
Kapalı kapıları göstermedim

Hiçbirini salıncağa bindirmedim
Sallamadım
Atlı karıncalarda döndürmedim
Onlar gelişi gidiş sandırırlar

Vuruşan otoları seviyorlardı
Kafa kafaya vuruyorlardı
Gülüyorlardı
Bizi kandırdıkları gibi kandırırlar
Onlar
Yarın oynayacakları oyunu
Oyunun başını sonunu
Bizlerden iyi biliyorlardı.



ÖZDEMİR ASAF

(1923-1981)

ÇOCUK VE MEDYA (GELENEKSEL MEDYADAN DİJİTAL MEDYAYA)



ADNAN ALTUN*

Öğretmenlerin pedagojik olarak yoğurduğu basılı çocuk medyasından ticari motivasyona dayalı çocuk medyasına evrilen çocuk medya ilişkisi her geçen gün çocuğun yüksek yararının öncelendiği bir inisiyatife daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Beklenen mücadelenin ailelerin ve öğretmenlerin gönlünde ve eylemlerinde ortaya çıkması da çözümün ilk basamağı olacaktır.

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nin yüzüncü yılında çocuk ve medya ilişkisini ele almak, değerlendirmek, yansıtıcı sonuçlar çıkarmak elbette zor ama diğer taraftan da önemli bir çocuk ödevi. Konuya bir yandan kronolojik yaklaşmak, bir yandan medya araçlarına odaklanmak, bir yandan çocukla ilişkisini irdelemek, bir yandan disiplinler arası bir bakış açısını tatbik etmek ve tüm bunları yaparken çocuğu öncelleyen bir anlayışı sürekli göz önünde bulundurmak kolay değil. Böylesi zor bir düşünme-yazma ödevinde istenilirse de bakılmayan, bakılsa da görülmeyen, görülse de anlaşılmayan kısımlar olabilir. Neticede yüz yıllık bir süreci

2177



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

kesintisiz anlatmak ve yazmak da temel amaç değil; amacımız yüz yıllık süreçten kritik sahneleri okuyucuya sunabilmek. Çocuk ve medya kavramlarının ele alınmasıyla başlayan süreç sırasıyla; çocuk medyasının genel bir incelemesi, medyada çocuğun temsiline dair kısa bir inceleme, olabildiğince disiplinler arası bir bakış açısıyla çocuk ve medya ilişkisinin araştırmalara yansımalarının özeti, medyaya yönelik çocuğun eğitime dair atılan adımların ele alınması ve ardından da çocuk ve medya ilişkisinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışıldığı sonuç kısmı ile tamamlanmaktadır. Kesitler halinde incelenen ve sunulan bu sürecin sonuç kısmındaki değerlendirilmesinde 3 temel soruya cevap aranmıştır:

1. Yüz yıllık çocuk-medya ilişkisine dair deneyimden hangi dersler çıkarılabilir?
2. Günümüz Türkiye'sinde çocuk medya ilişkisi konusunda nasıl bir ekosisteme ihtiyaç duyulmaktadır?
3. Çocuk ve medya ilişkisinin geleceğine dair hangi eğilimler ve bunlara dair hangi olası vizyonlar açığa çıkmaktadır?

Çocuk ve medya ilişkisinden çıkarılacak dersler ve günümüzdeki mevcut durum üzerinden çocuk ve medya ilişkisinin geleceğine dair bir vizyon ortaya koymanın önemli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çocuk ve Medya Üzerine

Medya ve çocuk arasındaki ilişkiye odaklanmadan önce her iki kavramın kısa da olsa ele alınması bölümün anlaşılmasına, anlam bütünlüğünün sağlanmasına katkı sağlayacaktır. Çocuk olgusu ile başlanılacak olursa günümüz dünyasında birçok uluslararası belgede, raporda ve bilimsel metinde 0-18 yaş arasında olan bireyler çocuk olarak kabul edilmektedir. Çocuk kavramı üzerinde varılan bu uzlaşmanın bir benzerinin çocukluğun tarihi konusunda da olduğu görülmektedir. Çocukluğun tarihsel gelişimine dair Philippe Ariès'in 1962 tarihli 'Centuries of Childhood' kitabı temel eser olarak alınmakta ve Orta Çağ ve öncesinde bebeklikten doğrudan yetişkinliğe geçildiği; ayrı bir çocukluk algısının olmadığı kabul görmektedir. Postman da (1995) çocukluk fikrinin Rönesans'ın en bü-

yük ve en insani buluşu olduğu görüşüyle bu tezi destekler. Bu teze sorulması gereken birçok soru söz konusu: “Çocukluğun tarihini ele alan çalışma olmamasıyla çocukluğun olmaması durumu karıştırılıyor olabilir mi? Veya çocukluğun dünyadaki varlığını sanat, edebiyat veya bilimsel ürünlerde temsilindeki varlığı ile karıştırıyor olabilir miyiz? Bugünkü çocukluk algısını esas ve değişmez olarak kabul edip (ki daha iyi bir manaya bürünemez mi?) geçmişteki çocukluğu bu algı üzerinden aramak anakronizm değil mi? Çocuk giysilerinin şeklinde aranan çocukluk bu giysilerin ölçüleri söz konusu olduğunda neden gözden kaçırılıyor?” Ve yine bu tezle birlikte ele alınması gereken birçok tarihsel kanıtı dayalı soru söz konusu (Serbest, 2019; Arkeofili, 2022; Toth, tarihsiz): “Kaşgarlı Mahmut’un Divânü Lugâti’t Türk adlı eserinde dile getirilen ‘Münğüz Münğüz, Çelik Çomak, Ceviz, Aşık, Karagün, Bandal, Çengli Mengli ve Köçürtme’ gibi oyunların varlığı çocukluk algısına dair neler söyler? İstanbul’daki Bathonea kazılarında 1400 yıllık kız çocuğu bileziği ve çingırağı bulunması çocukluk algısına dair hangi çıkarımlara götürebilir? M.S. 66 tarihli 275 numaralı Oxyrhynchus papirüsünde anlatılan çıraklık sözleşmesi ya da 1575 numaralı papirüste Thonis’in babası Arion’a şikayetlerini ilettiği mektubu çocukluk tarihine nasıl katkı sağlayabilir?”

“Çocuk doğanın bir hediyesi ancak çocukluk toplumsal bir yaratmadır” diyen Elkind’i (2001) de hatırlayarak çocukluğun kültürel olarak farklı toplumlarda farklı anlamlar taşıyabileceği ve bu nedenle ortak bir çocukluk tarihi yazmanın tarihsel olarak çeşitli riskler barındırabileceği dikkate alınmalı ve sınırlı kaynaklara bağımlı kalınmamalı. Örneğin mahkeme kayıtlarına dayalı hazırlanan bir çalışmadan objektif (veya iyi) bir çocukluk anlatısının çıkmayacağı gibi. Arkeolojik kanıtlar başta olmak üzere hem başvurulacak kaynaklarda hem de perspektiflerde disiplinler arası bir duruş alınması gerekiyor. Daha da önemlisi Kemal Sayar (2017) hocanın ifade ettiği gibi “Çocukluk tarihi tartışmalarında eksik olan bir şey varsa o da Batı dışı toplumların çocuk tasavvurlarının pek az çalışılmış olmasıdır. Çocukluğun İslam coğrafyalarında geçirdiği dönüşümler, içerdiği anlamlar geniş ufuklar vaat etmektedir. Avrosentrik olmayan bir çocukluk tarihi okuması, çocukluğun sosyal inşası tartışmalarına zengin bir boyut ekleyebilir.”



sıyla medya insanog̃lunun iletişim uzuvlarının uzantılarıdır. Başka bir ifadeyle mesajımızı aktarmak/alma yetimizi genişletmek ve zenginleştirmek için kullandığımız her türlü araç, ortam bir medyadır. *Medya* kelimesinin Türkçe karşılığı olarak “ortam” ifadesi kullanılmaktadır. Evinde oturmakta olan bir çocuğun gerçek ortamı içerisinde bulunduğu odadır, fakat bu odada kitap okuyorsa, muhtemelen odada neler olduğu onu pek fazla ilgilendirmeyecek, bir nevi kitabın içindekileri yaşayacaktır. ocuk için sanal bir ortam olan kitap medya olarak kabul edilmektedir. Aynı anlam oda içerisinde yer alan bir gazete, dergi, tablo vb. için de geçerlidir. Bu manada gerçek ortam olarak bir doktorun bekleme odasında TV izleyen bir kişi için “izlediği TV”, cep telefonundan İnternete bağlanarak e-postalarını kontrol eden bir kişi için “cep telefonu” ve sokakta yürürken reklm tabelasına bakan bir kişi için de “tabela” sanal bir ortam olmakta ve bunlar medya olarak adlandırılmaktadır. Bedenen olmasa da zihnen bizi, dikkatimizi çeken bu sanal ortamlar belirli bir mesajı aktarmak için kişi veya kişilerce oluşturulmuş dijital, elektronik, görsel, işitsel ve yazılı iletişim araçları olarak da nitelendirilebilir (Altun, 2013). Tüm bunlarla birlikte medya kavramı araç ve ortam kadar mesajın formunu da kapsayabilmektedir.

Bu çerçevede burada ocuk medyası olarak; radyo, dergi, gazete, televizyon, telefon, kamera, fotoğraf, broşür, afiş, kitap, sinema, dizi, çizgi film, reklam ve tiyatro gibi birçok mecra ve içeriğin verilmesi mümkün olabilir. Lakin yıllığın içeriği düşünüldüğünde diğer bölümlerle çakışmaması için belli başlıklar çekilerek bölüm kurgulanmıştır.

ocuk Medyası

ocuk medyası kavramının bulanık bir niteleme olduğu söylenebilir. Burada kastedilen çocuğu hedefleyen mecralar mı, çocuğun sahip olduğu mecralar mı, çocuğun ürettiği mecralar mı, çocuğun takip ettiği, erişebildiği mecralar mı yoksa çocuğun yer aldığı mecralar mı? Aslında her biri bir bakıma ocuk medyası; çocuğun her şeye erişebileceği, okuyabileceği, dinleyebileceği, izleyebileceği ve takip edebileceği gerçeği elbette çerçeveyi genişletiyor. Cumhuriyet tarihi boyunca “ocuk medyasına” yönelik bütüncül bir bakış açısının maalesef inşa edilemediği ve bunun için gerçekleştirilen ocuk ve Medya Hareketi (2013) sonucunda ortaya çıkan I. *Türkiye ocuk ve*



Medya Stratejisi ve Uygulama Planı (2014-2018) gibi çabaların da yeterince dikkate alınmadığını ifade etmek gerekiyor. Bu değerlendirmede doğrudan çocuğu hedefleyen mecralar ve içerikler esas alınsa da mümkün olduğunca tüm bakış açılarına yer verilmeye çalışılmıştır.

Basılı çocuk medyası veya çocuk basını:

Basılı medya olarak kitap, ansiklopedi, gazete, dergi, afiş, broşür gibi kitlesel mecralar olarak nitelendirilebilir. Basılı çocuk medyasının gelişimi dikkate alındığında burada sadece çocuk gazete ve dergileri ele alınmıştır. Basılı medya olarak Cumhuriyet öncesinde çocuk medyasının Tanzimat ile birlikte hız kazanan sosyal değişimin bir parçası olarak çocuk dergileri/gazeteleri¹ üzerinden başladığı görülmektedir. 1869 yılında yayımlanan Mümeyyiz² ile başlayan bu süreçte Çocuklara Mahsus Gazete, Arkadaş, Çocuklara Arkadaş, Etfâl, Çocuklara Kıraat, Vasıta-i Terakki, Çocuklara Talim ve Mektep gibi ya doğrudan çocuklar için basılan veya bir gazetenin eki olarak verilen yirminin üzerinde basılı medya ortaya çıkmıştır. Osmanlı dönemi basılı çocuk medyalarının ağırlıklı olarak dil, matematik, fen, tarih, kültür ve ahlak yönünden çocuğun eğitimini temel amaç edindiği, okul müfredatını izleyerek okul eğitimlerine destek olması düşünüldüğü ve ayrıca çocuğun bilgilenecek kadar eğlenmesinin de önemsendiği görülmektedir (Küçük, 2010; Yılmaz, 2012; Kıbrıs, 2014; Ercan & Akpınar, 2014; Doğan & Göktaş, 2014; Degirmenci, Alanka & Çimen, 2022). Çocuk basınının eğitimsel işlevinin aynı dönemde Batı'daki çocuk dergiciliği ile örtüştüğü de söylenebilir (Şimşek, 2001). Lakin gazeteler genellikle kamu okulları aracılığıyla çocuklara ulaşmış, dolayısıyla daha çok Müslüman, erkek, kentli, rüşdiyeli çocuklara seslenmişlerdir ve bu nedenle de yaygın bir etki alanı oluşturduklarını söylemek güçtür. Ayrıca gazetelerin yayın politikalarına bakıldığında İslam-Osmanlı geleneksel ahlakına, modern bilimsel gelişmelere, Türkçeye, Türk-İslam tarihine, Osmanlı birliğine odaklanan bir Osmanlı kimliğinin inşa edilmek istendiği görülmektedir (Yılmaz, 2015).

Cumhuriyet dönemi çocuk basınında da eğitimin önceliğini koruduğu ileri sürülebilir. Çocukları yazmaya özendiren Çıtı Pıtı dergisi (1923) ve çocuk sağlığına vurgu yapan Gürbüz Türk Çocuğu dergisi (1926) devam eden bu eğilime ör-





Gürbüz Türk Çocuğu
dergisi (1926)

nek verilebilir. 1928 Harf Devrimi ile çocuk dergileri sayısında artış yaşansa da çoğunun ömrü kısa olmuştur. Bu dönemde yayımlanan çocuk dergileri -yeni rejimin kendisini kabul ettirme çabalarının da en yoğun devresi olduğu dikkate alınarak- genellikle edebiyatı ikinci plana itmişlerdir. Daha doğru bir ifade ile geçmiş döneme göre daha az rastlanan edebî ürünler ağırlıklı olarak yeni rejimi ve onun yeniliklerini benimsetmek amacını gütmüştür. Bu amaç çocuk dergilerinin ana temasını oluşturmaktadır ve çocuklar için edebiyatın ikinci plana itilmesindeki öncelikli sebep de budur (Okay, 2006). 1928-1945 yılları arasında ise 23 çocuk dergisi yayımlanır: Çocuk Sesi, Afacan Arkadaş, Mektepli, Çocuk

ve Rüya, Yavru Türk gibi (Zengin, Zengin & Döğüşgen, 2007; Çelik, 2014). 1945 sonrasında siyasal gelişmelerle birlikte çizgi roman akımının da etkisiyle çocuk dergileri sayısında artış olduğu görülmektedir (Yılar & Celepoğlu, 2010). 1945 yılında başlayıp uzun bir yayın hayatı olan Doğan Kardeş dergisi bu dönem için dikkat çekmektedir. 1950-1960 arasında 51, 1960-1970 arasında ise yayımlanan 84 dergi bulunmaktadır (Göktürk, 2001). Bu dönemde, Cumhuriyet'in ilanı sonrası, Türkiye'de yayımlanmaya başlanan eğitim amaçlı ve bilimsel olarak hazırlanan çocuk dergilerinin yerini, daha çok boş zamanları değerlendirmeye yönelik çocuk dergileri almıştır. Bu dergilerin çoğu, Amerika Birleşik Devletleri'nden alınmış çizgi romanlardır. Çocuk dergilerinin yayımcıları, bu çizgi romanları yayımlarken de kâr amacı gütmüşlerdir. Bu durum karşısında bir tepki olarak Türkiye'de 1950 sonrasında çocuk dergilerinde, yerli çizgi roman yazma ve yayımlama çabası hâkim olmuştur (Alpay, 1980).

1970'lerden sonra da çocuk dergileri gerek özel gerekse kamu kurumlarının çabalarıyla en güçlü dönemine girmiştir. Özellikle dönemin gazetelerince çıkarılan çocuk dergileri hem içerik hem de biçim olarak "çocuk dergisi" anlayışının gelişmesine ciddi katkılar sağlamıştır. 1977 yılında Milliyet gazetesince çıkarılan Milliyet Çocuk, 1980 yılında gazeteye ek olarak çıka-

rılan Tercüman Çocuk, yine 1980'de Yeni Asya gazetesinin çıkardığı Can Kardeş, 1981 yılında Türkiye gazetesinin çıkarmış olduğu Türkiye Çocuk dergileri çocuklar tarafından ilgi gören dergiler olmuştur. Şeker Bank'ın 1983'te çıkardığı Şeker Çocuk ve 1989 yılında Vakıfbank'ın çıkardığı Vakıf Çocuk dergileri dillendirilmesi gereken önemli yayınlardır (Çelik, 2014). 1980 sonrasında çocuk dergiciliğinde bir yandan çizgi roman ağırlığı artmaya devam ederken öbür yandan da ticarileşme yaygınlaşmıştır. Winnie The Pooh, Çilek Kız, Arabalar, Barbie, Maşa ile Koca Ayı, Disney Prenses, Pjmask, Minecraft v.b dergileri buna örnek gösterilebilir (Gezmen, 2019). Bu değişim basılı çocuk medyasının yetişkinler tarafından küçümsenmesi ve çocuğun okula ilgisini azaltacağı gibi olumsuz bakışlara hedef olması ile neticelenmiştir (Çelik, 2014).

Cumhuriyet Dönemi'nde kamu kuruluşlarının da çocuk basınına ciddi katkılar verdiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından Çocuk Esirgeme Kurumu Çocuk Dergisi (1936- 1948) ile Çocuk ve Yuva dergisi (Zengin, Zengin ve Doğuşgen, 2007) sonraki dönemlerde de 1979'da Diyanet Çocuk, TÜBİTAK tarafından 1998 yılında Bilim Çocuk, 2007'de Meraklı Minik, 2010'da TRT'nin TRT Çocuk kanalının yan ürünü olarak ortaya çıkardığı TRT Çocuk, 2021'de Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının çıkardığı Aile Çocuk ve 2023'te RTÜK'ün çıkardığı Medya ve Çocuk dergileri bu katkıların örnekleri olarak verilebilir.

Gerek Osmanlı'nın son dönemi gerekse Cumhuriyet Dönemi basılı çocuk medyasına yönelik; Osmanlılık, uluslaşma veya ticarileşme bağlamında çeşitli yorumlar yapılagelmektedir. Lakin bu yorumların sağlıklı olması için Okay'ın da (2006) belirttiği gibi basılı çocuk edebiyatına dair eksiksiz bir envanter çıkarılmadıkça Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemleri çocuk edebiyatı için kesin hükümler vermek ve yorumda bulunmak yanlışlık veya eksikliklere sebep olacaktır. Çocuk basının siyasi, sosyal ve ekonomik konjoktüre bağlı olarak (Osmanlılık düşüncesinden uluslaştırma çabasına veya sonrasında ticarileşmeye kadar) çeşitli değişimler yaşasa da; yine yorumlanan konjoktüre veya yazar bağlamına kapılmadan odak noktasının eğitim olmaya devam ettiğini söylemek daha sağlıklı bir yorum olacaktır.

Günümüzde basılı çocuk medyasının özellikle de dijitalleşmenin etkisiyle daha az ilgi görmeye başladığı ileri sürülebilir. Yapılan araştırmalar çocukların %15,8'inin dergi okuduğu ve dergi okuyan çocuklardan %42,2'sinin (toplamda %6,7'si) de çocuk dergilerini takip ettiğini göstermektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2013). Dijital, mobil araçların yaygın kullanımını düşündüğünde, basılı çocuk materyallerinin bu değişime uyum sağlaması; yeni mecralara, formatlara ve içeriklere yönelmesi bu azalan ilgiyi tersine döndürebilir.

Çocuk radyosu:

Ülkemizde ilk radyo yayını 6 Mayıs 1927 yılında yapılmıştır. İlgisizlik ve teknolojik yetersizlikler nedeniyle gelişimi de yavaş olmuştur; İstanbul ve Ankara Radyolarından sonra üçüncü bir radyo olarak İzmir Radyosunun kuruluşu 1950'leri bulmuştur. Atatürk'ün inisiyatifi ile gelişen bu süreç uzun süre devletin resmi yayın organı olarak varlığını sürdürmüştür. Televizyonun henüz ortaya çıkmadığı, okuma yazma oranının düşük olduğu ve gazete basmanın maliyetinin uygun olmadığı bir dönemde radyo en etkili kitle iletişim aracıydı ve bu etkili araç propaganda amacıyla kullanıldığı kadar kültür seviyesini yükseltmek için de hizmet vermiştir. "Radyo Kutusu" programı ile dinleyicilerin sorularını cevaplamak ve onlarla etkileşime geçmek, "Evin Saati" programı ile sağlık konusunda bilgilendirmek ve "Ziraat Takvimi Saati" programı ile de çiftçileri bilgilendirmek amaçlanmıştır. Elbette halkın radyoya erişimi kolay olmamıştır (Kuruoğlu, 2006; Koç, 2012; Kütükçü, 2012; Akçakaya, 2020).

Radyonun kurulduğu ilk yıllarda çocuklar ihmal edilmemiştir. Uzun soluklu olmasa da "Masal Saati" (1928), "Radyoda Jimnastik Dersleri" (1928) ve "Çocuklara Masal" (1936) gibi yapımların varlığı dikkat çekmektedir. Radyolarda yayınlanan ilk çocuk programı 'Masal Saati'dir ve Mesut Cemil bu programda çocuklara Oscar Wilde'ın masallarından okur. Çocuk Saati, Çocuklara Öğütler, Çocuklara Masal adı altında 10-15 dakikalık programlar tüm söz yayınları içinde %8-9'luk yer tutar (TRT Akademi, 2020). 1940'lı yıllarda radyo içeriklerinde dinleyici gruplarına göre içerik oluşturmaya başlanılmasıyla birlikte radyo içeriği hazırlanırken çocuklar da düşünülmüş ve ilk düzenli çocuk yapımları ortaya çıkmıştır. Doğrudan çocuk eğitimine odaklanarak çocuklar için sistemli ve uzun soluk-



Radyo Dergisi, sayı 12

Kaynak: TRT Akademi
(Ocak 2020)

lu çaba 1941 yılında faaliyetlerine başlayan *Radyo Çocuk Kulübü* programıdır. Çocukların eğitimi- ne odaklanan bu programın orta- ya çıkmasında Maarif Vekâletinin radyo programlarından eğitim amacıyla nasıl istifade edilebile- ceği konusu tartışmak ve karar al- mak üzere oluşturduğu komisyon etkili olmuştur. Çocuk gelişimi konusunda uzman olan Neriman

Hızır'ın hazırladığı 45dk'lık programlarda çocuklarda görev almıştır. Müzik ve tiyatro odaklı hazırlanan program yetkisi 9 yıl sonra Millî Eğitim Bakanlığına verilmiş ve programın adı da *Radyo Çocuk Saati* olmuştur. Sonrasında programın içeriği konser, şarkı, masal, temsil, faydalı konuşma ve farklı neşriyatlarla genişletilmiştir (Erol, 2020). Radyo çocuk kulü- bü programları sadece ülke içindeki çocuklar tarafından değil yurt dışından da büyük bir ilgiyle takip edilmekteydi. Örneğin "Çocuk Saati" programına İran, Irak, Suriye, Romanya, Bul- garistan ve Yunanistan'daki Türk çocuklarından çok sayıda mektup gelmekteydi. Çocuklara masallar, temsiller, doğa bil- gisi hakkında konuşmalar, mitoloji, müzikli masallar, şiirler, karagöz, konserler vb. paylaşılmaktaydı. Bu yapım ve içerikler küçük yaş gruplarını memnun ederken büyük yaş gruplarına gelindiğinde aynı durumun söz konusu olduğunu söylemek güçleşmektedir. Örneğin, Işık Lisesi öğrencileri ile radyo ya- yınlarına dair yapılan bir röportaj öğrencilerin çoğunun radyo yayınlarından memnun olmadığını göstermektedir (Koç, 2012). Sonraki dönemlerde hafta içi 15 dakika olarak hazırlanan Çocuk Bahçesi adıyla yayınlanan radyo oyunları dikkat çekmektedir (Kars, 1993). 1965 sonrasında her radyoda dramatize program- lar farklı adlarla devam etmiştir: Ankara'da Çocuk Bahçesi, İzmir'de Çocuklarla Başbaşa ve İstanbul'da da Çocuklar İçin. Sonrasında Çocuk Saati, Çocuk Bahçesi, Müzikli Çocuk Oyun- ları, Çocuk Saati, Çocuğun Dünyası, Bir Varmış Bir Yokmuş, Okul Radyosu gibi programlarla çocuklara yönelik program geleneği deva etmiştir (Aksoy, 2001). Günümüzde Çocuk Bah- çesi TRT'nin radyo oyunları yarışmalarının çocuklara hitap eden boyutunun adını almış durumdadır. Ayrıca burada Cahit Zarifoğlu'nun çocuk eğitimini hedefleyerek çocuklar için ka-

leme aldığı Radyo Oyunları kitabını da hatırlamak yararlı olabilir. Kendisinin de bir dönem çalıştığı TRT İstanbul Radyosu Zarifoğlu'nun bu radyo oyunlarını 2018 yılında yayınlamıştır. Günümüzde radyolarda diğer medya mecralarında olduğu gibi dijital platforma taşınmaya devam etmektedir. Bu bağlamda çocuk radyo ilişkisinin günümüz açısından dijital çocuk medyası başlığı altında değerlendirilmesi daha uygun olacaktır.

Çocuk televizyonu:

Televizyon, kendisinden önceki iletişim araçları dikkate alındığında en yaygın kullanıma ve etkiye sahip iletişim aracı olarak değerlendirilebilir. İzleyicinin yaşı, yoksul veya zengin olması, iyi eğitilmiş olup olmaması fark etmeksizin televizyon her eve girmekte ve etkili iletişim aracı vasfına sahip olmaktadır (Postman, 1994). Medya araştırmalarının merkezinde yer alıyor olması da bunun en önemli göstergesidir (Bourdieu, 1997).

Türkiye’de ilk televizyon yayınları 1952’de İTÜ’de haftada bir yayın yapan programlarla başlamış olsa da ilk düzenli yayıncılık 1968 yılında TRT ile ve özel TV yayıncılığı da Star 1 kanalı ile 1990’da başlamıştır (Akın, 2002). Reklamlar, sinema, dizi, müzik ve eğlence programları gibi yetişkin içeriğinin takip etmeleri bir yana bırakılırsa Türkiye’de çocuk-TV bağı çizgi filmler ve çeşitli çocuk programlarıyla artmıştır. 1968 yılında ilk televizyon yayınlarını takiben TRT’de çocuklara özel olarak yayında yer verilen ilk içerik, “Kötü Adam ve İnatçı Çiçek” isimli çizgi filmidir. Sonraki süreçte Karınca Ailesi gibi yerli yapım çizgi filmlere ve Walt Disney’in Harika Dünyası, Pol-yanna, Voltron ve He-Man, Şeker Kız Candy, Taş Devri gibi yabancı kaynaklı çizgi filmlere de yer vermiştir. Süreç içerisinde TRT çocuk yayınlarını sadece çizgi filmler ile kısıtlamamış eğitici ve eğlence içerikli çok çeşitli çocuk programları da yayınlamıştır. 1972 yılında “Çocukların Televizyonu”, 1973 yılında “Çocuklar Evreni, Gelin Yarışalım, Yavru Kurtlar ve Oyun Gemisi” programları, 1974 yılında yayınlanan “Elma Şekeri”, 1979 yılından itibaren yayınlanan “Uykudan önce”, 1981 yılında Gökkuşluğu, 1982 yılında yayınlanan “Çocuklar İçin”, 1985 yılında “Az Gittik Uz Gittik”, 1987 “Rüzgar Gülü”, 1988 yılında “Cumartesiden Cumartesiyeye”, 1996 yılında yayınlanan “Barış Manço ile 7’ den 77’ye” ve 2002 yılında yayınlanan “Benimle Oynar mısınız?” adlı programları örnek olarak



TV DE BU GECE

- 19.30 Açılış (Nuran Emren)
- 19.31 Açılış Konuşması (Mahmut Tali Öngören)
- 19.41 Türk Devrim Tarihi
(Prof.Dr.Afet İnan'ın summu, İstiklal Savaşı ve Atatürk'ün 10.Yıl Söylevi'nden oluşan tarihi görüntüler eşliğinde)
- 20.00 Haberler (Zafer Cilasun)
- 20.15 Hava Raporu (Zeynep Arıdurdu)
- 20.17 Çizgi Film (Kötü Adam ve İnatçı Çiçek)
- 20.30 Belgesel (Antalya'nın Suları)
- 20.45 Belgesel (Antalya'nın Ormanları)
- 20.59 İstiklal Marşı ve Kapanış

dile getirilebilir. Dış kaynaklı Mavi Bilye (1981) ve Susam Sokağı (1989) gibi bilinen programlar da yayınlanmıştır. Çocuklara yönelik programlara bakıldığında da; Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği ile 1973 yılında itibaren örgün eğitime ve üniversiteye hazırlık sürecine destek için “Televizyon Okulu” ve “Okul Televizyonu” programları hazırlanmıştır. 1979 yılından itibaren de çocuklara yönelik ilk haber programı olan “Gökkuşluğu” yayınlanmıştır. Kısaca 1930’lu yıllarda sanatsal çalışmalarla başlayan çizgi film (animasyon) çalışmaları 1960’lı yıllarda reklam çalışmaları ile canlanmış ve 1980’li yıllarda TRT’nin çizgi filmlere yer

vermesiyle daha fazla çocuklara daha fazla yönelmiştir (Kaba, 2002). 2000’li yıllardan sonra da TRT çocuk programlarına devam etmiş ve “Mini Mart, Pazardan Pazara, Benimle oynar mısın? ve Kalk Gidelim” gibi çocuk programları yapmaya devam etmiştir (Kars, 1990; Can, 1990; Timisi, 1999; Kaba, 2002; Cankaya, 2003; Apak & Yazıcı, 2022). Türkiye’deki televizyon tarihi ve sınırlılık olarak da TRT dikkate alındığında çocuk olgusunun dikkate alındığı ve çocuklara yönelik eğitici ve eğlendirici birçok yapımın yayına alındığı ileri sürülebilir. Özel kanallar ise daha çok yabancı ülke menşei çizgi filmlere yer vermişlerdir.

2000’li yıllarla birlikte televizyon kanallarında çocuk yapımlarının yerini doğrudan çocuklara yönelik açılan çocuk kanalları almıştır. Türkiye’deki ilk çocuk kanalı, dönüşümlü yayın yapan ve özel bir kanal olarak 1997 yılında kurulan Maxi TV’dir. Daha sonraki yıllarda Jojo TV (8 Şubat 2005), D Çocuk (12 Haziran 2006), Yumurcak TV (25 Haziran 2007), Carton Network (28 Ocak 2008; Türkiye), TRT Çocuk (24 Ekim 2008) ve Minika (28 Ocak 2011) kanalları açılmıştır. Günümüzde 30’a yakın çocuk kanalı yayın yapmaktadır. Çizgi film yayınlayan çocuk kanallarının ortaya çıkması, bu kanalların 24 yayın yapması, içeriklerinin çocukların ilgisi çekecek şekilde renkli, canlı ve albenili hâle gelmesi ve bu kanallarının sayısının gi-



derek artması çocuğun televizyon ile bağlarının giderek artmasına sebep olmuştur (Işık, 2007). 3-12 yaşa arasını hedefleyen TRT Çocuk çizgi film, müzik, haber, belgesel ve çeşitli programlarla geniş bir yayın yelpazesine sahiptir ve kendi ifadesiyle “TRT Çocuk, milli eğitimin temel görüş ve amaçlarına uygun, eğlence ve eğitimi birleştiren, çocukların yaşamlarını olumlu etkileyen içerikleri; kendi ilke standartları, kalite ve yayın bütünlüğünü gözeterek hazırlar ve bu içeriklerin üretilmesine katkı sağlar” (TRT Çocuk, 2023).

Diğer çocuk medyaları:

Çocuk edebiyatı gibi başlıklarda ele alınacağı için burada söz etmek uygun olmasa da vurgulanmadan geçilmemesi gereken önemli bir nokta bulunuyor; medya kavramını tartışırken dile getirildiği gibi en önemli çocuk medyası; özellikle de medya tarihinde en yaygın ve en uzun süreli kullanılan mecralar düşünüldüğünde kesinlikle kitaplardır. Bu konu ele alınmamakla birlikte bu başlık altında ele alınması gereken yaygın çocuk medyalarından biri çocuk sinema filmleridir. Toplumumuzda sinema geleneği 1890 yılından sonra başlamıştır (Özsoy, 2017; Çiçek, 2017), ilk Türk filmi olarak Fuat Uzkınay’ın 1914 tarihli “Ayastefanos Abidesinin Yıkılışı” adlı yapımı kabul edilmektedir (Önder & Baydemir, 2005). Türk sineması Cumhuriyet ile birlikte gelişimini devam ettirmişti; Refik Halid gibi isimler ciddi itirazlarda bulunsada (Çelikeltemel-Thomen, 2016) CHP’nin 1932 yılında Sinema Teşkilatı ve Halkevleri üzerinden toplumu eğitmek için sinemayı (basın, kitap, radyo, müzik ve kitap gibi araçları da) bir araç olarak görmesiyle yaygınlaşmaya devam etmiştir. Çocukların da seyirci kitlesi olarak sinema ile tanışması bu dönemde olmuştur. Cumhuriyet’in ilk yıllarında çocukların ebeveynleriyle birlikte sinemaya gitmelerine izin verilmektedir. 1930 yılında yapılan bir kanun değişikliği ile 12 yaş altı çocukların sinema, dans ve tiyatro gibi etkinlik mekânlarına götürülmesi yasaklanmıştır (Öztürk, 2005’ten akt. Çelikeltemel-Thomen, 2015; Lüleci, 2018). Uzun bir süre çocuk imgesinin yer almadığı Türk sinemasında ilk olarak 1952 yapımı “Göçmen Çocuğu” filminde bu durum tersine dönmeye başlamıştır (Pembecioğlu, 2006). 1960’lı yıllarda Türk sinema endüstrisinde canlanma olmuş ve tüm türlerde olduğu gibi çocuk filmlerinde de artış yaşanmıştır. 1960’lı yıllarda Memduh Ün’ün Ayşecik (1960) ve 1970’lerde Sezercik serileriyle başlayan bu geli-





şim sonraki yıllarda da Yeşilçam'da devam etmiştir (Düzcan, 2017; Doğan, 2019). Bu gelişimin önemli bir kısmını Türk edebiyatının beslediği kaynaklar olarak Türk masalları ve Türk Tarihi anlatılarından yararlanarak ortaya konulan yapımlarla gerçekleştirilmiştir.

Bu başlık altında çocuk medyası olarak animasyon filmler, diziler ve reklamlar gibi farklı medya içerikleri de ele alınabilir. Lakin bölümün kapsamı çerçevesince bu konulara çocuk üzerindeki etkileri bağlamında değinilecektir.

Dijital çocuk medyası:

Dijital çocuk medyası ikiye ayrılabilir. Bunlardan biri medya yakınsaması sonucunda mobil araçlarda bir araya gelen geleneksel çocuk medyaları veya sonradan

dijitalleşen çocuk medyaları ve bir diğeri de geleneksel medyada karşılığı olmayan doğuştan dijital olan çocuk medyalarıdır. Geleneksel çocuk medyaları dijital mecralara taşındığında elbette dijitalin doğasına ait bazı özelliklere sahip olarak dönüşebilmektedir. Lakin doğuştan dijital çocuk medyası ele alınırken bu noktalara zaten değinileceği için ayrıca ele alınmamış bu başlık altında sadece doğuştan dijital olan çocuk medyası; dijitalin doğası çerçevesince bir bütün olarak ele alınmıştır. 5,16 milyar ile dünya nüfusunun %64,4'ünün internet kullanıcısı olduğu, insanların günlük ortalama 6 saat 37 dakikasını İnternette geçirdikleri (WeAreSocial, 2023) bir durumda ve hali hazırda dünyada 1 milyar 106 milyon 671 bin 903 adet aktif web sitesinin³ bulunduğu bir ortamda araç bazlı bir incelemeden ziyade konunun bir bütün olarak ele alınmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Durum Türkiye söz konusu olduğunda da pek farklı görünmüyor. İnternet Araştırmaları Koordinatörlüğü'nün WeAreSocial 2023 raporundan hareketle ortaya koydukları verilerde; Türkiye'deki İnternet kullanıcılarının sayısının nüfusa oranının %83,4, sosyal medya kullanıcılarının %73,1 olduğu ve bu kullanıcıların tüm cihazlardan günlük ortalama 7 saat 24 dakika internette zaman geçirdikleri görülmektedir. Çocuk kullanıcılar için de benzer

veriler söz konusudur. TÜİK'in 2021 yılında 6-15 yaş grubunda gerçekleştirdiği "Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması" sonuçlarına göre çocukların İnternet kullanım oranı %82,7 hemen her gün veya haftada en az bir defa olmak üzere düzenli İnternet kullandığını beyan eden çocukların oranı ise %98,6 olup haftalık İnternet kullanım oranları da yaklaşık 20 saate yakındır ve çocukların %31,3'ü düzenli olarak sosyal medyaya başvurmaktadır. Ayrıca rapordan çocukların geleneksel medyayı giderek daha fazla dijital mecralardan takip ettikleri ve yeni medyanın da giderek geleneksel medyanın yerini almaya başladığı sonuçları çıkarılabilir. 0-60 ay arası çocuklarda da yeni medya kullanımının önemli düzeyde arttığı son çalışmalarda vurgulanmaktadır (Durmuş & Övür, 2021). Türkiye Sosyal Ağ Haritası 2023 verileri⁴ de bu bulguları destekler niteliktedir. Lakin ortada duran bir hakikat vardır: çocuklara özgü bir dijital çocuk medyası ekosistemi tam olarak planlanmamıştır. Yanlış olmamakla birlikte filtrelemeye dayalı Güvenli Aile Paketi gibi ağ hizmet sağlayıcılarının koruma odaklı çabaları elbette yetersiz ve bir ekosistemi sağlamaktan oldukça uzaktır.

Tek başına bir medya olmakla kalmayıp aynı zamanda bünyesinde birçok farklı medyayı da barındıran İnternet odaklı dijital çocuk medyalarının doğası belirli özellikleriyle dikkat çekmektedir:

- **Erişilebilirlik:** Medya yakınsaması neticesinde birçok geleneksel medya internet tabanlı taşınabilir dijital araçlarda bir araya gelmiştir. Akıllı cep telefonları düşünüldüğünde internet bağlantısı, donanım kapasitesi ve yazılım altyapısının gelişmesiyle kitap, dergi, gazete, radyo, televizyon, fotoğraf, video, müzik vb geleneksel medya mecralarının hemen hemen hepsi dijital mecraya taşınmış ve tek bir araçta erişilebilir olmuştur. Bu erişim kapsamı araçlarla ve içerikleriyle sınırlı kalmamış adeta dünyanın yansımaları andırırçasına birçok hizmeti de (ticaret, eğitim, sağlık, ekonomi gibi) bünyesine dâhil etmiştir.
- **Üretim:** Geleneksel medyanın kullanıcıyı pasif tüketici olarak konumlandırmasına karşın yeni medya kullanıcılarına kendi içeriklerini üretme ve geliştirme imkânı sunmaktadır. Toffler'ın tabiriyle medya kullanıcıları artık

üreten-tüketici konumundadır. Katılım ve temsil noktasında demokratik olarak büyük beklentilerin elbette karşılığı olacaktır lakin beraberinde kullanıcıların bu emeklerinin yönlendirilme ve sömürülme ihtimali de (aslında ihtimal olmaktan çıktı) giderek artmaktadır. Çocukların yeni medya ilişkisinde bu fayda ve risklerin dikkate alınması giderek daha önemli hâle gelmektedir.

- *Paylaşım:* Dijital mecralarda kullanıcıların ürettikleri diledikleri takdirde herkesin ilgisine sunulabilmektedir. Bu bir yandan yaratıcılık, girişimcilik gibi becerilerin daha aktif kullanımın kapısını aralarken bir yandan da bu içeriklerin paylaşılmasında bilinçli, sorumlu, etik/ahlaklı ve hukuki olmayı gerekli kılmaktadır.
- *Arşivleme:* Dijital mecralarda arşivleme uygulamaları sadece doğuştan veya sonradan dijital olan belge, ses kaydı, fotoğraf, video ve çoklu içeriklerin korunmasını kapsamaz; aynı zamanda dijital ayak izi de denilen kullanıcıların her türlü eyleminin dijital izlerini de kayıt altına alır. Geleneksel medyanın kullanıcıya yönelik tek yönlü mesajlarının yerinin karşılıklı etkileşimin yer aldığı ve medya mecralarının kullanıcıları detaylı tanıyabileceği bir iletişim sürecine evrilmiştir.
- *Kişiselleştirme:* Yeni medyanın kullanıcıların dijital ayak izlerinden hareketle onlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olması medyanın sunmuş olduğu bilgilendirme, reklam, eğlence vb. hizmetlerin kullanıcıya uygun hale getirilmesini sağlamıştır. Bu kişiselleştirme uygulamaları reklamlar üzerinden tüketicinin kararlarının daha fazla manipüle edilmesinin kapısını aralayarak veya kullanıcının merak ve ilgi alanlarına yönelik bilginin daha hızlı bir şekilde erişmesi sağlanarak kullanıcının lehinde veya aleyhinde sonuçlar doğurmaktadır.
- *Bilişlenme:* Medya kullanıcının daha iyi tanınması ve medya hizmetlerinin daha doğru bir şekilde kişiselleştirilmesinin arkasındaki temel dinamik algoritma ve makine öğrenmesi üzerinden yapay zekanın işlevselleştirilmesidir. Dijital medyanın geleceğinde başrol yapay zekaya biçilmektedir.



riklerin oranı dijitalin geneline ve geleneksel medyanın mirasına göre oldukça azdır. Bunun birçok nedeni olmakla birlikte temel nedeni dijital mecraların arkasındaki temel motivasyonun ticari olmasından ötürüdür. Yine bu motivasyonun sonucu olarak belki de en yaygın dijital çocuk medyası dijital çocuk oyunlarıdır. Türkiye’de 1986 yılında Barbaros adlı bir video oyun ile başlayan dijital oyun sektörü günümüzde oyuncu sayısının 36 milyonu geçtiği ve yaklaşık 1 milyar dolarlık bir sektör haline gelmiştir (BTK, 2020). TÜİK’in (2021) gerçekleştirdiği “Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması”nda çocukların İnternet kullanım amaçları arasında ilk iki sırada çevrimiçi derse katılma ve öğrenme amacıyla kullanma alırken üçüncü sırada ise %66,1’lik bir yüzdeyle oyun oynama ve oyun indirme yer almıştır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin ülke genelinde tatbik edildiği düşünüldüğünde dijital oyunların aslında çok daha yaygın, belki de ilk sırada yer aldığı ileri sürülebilir. Yine aynı çalışmada çocukları İnternet üzerinde yaygın olarak video izledikleri, görüntülü arama yaptıkları, mesajlaştıkları, müzik dinledikleri/indirdikleri ve sosyal medyayı takip ettikleri görülmektedir. Özellikle kullanıcılar 13 yaş sınırının olduğu sosyal medyanın çocukların üçte birinin ve günde 3 saat gibi bir ortalamayla yaygın kullandıkları bir mecra olması üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Çocuk ve medya ilişkisinin ele alındığı benzer araştırmalar (ASPB, 2017; RTÜK, 2018; BTK, 2020; TÜİK, 2021; BTK, 2022; RTÜK, 2022) çocukların medya araçlarını yaygın olarak kullandıklarını göstermesi açısından önemli; lakin çocukların takip ettikleri içerikleri ve bu içeriklerin çocuklar üzerindeki menfi ve müspet etkileri konusunun ele alınmamış olması ve dolayısıyla etkileri üzerinde adımlar atılamaması büyük bir boşluk olarak ortada durmaktadır.

Ülkemizde gerek yetişkinler için gerekse çocuklar için dijitalin doğasını dikkate alarak hem faydalarını gören hem de risklerinin farkında olan bir dijital medya ekosistemi inşa edilememiştir. Dijital teknoloji, araç, içerik ve uygulamalarının gelişimi ile bunların politikalara yansımaya hızla dikkate alındığında da şimdilik bunun gerçekleşmesinin zor olacağı düşünülmektedir.

Medyada Çocuk

Çocuk ve medya ilişkisi bağlamında üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri de çocukların medyada nasıl temsil edildiğidir. Yazılı, görsel ve çoklu/dijital mecralara yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında çeşitli hususlar öne çıkmaktadır.

Genel olarak çocukların medyada yeterince temsil edilmediği konusunda farklı görüşler olmakla birlikte; bazı çalışmalar temsil yetersizliğini ileri sürerken (Fırat, 2016) bazı çalışmalar da tam tersini ifade etmektedir (Bak & Eşidir, 2018); sorunlar çocuğun medyadaki temsil şeklinde ortaya çıkmaktadır. Çocuğun medyadaki temsilinin genellikle olumsuz olarak yer aldığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Gürdal, 2004; Bora, 2005; Cesur & Paker, 2007; Çelikten & Çelikten, 2007; Karaca, Pekyaman & Güney, 2007; Tosun, 2007; İnceoğlu, 2008; TGC & British Council, 2008; Gökalp vd., 2009; Kılıcı, 2009; Durna & Kubilay, 2010; Sünbül Olgundeniz, 2010; Gencil Bek, 2011, Altun, 2013). Örneğin Sünbül Olgundeniz (2010) yaptığı doktora tezinde dizi ve reklamlarda Batılı gibi çocuk temsillerinin baskın olduğunu, buna karşılık sağlıklı, şişman ve mutsuz çocuk temsillerinin hemen hemen hiç yer almadığını belirlemiştir. Gencil Bek (2011) ise yapmış olduğu araştırmada çocukların haberlerde daha çok suç/şiddet mağduru (%24,9) olarak yer aldığı; bununla birlikte afet, kaza, trajedilerin de oldukça yüksek olduğu (%15,8) sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Altun (2013) yapmış olduğu çalışmanın “Öğrenci ne yaparsa haber olur?” başlıklı kısmında öğrencilerin haberlerde büyük oranda (%82) olumsuz yansıtıldığını; öğrencilerin büyük oranda adli ve gayri ahlâki olayların içinde yer aldığını ortaya koymuştur. Kimi zamanda “suçlu çocuk”, “sokak çocuğu” (İnceoğlu, 2008) olan, bazen de “tinerci çocuk” (Gökalp vd., 2009) olarak medyada yerini alan çocuklarımızı görmek istediğimiz gibi sunmalıyız (Şirin, Oktay & Altun, 2013).

Özellikle yazılı veya görsel basındaki haberlerde “suç odağı” ve “şiddet, istismar ve ihlal mağduru” gibi olumsuz olarak nitelenebilecek temsillere sahip olduğu; çocuğun mahremiyetine özen gösterilmediği ve teşhir edildiği; damgalayıcı unsurlara yer verildiği; arzu nesnesi veya duygu sömürüsü aracı olarak kullanıldığı; hasta, engelli, suçlu vb. şekillerde öteki-

leştirildiği ve dışlandı; çocuğun görüşünün alınmadığı; öyle olsun veya olmasın pasif ve edilgen olarak gösterildikleri; sorunlu konularda farkındalığı arttırıcı, koruyucu ve önleyici bakış açısının yetersizliği görülmektedir (Mora, 2007; Ziyalar & Salihoglu, 2010; Doğrucan & Yıldırım, 2011; Yüksel Özmen, 2012; Sayılan & Çevirgen, 2013; Altuntaş & Altınova, 2015; Fırat, 2016; Aslan & Duğan, 2016; Bak & Eşidir, 2018; Yıldız, 2018; Koç & Paslı, 2021). Bu veriler çocuğun haber olması için başarılı, yetenekli, yaratıcı veya yardımsever olmasından ziyade suçlu olması, mağdur olması, kazaya uğraması, istismar veya ihmale maruz kalması yada vefat etmesi gerektiği şeklinde bir sonuca götürmektedir. Spesifik olarak da çocuk işçilerin, Suriyeli çocukların, risk altındaki çocukların, özel gereksinimli çocukların medyada yeterince temsil edilmediği veya temsilinde; daha önce ifade edilenlere benzer sorunlar olduğu dile getirilmektedir (Çobaner, 2015; Çobaner, 2016; Taşbaşı, 2018; Sezer & Gürsoy, 2022).

Yeni medya söz konusunda olduğunda izleyicinin pasif tüketici konumundan etkin bir üreten tüketici konumuna yükselmiş olması ve özellikle de “kitle kaynak” kullanımı gibi yaklaşımlarla izleyicinin hem görüşlerinin alınması hem de medya içeriklerinin üretiminde doğrudan rol alması geleneksel medyadan en önemli farklılıkları olarak vurgulanabilir. Lakin yapılan çalışmalar çocuğun yeni medya temsilinde görüşlerine başvurularak veya doğrudan üretim sürecine katılarak rol almasının söz konusu olmadığı göstermektedir (Akdağ, 2016). Medyanın izleyicisinin rolü olumlu anlamda değişmiş gibi görünse de çocuk-medya ilişkisinin geleneksel medyadan pek de farklı olmadığı, çocuğun pasif konumunun devam ettiği görülmektedir.

Çocuk ve Medya Araştırmalarının Mirası

Çocuk ve medya araştırmaları, ana eğilime bakıldığında ontolojik olarak medyanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkileriyle anlam kazanmaktadır. Öte yandan sayıları sınırlı da olsa çocuk medya ilişkisini farklı yönleriyle ele alan araştırmalar da bulunmaktadır. Çocukların hayatlarında gerek biçimsel gerekse içerik (anlamsal) olarak önemli bir yeri olan medya araçları çocuklara “boş zamanlarını değerlendirme, kendilerini ifade etme, yaratıcı fikirler üretme, farklı bakış açıla-

rından bakabilme, bilgiye daha hızlı ulaşma, eğlenceli vakit geçirme vb.” birçok faydasının olduğu aşikârdır. Bununla birlikte hayatlarında böylesine önemli bir yeri olan medyanın çocuklar için çeşitli riskleri bulunduğu da görülmektedir (Şirin, Oktay & Altun, 2013). Burada çocuk medya ilişkisine odaklanan araştırmacılar için adeta yankı odası etkisi yaratan “etki araştırmaları”yla sınırlı kalmadan, elbette bunlardan da yararlanılarak çocuk medya ilişkisi tematik başlıklarla daha geniş bir perspektiften ele alınmaya çalışılmıştır. Temaların oluşturulmasında medya araçlarından ziyade yapılan çalışmaların bulguları etkili olmuştur. Akıllı cep telefonlarımız artık sadece telefon olmaktan çok aynı zaman da bir gazete, radyo, sinema, televizyon, video kamera, fotoğraf makinesi ve bir bilgisayardır. Medya yakınsaması kavramıyla nitelendirilen bu durum medya odaklı bir değerlendirme araçların çıkış noktası olmasını anlamsız kılmaktadır. Bu nedenle çoklu medya kavramı üzerinden ve disiplinler arası bir bakış açısının tatbiki öne çıkmaktadır.

Medya ve çocuğun sağlığı:

Topluma ulaşma konusunda etkili olan medya araçlarına, Osmanlı son dönemi ve Cumhuriyet’in ilk yıllarından günümüze toplum sağlığı konusunda bilgi aktarımında ve bilincin geliştirilmesinde önemli rol yüklenmiştir. Doğrudan ailelere yönelik hazırlanan bu içeriklerin önemli bir kısmını çocuğun sağlığının iyileştirilmesi oluşturmaktadır. Örneğin 1886 yılında yayımlanmaya başlanan *Mizan* gazetesinin sağlıkla ilgili yazılarında ağırlıklı olarak çocuk sağlığı konusu işlenirken 1895 ile 1908 yılları arasında 13 yıl boyunca yayımlanan *Hanımlara Mahsus Gazete* de çocuğun sağlığına yönelik içeriklere sıklıkla yer vermiştir (Şirin, 2007; Şeyda, 2003’den akt. Ögüt Yıldırım, 2017). Cumhuriyet Dönemi gazetelerinde de sağlık eğitimi rolünün devam ettiği görülmektedir. Sağlık konusunda medyanın yararını destekleyici gelişmeler sonraki yıllarda radyo ile de devam etmiştir. Örneğin 1934 yılında Ankara Radyosunda Doktor Konuşuyor ve Dişçinin Saati; 1940 yılında Dr. Galip Ataç’ın hazırladığı Evin Saati; Dr. Behçet Komay’ın konuşmalarından oluşan Sağlık Saati ve sonraki yıllarda Günün Sağlığı gibi programlar radyo vasıtasıyla halkı sağlık konusunda bilgilendirmek ve bilinçlendirmek için hazırlanmıştır (Kocabaşoğlu, 1980’den akt. Bilgi Ülker, 2021).

Televizyonda da 90'lı yıllardan itibaren sağlık yayınlarının artarak devam ettiği söylenebilir (Atabek, Atabek & Bilge, 2014). Sağlık eğitimine odaklanan bu medya içerikleri gerek gazete ve radyo gerekse televizyon yayınlarında günümüze kadar devam etmiş ve aileye odaklanan bu programlar dolaylı yoldan çocukların sağlığının iyileştirilmesini de hedeflemiştir. Sağlık eğitimi bağlamında bu olumlu bakış açısının yanında medyanın çocuğun sağlığına olumsuz etkilerine dair görüşlerin ortaya çıkması ve buna karşı koruyucu çeşitli tedbirlerin alınması Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren günümüze kadar görülmektedir. Örneğin 1930 yılında kabul edilen 1930 Umûmî Hıfzısıhha Kanunu'nda⁵ 12 yaş altı çocukların sinema ve tiyatro salonlarına girmesi yasaklanmışken 6 yaş üzerinin eğitim ve genel içerik söz konusu olduğunda ebeveynleriyle birlikte gitmelerine izin verilmiştir. Sağlık eğitimi odaklı medyaya dair bu olumlu perspektif ile kanuni düzenlemelerin ve çeşitli sansür (erişim engeli vb) uygulamalarını kapsayan koruyucu tedbirlerin günümüze kadar devam ettiği görülmektedir. Örneğin 2011 tarihli ve 6112 tarihli Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun ile çocukların fiziksel, zihinsel ve ahlaki gelişimi temel alınarak korunmasının esas alınması gibi.

Televizyon başta olmak üzere medya araçlarının gerek sosyoekonomik gerekse teknolojik gelişmeler neticesinde daha erişilebilir olması beraberinde bir takım sağlık sorunları gündeme getirmiştir. Şirin, Oktay ve Altun'un (2013) aktardığına göre yapılan araştırmalar çocukların medyada görüntü malzemesi olarak kullanıldığını, medyanın çocuk istismarı açısından araştırılması gereken unsurlardan bir olduğunu göstermektedir (Biçici vd., 1996'dan akt. ASAGEM, 2009; UNICEF, 2010). Bunun dışında yapılan araştırmalar çocukların sağlık yönünden istismar edildiklerini, olumsuz etkilere maruz kaldıklarını da göstermektedir. Amerikan Pediatri Derneği (AAP, 1999) 1000'in üzerinde bilimsel araştırmanın meta analizini yaptığı çalışmada medyadaki şiddet içeriğine maruz kalmanın agresif davranış riskini arttırdığını ortaya koymuştur. Bu bulguları destekleyen benzer meta analiz çalışmaları da bulunmaktadır (Villani, 2001; Canadian Paediatric Society, 2002; Tokdemir vd. 2003; KFF, 2004; Ertürk & Gül, 2006; Pınar, 2006; ASAGEM, 2008; ASAGEM, 2009; ASAGEM, 2010; Karayağız Muslu & Bolışık, 2009; Moon, 2010; Taştan,



2011; Şengül, 2011; Yazıcı, 2011; Avcı, 2011; Yalçın, 2012; Sağlık Bakanlığı, 2013). Yine aynı çalışmalarda medyanın güçlü bir eğitim aracı olduğu vurgulanmakla birlikte “çocukların cinsel eğitimlerinin yetersiz olduğu bir zamanda pek çok cinsel içeriğe (pornografik) maruz kaldıkları; medyada uyuşturucu, alkol, hırsızlık veya yasadışı örgütlere ilişkin mesaj ile karşılaştıkları ve bunların birçoğunun popüler medya içeriğinde başrol oyuncularını gibi karakterler üzerinden sempatik hâle getirildiği; medya kullanma alışkanlıklarının obeziteye neden olduğu ve bunun da okul başarısını olumsuz etkilediği; medyanın aşırı kullanımı durumlarında çocukların kabus veya uyku ve dikkat bozuklukları, asabiyet, yalnız kalmaktan korkma, arkadaşlarından uzaklaşma ve okula devamsızlık gibi davranışları gösterme eğilimlerinin arttığı; video oyunundan kaynaklanan nöbetler, sinirlilik gibi tepkiler geliştirebilecekleri” gibi sağlık açısından birçok risk bulundurduğu dile getirilmiştir. Çocuğun medya tarafından istismar edilmesinin bir diğer boyutu da medyanın çocukları çok erken yaşta cinsel olarak aktif hâle gelmeye veya öyle görünmeye teşvik edip etmediğidir. Özellikle de pop müziği ve moda haberleriyle, örneğin Türkiye’deki ana akım televizyon kanallarında popüler yarışma programlarında, kimi zaman aile fertleriyle birlikte kimi zamanda doğrudan çocukların kendilerinin “şarkı söyleme”, “müzik aleti çalma” vb. yetenekleri üzerinden yarışmacı olarak yer aldıkları görülmektedir. Dahası söz konusu programlarda çocukların yetişkinler gibi yapılmış ağır makyaj, seksi sahne kostümleri ve yetişkinler gibi davranış kalıpları içerisinde “çocuklukları yok edilerek” temsil edilmektedir (UNICEF, 2007). Yapılan araştırmalar çocuk pornografisinde olduğu gibi, çocukların pornografiye ilgisinin de arttığını göstermektedir. 2004 yılında Emniyet Genel Müdürlüğüne bağlı Bilişim Suçları ve Araştırma Büro Amirliği tarafından hazırlanan rapora göre de Türkiye’de çocuk pornografisi yüzde 40’lık payla en çok işlenen suçtur. Özellikle yetişkin medyasının çocuğun kültürel, ekonomik, psikolojik vb. açılarından istismarına karşı duyarlı bir duruş sergileyebilmelidir (Soydan, 2009). Nacaroğlu (2011) yapmış olduğu incelemede medyanın çocukları ilgili olayları haberleştirirken politik bakış açılarının baskın olduğunu ve haberin pornografik olarak öyküleştirdiğini vurgulamış ve çocuk hakları, çocuğun yüksek yararına önem verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ASAGEM (2008) ta-



rafından yapılan araştırmada çocukların internet kafeden internete bağlanma oranları arttıkça İnternet'teki kimliği belirsiz kişilerce şahıslarına yönelik hakaret, tehdit veya ahlaksız teklifle karşılaşma oranlarının arttığı görülmüştür.

Medyanın dijitalleşmesiyle birlikte çocuk odağında medya ve sağlık ilişkisinin ciddi bir değişime uğradığı ileri sürülebilir. Söz konusu değişim kapsamında çocuğun sağlığını ciddi anlamda riske atacak yeni sorunlar ortaya çıkmıştır. İnternet veya dijital bağımlılık, dijital oyun bağımlılığı, istismar, şiddet ve siber zorbalık gibi bu sorunlar giderek yaygınlaşmaktadır. Dijitalleşmeyle birlikte yüz yüze iletişimde çocukları tehdit eden birçok sorun dijital mecralara da taşınmıştır. Örneğin zorbalık yüz yüze iletişimde söz konusu olan bir sorunken dijitalleşmeyle birlikte medya ortamına taşınan bir risk olmuştur. Dijitalleşme sağlık eğitimi bağlamında medyanın bilgilendirme/bilinçlendirme konusundaki olumlu rolünü de bulanıklaştırmaktadır. Örneğin dijitalleşmeyle birlikte tüm kullanıcıların bilgi üretme vasfına sahip olması doğru olduğu kadar yanlış sağlık bilgilerinin de dolaşıma sokulmasına ve yaygınlaşmasına sebep olmuş; diğer yandan da dijital medya kullanıcılarında sağlık konusunda uzman bilgisine başvurmak yerine evrimii teşhis ve tedavi gibi yanlış davranışlar yaygınlaşmaktadır. Hastalık arama hastalığı olarak adlandırılan Siberkondri (Cybercondria), çocukların da aralarında yer aldığı İnternet kullanıcılarının kendilerine yanlış teşhis koymalarına, yanlış tedaviler uygulamalarına, anksiyeteye kapılmalarına ve yanlış tedavi sonucunda başka sağlık sorunlarıyla karşılaşmalarına sebep olabilmektedir. Burada özellikle dijital bağımlılığın giderek arttığı ve bu konuda Sağlık Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının iş birliği içerisinde daha etkili çözümler üretmede sorumluluk almaları gerekmektedir. Öte yandan 2007 yılında ıkarılan İnternet Kanunu⁶ ailenin ve çocukların korunmasını belirtmekte ve çocuk vurgusunu sadece "ocukların cinsel istismarı" durumu söz konusu olduğunda içeriğin çıkarılması ve erişimin engellenmesi kararı ile dikkate almaktadır. Çocuğun iyiliğini dar bir pencereden gören bu yaklaşım kurumsal olarak da dikkat çekmektedir. RTÜK'n stelen-diği rolü dijital mecralarda üstlenmekte BTK yetersiz kalmakta; çocuk dostu bir medya ekosistemi inşa etmeye dair bir bakış açısının yokluğu da dikkat çekmektedir.



Medya ve çocuk kültürü (ekran kuşağı, dijital yerliler vb.):

Ümit Meriç hocanın ifadesiyle “Bugün elektronik çocukluk evresine girdik. Bütün dünya çocukları artık aynı kitapları okuyor, aynı resimlere bakıyor, aynı oyunları oynuyor. Globalleşme artık çocukluktan başlıyor. Yeni düzenin köleleri artık çocuklarımız mı?” (Şirin, 2012). Çocuk küreselleşirken yerel çocukluk giderek kayboluyor ve görünenin aksine küreselleşen çocukluk medya mecralarında hakimiyeti baskın olan Batılı kültürün çocukluğu, çocuk kültürü.

Her kültür ve medeniyetin kültürel bir karakteri vardır. Çocuk ve kültür ilişkisinin asıl işlevini ortaya koyan da bu yerli-millî karakterdir. Bu yönü ile çocuk kültürü bağlı olduğu medeniyetin çocukluk aynası kabul edilir (Şirin, 2017) ve bu karakter toplumun tüm değer üretim mecralarına yansımalıdır; elbette medya içeriklerine de. Dünya Çocuk Televizyonları Birliği'nin tüzüğüne göre bir ülkede %70 yerli içerik, %30 da dış kaynaklı yapımın olması gerekmektedir fakat ülkemizde bu orana dikkat edilmemektedir (ASAGEM, 2009). ASAGEM (2009) tarafından yapılan araştırmada incelenen yayınların yaklaşık %89'unun yabancı olması bu yayınların etkisi ortaya koyması bakımından önemlidir. Yabancı yayınlarının olumsuz etkilerini vurgulayan başka çalışmalar da söz edilebilir (Öcel, 2001). Medyada yer alan aile modelleri ve sunulan aile değerleri hakkında yapılan araştırmalar (Wolton, 1992; Batmaz & Aksoy, 1995; Çetinkaya, 2005; Özdoğan Belligüçük, 2004) medyada sunulan aile modellerinin toplum tarafından uygulanmaya çalışıldığı belirtilmektedir. Buna karşın alan yazında (Sayıl, 2002; Batmaz & Aksoy 1995; Yıldız, 2004; Çetinkaya, 2005; Özdoğan Belligüçük, 2004; Mutlu, 1999; Bulgu, 1995; Aksu, 1998; Karakdılar, 2003; Birgül, 1999) medyanın Türk aile değerlerini bozduğu, şiddeti, cinselliği, yasa dışılığı vb. yaygınlaştırdığı ileri sürülmektedir (akt. ASAGEM, 2010). Araştırmalar ayrıca geleneksel ve yerel değerlerin ihmal edildiğini (Aksu, 1998; Örnek, 2006) ve çocukların medyadan öğrendikleri ile ailelerinden öğrendikleri arasındaki farklılıklardan dolayı çatışma yaşadıklarını (Öztürk, 2002) göstermektedir. Yetişkin olarak bir yandan küresel kültürün medya içerikleri yoğun olarak tercih ederken öbür yandan birey olarak kendimizin ve ebeveyn olarak da çocuklarımızın yerel (kültüre özgü) kalmasını istiyoruz (Ahioglu, 2004). Kültürel kaygılar üzerinde gelişen bu ikilem, üzerinde dikkatle

durulması gereken konulardan biridir. Lindberg'in (2013) ifadesiyle asıl sorun medyada sunulan değerlerle toplumda var olan değerler arasındaki farklılıktır. Çocuk medya ilişkisi bağlamında bu farklılığın tartışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Şirin, Oktay & Altun, 2013). Bu noktada küreselleşen, popülerleşen ve normalleştirilen Batılı Çocuk Kültürünü önceleyen medya karşısında Çocuk Vakfı öncülüğünde hazırlanan "I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı (2014-2018)"nın "Kültürel değerlerimize uygun, çocuk odaklı medya içerikleri ve yapımlar geliştirmek" şeklinde ifade edilen 7. stratejik amacını ve kapsamında yer alan eylemlerini hatırlatmakta yarar var. Öte yandan 2013 sonrasında bu hedefin dikkate alındığını ve medyada yerli çocuk kültürüne dair görmezden gelinemeyecek önemde gelişmeler olduğunu ifade etmek gerekiyor. Özellikle TRT Çocuk kanalında yayınlanan "Kız Kulesi Masalları, Maysa ve Bulut, Nasrettin Hoca Zaman Yolcusu, Rafadan Tayfa, Babamın Gölgesi 1915, Aybek, Yusufname" gibi yapımlar doğrudan Türk milli kültürünü incelemektedir. Minika ve Diyanet Çocuk kanallarının çeşitli yapımları da bu çerçevede değerlendirilebilir.

Bunca içeriğe rağmen açıkça ifade etmek gerekir ki yeni medya çocukların boş zaman kültürünü de değiştirmekte; çocuk kültüründeki öğrenme eğilimi eğlence algısı üzerinden yol almaktadır. Günümüz medyasında çocuğa yönelik içeriklerin hazırlanmasında veya çocuk medyasında eğlence temel bir rol üstlenmektedir. Postman'ın (1994) ifadesiyle *"Medya çağında televizyon ve internet kitabın verdiği entelektüel ve zihinsel birikimi değiştirmektedir. Artık günümüz çocukları romanları, öyküleri, masalları televizyona uyarlanmış dizi filmlerden, çizgi filmlerden öğrenmektedir. Bilgi, çocuklara ekrandan komedi dizileri, animasyon sinema filmleri, özel yarışma programları, magazin, şov programları şeklinde hep eğlence olarak ulaşmaktadır."* Neden eğlence? Toyama (2015) bu soruyu basitçe cevaplamaktadır: *"Öğrenme ve eğlence için kullanılabilir çok amaçlı bir teknoloji sağlarsanız, çocuklar eğlenceyi seçer. Teknoloji tek başına bu eğilimi ortadan kaldırmaz, aksine güçlendirir."*

Çocuk kültürü bağlamında vurgulanması gereken önemli sorunlardan biri de çocuk medyasının seküler bir zihniyete sahip olması ve çocuk modernleşmesini (!) benimseyen mecralar olarak işlevselleştirilmiş olmalarıdır. Mustafa Ruhi Şirin (2015), modern çocuk paradigmasına dayalı çocuk modern-

leşmesinin dayandığı seküler temele dair önemli görüşler dile getirmektedir. İletişim araçları ve içerikleri dine karşı kör gibidir ve özellikle çocuk programlarında en yasak bölge dindir. Bu bir yandan çocukların inanma hakkını görmezden gelmekten bir yandan da çocuğa özgü bir din dilinin geliştirilmemiş olmaması da bu sorunun temel gerekçelerinden biridir. İthal yabancı çocuk içerikleri üzerinden Tevrat ve İncil odaklı din temsil hakkına sahipken söz konusu İslam olduğunda çocuk medyası körleşmekte ve seküler anlayışına sahip çıkmaktadır. Gerek yetişkin gerekse çocuk modernleşmesinin üretilmek yerine tüketmek üzere ithal edilmesi sorunun temel sebebidir. Öte yanda eğlence içeriğinin baskısı ve özellikle de (yeni) medyanın ticari motivasyonu bu sorunun kendisi kadar çözüm yollarını da bulanıklaştırmaktadır. Medya-din ilişkisinde hiç şüphesiz en önemli birim ailedir. Aile yapımızın kültürel değerleri aktarma işlevinin sınırlanmış olması, aile tarafından dinî değerlerin aktarılmasını da sınırlandırmaktadır. Dinî değer öğretimini ve eğitimini medya alanına terk etmek ise en trajik toplumsal paradokslardan biridir. Ailenin kültürel değer aktarımı sorumluluğunu üstlenmesi ve kültürel tüketimde bilinçli seçiciliği ile başlayacak bir süreç çocuk medyasının da çocuğun inanma hakkına önem vermesiyle neticelenebilir.

Çocuk kültürüne yönelik dijitalleşme ile gündeme gelen önemli konulardan biri de kuşak nitelendirmeleridir. Günümüz çocuğunu ifade etmek için “Z Kuşağı, dijital yerli, (dokunmatik) ekran kuşağı, çekirge zihin, Ağ kuşağı, Oyun kuşağı, milenyum öğrencileri, zaplayan nesil” (Arđıç & Altun, 2017) gibi nitelendirmeler söz konusudur. Lakin bu nitelendirmelerin bir kısmı Batılı ülkeler özelinde yapılan ampirik çalışmaların bazıları da kavramsal veya kuramsal çalışmalardan oluşmaktadır (Gençer & Altun, 2022). Ülkemizde yapılan kuşak çalışmalarında bu nitelendirmelerin esas alınması veya ülkemizdeki durumu anlatırken atıf verilmesinin doğru olmadığı düşünülmektedir. Medya ve çocuk ilişkisi özelinde ve belki de disiplinler arası bir bakış açısıyla saha odaklı kuşak çalışmalarının eksikliği her ne kadar akademik çevrelerde hissedilmese de ortada durmaktadır. Çocuğa yönelik yapılan değerlendirmelerin, yorumların, tespitlerin ve çözüm önerilerinin karşılık bulması için bu konuda ülkemizde saha çalışmalarına ağırlık verilmesi akademik olarak elzemdir.



Kuşak çalışmaları kadar dijital bölünmüşlük de önemlidir. Altyapısal anlamından ziyade nesiller arasındaki kültürel farklılığın giderek artmasını ifade eden dijital bölünmüşlük önemlidir. Eskiden bilinmeyen anne-babasına, öğretmenine soran çocuklar, artık dünyayı internetten ve televizyondan öğrenmeyi tercih etmektedir. Çeşitli araştırmalar (ASAGEM, 2008; Asrak Hasdemir, 2013) ebeveynlerin başta İnternet olmak üzere çocuklarının medya ile olan ilişkilerini denetlemedikleri, takip etmedikleri ve ilgilenmediklerini göstermektedir. Ayrıca ebeveynlerin internet kullanım süreleri ve sıklıkları arttıkça aileleri ile geçirdikleri zamanın azaldığı ve çevrenin bilgisayar başında çok vakit geçirdiklerinden şikayetlerinin artması, yine internet kullanım süre ve sıklıklarına bağlı olarak fizyolojik ve psikososyal sorunların artması gibi nedenler, ailelerin internet kültürünü sosyal yaşamla bütünleştirmekte sorunlar yaşandığını gözler önüne sermektedir (ASAGEM, 2008). Buna bağlı olarak çocuk-ebeveyn paylaşımları da giderek azalma eğilimi göstermektedir (Şirin, 2009). Gündüz Vassaf (2014) bu durumu yetişkin ve çocuk rollerinin ters yüz olması ile ifade etmektedir. Tarihte ilk kez çocuklar yetişkinlerden değil yetişkinler (en azından yeni teknolojiler konusunda) çocuklardan öğrenmektedir. Bu değişim yetişkinin aktaracağı kültüre çocukların ihtiyaç duymayacak olması gibi bir sonuç ortaya koyabilir. Özkan (2016) tarafından yapılan saha çalışması bu konuda önemli sonuçlar ortaya koymaktadır: *“Çalışmada varılan temel sonuç, aile içi iletişim ve birliktelik, akrabalık, komşuluk ilişkileri, arkadaşlık, vefa, büyüklere saygı gibi değerlerin çocukların sosyalleşme sürecinde dijital medya karşısında etkisinin giderek azalmakta olduğudur. Çocukların dijital medyaya bakışı ve dijital medyayı kullanma alışkanlıkları, ebeveynlere göre oldukça farklılaşmaktadır. Dolayısıyla ebeveynler, çocukların sosyalleşmesinde etkili olan bu yeni ve farklı ortamın sınırları ve etkilerini kontrol edememektedirler. Çocukların yetişkinlere göre dijital medya ortamlarının etkilerine karşı daha fazla korumasız olması, onların dijital medyanın olumsuz etkilerine daha fazla maruz kalması, bu ortamların etkilerinin boyutlarının kestirilemezliğini ortaya koymaktadır”*. Benzer çalışmalarla bu değişimin boyut ve çeşitliliği arttırılabilir ki daha da önemli kısmı medya ve teknolojinin etkisiyle yeni bir çocukluk sosyolojisinin ortaya çıkıyor olmasıdır. Lakin Şirin’in (2017) vurguladığı gibi; *“Türkiye’de çocuk ve kültür*

odaklı sosyolojik araştırmalar çok az yapılmaktadır. Bu nedenle 'çocuğun iyilik hâli' bağlamında kültürel göstergelerden de yoksunuz. Çocuğu tanımak ve anlamak, onu, kendi kültürel ortamı içinde incelemekle mümkün olabilir. Temel sorunlardan biri de çocuğun kültürel gelişim boyutunun dikkate alınmamasıdır..."

Medya, çocuk ve ticarileşme:

Çocuk kültürü bir yandan görmezden gelinirken bir yandan da ona tüketim kültürünün bir boyutu olarak rol biçilmektedir. Küresel rekabet, ekonomi politikaları, medyanın amaçları veya toplumsal değişme; sebebi ne olursa olsun önemli olan nokta tüketim kültürü bağlamında çocuğa biçilen roldür ve medyanın bu rolü yerine getirmede etkili araç vazifesinin üstlenmesidir. Gerek geleneksel medya gerekse yeni medyanın çocukların tüketim tercihlerini ve alışkanlıklarını etkilediğini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Aktaş, Özüpek & Altunbaş, 2011). Örneğin Şirin, Oktay ve Altun'un (2013) aktardığına göre çeşitli araştırmalarda çocukların ailelerin tüketim kararlarını etkilediğini, izledikleri reklamlardaki ürünleri (karakterlerin de etkisiyle) satın alma eğilimi gösterdikleri ve bu eğilimin yaşları büyüdükçe azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların yemek yeme alışkanlıklarının reklamlardan etkilendiğini ortaya koyan çalışmalar da söz konusudur. Çocuğun bir tüketici olarak istismarının dışında bir medya çalışanı olarak emeğinin sömürüldüğüne ilişkin çalışmalar da söz konusudur. Karayakaya (2011) tarafından yasal düzenlemelerdeki eksiklikler nedeniyle çocukların sinema ve dizi sektöründeki emek sömürüsünün devam edeceği tespiti yapılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalar çocukların daha çok (%73) yetişkinlere yönelik reklamları izlediklerini ve çocuklara yönelik olmayan reklamlardan daha fazla olumsuz olarak daha fazla etkilendiklerini göstermektedir (ASAGEM, 2009). Geleneksel medya ortaya çıkardığı kahramanlar ve onlara eşlik eden ürünlerle; ailede alınan kararlarda çocuğun rolünün artmakta olduğu fark ederek; markaya sahip olma mutluluğu gibi tüketim teşviklerinin çocuklara da sirayet edebileceğini anladığında ve benzeri sebeplerle çocuk kültürünün tüketim kültürünün bir parçası olmasına hizmet etmiştir ve medyanın bu konudaki etkili silahı reklamlar olmuştur.

Geleneksel medyanın reklam anlayışı kitlesel pazarlamaya dayanmaktadır. Çocuk programları (yarışma, eğlence vb.), çizgi film, animasyon, film, dergi gibi çocuklara yönelik hazırlanan yapımlarla izleyici sayısını arttırmayı hedefleyen geleneksel medya, çocuk izleyici sayısı arttıkça gelirlerini de arttırmaktadır. Çocuklara yönelik ürün pazarlamak isteyen firmalar izleyici sayısı arttıkça medya kuruluşuna daha fazla ücret ödemektedir. Daha çok izleyicinin daha fazla para kazandırması her ne kadar kitlesel pazarlama gibi görünse de asıl olan kitlenin pazarlanmasıdır. Firmalar medyadan süre veya program değil mesajlarını iletmek ve ikna etmek üzere belli bir süreliğine izleyici kitlesini satın almaktadır. Konuyu dağıtma pahasına burada iki nokta vurgulanmadan geçilmemelidir. İlk vurgu; reklam almayarak “Biz çocuklarımızı firmalara pazarlamak istemiyoruz” mesajı veren TRT Çocuk kanalının takdire şayan tavrıdır. Diğeri de bilinçli karar alamayacak yaşta olan çocuklara arka planında sosyal-psikoloji deneylerinden beyin araştırmalarına dayanan bir çeşitlilikte tekniklerle çocukları ikna etmeye çalışmanın çocuk haklarına uygun olmadığı ve ilgili kurum, kuruluşların çocuk haklarına aykırı olan reklam uygulamalarına karşı gerekli tedbirleri alma konusunda daha fazla geç kalmaması gerektiğidir.

Dijital medya söz konusu olduğunda elbette reklam uygulamaları da, ticarileşme motivasyonu da değişmekte, farklı bir boyuta evrilmektedir. Buradaki en önemli faktör İnternet ile birlikte medya tüketicisi konumundaki bireysel kullanıcıların, üreten veya daha uygun tabirle ‘üreten tüketici’ye dönüşmesi ve daha da önemlisi iletişim, sosyalleşme, bilgi edinme, eğlenme ve alış-veriş gibi eylemlerinin sanal dünyaya da aktarılmış olmasıdır. Amerikan şirketleri 2018 yılında tüketici verilerini elde etmek ve analiz etmek için 19 milyar dolar harcadı. The Economist dergisinin 2017 Mayıs’ında dünyanın en önemli kaynağının artık petrol değil veri olduğunu manşetine taşıması da malumun ilanı oldu. Alphabet (Google’ın ana şirketi), Amazon, Apple, Facebook ve Microsoft dünyanın en değerli beş şirketi. 2017’nin ilk çeyreğinde toplu olarak 25 milyar doların üzerinde net kâr elde ettiler. Amazon, Amerika’da çevrimiçi olarak harcanan paranın yarısını alıyor. Google ve Facebook, 2016 yılında Amerika’da dijital reklamcılıktaki gelir artışının neredeyse tamamından sorumluydu. Bu şirketlerin veri üzerindeki kontrol güçleri de ciddi endişelere



sebeptir (The Economist, 2017; Van Meter, 2020). Bu endişenin temel sebebi sanal dünyadaki tüm insanların eylemleri ve hareketleriyle veri üretecek şekilde dijital sistemlerin tasarlanmış olmasıdır (Batra, 2014). “Dijital ayak izleri” olarak adlandırılan bu veriler sanal ortamdaki bir kişinin telefonu eline aldığı andan itibaren toplanmaya başlamaktadır; tıklanan web siteleri, okunan haberler, yazılan metinler, bakılan görseller, hatta görsellerdeki ayrıntılar ve hangi görsele ne kadar süreyle bakıldığı bile dijital ayak izi olarak işlemeye değer veriler (büyük veri) sunar. Büyük veri, gerek dijital ayak izleri gibi doğuştan verileri gerekse arşivlerin sayısallaştırılarak veri tabanları aktarılmasında olduğu gibi sonradan dijitalleştirilen verileri kapsamaktadır. Mayer-Schönberger ve Cukier’in (2013) depolanan verilerin sınırsız bir amaç döngüsü kapsamında, işletmelerin planlamalarını geliştirmek, gelecek ekonomik eğilimleri şekillendirmek, bireysel tercihleri yönlendirmek ve ticari işletmelerin kapasitelerini artırmak dâhil her türlü amaç için kullanılabilirliğini söylemektedirler. Shoshana Zuboff’un (2019) “Gözetim Kapitalizmi Çağı” adlı eserinde vurguladığı gibi; yeni ekonomi büyük ölçüde verilerin sömürülmesi üzerine inşa edilmektedir.

Yeni medya karşısında çocuklar da birer üreten tüketicidir; izledikleri videolar, takip ettikleri sayfalar, üye oldukları kanallar, burada takip ettikleri içerikler, bu içeriklere verdikleri tepkilerle değerli dijital ayak izleri bırakmaktadırlar. Bu verileri işleyen yeni medya mecraları reklamlar başta olmak üzere sunduğu pek çok hizmeti kişiselleştirmektedir. Dijital mecralarda zaman geçiren herhangi bir çocuğun sevdiği karakterleri, ilgisini çeken konuları, beğendiği renkleri, nelerden mutlu olduğunu, nelere kızdığını, nelere üzüldüğünü, nelerden korktuğunu, nelerle heyecanlandığını, sık kullandığı kelimeleri, anlamını bilmediği sözcükleri ve daha birçok şeyi bilebilmektedir. Hatta bilmek istediği bir şey olursa da kitle kaynak kullanımına dayalı çeşitli yollarla; ki bu yollar en hafif haliyle çocuğun dijital emeğinin sömürüsü manasına gelmektedir; ihtiyaç duyulan bilgileri (verileri) toplayabilmektedir. Tıpkı çocukların gözlük konusundaki beğenilerini öğrenmek isteyen bir firmanın bir ünlü veya fenomen üzerinden ilgili fotoğrafın paylaşılmasını sağlayarak veri toplaması gibi.

Böylece kişiselleştirilmiş mesajlarla hedeflenen çocuğu ikna etmede çok daha başarılı reklamlar ortaya koyabilmektedir.

Kitlesel reklamcılıkta olduğu gibi kişiselleştirilmiş reklamcılığın da çocuklar ve çocuk hakları açısından ele alınması son derece önemlidir. Ve daha da önemlisi ve elzemi yetişkinler için gündeme gelen ve tartışılan “Unutulma Hakkı”nın çocuğun yüksek yararı için gündeme alınmasıdır.

Çocuğa yönelik medya politikaları:⁸

Şirin, Oktay ve Altun (2013) çocuk bağlamında medya ve siyaset ilişkisine dayalı olarak otoriteye yönelik üç önemli eksikliğe dikkat çekmişlerdir. Bunlardan ilki çocuk ve medya ilişkisine dair araştırma ve kurumsallaşma yetersizliğidir. Gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde medya çocuk ilişkisine dair bütüncül bakan araştırmaların eksikliğini vurgulayan yazarlar; bu araştırmaların teşvik edilmesi, yine bu araştırmalara yönelik sistematik ve vizyonel bir planlama yapılması, mevcut araştırmaların bütüncül bir bakışa meta analiz, sentez ve değerlendirmelerinin yapılması, halihazırdaki araştırmaların arşivlenmesi ve erişime açılması ve böylece sürekliliğin sağlanabilmesi için “Çocuk ve Medya Araştırmaları Merkezi” gibi bir kurumsallaşmanın kolaylaştırıcı olacağını da vurgulamışlardır. Benzer kuruluşların farklı ülkelerde kurulmuş olduğu görülmektedir. Örneğin ABD, New York merkezli kurulan “Dijital Medya ve Çocuk Gelişimi Enstitüsü” (Institute of Digital Media and Child Development) ve Hollanda Amsterdam merkezli “Çocuklar, Ergenler ve Medya Araştırma Merkezi” (Center for research on Children, Adolescents, and the Media) gibi.

Yetersizliğine vurgu yapılan ikinci bir nokta da düzenleyici ve denetleyici faaliyetlerdir. RTÜK’ün radyo ve televizyon yayınları konusunda düzenleme ve denetleme birikimi yeni medya mecralarına henüz aktarılamamıştır. BTK bu konuda adımlar atsa da söz konusu yeni medya olduğunda düzenleyici ve denetleyici uygulamalar yetersiz kalmaktadır. Devlet denetimindeki bu yetersizlik söz konusu medya kuruluşları ve içerik geliştiriciler olduğunda tam bir eksiklik hâlini almaktadır. TRT ve TRT Çocuk da olduğu gibi yayıncılık ilkeleri bulunmakla birlikte medya kuruluşlarınca çocuklara yönelik üzerinde hemfikir oldukları bir analog veya dijital çocuk medyası etik ilkeleri söz konusu değildir. Bu durum doğal olarak özdenetim konusunu da anlamsız kılmaktadır. Kamuoyu denetimi ise analog



Genel İzleyici Kitlesi



7 Yaş ve Üzeri için



13 Yaş ve Üzeri için



18 Yaş ve Üzeri için



Şiddet / Korku



Cinsellik



Olumsuz Örnek
Oluşturabilecek Davranışlar

medyada 444 1 178 RTÜK İletişim Merkezi, www.rtuk.org.tr uzantılı web sayfası ve e-posta aracılığıyla radyo ve televizyon yayınlarına ilişkin görüş, öneri ve şikâyetlerin doğrudan iletilmesi sayesinde gerçekleştirilmektedir. Ayrıca RTÜK tarafından geliştirilip uygulanan Akıllı İşaretler ortak denetim olarak değerlendirilebilir. Dijital mecralar için de BTK'nın İhbar Web uygulaması "intihara yönlendirme, çocukların cinsel istismarı, uyuşturucu/uyarıcı madde kullanılmasını kolaylaştırma, sağlık için tehlikeli madde temini, müstehcenlik, fuhuş, kumar oynanması için yer ve imkân sağlama, Atatürk aleyhine işlenen suçlar, yasadışı bahis ve dezenformasyon" başlıklarında kullanıcı şikâyetlerini ortak denetim yoluyla ele alınmaktadır. Şirin, Oktay ve Altun'a (2013) göre öz-denetim, sivil denetim ve ortak denetimin önündeki en büyük engellerden biri medya-çocuk ilişkisi bağlamında veya medyaya yönelik kapsamlı bir eğitimin verilmiyor olmasıdır. Vatandaşlarına medya karşısında eğitim verilen bir ülkede de sivil denetim yaklaşımları başarılı olabilir, ayrıca yetkilenen (eğitim alan, farkındalık geliştiren, bilinçlenen) birey devlet denetiminin uygulanmasına da izin vermeyecektir. Aksi durumda ise devlet denetimi söz konusu olacaktır. Bunların dışında RTÜK ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından 2023 yılında uygulamaya konulan "Çocuk Dostu Yapım ve Dizi Teşvik Ödülleri" pozitif bir denetim uygulaması olarak nitelendirilebilir.

2207



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Üçüncü ve son nokta olarak çocuk medyasına yönelik yasal altyapının yetersizliği vurgulanmaktadır. Şirin, Oktay ve Altun (2013) Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda çocuklara yönelik pozitif ayrımcılığın eşitlik ilkesine aykırı olmadığı kabul

edilmesini ve “çocuğun yüksek yararı” ifadesinin anayasal hak olarak hükme bağlanmasını pozitif bir gelişme olarak görülebileceğini lakin anayasanın çocuk hakları ve medya bağlamında “katılımcı” bir anlayışı içermediğini ve “korumacı” bir çerçevede kaldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca 5187 sayılı Basın Kanunu, 6112 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun, 2954 sayılı Türkiye Radyo ve Televizyon Kanunu, 5651 sayılı İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun, 1117 sayılı Küçükleri Muzır Neşriyattan Koruma Kanunu, 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 4077 sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun, 4857 Sayılı İş Kanunu, 2259 sayılı Polis Vazife ve Selahiyet Kanunu ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu’nda çocuğun mahremiyetinin korunması, istismarının engellenmesi, kendini ifade ve bilgi edinme haklarının iyileştirilmesi, katılım hakkının teşvik edilmesi ve sağlığının öncelenmesini olumlu değerlendiren çocuk hakları ve medya bağlamında TCK düzenlemelerinde çocuğa ilişkin yerleşik “yetişkin bakışının” hakim olmasını eleştirmişlerdir.

Yasal altyapıya yönelik söz konusu eksikliklerin olması beraberinde dolaylı da olsa birtakım sorunların büyümesine sebep olmaktadır. Bu konulardan biri çocuk haklarıdır. Gözlemler, özellikle basılı medyanın son yıllarda çocuk haklarıyla ilgili konuları, özellikle ön plana çıkan korumayla ilgili meseleleri dikkate sunmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, çocuklara ilişkin haberlerde duyarlı davranıldığını gösteren kanıtlar da vardır. Örneğin, çocuk mağdurların veya zanlıların kimliklerinin açığa vurulmaması gibi. Gazetecilere yönelik çocuk dostu medya eğitiminin ardından, medya ve iletişim eğitimi verilen okullarda ve üniversitelerde kullanılmak üzere bir de çocuk hakları ders programı hazırlanmıştır. Ancak, bunların yanında daha yapılacak çok şey vardır Ana akım medyada çocuklar çoğu kez şiddet, kaza, doğal felaket veya aile kavgası gibi “trajedilerin mağduru” kişiler olarak yansıtılmaktadır. Eğitim alanındaki haberlerde bile çocuklar, örneğin yanlış sorular veya sınavlarda yapılan yanlış hesaplamalar gibi sistemdeki eksikliklerin mağdurları olarak yer bulmaktadır. Reklamlarda, çocukların sıkça dikkat çekme nesnesi olarak kullanılmakta, çocuklar tarafından kullanılmayan ürün-

lerin reklamlarında bile bu yola başvurulmaktadır. Böylece, çocuklar genel olarak pasif rollere yerleştirilmekte, kendi sesleri duyulmamaktadır. Bu yolla medya, toplumsal yaşama aktif katılım hakkına yönelik ihlalleri pekiştirici bir rol oynayabilmektedir. Sansasyon merakı çocuk haklarının boşlanmasına yol açabilmekte, dezavantajlı konumdaki çocukların olumlu yansıtıldıkları örneklerle ise nadiren rastlanmaktadır. İnternetin – ki çocukların hepsi yararlanamamaktadır- ise geleneksel medyaya göre çocuklar için eğlence ve bilgilenme açısından daha yararlı olup olmadığı henüz belirlenmiş değildir (UNICEF, 2007).

Çocuk medyasına yönelik yasal altyapı eksikliği medya mecralarında çocuğun katılım hakkına başvurmasını sınırlandırıldığı gibi medyada çocuğun sesini duyurması ve karar verme süreçlerinde yer alması konusunda da ciddi eksiklerin olduğu görülmektedir. Bu durumun çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Bu sebeplerden ilki dijital bölünmüşlük olarak ifade edilebilir. Dijital bölünmüşlük farklı anlamlarda kullanılabilen bir kavramdır. Bu çalışmadaki anlamı “dijital medya teknolojilerine erişim, bu teknolojileri kullanım ve yine bunlara ilişkin bilgi konusunda toplumda var olan eşitsizlikler” (NTIA, 1995) olarak vurgulanmıştır. Bir örnek ile açıklamak gerekirse, Türkiye’de her çocuğun İnternet’e erişim açısından eşit olanaklara sahip olup olmadığı sorusuna cevabınız olumsuz oluyorsa, burada dijital bölünmüşlükten söz edilebilir. Yapılan araştırmalar (TÜİK, 2013) incelendiğinde Türkiye’de dijital bölünmüşlük sorununun özellikle çocukların bilgisayar, cep telefonu, İnternet’e erişim konusunda yaşadığı ileri sürülebilir. Diğer sebepler ise şöyle özetlenebilir:

- Geleneksel medyadan sosyal medyaya gelişen süreçte katılım hakkının yetişkin açısından ele alınmış olması,
- Medya kuruluşları ve çalışanlarının çocukların medyanın üretim süreçlerine katılabileceği fikri henüz yeterince yerleşmemiş olması,
- Çocukların katılım hakkını kullanabilecekleri platformların bulunmaması ve
- Çocuğun eğitiminde medya okuryazarlığının önemli bir boyutunu oluşturan “medya üretiminin” (çocukların kendi medya ürünlerini üretmesi) ihmal edilmesi.

Medyanın çocuğun eğitimindeki rolü:

Çocuk ve medya araştırmalarının önemli bir boyutunu da çocuğun eğitiminde medyanın oynadığı rol oluşturmaktadır. Burada pedagojik amaçlarla medyanın eğitim ortamlarında araç, içerik veya beceri olarak bilinçli olarak dahil edilmesinden çok medyanın doğası gereği sahip olduğu öğreticiliği gibi müspet veya olumsuz rol modelliği gibi menfi eğitimsel yansımaları ele alınmıştır.

Medya sadece bir iletişim aracı olmanın dışında toplum ve birey üzerinde, dolayısıyla çocuklar üzerinde birçok etkiye sahiptir. Bunların başında çocuğun sosyalleşme süreci üzerindeki etkisidir. Bu etkinin de aslında iki yönü bulunmaktadır. Birincisi medyanın bir sosyalizasyon diğeri de de-sosyalizasyon aracı olmasıdır. Medya bir sosyalizasyon aracıdır ki yerel, ulusal veya küresel kültürün topluma ulaştırılmasında etkili olmaktadır. Medya aynı zamanda bir de-sosyalizasyon aracıdır, çünkü ana-baba, eğitim kurumları ve diğer toplumsal kontrol ve sosyalizasyon ajanları tarafından bireylere kazandırılan toplumun temel değerlerini ve normlarını tahrip edici ve bozucu roller de üstlenebilmektedir (Aslan, 2004). Bu sosyalleşme süreci beraberinde birçok eğitimsel konuyu gündeme getirmektedir. Bunların başında da çocuğun dil gelişimi yer almaktadır.

Medyanın çocukların yabancı dil öğrenimini olumlu etkilediğine (Cahan, 2018), çizgi filmlerin ilkökul öğrencilerinin söz varlığını olumlu etkilediğine (Ayan & Baş, 2015) ve özellikle gençlerin sosyal medyanın eğitsel amaçlar doğrultusunda kullanımının olumlu etkileri olacağını düşündüklerine (Fidan & Kuzhan, 2022) dair olumlu araştırma bulguları dikkat çekmekle birlikte ağırlıklı olarak olumsuz eğitimsel etkileri öne çıkmaktadır. Bunlar arasında en yaygın ifade edilen durum medyanın çocuklarının dil gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya koyan araştırmalardır. Yapılan araştırmalar izole dil gelişimi gecikmiş olanlarda ekran maruziyet süresinin yüksek olduğu ve çocukların dil gelişiminin olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır (Ceran vd, 2018; Özkılıç Kabul, 2019; Keskindemirci & Gökçay, 2020; Kebir & Özka-ya, 2023). Birçok sağlık otoritesi (örneğin APA) 2 yaş altı çocuklarda medya kullanımından kaçınılmasını ve ebeveynlerin kendilerine ait bir medya planı oluşturmalarını önermekte-



dir. ASAGEM (2009) tarafından yapılan araştırmada reklamlarda çocukların anlayamayacağı türden karmaşık cümlelere yer verildiği, argo ifadelerin ve Türkçe olmayan uydurulmuş kelime ve cümlelerin kullanıldığı ortaya konulmuştur (şirin, Oktay & Altun, 2013). Benzer şekilde Cahan (2018) sosyal medyanın çocukların söz dağarcığını olumsuz etkilediğini; Hitit (2020) lise öğrencilerinin sosyal medya yazışmalarının kuralsız, özensiz ve hatalı yönde geliştiğini ve nedenle de yazma becerisinin olumsuz etkilendiğini ortaya koymaktadır. Tüm sonuçlar medyanın çocukların dil gelişiminde önemli bir rol oynadığını lakin buna yönelik pedagojik çözümlerin henüz ortaya konulamadığını göstermektedir.

Çocuklar boş zamanlarını günümüzde daha çok medya karşısında geçirmektedir. Boş zamanlarını çoğunlukla medya karşısında geçirmeleri çocukların bazı faaliyetlere hayatlarında yer vermedikleri anlamına gelmektedir. RTÜK (2013) tarafından yapılan araştırma çocukların üçte birinin ara sıra açık hava ortamlarından yararlanabildiklerini gösterebilmektedir. Uzmanlar (Kirkorian vd., 2008; Altun, 2010) çocukların gerçek hayat tecrübelerinden daha iyi öğrenebileceklerini gözlemlemekte ve ifade etmektedirler. Bu noktada medyanın bir alternatifi olarak görülmemekle birlikte izcilik vb kamplar, spor aktiviteleri, sanatsal çalışmalar, balık tutmak gibi doğa çalışmaları gibi gerçek yaşam tecrübelerine örgün eğitim kapsamında yer verilmesi gerektiği düşünölmektedir (şirin, Oktay & Altun, 2013).

Çocukların bilgi edinme kaynağı olarak İnternete sıklıkla başvurdukları ve bu nedenle bilgiye hızla eriştikleri görölse de ağırlıklı olarak sosyal medyayı bilgi kaynağı olarak görmeleri manipölasyona daha kolay kapılmaları anlamına gelmektedir. Cantürk ve Yüksel (2020)'in yaptığı araştırmada gençlerin sosyal medyanın dünya görüşlerini etkilediğini ifade etmeleri konunun önemini göstermesi açısından önemli bir bulgudur. Bu nedenle çocukların ve gençlerin bilgi edinmelerine yönelik güvenilir kaynakların oluşturulması ve buna yönelik eğitimleri önemli bir ihtiyaç olarak dikkat çekmektedir.

2211



100. yıl

ÇOCUK YILLIğI

Medyaya Yönelik Çocuğun Eğitimi

Önceki bölümde çocuk medya ilişkisi çerçevesinde dile getirilen müspet ve menfi durumlara karşı neler yapılması gerektiği

sorusu bizi “Medya Okuryazarlığı” kavramına götürmektedir. Medya okuryazarı bir toplum ve medya okuryazarı bir çocuk hem medyadaki fırsatlara hem de risklere karşı farkında olur. Dünyadaki birikime bakıldığında çocuğu korumaktan, onu yetkilendirmeye doğru gelişen bir medya okuryazarlığı süreci vardır. Bu süreç ayrıca medya okuryazarlığını sırasıyla bir öğretim aracı, öğretim konusu ve sonrasında da hayat boyu geliştirilecek bir beceri olarak görülen bir gelişime de sahne olmuştur.

Dünyada bu bağlamdaki çabalar ülkemizle göreceli olarak 20. yüzyılın başında yoğun olarak gelişme gösterirken (örneğin gazetenin, radyonun ve diğer araçların bir öğretim aracı olması gerektiği, I. ve II. Dünya Savaşları Dönemi’nde propaganda farkındalığına dair çabalar veya sonrasında eleştirel TV izlemeye dair eğitim çalışmaları ile devam eden süreçle kıyaslandığında) ülkemizde benzer çabalar daha sınırlı kalmıştır. Bu noktada ülkemizdeki ilk çabalara bakalım.

İlk çabalar:

Türkiye’de medya okuryazarlığı çalışmalarının ilk olarak 1911 yılında Mehmet Said Paşa’nın kaleme aldığı Gazeteci Lisansı adlı eseriyle başladığı ileri sürülse de (Özarslan, 2008) bu yorumun argümanlarına değinilmemiş olması temkinli olmayı gerektirmektedir. Kaldı ki adı geçen eser İslam Ansiklopedisindeki Said Paşa maddesinde “resmî kitâbet üslûbunu konu edinen önemli bir eser”⁹ olarak ifade edilmekte ve ayrıntılı incelemelere bakıldığında (Yeşil, tarihsiz); Türkçe’nin sadeleşmesi, yabancı dillerin etkisinin azaltılması, halk dilinin yüceltilmesi, tercümenin önemi, yabancı dil bilmenin önemi, doğru dil bilgisi ve noktalama işaretlerinin kullanımı gibi hususlara değinildiği görülmektedir. Velhasılıkelam ülkemizdeki medya tarihi teferruatlı incelenmeden medya okuryazarlığı çabasının ilklerini ve sonrakilerini telaffuz etmek doğru olmayacaktır.

Cumhuriyet tarihi boyunca uzunca bir süre medya bir öğretim aracı olarak eğitimin kapsamına girmiştir. Gazetenin, radyonun, televizyonun veya bilgisayarın sınıfta bir öğretim aracı olarak kullanılması ve bunun akademik başarı başta olmak üzere eğitime katkıları sorgulanmış veya çocukları bu medya araçlarının tehlikelerinden nasıl korunabileceğinin



yolları aranmıştır. 1930 Umûmî Hıfzısıhha Kanunu ile 12 yaş altı çocukların sinema, dans ve tiyatro gibi etkinlik mekânlarına götürülmesinin yasaklanması (Öztürk, 2005) korumacı politikanın örneklerinden sadece birisidir. Böylesi bir süreçte “Biz çocuklarımızı her tehlikeden korumaktan ziyade, her vaziyette kendisini müdafaya kabiliyetli yetiştirmek iddiasındayız” diyerek çocukları korumaktan çok onları yetiştirmekten söz eden Muvafık Uyanık’ın 1937 tarihli “Yeni Okulun Ders Varsıtarından Gazete” adlı çalışması takdire şayandır. Çalışmasında o dönemin popüler eğitim akımı olan “Yeni Okul” yaklaşımından, öğretmenin kılavuz rolünden ve otantik eğitim materyalleri gibi yenilikçi konulardan eden Uyanık; öğrencilerin gazete kullanımlarına dair bir anketin sonuçlarından da söz etmektedir. Bu çalışmadan sonra ayrıntılarına girilirse de uzunca bir süre medyanın öğretimde etkili kullanılacak bir araç olarak pedagojik gündemi meşgul ettiğini ve medya karşısında çocuklarının korunmasına yönelik kamusal politikaların üretildiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Kurumsal adımlar:

Medyaya yönelik çocukların farkındalıklarının artırılması için eğitim çabalarında kamu kurumları başı çekmektedir. Bu konuda özellikle RTÜK, MEB, BTK ve ASHB’nın çalışmaları önemlidir.

RTÜK’ün medya kullanım alışkanlıkları başta olmak üzere ciddi bir araştırma geleneğine sahip olması, medya odaklı sorunların farkındalığı açısından kuruma büyük bir avantaj sağladığı ileri sürülebilir. 2000 yılında başlattığı ebeveynler başta olmak üzere toplumu yönlendirici simge sistemi olan Akıllı İşaretler uygulaması bu konudaki ilk adımlardan biri olarak kabul edilebilir. 2003 tarihinde düzenlediği İletişim Şurasında medya okuryazarlığını gündeme getiren ve tartışılmasını sağlayan RTÜK, 2006 yılında medya okuryazarlığı bir ders olarak okutulabilmesi için MEB ile iş birliği yapmıştır. Bu iş birliğinin neticesinde “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” hazırlanılmış ve 2007 yılında pilot uygulama yapılmış, 2008 yılında da tüm Türkiye’de seçmeli ders olarak uygulamaya konulmuştur. 2014 ve 2018 yıllarında programın güncellenmesi de yine RTÜK’ün girişimleriyle gerçekleştirilmiştir. Yine RTÜK Çocuk web sayfası; ebeveynler, öğretmen, öğrenci ve medya uzmanlarına





yönelik hazırlanan medya okuryazarlığı web sitesi¹⁰ ; yakın zamanda çıkarılan Medya ve Çocuk Dergisi¹¹ gibi hizmetleri de gerçekleştirmiştir. Ayrıca yakın zamanda çocuk ve aile dostu yapımları ödüllendirmek için ASHB ile işbirliği ile “Çocuk ve Aile Dostu Yapım” adlı projeyi duyurmuştur. Ülkemizde bu konu üzerine hassasiyetle eğilen kurum açacağı RTÜK’tür. Kurumun konuya yönelik çalışmaları bunun en açık kanıtıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2006 yılında itibaren Medya Okuryazarlığı ders programının hazırlanması, güncellenmesi ve uygulamaya konulması için inisiyatif ortaya koymuş ve bugüne kadar konuya verdiği desteğini sürdürmüştür.

Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu ise korumacı yaklaşım çerçevesince ve elbette doğru bir adım olarak İnternette yetişkinler kadar çocukların da güvenliğini önemsemiş ve ciddi adımlar atmıştır. 2007 yılında uygulamaya konulan İhbar Web¹² hizmeti İnternet üzerindeki; intihara yönlendirme, çocukların cinsel istismarı, uyuşturucu/uyarıcı madde kullanılmasını kolaylaştırma, sağlık için tehlikeli madde temini, müstehcenlik, fuhuş, kumar oynanması için yer ve imkân sağlama, Atatürk aleyhine işlenen suçlar, yasadışı bahis, dezenformasyon gibi suçların ihbar edilmesinde toplumun desteğini almaya çalıştığı bir projedir. 2011 yılında başlattığı Güvenli Web hizmeti uygulaması hem hizmet sağlayıcıların hem de kurumun İnternet güvenliği için çabalarını ifade etmektedir. Halihazırda Güvenli Web¹³ platformunda kamuoyunu bilgilendirmek için “İnternet ve Sağlık, İnternet Etiği, Ebeveyn Denetim Araçları, Siber Zorbalık, Çevrimiçi Oyunlar” gibi birçok kılavuz bulunmaktadır. Ayrıca bu çabanın çocuklara yönelik boyutunu da Güvenli Çocuk¹⁴ web sitesi temsil etmektedir.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının aile ve çocuk odaklı yaptığı “Dijital Oyunlar ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri” gibi araştırmalar, Çocukların Dijital Risklerde Korunmasında Ebeveyn Rehberi gibi kılavuzlar, Aile Çocuk dergisi gibi süreli yayınlar ve çeşitli raporlar medya okuryazarlığı eğitimi aç-

sından kıymetlidir. Ayrıca Aile Eğitimi Programı çerçevesinde Medya Alanı başlığında yazarlığını Hediyeullah Aydeniz'in yaptığı "Medyayı Tanımak, Medyayı Kavramak, Bilinçli Medya Kullanımı ve Aile ve İnternet" başlıklı çalışmalar da önemlidir.

TRT'nin TRT Çocuk kanalında yayına aldığı "Dijital Tayfa" çizgi film serisinin ve yine TRT Çocuk bünyesinde başlattığı Ebeveyn Akademisi'nin de medya okuryazarlığı eğitimi açısından değerli olduğunu söylemek gerekir.

Son olarak medya çocuk bağlamında ülkemizde atılan en önemli adımı ve bu adımın mimarı olan, ömrünü çocuklara vakfeden Mustafa Ruhi Şirin'in kurucusu olduğu Çocuk Vakfını hatırlatmadan olmaz. Vakıf 2013 yılında Çocuk ve Medya Hareketi'ni başlatmıştır. Çok geniş katılımlı bir paydaş çeşitliliğinde Türkiye'nin ilk ve tek "Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018" belgesini hazırlamıştır. Lakin çabanın değeri tam olarak anlaşılamamıştır. "Yapmış Olmak İçin Yapmak" hastalığına kurban gitme kaygıları bir yana çocuk televizyonlarındaki yapımların yerli kültürü öncelermeleri gibi belgenin stratejik hedeflerinin bir etki yaratmış olduğu da görülebiliyor. Umulur ki...

Medya okuryazarlığı eğitimi:

Türkiye'de çocukları merkeze alan bir medya okuryazarlığı eğitimi çabası ilk olarak 2006 yılında RTÜK ve MEB'in işbirliği protokolü çerçevesince "İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı" hazırlanması ve pilot uygulama sonrasında 2008 yılında uygulamasıyla başlamıştır. Medya okuryazarlığını tam olarak kapsamayan ilk program Batılı ülkelerdeki Medya Çalışmaları (Media Studies) dersini andırmakta ve ağırlıklı olarak kitle iletişim araçlarının çocuklara tanıtımına odaklanmaktadır. 2014 ve 2018 yıllarındaki güncellemelerle medya okuryazarlığının bir beceri olarak kabul edildiği anlayış kabul edilmiş lakin seçmeli ders olarak öğretilmeye günümüze kadar devam etmiştir. Ancak Şirin, Oktay ve Altun'un (2013) aktardığı gibi RTÜK tarafından 26 farklı ilde 100 ilköğretim okulunun 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 2.515 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonuçları "medya okuryazarlığı" seçmeli dersinin dersi alan-

lar üzerinde beklenen olumlu etkiyi oluşturmadığı yönündedir (RTÜK, 2010). Benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmalar da vardır (Tekinal & Akkor Gül, 2011; Çakır, Koçel & Aydın, 2012). Günümüzde de sorun aynı şekilde devam etmektedir. Bu durumun sebepleri olarak; öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitiminin yetersizliği, dersin seçmeli olması, ders programının ve öğretim yaklaşımlarının verimli olmaması gibi sebepler telaffuz edilse de temel gerekçe, mihver derslerin yoğun içeriklerinin seçmeli derslerin ders saatlerinin alınarak yetiştirilmeye çalışılmasıdır. Mihver derslerin bu baskınlığı sadece sanat ve spor gibi derslerin değil medya okuryazarlığı gibi günümüz dünyası için elzem olan birçok dersin ihmal edilmesine sebep olmaktadır.

Konu uzmanlarının birçoğu (Masterman, 1996, 2001; Brown, 1998: 52; Hobbs, 1998; Hobbs, 2001; Thoman, tarihsiz; Considine, 2002; Scheibe & Rogow, 2004; Wan & Cheng 2004; CML, 2008) medya okuryazarlığının öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesiyle ilgili çalışmalar yapmış ve bu yaklaşımın daha doğru olduğunu ileri sürmüştür. Bunun yanı sıra pek çok medya okuryazarlığı uzmanı da (Potter, 1998; Thoman, 2003; Considine, 1999; Masterman, 2001) medya okuryazarlığını hayat boyu geliştirilmesi gereken bir beceri olarak ifade etmiştir. UNESCO (1982) ise bu gerçeği uzun bir süre önce “medya eğitimi yeterliklerini geliştirmek amacıyla, okul öncesinden üniversite eğitimine ve hatta yetişkin eğitime kadar, kapsamlı medya eğitimi programlarını başlatılmalı ve desteklemeli” ifadeleri ile ortaya koymuştur. Buradan hareketle ülkemizde medya okuryazarlığı eğitiminin sadece 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli olarak verilen bir ders çerçevesine sıkıştırmak yerine okul öncesinden yetişkin eğitime doğru hayat boyu devam eden bir süreç olarak ele alınması doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu noktada yapılması gerekenleri “Uzman yetiştirme, öğretmen eğitimi, ebeveyn eğitimi, çocukların ve gençlerin eğitimi ve yetişkin eğitimi” gibi farklı boyutlarda daha geniş bir bakış açısıyla ele alınabilir (Altun, 2009). Zira Şirin’in (2006) dediği gibi “her tür medya kullanımı, çeşitliliğin yanında aynı yöntemlerle engellemeyi de gerektirir. Yalnızca çocuğun korunmasında ısrarlı olmak yetmez. Hangi medya türü olursa olsun çocuğun medya kullanımını sosyal, kültürel ve ekonomik çevresi belirler. Her üç odağın hazırlayıcısı ise yetişkindir. En etkili rolü ise aile yerine getirir.

Sonuç

Çocuk medya ilişkisinin 100 yıllık değerlendirmesini yapmak elbette kolay değil. Konuya bir yandan kronolojik yaklaşmak, bir yandan medya araçlarına odaklanmak, bir yandan çocukla ilişkisini irdelemek ve tüm bunları disiplinler arası bir perspektiften uzaklaşmadan yapabilmek zorlayıcı bir iş ve bölüm boyunca da bunun zorlukları hissedilmiştir. Bakılmayan, bakılsa da görülmeyen, görülse de anlaşılmayan kısımlar olabilir. Kesitler halinde sunulan ve değerlendirilen bu sürecin değerlendirilmesinde 3 temel sorudan hareket edilmiştir.

1. Yüz yıllık çocuk-medya ilişkisine dair deneyimden hangi dersler çıkarılabilir?
2. Günümüz Türkiye'sinde çocuk medya ilişkisi konusunda nasıl bir ekosisteme ihtiyaç duyulmaktadır?
3. Çocuk ve medya ilişkisinin geleceğine dair hangi eğilimler ve bunlara dair hangi olası vizyonlar açığa çıkmaktadır?

Bu sorulara dair tespitler, değerlendirmeler ve çözüm odaklı düşünceler aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

1. Yüz yıllık çocuk-medya ilişkisine dair deneyimden hangi dersler çıkarılabilir?

Çocuk ve medya ilişkisine dair çıkarılabilecek dersler öncesinde kavramsal olarak konuyla ilgili iki öncül soruna dikkat çekilmesi gerekiyor. Bunlardan birisi çocukluk algısına dair algılamalardır. Evrensel bir çocukluk algısını değerli bir yerde tutarak bu toprakların çocuklarının tarihini Aries'in çalışmasına dayalı Batılı çocuk algısı boyutuna sıkıştırıp tanıtmaya çalışmak ve medeniyetimizin çocukluğunu nasıl inşa ettiğini ve çocukluğun nasıl dönüşümler geçirdiğini ele almamak çocuğa dair birçok konuda olduğu gibi medya ilişkisi bağlamında da sorun teşkil etmektedir. Kurtuluş Kayalı hocanın tabiriyle çocukluğumuzun tarihi çeviri kokuyor. Bu noktada Kemal Sayar (2017) hocanın dediği gibi çocukluğun sosyal inşası tartışmalarına zengin bir boyut ekleyebilmek için avrosentrik olmayan bir çocukluk tarihi okumasına ihtiyacımız var. Temel sorunlar bir diğeri de medya kavramının anlam çerçevesinin sığılığına dair. İletişim aracı veya kitle iletişim



aracı üst kavramlarına sıkıştırılan medya kavramının da çerçevesinin “medyanın mesaj aktarmak için kullanılan her türlü ortam, araç ve formu kapsayabileceği” hakikatine göre zenginleştirilmesi gerekiyor. Ticari motivasyonla insanın çevresindeki her türlü ortam, araç ve formu medyalştırma çabası bunu zorunlu kılıyor. Çevremizdeki araçlar, eşyalar, nesnelere vb. artık sadece temel amacına hizmet etmiyor, aynı zamanda güçlü mesajlar da iletmeye yarıyor. Tıpkı giysilerimizin sadece örtünme, yediklerimizin sadece beslenme veya otomobillerimizin sadece ulaştırma amacını taşıması gibi. Mustafa Özel¹⁵ hocanın dediği gibi; 20 liralık gömleği 100 liraya satmanın yolunu arayan ve çözümü de mal değil müşteri üretmekte bulan bir ekonomik sistem algı üzerinden yeni değerler üretiyor. Ve algıya dayalı ürettiği bu değeri satın alınabilecek her türlü ürün ve hizmeti üzerinden gerçekleştiriyor. McLuhan’ın “Araç mesajdır” sözü genişleyerek “Her türlü mal ve hizmet mesajdır.”a dönüşüyor. Ve çocuk medyasının da bu geniş çerçeveden ele alınması gerekiyor.

Çocuk medyası bağlamında 100 yıllık serüvene bakıldığında çocuk dergiciliği (bir dönemin tabiriyle de gazeteciliği), çocuk radyosu, TV çocuk yapımları konusunda ciddi bir geleneğin olduğu görülmektedir. Çocuk televizyonculuğunun gelişimine bakıldığında da gelenek oluşturma noktasında ümitvar görünmektedir. Lakin daha öncesinde de vurgulandığı gibi Cumhuriyet tarihi boyunca geçen bir asırlık süre zarfında “çocuk medyasına” yönelik bütüncül bir bakış açısının; çocuk medyasının felsefesi, sosyo-kültürel kodları, politikaları, ekonomisinin çocuk odaklı olarak maalesef inşa edilemediği görülmektedir. Ayrıca ifade etmek gerekiyor bu bağlamda Çocuk ve Medya Hareketi (2013) sonucunda belgeye dökülen en kapsamlı bakış açısı olarak I. *Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı (2014-2018)*’nın dikkate alınmayarak uygulamaya konulmamıştır.

Çocuk ve medya ilişkisi bağlamında “Medyada Çocuk” başlığı ile medyadaki çocuğun temsiline dair bir inceleme yapılmıştır. Gerek geleneksel gerekse yeni medya ele alındığında çocuğun medyada yeterince temsil edildiği lakin temsil şeklinde sorun olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorun elbette vurgulanabilir ama dikkat çekilmesi gereken nokta çocuğun medyada temsiline dair çocuk hakları temelinde yasal bir çerçevenin ve kurumsal



ve okul öncesinden üniversiteye tüm eğitim kademelerinde (elbette yetişkin eğitiminde de) geliştirilecek şekilde bir öğretim anlayışına ihtiyaç bulunmaktadır.

2. Günümüz Türkiye'sinde çocuk medya ilişkisi konusunda nasıl bir ekosisteme ihtiyaç duyulmaktadır?

Geçmiş birikimlerden çıkarılan dersler bir bütün olarak ele alındığında günümüz için söylenebilecek birçok husus bulunmaktadır. Bugün için ihtiyacımız olan şey; tüm hususları tek tek ele almak yerine hepsine cevap olacak bir "Çocuk Medyası Ekosistemi" (ÇME) inşa etmektir. Bu ekosistemi somutlaştırmak için şu noktalar vurgulanmıştır:

- *Medya Kullanım Eğilimleri:* Yapılan araştırmalar (RTÜK, 2006; ASAGEM, 2008-2009-2010; DPT, 2010; UNICEF, 2011; Nalçaoğlu, 2012; TÜİK, 2013, RTÜK, 2013; ASBP, 2017; RTÜK, 2018; BTK, 2020; TÜİK, 2021; BTK, 2022; RTÜK, 2022) çocuklara yönelik medya araç ve içeriklerinin, ayrıca bunların kullanım oranlarının artmakta olduğunu göstermektedir. Özellikle de ekran odaklı medyanın kullanımında ciddi artış yaşanmaktadır. ÇME çocukların mevcut kullanım eğilimlerinin çocuğun yararına dönüştürülmesini hedeflenebilir.
- *Gerçek Yaşam Kayıpları:* Dijital çocuk medyasının yaygın kullanımı, çocukların hayatındaki bazı deneyimlerin artık giderek daha az yaşanacağı anlamına gelmektedir. Sanal âlemdeki varlıkları artarken gerçek dünyada yok oluyorlar bir bakıma. Parklarda yoklar, mahalle arası sokaklarda yoklar, akraba ziyaretlerinde yoklar... ÇME artan medya kullanım oranlarının karşılığın çocuğun hayatında nelerin eksilmekte olduğuna dair bir farkındalığın ve bunun neticesinde kaybolması istenmeyen deneyimleri yaşatacak bir vizyona da sahip olunabilir.
- *Çocuk Uzmanlığı:* Osmanlı son döneminde Çocuklar Âlemi gazetesinin Darü'l-Muallimin ve Şemsü'l-Mekâtib muallimlerinde çıkarılması gibi çocuk gazetelerinin öğretmenler tarafından çıkarılması; çocuk eğitiminin bilimsel olarak uzmanlar eliyle çocuk gazetelerine yansıtılmasını sağladığı gibi pedagojik olarak bilişsel, du-



yuşsal ve psikomotor açıdan çocuğa uygun bir mecranın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ayrıca çocuk gazetelerinin ders müfredatlarını destekleyici bir fonksiyona sahip olması da bunun bir diğer neticesidir (Taş, 2018). Bu nedenle ÇME inşa edilirken öğretmen bakış açısından yararlanılabilir.

- **Çocuk Görüşü:** ÇME inşa edilirken ebeveyn, öğretmen ve uzmanlar gibi yetişkin önerilerini almak elbette önemlidir. Ancak bu işin merkezinde mutlaka çocuk olmalı ve onların görüşleri üzerinden inşa edilmelidir.
- **Çocuk Dostu:** ÇME çocuğa değer veren ve onun yüksek yararını düşünen çocuk dostu bir ekosistem olmalıdır. Şirin bunu “Çocuk Dostu Medya Düzeni, çocuğun öncelikli yüksek yararına, çocuk bakışına ve medya tarafının çocuğa saygıya dayalı bir anlayışı ortaya koyma, izleme ve çoklu medya okuryazarlığı çabasıdır” sözleriyle açıklamaktadır.
- **Çocuk Medyası Ekonomisi:** Huxley, Cesur Yeni Dünya adlı distopik kurgu eserinde geleceğin toplumunu anlatırken “tüketimi teşvik etmeyen hiçbir çocuk oyununa yer olmadığı”ndan söz eder. Geçmişin kurgusu günümüzün adeta gerçeği olmuş durumda. ÇME’nin tüketimi teşvik edici olmaması en önemli özelliklerinden biri olmalıdır.
- **Risk ve Fırsatlar:** ÇME risklere yönelik korumacı, fırsatlara ise teşvik edici ve girişimcilik odaklı bir yaklaşım benimseyebilir.
- **Çocuk Medyası Etik İlkeleri:** Uluslararası bir çerçeveye sahip olmakla birlikte mutlaka ulusal çocuk medyası etik ilkelerinin çocuk, ebeveyn, öğretmen, medya, devlet vb tüm paydaşların katılımıyla benimsenmeye ve uygulamaya konulması önemlidir.
- **Dijital Çocuk Hakları:** Dijital mecralarda çocuklara yönelik yeni birçok risk bulunmaktadır. Örneğin çocukların dijital ayak izlerinin takip edilmesi ve reklamcılık başta olmak üzere birçok hizmette bu verilerin kullanılması ciddi riskler barındırıyor. Veya çeşitli kitle kaynak uygulamaları ile kişisel verilerini paylaşma yarışına girip bir nevi dijital bir sömürüye maruz kalabiliyorlar. Unutulma hakkı başta olmak üzere dijital çocuk haklarının ÇME’nin pratiğe döktüğü öncelikli niteliklerinden biri olmalıdır.

- *Dijital Çocuk Medyası Ekosistemi*: Medya kullanım alışkanlıklarına bakıldığında çocukların medya tercihlerinin hızla dijital mecralara kaydığı görülmektedir. Bu ekosistem geleneksel medyanın miras bıraktığı format ve içerikleri de katarak dijital medya format, içerik ve mecralarını temel alabilir. Giderek devasa boyutlarda artan mevcut çevrimiçi içeriği çocuğa göre ayarlama zorluğu karşısında belki de Sanal Evren (Metaverse) benzeri çocuğun beklentilerine cevap verebilecek ayrı bir ağ bile düşünülebilir.

3. Çocuk ve medya ilişkisinin geleceğine dair hangi eğilimler ve bunlara dair hangi olası vizyonlar açığa çıkmaktadır?

Geleceğe dair okumalar yapıldığında teknoloji alanında yer alan aktörlerin yine teknoloji odaklı senaryolarının baskın olduğu görülüyor. Nesnelerin interneti ile çevremizi saran birçok araç ve aletin birbirine bağlantılı olduğu ve etkileşime girdiği bir teknoloji çevresi anlatılıyor. Yapay zekâ destekli ve makine öğrenmesi yoluyla sürekli kendini geliştiren bu araçların hem birbirleriyle hem de bizlerle sürekli iletişim halinde olması planlanıyor. Kişiselleştirilen bu teknoloji ekosistemi size en uygun hizmetleri, en doğru zamanda ve en uygun şekilde sunmayı vad ediyor. Aracımızın sürüş özelliklerinin, ısısının, çalacak müziklerin sizin için en uygun şekilde ayarlanmasını sağlanması veya evinizin ısı, ışık, ses vb açılardan benzer şekilde size göre kişiselleştirilmesi gibi. Çocukların da aynı çevrimiçi ortama girip kendilerine uygun bir eğlence içeriğiyle karşılaşması gibi. Kişiselleştirme çocuğun yararına kullanılabilirse elbette önemli kazanımlar elde edilebilir; örneğin ilgi ve yeteneklerine hitap eden ve bunları geliştirmesini teşvik eden, destekleyen içeriklerle karşılaşması gibi. Lakin aleyhine kullanılırsa da sistemin ürettiği müşteriler hâline gelebilirler.

Teknolojinin kişiselleştirilmesinin daha da ötesinde; Rey Kurzweil'in başını çektiği birçok teknoloji uzmanı ve fütürist ile birçok teknoloji şirketi geleceğin tekillik teorisi üzerine inşa edileceğini öngörüyor ve bu fikri popülerleştirip bir atraktör hâline getirmek için olağanca motivasyonlarıyla çabalyorlar. Adında insanlık olan 'human 5.0' gibi teoriler bile insanların

bu teknolojik değişime adaptasyonuna odaklanıyor. “İnsana ne olacak, insan için iyi olan nedir veya insanlar bunu istiyor mu?” sorularının konuşulmadığı bu gelecek senaryolarında çocukların esamesi okunmuyor. Hâlihazırda ‘dijital yerli’ nitelendirmesiyle ebeveynleriyle olan bölünmüşlüklerinin altı çizilmeye devam ediyor. Dünya nüfusunun yaklaşık %65’nin dijitalleştiğı ve bunun da yaklaşık 20 yılda medyana geldiğı tarihin hem en kapsamlı hem de en hızlı devrimini yaşıyoruz: Dijital Devrim. Hız insana elbette zaman başta olmak üzere birçok kazanım sağlar ama öte yandan da unutkanlık gibi önemli kayıplar da getirir. Söz konusu çocuk olduğunda durum daha da önemli hâle gelir. Kuşak çalışmaları üzerinden bakarsak, tarihteki kuşakları bir zincirin halkaları olarak düşünecek olursak bugüne kadar kuşaklar kendilerinden önceki kuşaktan özellikle de dünyaya dair çok önemli bilgi ve deneyimleri edinerek insanlığın mirasına sahip çıkabildiler. Ve aralarındaki ortak bilgi ve deneyim de elbette çok fazlaydı (Altun, 2022). Lakin bugün nesiller arasındaki hafıza zincirlerinin halkaları kopmasa da ilk defa aralanmış durumda. Geleceğin çocuk medyasının bu gerçeğı gözden kaçırmaması gerekiyor. Her şeyden önemlisi gerçek dünyayla etkileşimle nesilden nesile birikerek inşa edilen çocukluğun doğasına “ne olacağı sorusunu sormak ve ne olmasını istiyoruz”un da cevabını bulmak yetişkinler kadar çocuk medyasının da sorumluluğunda olmalı; çocuklar olmadan nasıl bir gelecek inşa edebiliriz ki...



ADNAN ALTUN

2225



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Dipnotlar

- 1 Çocuklara yönelik ilk basılı medyaların daha çok gazete gibi düşünüldüğü, dergi veya çocuk dergisi olarak nitelendirilmesinin zaman aldığı görülmektedir (Okay, 1999). Bu nedenle basılı çocuk medyası kavramı tercih edilmiştir.

- 2 İyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayıran.
- 3 Web sitesi tasarımı ve geliştirilmesi konusunda otorite olmak isteyen Sitefy platformunun 16.08.2023) tarihli verilerine göre: <https://sitefy.com/how-many-websites-are-there/>
- 4 Ayrıntılı bilgi için bkz: <https://sosyalagharitasi.gov.tr/>
- 5 Madde 167: On iki yaşından aşağı çocukların, sinema ve tiyatro ve dans salonu ve bar gibi mahallere getirilmesi ve kabul edilmesi memnurdur. Altı yaşından yukarı olanların gündüzün terbiyevi veya hususi mahiyette olan sinema veya tiyatrolara getirilmesine müsaade olunabilir.
(<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1593.pdf>)
- 6 2007 tarih ve 5651 sayılı “İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun”
- 7 Üreten Tüketici (Prosumer): Alvin Toffler’in dünya ekonomi tarihini ele alırken ekonomi bağlamında; Marshall McLuhan ve Barrington Nevitt’in ise iletişim bağlamında bireylerin aynı anda hem üretici hem de tüketici olabileceklerini vurgulayan popüler bir kavramdır (Fontanella ve Pacchiega, 2021).
- 8 Bu başlığın içeriği Şirin, Oktay ve Altun (2013) tarafından hazırlanan “I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018” içerisinde ilgili bölümden yararlanarak hazırlanmıştır.
- 9 <https://islamansiklopedisi.org.tr/said-pasa-kucuk> (22.08.2023)
- 10 <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/>
- 11 <https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-medya-ve-cocuk-dergisi/4444>
- 12 <https://www.ihbarweb.org.tr/>
- 13 <https://www.guvenliweb.org.tr/>
- 14 <https://www.guvenlicocuk.org.tr/>
- 15 Konunun edebiyat okumaları üzerinden ayrıntılı bir tartışması için Mustafa Özel hocanın “Dört Mesele 4x4 Roman” başlıklı BİSAV konuşmasına bakılabilir.

Kaynakça

- AAP-American Academy of Pediatrics. (1999). Media education; committee on public education. *Pediatrics*, 104(2), 341-343.
- Ahiöğlü, N. (2004). Çocuklar ve küreselleşme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(1), 141-155.
- Akçakaya, A. (2020). Dünden yarıya Türkiye radyoları. *TRT Akademi*, 5(9), 406-417.
- Akdağ, Ç. T. (2016). Yeni medyada çocuk haberciliği: “Milliyet Çocuk”, “Hürriyet Çocuk” ve “Cicicee Çocuk Deyince” sayfalarının incelenmesi. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (25), 155-180.
- Akın, M. (2002). *Altın makas RTÜK*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Aksoy, A. (2001). *Türkiye’de radyo ve televizyonda yayınlanan dramatik yapıtlı çocuk programlarının toplumsal ve pedagojik açıdan değer-*

- İndirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, Z. S. (1998). *Türkiye’de televizyon reklamlarının aile yapısına etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı, İstanbul.
- Aktaş, H., Özüpek, M. N., & Altunbaş, H. (2011). Çocukların marka tercihleri ve medya tüketim alışkanlıkları. *Selçuk İletişim*, 6(4), 115-125.
- Alpay, M. (1980). Türk çocuk edebiyatı. *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, (8-9), 167-191.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Altun, A. (2013). Medya okuryazarlığı. E. Gençtürk, & K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar* içinde (ss. 179-206). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altun, A. (2022). Dijital tarih ve tarih eğitimine yansımaları panel konuşması (dijital tarih, tarih eğitimini nasıl etkileyebilir?). *8.Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu tam metin kitabı* içinde (ss. 17-28).
- Altuntaş, O., & Altınova, H. H. (2015). Türkiye’de risk altındaki çocukların ana akım basında temsili. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 3(2), 59-69.
- Apak, C., & Yazıcı, F. (2022). Televizyonda çocuk programlarının tarihsel dönüşümü: TRT örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(134), 438-464.
- Ardıç, E., & Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 12-30.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood*. Harmondsworth: Penguin.
- Arkeofili. (2022). İstanbul’da çingirakla gömülmüş çocuk mezarı bulundu (20.09.2022). URL (16.08.2023): <https://arkeofili.com/istanbulda-cingirakla-gomulmus-cocuk-mezari-bulundu/>
- Arslan, A. (2004). Günümüz Türkiye’sinde medya gerçeği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Arslan, A. (2004b). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. *International Journal of Human Sciences*, 1(1).
- ASAGEM. (2008). *İnternet kullanımı ve aile araştırması*. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- ASAGEM. (2009). *Çocuk programları ve bu programlarda yayınlanan reklamların içerik analizi*. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- ASAGEM. (2010). *Medyanın ve medya profesyonellerinin aile algısı*. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- ASBP - Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2017). *Dijital oyunlar için çocuk ve aile rehberliği çalıştay sonuç raporu*. G. Bayrak (Ed.).

- Aslan, A., & Duğan, Ö. (2016). Suça yönelmiş çocukların medyada temsili: Bir alan araştırması. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 303-325.
- Asrak Hasdemir, T. (2013). Çocukların geleneksel medya ve yeni medya ile ilişkileri üzerine bir çalışma. I. *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 1* içinde (ss.445-472). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Atabek, Ü., Atabek, G., & Bilge, D. (2014). Televizyon sağlık programlarında ideolojik söylemler. *GSU İletişim Dergisi*, (Özel Sayı 3 Sağlık Eğitimi), 11-29.
- Avcı, A. (2011). Çocuk haklarının medya boyutu - sözleşmeler ve yasal düzenlemeler. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk hakları ve medya* içinde (ss. 89-110). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ayan, S., & Baş, B. (2015) Çizgi filmlerdeki söz varlığıyla ilkökul öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 3(4), 84-99.
- Bak, G., & Eşidir, O. V. (2018). 1980'li yıllardan günümüze Türk yazılı basınında çocuk olgusu.
- Batra, S. (2014). Big Data AnalyticsanditsReflections on DIKW Hierarchy. *Review of Management*, 4(1/2), 5-17.
- Bilgi Ülker, D. (2021). İnternet ve sağlık bilgisi: Ankara'da altmış yaş üstü kadınların sağlık bilgi kaynağı olarak internet kullanımı üzerine sosyolojik bir araştırma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 24(1), 146-179.
- Bora, A. (2005). Yoksul çocukların medyada temsili. Ekim 2005 Ulusal 5. Çocuk Kültürü Kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Bourdieu, P. (1997). *Televizyon üzerine* (T. Ilgaz, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Brown, J. A. (1998). Media literacy perspectives. *Journal of Communication*, 48 (1), 44-57.
- BTK. (2020). *Dijital oyunlar raporu 2020*. URL (17.08.2023): <https://www.guvenlioyna.org.tr/dosya/jVFeB.pdf>
- BTK. (2022). *Türkiye'deki çocukların ve ebeveynlerin bilinçli ve güvenli internet kullanım, deneyim ve alışkanlıkları*. URL (18.08.2023): <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/LhLLB.pdf>
- Cahan, N. (2018). *Sosyal medyanın orta öğrenim öğrencilerinin söz dağarcığına etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Can, A. (1990). *Televizyonda okulöncesi çocuklara yönelik susam sokağı programı (İçerik ve biçim yönünden incelenmesi)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Canadian Paediatric Society. (2002). *Canadian paediatric surveillance program*. Canada Post Publications.
- Cankaya, Ö. (2003). *Bir kitle iletişim kurumunun tarihi: TRT, 1927-2000*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.



- Cantürk, G., & Yüksel, İ. (2020). Dijital medyanın ortaöğretim çağındaki gençlerin düşünme biçimleri üzerindeki etkileri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 222-243.
- Ceran, E., Çaltık Yılmaz, A., Tiftik, E., Sönmez, S., & Günbey, S. (2018). Dört yaş altı çocuklarda televizyon izlemenin dil gelişimi üzerine etkisi. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*, 27(2), 51-58.
- Cesur, S., & Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: çocukların tv programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125.
- CLM. (2008). Literacy for the 21st century: an overview & orientation guide to media literacy education. URL (10.08.2023): http://medialit.org/pdf/mlk/ola_mlkorientation_rev2.pdf
- Considine, D. (1999). *Case for media literacy in today's schools*. URL (10.08.2023) http://medialit.org/reading_room/article368.html
- Considine, D. M. (2002). *Media literacy across the curriculum*. URL (10.08.2023): <http://www.media-literacy.net/media-lit.html>
- Çakır, H., Koçer, M., & Aydın, H. (2012). Medya okuryazarlığı dersini alan ve almayan ilköğretim öğrencilerinin medya izleme davranışlarındaki farklılıkların belirlenmesi. *Selçuk İletişim*, 7(3), 42-52.
- Çelik, T. (2014). Türkiye'de Çocuk Olmanın Tarihi: Doğan Kardeş Dergisi. H. Ersel, & K. Taşkent (Ed.), *Yapı Kredi ve Kültür Sanat* içinde (ss. 193-232). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çeliktemel-Thomen, Ö. (2015). Halkevleri'nde eğitici sinema repertuarı: Erken Cumhuriyet Türkiye'sinde sinema, eğitim, propaganda (1923-1945). *Sinecine: Sinema Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 49-75.
- Çeliktemel-Thomen, Ö. (2016). Çocuklar ve Kadınlar: Geç Osmanlı Döneminde Sinema Hakkında Bir Mütalaa. *Alternatif Politika*, 8(Special), 1-29.
- Çelikten, M., & Çelikten, Y. (2007). Televizyon programlarında çizilen öğretmen, öğrenci ve yönetici profilleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 369-378.
- Çiçek, H. Ö. (2017). *Türk Sineması'nda çocuk filmleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çobaner, A. A. (2015). Çocuk hakları bağlamında Suriyeli mülteci çocukların haberlerde temsili. *Marmara İletişim Dergisi*, (24), 27-54.
- Çobaner, A. A. (2016). Türkiye'de çocuk işçiliği sorunu ve haberlerde Suriyeli çocuk işçilerin izini sürmek. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 13-49.
- Değirmenci, F., Alanka, Ö., & Çimen, Ü. (2022). Osmanlıca çocuk sürelerinin tespiti, arşiv araştırması ve dijitalizasyonu. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(33), 521-536.
- Doğan, A., & Göker, G. (2012). Tematik televizyon ve çocuk: ilköğretim öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 5-30.
- Doğan, C., & Gökteş, H. (2014). Çocuk gazetelerinin gözünden birinci dünya savaşı çocukları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 15-28.



- Doğan, E. (2019). Türk Sinemasında 1960-1970 yılları arasında çocukluk: iki farklı Ayşecik filminde çocukluk temsiliyeti. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 313-323.
- Doğrucan, A., & Yıldırım, Z. (2011). Yazılı basında çocuk istismarı haberlerinin incelenmesi:(Cumhuriyet, Hürriyet, Posta, Sabah, Yeni Şafak ve Zaman gazeteleri örneğinde). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 176-194.
- Durmuş, K., & Övür, A. (2021) Medya etkileri bağlamında okul öncesi dönem çocuklarının yeni medya kullanımının analizi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(2), 136-155.
- Durna, T., & Kubilay, Ç. (2010). Basının şiddeti: siyasal gösterilerde “polise taş atan çocuklar örneği”. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(3), 51-85.
- Düzcan, B. (2017). Gecikmiş çocukluk ve modernleşme: çocukluğun Yeşilçam sinemasındaki serüveni. *Sosyologca*, 7(13-14), 381-389.
- Elkind, D. (2001). Değişen dünyada çocuk yetiştirme ve eğitim. B. Onur (Ed.), 3. *Ulusal çocuk kültürü kongresi dünyada ve Türkiye’de değişen çocukluk* içinde (ss. 15-25). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ercan, A. N., & Akpınar, Ş. (2014). Eski harfli bir çocuk gazetesi: Sadâkat/Etfâl. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (36), 109-130.
- Erol, T. (2020). Radyo çocuk kulübü ve müzik yayınları üzerine bir araştırma. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 338-352.
- Ertürk Y. D., & Gül A.A. (2006). *Çocuğunuzu televizyona teslim etmeyin: televizyon haberlerinin çocuklar üzerindeki stres etkileri ve ailesel haber izleme alışkanlıkları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fırat, F. (2016). Çocuk odak ‘sız’ habercilik: internet gazetelerinde çocuk içerikli haberlerin sunumu ve etik ihlaller. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(2), 817-833.
- Fidan, M., & Kuzhan, M. (2022). Sosyal medya uygulamalarının öğrencilerin akademik ve iletişim becerilerine etkisinin değerlendirilmesi: Mesleki ve teknik anadolu lisesi örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 81-97.
- Gencil Bek, M. (2011). Medyada çocuk hakları ve etik ilkeler. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk hakları ve medya* içinde (ss.23-46). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Gençer, R., & Altun, A. (2022): (2022). Kuşak çalışmalarının kronolojik yörüngesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 336-364.
- Gezmen, B. (2019). Bir eğitim aracı olarak çocuk dergileri: “Mavi Kırilangıç” çocuk dergisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 59-80.
- Gökalp, E., Ergül, H., & Cangöz, İ. (2009). Türkiye’de yoksulluğun/yoksulların haber medyasında temsili. 6. *Ulusal Sosyoloji Kongresi*, 1-3 Ekim 2009, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Göktürk, G. (2001). *Medyanın çocuk eğitimindeki rolü ve Türkiye Çocuk Dergisi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Gürdal, A. (2004). *Türkiye’de çocukluğun değişimi, çocuk imgesinin doğan kardeş dergisi üzerinden okunması* (Yayınlanmamış Doktor Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı.
- Güzel, S. (1992). *Türkiye’de dünden bugüne radyo çocuk programları (1939-1991)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hithit, M. (2020). Teknolojinin gideri: sanalizasyon! sanal dil ve yansımaları. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 57-73.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(2), 9-29.
- Hobbs, R. (2001). Improving reading comprehension by using media literacy activities. *Voices From the Middle*, 8(4), 44-45.
- Işık, M. (2007). *Televizyon ve çocuk*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- İAK (İnternet Araştırmaları Koordinatörlüğü). (2023). *Türkiye Dijital 2023*. URL (16.08.2023): <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/HQTLP.pdf>
- İnceoğlu, Y. (2008). Bir üçleme: çocuk, medya ve eğitim. M. Işık, & A. Erdem (Ed.), *Tüm yönleriyle medya ve iletişim* içinde. Eğitim Kitabevi. Erişim: <http://www.yasemininceoglu.com/makaleler2.php>
- Kaba, F. (2002). *Türkiye’de çizgi film: gelişimi ve eğitimi*. URL (14.08.2023): <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/919/172732.pdf?sequence=1>
- Karaca, Y., Pekyaman, A., & Güney, H. (2007). Ebeveynlerin televizyon reklam içeriklerinin çocuklar üzerindeki etkilerini etik açıdan algılamalarına yönelik bir araştırma. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 233-249.
- Karakaya, S. (2011). Türk ve dünya sinemasında çocuk ve çocuk hakları ihlalleri. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk hakları ve medya* içinde (ss. 359-374). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Karayağız Muslu, G., & Bolışık B. (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 8(5), 445 - 450.
- Kars, N. (1990). *Televizyon çocuk programları: Bir örnek Susam Sokağı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kars, N. (1993). Kavram ve içerik açısından radyo oyunları değerlendirilmesi. *Marmara İletişim Dergisi*, 2(2), 273-302.
- Kayalı, K. (2006). Türk düşüncesi çeviri kokuyor. <http://www.anlayis.net/makaleGoster.aspx?makaleid=4965>
- Kebir, C., & Özkaya H. (2023). 16-36 ay arası çocuklarda ekran maruziyetinin dil gelişimi üzerindeki etkisinin araştırılması. *Türk Aile Hek Derg*, 27(2), 21-28.
- Keskindemirci, G., & Gökçay G. (2020). Screen exposure in children with language delay; results of pilot study. *J Ist Faculty Med*, 83(1), 30-34.

- KFF-Kaiser Family Foundation. (2004). "The role of media in childhood obesity". URL (10.08.2023): <http://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/the-role-of-media-in-childhood-obesity.pdf> .
- Kıbrıs, İ. (2014). Günümüz çocuk dergileri 1980 sonrası çocuk dergilerine genel bakış. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, (756), 736-748.
- Kılıcı, Ş. (2009). *Tüketim toplumunun bir formu olarak çizgi filmlerde çocukluk ve toplumsal cinsiyet temsilleri: Barbie, Bratz ve Winx Club* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Kirkorian, H.L., Wartella, E.A., & Anderson, D.R. (2008). Media and young children's learning. *The Future of Children*, 18(1), 39-61.
- Koç, F., & Paslı, F. (2021). Çocuğa Yönelik istismar ve ihmal olaylarının haberdeki temsilinin çocuk hakları bağlamında incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(1), 97-119.
- Koç, N. (2012). Cumhuriyet'in ilk yıllarında radyo. *CTAD*, 8 (15), 69-103.
- Kuruoğlu, H. (2006). *Propaganda ve özgürlük aracı olarak radyo*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçük, S. (2010). İlk Türkçe çocuk dergileri ve "çocuklara mahsus gazete". *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 221-257.
- Kütükçü, T. (2012). *Radyoculuk geleneğimiz ve Türk musikisi*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Lindberg, E.N. (2013). Küreselleşen dünyada ve Türkiye'de çocukluğun durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-10.
- Lüleci, Y. (2018). Erken cumhuriyet döneminde Atatürk ve CHP'nin sinema politikası. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (31), 222-248.
- Masterman, L. (1996). Media education and human rights. *Continuum*, 9(2), 73-77.
- Masterman, L. (2001). A rationale for media education. R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: information & behavior* içinde. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Mayer-Schönberger V., & Cukier, K. (2013). *Big data; a revolution that will transform how we live, work and think*. Boston, New York: An Eamon Dolan Book / Houghton Mifflin Harcourt.
- Moon, Y.S. (2010). How food ads communicate 'health' with children: a content analysis of korean television commercials. *Asian Journal of Communication*. 20(4), 456-476.
- Mora, N. (2007). Medyada çocuk temsilleri ve medya okuryazarlığı. 4. *Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi* içinde (ss. 447-460). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Nacaroğlu, D. (2011). Yazılı basın ve internet gazetelerinde çocuklara yönelik cinsel şiddet haberlerinin sunumu. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk hakları ve medya* içinde (ss. 209-231). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Nalçaoğlu, H. (2012). *Türkiye'yi anlama kılavuzu*. URL (10.08.2023): http://www.turkiyeyianlamakilavuzu.com/Turkiyeyi_Anlama_Kilavuzu_EKitap.pdf

- Okay, C. (1999). *Osmanlıca süreli yayınlar üzerine bir bibliyografya denemesi*. İstanbul: Gezgin Kitabevi.
- Okay, C. (2006). Eski harfli çocuk dergileri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4 (7), 511-518.
- Öcel, N. (2001). *Türk ve dünya sinemasında çocuk imgesi*. İstanbul: İ.Ü. İletişim Fakültesi Yayınları.
- Öğüt Yıldırım, P. (2017). Türkiye'de sağlık haberciliğinin tarihsel gelişimi. *Atatürk İletişim Dergisi*, (14), 5-26.
- Önder, S., & Baydemir, A. (2005). Türk sinemasının gelişimi (1895-1939). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 113-135.
- Örnek, A. (2006). *Türkiye'de değişen kültürel değerlerin televizyona yansması: televizyon reklamları üzerine bir içerik analizi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özarslan, E. (2008). *Mehmet Said Paşa gazeteci lisanı*. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Kırkinci Yıl Kitaplığı.
- Özkan, A. (2016). *Dijital medya ve çocuk: sosyelleşmenin yeni boyutları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkılıç Kabul, N. D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, A. Ö. (2017). Sinema, yeni seyir deneyimleri ve çocuk izleyici. *TRT Akademi*, 2(4), 356-374.
- Öztürk, H. E. (2002). *Çocuk ve televizyon*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Öztürk, S. (2005). *Erken Cumhuriyet döneminde sinema, seyir, siyaset*. Ankara: Elips Yayınları.
- Pembecioğlu, N. (2006). *Türk ve dünya sinemasında çocuk imgesi*. Ankara: Ebabil Yayınları.
- Pınar, N. (2006). *Görsel medya ve şiddet kültürünün orta öğretim öğrencileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Postman, N. (1994). *Televizyon: öldüren eğlence* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Potter, W. J. (1998). *Media literacy*. California: Sage Publications.
- RTÜK. (2006). İlköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları kamuoyu araştırması. URL (10.08.2023): <http://www.rtuk.org.tr/>
- RTÜK. (2010). *Medya okuryazarlığı*. URL (10.08.2023): <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/4.html>
- RTÜK. (2013). *Türkiye'de çocukların medya kullanma alışkanlıkları araştırması*.
- RTÜK. (2018). *Çocukların yeni medya kullanım alışkanlıkları ve siber zorbalık 2018 araştırması*. URL (18.08.2023): <https://www.rtuk.gov>



tr/Media/FM/Birimler/Kamuoyu/cocuklarin-yeni-medya-kullanimlari-ve-siber-zorbalik.pdf

RTÜK. (2022). *gençlerin medya kullanımı ve dijital okuryazarlık araştırması*. URL (18.08.2023): https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Kamuoyu/genclerin_medya_kullanimi_ve_dijital_okuryazarlik_aramasi_pdf

Sağlık Bakanlığı. (2013). “Çocuk sağlığını tehdit eden pazarlama uygulamaları: çocuklara yönelik şeker, tuz ve yağ içeriği yüksek gıdaların pazarlanması 2012-2013” başlıklı Dünya Sağlık Örgütü raporu. URL (10.08.2023): <http://www.saglik.gov.tr/TR/belge/1-24334/cocuk-sagligini-tehdit-eden-pazarlama-uygulamaları.html>.

Sayar, K. (2017). Bir inşa olarak çocukluk. *Lacivert Dergi*. URL (16.08.2023): <https://www.lacivertdergi.com/dosya/2017/12/06/bir-insa-olarak-cocukluk>

Sayılan, G., & Çevirgen, N. (2013). Yazılı basında çocuk temsilleri: bir bekleme salonu olarak çocukluk. *İletişim ve Diplomasi*, (2), 97-115.

Scheibe, C., & Rogow, F. (2004). Incorporating media literacy and critical thinking into any curriculum: 12 basic principles. project look sharp, 2004. URL (10.08.2023): www.ithaca.edu/looksharp

Serbest, K. (2019). Divânü Lugâti't-Türk ve Uygur Türklerinde çocuk oyunları. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, (13), 101-114.

Sezer, F., & Gürsoy, F. (2022). Türkiye’de yayınlanan gazetelerde yer alan özel gereksinimli çocuklara yönelik istismar haberlerinin analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 442-458.

Soydan, E. (2009). *Görsel medyada pornografi ve kültürel yansımaları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sünbül Olgundeniz, S. (2010). *Televizyon dünyasında çocuğun temsili: televizyon dizilerinde ve reklamlarda çocuk kimlikleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi.

Şengül, Z. M. (2011). *Televizyon yayınlarında küçüklerin korunması* (Uzmanlık Tezi). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.

Şimşek, H. (2001). XIX. yüzyıl çocuk dergiciliği ve eğitsel işlevleri üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, (151), 1-9.

Şirin, M. R. (2006). *Gösteri çağı çocukları: iletişim toplumunda medya sarmalı*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Şirin, M. R. (2009). *Televizyon, çocuk ve aile*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Şirin, M. R. (2012). *Dersimiz çocuk*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Şirin, M. R. (2015). *Kuşatılmış çocukluğun öyküsü*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Şirin, M. R. (2017). Çocuk ve çocukluk: kültürel ve sosyolojik boyut. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2(3), 5-13.

Şirin, M. R. (2018). Çocuk hakları ve medya üzerine. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 3 (5), 5-10.

Şirin, M. R., Oktay, N. & Altun, A. (2013). *I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Taş, N. F. (2018). Osmanlı devleti döneminde çocuk gazeteleri. M. Uğur (Ed.), *Türk basın tarihi II* içinde (ss. 945-958). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Taşbaşı, K. (2018). Ana akım gazetelerde görünmez kılınan çocuk işçiler. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 8(16), 140-160.
- Taştan, K. (2011). *Şimdiki aklım olsaydı*. İstanbul: Yeni Asya
- Tekinalp, Ş., & Akkor Gül, A. (2011). Eleştirel medya okuryazarlığında anahtar kavramlar: okullarımızdaki medya okuryazarlığı programı. M. R. Şirin (Ed.), *Çocuk hakları ve medya* içinde (ss. 395-414). İstanbul Çocuk Vakfı Yayınları.
- TGC & British Council. (2008). *Medya ve çeşitlilik kılavuzu*. Erişim: <http://www.tgc.org.tr/COCUK-TR-ENG.pdf>
- The Economist. (6 Mayıs 2017). The world's most valuable resource is no longer oil, but data. URL: <https://www.economist.com/leaders/2017/05/06/the-worlds-mostvaluable-resource-is-no-longer-oil-but-data> (14. 08.2023).
- Thoman, E. (2003). Skills and strategies for media education. URL (10.08.2023) www.medialit.org
- Thoman, E. (tarihsiz). Educational standarts and media literacy.
- Timisi, N. (1999). Televizyon çocuk programları ve kamu hizmeti yayıncılığı. B. Onur (Ed.), *Cumhuriyet ve çocuk: 2* içinde. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara, 4-6 Kasım 1998. URL (14.08.2023): <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/4877>
- Tokdemir, M., Deveci, E., Açıık, Y., Yağmur, M., Gülbayrak, C., & Türkoğlu, A.R. (2003). İlköğretim öğrencilerinin en sık izledikleri televizyon programlarına göre fiziksel şiddete başvurma ve fiziksel şiddete karşı yaklaşımlarının karşılaştırılması. URL (10.08.2023): www.firat.edu.tr
- Tosun, G. E. (2007). Çocuklar ve çocuk haklarının medyada temsili. S. Alankuş (Ed.), *Çocuk odaklı habercilik* içinde. İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Toth, P. (tarihsiz). *Children in Ancient Egypt*. URL (16.08.2023): <https://www.bl.uk/greek-manuscripts/articles/children-in-ancient-egypt>
- Toyama, K. (2015). *Geek heresy: rescuing social change from the cult of technology*. PublicAffairs.
- TRT Akademi. (2020). Türkiye radyoları. *TRT Akademi Dergisi*, 5 (9) Sayısı eki. URL (11.08.2023): <https://dev.trtakademi.net/wp-content/uploads/2020/03/Radyo-Almanak-web.pdf>
- TRT Çocuk. (2023). TRT Çocuk web sayfası hakkımızda kısmı. URL (14.08.2023): <https://www.trtcocuk.net.tr/hakkimizda>
- TÜİK. (2013). *06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya*. URL: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866>.
- TÜİK. (2021). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması 2021. URL (16.08.2023): <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>



- U.S. Department of Commerce, National Telecommunications and Information Administration (NTIA). (1995). Falling through the net: A survey of the “have nots” in rural and urban America. URL (10.08.2023): <http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/fallingthru.html>.
- UNESCO. (1982). Grunwald Declaration on media education. URL (10.08.2023): www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF
- UNICEF. (2007). Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları hak temelli perspektif. Dublin Teknoloji Enstitüsü. <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/u/n/unicefkitapfinal-72-2.pdf>
- UNICEF. (2010). *Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması*. Erişim: <http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/c/o/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf>
- UNICEF. (2011). *Türkiye’de çocukların durumu raporu*. Erişim: [http://www.izmiriplanliyorum.org/static/upload/file/turkiye'de_cocuklari_n_durumu_raporu_\(2011\).pdf](http://www.izmiriplanliyorum.org/static/upload/file/turkiye'de_cocuklari_n_durumu_raporu_(2011).pdf)
- Uyanık, M. (1937). *Yeni okulun ders vasıtalarından gazete* (2. bs. 2007). Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi 40. Yıl Kitaplığı. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Van Meter, H. J. (2020). Revising the DIKW pyramid and the real relationship between data, information, knowledge and wisdom. *Law Technology and Humans*, 2(2), 69-80.
- Vassaf, G. (2014). Önsöz. K. İnal, *Demokrasi ve Çocuk* içinde. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Villani, S. (2001). Impact of media on children and adolescents: A 10-year review of the research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(4), 392-401.
- Wan, G., & Cheng, H. (2004). *Media savvy students*. Chicago, IL: Chicago Press Review.
- WeAreSocial (26 Ocak 2023). The Changing world of digital in 2023. URL (16.08.2023): <https://wearesocial.com/uk/blog/2023/01/the-changing-world-of-digital-in-2023/>
- Yalçın, F. (2012). *RTÜK kararları çerçevesinde televizyon yayınlarında şiddet*. Ankara: RTÜK Yayınları.
- Yazıcı, E. (2011). *Televizyon yayınlarının olumsuz etkilerinden çocukların korunmasına yönelik düzenlemeler* (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Yeşil, K. (tarihsiz). Sadrazamdan ezber bozan bir dil bilgisi kitabı: Gazeteci Lisani. URL (22.08.2023): <https://www.dunyabizim.com/kitap/sadrazamdan-ezber-bozan-bir-dil-bilgisi-kitabi-gazeteci-lisani-h28069.html>
- Yılar, Ö., & Celepoğlu, A. (2010). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar. Ö. Yılar, & L. Turan (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, C. (2018). Gazetede Çocuklar: Hürriyet, Sabah, Sözcü ve Posta örnekleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 281-294.

- Yılmaz, E. (2012). Tanzimat Dönemi Türkçe çocuk gazetelerinde ahlak, ilim ve milliyetçilik (1869-1876). *Tarih ve Toplum Yeni Yaklaşımlar*, (15), 35-64.
- Yılmaz, E. (2015). *Türkçe çocuk gazetelerinde Osmanlı kimliği (1869-1908)(Ahlak, ilim, dil, tarih ve coğrafya)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel Özmen, Ş. (2012). Çocuğun adı yok: Televizyon haberlerinde çocuğun sunumu ve çocuk hakları bağlamında değerlendirilmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (34), 66-82.
- Yüksel, H. (2020). Yeni medya ve dijital dönüşümün ötesi “metaverse”. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Kafkas University Journal of the Institute of Social Sciences*, (29), 237-258.
- Zengin, A. Y., Zengin, N., & Döğüşgen, M. M. (2007). *Çocuk edebiyatı: eğitim fakülteleri için*. İstanbul: Truva Yayınları.
- Ziyalar, N., & Salihoğlu, S. (2010). 2006 yılında Cumhuriyet Hürriyet ve Zaman Gazetelerinde çıkan mağdur ve şüpheli konumundaki çocuklara ilişkin haberler. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 121-140.
- Zuboff, S. (2023). The age of surveillance capitalism. *Social Theory Re-Wired* içinde (ss. 203-213). Routledge.
- 2007 tarih ve 5651 sayılı İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun. URL (10.08.2023): <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5651.pdf>
- 2011 tarihli ve 6112 tarihli Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun. URL (10.08.2023): <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6112.doc>



TÜRKİYE’DE ÇOCUK TV YAYINCILIĞI GELENEĞİ

CAN SOYSAL*

Türkiye’de TRT ile başlayan “Çocuk TV yayıncılığı”nın, özel kanalların ve ardından tematik kanalların yayın hayatımıza girmesi ile birlikte süregelen değişimi söz konusudur.

Gelenek, geçmişten günümüze intikal ettirilen ya da miras bırakılan, sahip olduğu yapısal özellikler nedeniyle bütün alanlarda etkili olabilen bir kavramdır. Gelenek, alışkanlık haline gelen bir eylemin adıdır. Birçok gelenek insanoğlunun üretimi sonucu oluşmuştur. Yani modern dönem diye ifade edilen dönemin kendisi de bu anlamda, insanoğlunun üretmiş olduğu onlarca geleneğe sadece birisidir. Modern çağ ile gelen televizyon ve diğer tanımı ile “televizyonculuk” kendi yapısı içinde bir gelenek üretmiştir diyebiliriz.

Televizyon yayıncılığı içinde “Çocuk TV Yayıncılığı Geleneği”ni, çocuklar için üretilen yapımlar üzerinden, modern çağın teknolojisi ile özel izleyici kitlesi için ortaya çıkmış bir biçim olarak değerlendirmek yerinde olacaktır. Bu yeni üretim biçimi, doğuşundan bu yana kendine özgü ve hedef kitleye doğru erişim ve etkili

* Çocuk Programları Yapımcısı, TRT Çocuk projesinin öncüsü.

2236



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

olabilmek için bir yapı geliştirmiştir. Temel ilkeleri çocuk alanında yapılan pedagoji, sosyoloji, psikoloji vb. çalışma alanlarından gelen bilgi ile televizyonun kendine özgü kamera, kurgu, ses, müzik, efekt vb. anlatım biçimlerini birleştirerek aktarılacak istenilenleri izleyicisine sunmak şeklinde olmuştur. Televizyonculuk bu yolculuğunda pek çok aktarım biçimi üretmiştir. TV yayıncılığı hızla çeşitlenmiş, kısa bir zamanda yetişkin programlarından çocuk programlarının ayrılması ve çocuklar için üretilen yapımların kendine ait yapısal kurallarının oluşturulmasını sağlamıştır. Doğal olarak burada çocukluğun geleneksel, modern ve post-modern aşamalarını tartışmaya açmadan ilerlemek, TV Çocuk Yapımları özelinde daha doğru odaklanmamızı sağlayacaktır.

Başarılı bir çocuk programının çocuk odağından bakması, katılım, özdeşleşme sağlama, çocukların tecrübelerine katkıda bulunması ve hedef yaş grubu kriterlerine uygun yapılması gibi temel unsurlar değerlendirmemiz için katkıda bulunabilir. Her şeyden önce televizyon programlarının çekim teknikleri bir araç olarak düşünüldüğü takdirde, kamera ölçek ve hareketlerinden başlayarak, kurgu ve kurgu sırasında kullanılan temel noktalama işaretleri, planların ekranda kalma süresi, ses, müzik ve efekt kullanımı, kimi zaman görselle sesin eş zamanlı ilerlemesi ve benzeri tekniklerin hazırlanan programın hedef yaş grubu dikkate alınarak özenle planlanması, uygulanması gerekmektedir. Çocuk programları için en ideal tasarım yöntemi, tümünden gelimci yaklaşımdır. Bu bir saatin bütünü tasarladıktan sonra, parçaların bir saatin çarkları, yayları ve vidaları gibi yerli yerinde kullanımı ile sorunsuz çalışmasına benzer.

Televizyon yayıncılığının İngiltere’de başlamasının 60 yıl sonrasında, ülkemizde Ankara Televizyonu ilk deneme yayını 31 Ocak 1968 de saat 19.30’da gerçekleştirdi. İlk yayında, “Kötü Adam ve İnatçı Çiçek (Margaritka)” adlı, Todor Dinov’un yönettiği çizgi film ilk yayınlanan çocuk programı olarak değerlendirilebilir. Bu sözsüz kısa çizgi film, artan öfke ve zorlayıcı yöntemlerle bir papatyayı kesmeye çalışan bir yetişkin karakter ve bir kız çocuğu çevresinde işlenmiştir.

Yayıncılığının ilk yıllarında TRT Televizyonu, BBC’yi örnek alarak; yayıncılık ilkeleri, program türleri ve nasıl yapılması gerektiğini kavramaya çalıştı. Yeterli sayı ve nitelikte senaryo, yapımcı, yönetmen, metin yazarı, danışman ve araştırmacı yoktu. Bu dönemde radyonun tecrübelerinden de yararlanıldı.

TRT, yayıncılığının ilk gününden beri “çocuk” yayınlarına mutlaka yer vermiştir. Bu alanda çalışan yapımcı, yönetmen, senarist, danışman ve yöneticileri emekleri ve özverili çalışmaları için takdir duygusuyla anıyorum. Yayıncılık dönemi boyunca izleyiciye aktarılan programların adları ve yayın süreleri gibi kronolojik bilgilere burada girmeyeceğim. Şunu açık olarak ifade etmek gerekir ki yüzlerce program, binlerce bölüm ile çocuklar için çaba gösterilmiştir. Farklı tür ve biçimlerde program ve canlı yayınlar gerçekleştirilmiştir.

Çocuk programcılığı, başlangıçtan bu yana gelişim çizgisine baktarsak hep ileri taşınmıştır. Değerlendirme yaparken bakacağımız temel noktalardan biri “Yaş Grubu Ayrımı” olacaktır.

1970’li yıllarda bu ayrımın, Okul Öncesi (3-6 yaş grubu çocuklar) ve Okul Dönemi (7-16) olarak belirlendiğini görmekteyiz.

Üzerinde durulması gereken diğer ölçütümüz, “programların hazırlanması aşamasında akademik bilginin ve uzmanlık alanlarının program yapımında kullanılması” becerisidir. Bu uygulama ile programın hedef kitesine erişimi ve içeriğin doğru aktarımı sağlanır.

TRT’nin Çocuk Yayınları için sarf ettiği çabalar arasında, 1979 yılının Ekim ayında gerçekleştirdiği “*TRT Çocuk Yayınları Semineri*” önemli bir adımdır. Bu seminerde yönetici, prodüktör, yönetmen, uzman vb. kurum çalışanları ile 28’ e yakın akademisyen, yazar kendi uzmanlık alanları çerçevesinde çocuk yayıncılarının derinlemesine ufkunu açarak, çocuk yayıncılığı için yapımların “olmazsa olmaz” unsurları konusunda farkındalık sağlamışlardır. Seminer kitabını incelediğimizde, yapımcı bildirimleri bize bunu açık olarak göstermektedir. Bu seminer sayesinde, çocuk programı hazırlayanların, ilgili uzmanlarla programların amacı doğrultusunda birlikte çalışmaları gerektiği bilincinin oluştuğu kanaatindeyim. Bu noktada eklemek istediğim önemli bir husus, yapım grubu-yönetmen-uzman üçlüsünün hazırlanacak projeler için uzun süreli birlikte çalışmaya ihtiyacı olduğudur. Bu süreçte, akademik danışman veya uzmanın da TV için program üretim aşama ve araçlarını öğrenmesi önemlidir. Kamera kullanımı ve ölçekleri, ışık, dekor ve kullanılacak renkler, kurgu sırasında kullanılan temel noktalama işaretleri, ses, efekt ve müzik kullanımı soyut ve somut algı açısından bir bütün oluşturur ve temel çocuk programcılığı yaklaşımı açısından bir zorunluluk doğurur, en azından yönetmen ve akademisyen bunları öğrenip kavrayana kadar.

80'li yıllar TRT'de çocuk yapımları sayısının arttığı bir dönemdir. Yerli çizgi diziler, kukla programları, belgeseller ve ilk çocuk dramasının yapıldığı bir dönemdir. Bu dönem sonuna doğru Susam Sokağı programı için akademisyen ve araştırmacıların bulunduğu geniş bir ekiple örnek bir çalışma grubu oluşturulmuştur.

Senaristin Not Defteri, çocuk odak gruplarıyla çalışma, program hedeflerinin ölçümü için yayın öncesi ve sonrası hedef izleyici kitlesinin farklı sosyal gruplarda çocuklar üzerine kazanım ölçümlenmesi gibi pek çok değerlendirme ölçütü ile TRT Çocuk programcıları için örnek bir çalışma yöntemi gerçekleştirilmiştir. Program için üretilen bölümler üzerinde titizlikle durulmuştur. Ancak belirtmek gerekir ki bu deneyim kurum içerisinde diğer yapımlar için yeterince yaygınlaşmamış, tecrübe aktarımı sınırlı kalmıştır.

90'lı yıllarda özel televizyonlar yayın hayatımıza girdi. Bu dönemin sonunda ve özellikle 2000' li yıllarda tematik çocuk kanalları çocuklarla buluştu. Özel kanallar, çocuk yayınlarına günlük yayın akışları içinde yer vermekteydiler. Kanallar daha çok çizgi film yayınlamakla yetindiler. Sınırlı sayıda yerli çocuk programı üretildi.

TRT ise bu yıllarda yerli çocuk yapımlarını arttırarak farklı formatlarda programları, hafta içi ve hafta sonu yayınlarında çocuk kuşaklarında yayınlamıştır. TRT 1990'lı yıllarda çocuk programları yaş gruplarını (3-5), (5-7), (7-12), (7-14), (10-16) olarak de-taylandırmıştır.

Sayıları artan özel tematik kanallar, Türkçe yayın yapmakla birlikte, yurt dışındaki yayın akışlarına benzer yaklaşımla yayıncılık yapıyorlardı. 2000 yılından sonra sayıları giderek artan bu marka kanalların sayısı 30'a yaklaşmıştır.

2010 sonrası dönemde, 2011 yılında yürürlüğe giren, Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun'un yayın hizmeti içeriği konulu 5. bölüm 3. maddesinde "*Genel ve tematik içerikli yayın yapan televizyon kuruluşlarının, çocuk yayınlarında çizgi filmlere yer vermeleri hâlinde, çizgi filmlerin en az yüzde yirmisinin, diğer çocuk programlarının en az yüzde kırkının Türkçe dilinde üretilmiş yapım olması ve Türk kültürünü yansıtması zorunludur. Çocuk yayınlarının yayınlanma saatleri ve sürelerine yönelik istatistiksel veriler ile üretim yerine ilişkin bilgiler aylık dökümler hâlinde Üst Kurula bildirilir.*" hükmündeki

düzenlemeler sonrası, özel kanallar çocuk içeriklerine son vermişlerdir. Tematik Çocuk Kanalları ise bu yasal düzenlemeyi, çocukların televizyon başında olmadıkları gece yarısından sonraki saat dilimlerinde dolgu içerikler yayınlayarak geçiştirme yolunu seçmişlerdir. Zaten pek çok çocuk kanalının yayın içerik ve prototipleri yurt dışından hazır gelmektedir. TRT dışında, Tematik ve Özel kanalların Çocuk Programı yapım birimleri yok denecek kadar azdır. 24 Ekim’de deneme yayınına başlayan TRT Çocuk, 1 Kasım 2008’de TRT4 frekansından, 06.00-21.00 saatleri arasında yayınına başladı. 4-12 yaş grubu çocuklar için planlanan yayın akışı ile Cartoon Network, Yumurcak TV, Disney gibi çocuk kanalları arasına katıldı.

TRT Çocuk için hazırlıklara 2008 Şubat ayında başlanmış, yayın içeriği ile ilgili uzman görüşleri alınmış bir yandan kurum içinde İstanbul, Ankara ve İzmir’de çocuk programı hazırlayan yapımcılara “Nasıl Bir Çocuk Kanalı Olmalı?” başlıklı 19 sorudan oluşan ankete katılmaları istenmişti. Katılımcı yapımcıların görüşleri değerlendirilmiş ve bu doğrultuda 20’ye yakın program yapılması düşünülmüş ve kurum içi program öneri sistemine girilmişti. Bunun yanında yurt dışında yayın yapan çocuk kanalları incelenmiş, yayın akışları, program içerikleri listelenmiş ve değerlendirmeye alınmıştı. Aynı zamanda kanalın “yayın ilkeleri” üzerinde çalışılmış ve bunlar hazırlanmıştı. Diğer yandan “Kanalın adı ne olsun?” sorusu çocuklara sorulmuş ve büyük çoğunluğun görüşü doğrultusunda isminin “TRT Çocuk” olmasına karar verilmişti. Hazırlıkları yapılan iç yapım programların başlangıç ve pilot bölüm sonrası değerlendirmeleri hedef yaş grubu çocuklarla odak grup çalışması ile yapılmıştı. Bunun yanında yayın merkezinin İstanbul olması için devamlılık stüdyosu, sanal stüdyo ve diğer teknik hazırlıklara ve kanal kimlik, logo, sloganlar vb. üzerinde çalışmalara başlanmıştı. Diğer bir planlama yerli kurum dışı yapımlar için düşünülen çizgi dizilerin hayata geçirilmesiydi. TRT’de 1980’lerin başında sonlanan çizgi filmler 18 yıl sonra TRT Çocuk ile birlikte çok daha etkin bir biçimde ele alınmıştı. 3D, 2D, Stop Motion, Reel-Animasyon vb. teknikleri ile diziler yaptırılmıştır. Burada üzerinde durulacak en önemli nokta bu stüdyoların “çocuk yapımları” konusunda herhangi bir tecrübelerinin olmamasıydı. Bu açıdan hikâyelendirme, çocuk yaklaşımı, diyaloglar üzerinde kanal çalışanları ve yöneticilerin tümü bir anlamda eğitim vermiş, büyük emek harcamışlardı. Bu çabalarla animasyon sektörü yeniden doğmuş, stüdyo sayısı ve

buna bağılı olarak pek çok kişi çalışma fırsatı bulmuştu. Kanal aynı zamanda yapımcıların yapımlarında ocuk bakışı geliştirmeleri için yurt dışından uzmanların da katıldığı çalıştaylar düzenlemişti. Yayına ilk başladığı dönemde iyapımlar tarafından üretilen Bizim Mahalle, Mimocan, Elma Kurdu Nam Nam, Gezgin ykler, Oyunbaz Sorular, Benimle Oynar mısın?, Bu Ne Bu, Antrenmandayım, Kasaba, Rüzgar Gl, Dş Peşime, izgi Film Makinası vb. Kukla, ocuk Haber, Magazin, Yarışma gibi etkileşimli ve katılımcı farklı program biçimlerini yaş grubu ayrımı ile izleyicisi ile buluşturdu. Üretilen bazı özgün formatlar Uluslar arası yarışmalarda başarı kazandı. TRT ocuk, bu çalışmaları ile diğer ocuk kanallarından ayrıştı ve tercih edildi, kısa bir süre- de en çok izlenen ocuk kanalı oldu. Kısa bir zaman diliminde yerli yapımların oranını %70' in üzerine taşıdı. TRT ocuk Dergisi ile yayın içeriklerini dergi yayıncılığı ile birleştirmeyi başardı. TRT tarihinde ilk lisanslı ürünlerini çıkardı. ocuk ve Medya kongreleri düzenledi, kendi imkânları ile hayata geçirdiği web sitesinin ye sayısı 2010 yılı başında 2 milyona yaklaşmıştı. TRT ocuk bütün bu çalışmaları yaklaşık 15 kişilik ekibi ile başarmıştı. Aynı zamanda i yapımlar için sürekli destek veren TRT İstanbul Televizyon Müdürlüğü ve yol arkadaşlarını değerli ocuk Programı yapımcılarını anmak gerekir. Günümüzde bir başka uygulama olan TRT ocuk Kitaplık uygulaması ile etki alanını okuma kültürü yönünde geliştirmiştir. Aynı zamanda TRT ocuk dijital alanda çocuklara alternatif mecra sunma yolunda adımlar atmaya devam etmektedir.

Diğer değerlendirme ölçütümüz ise “sorular” olacaktır.

“Bir ocuk televizyondan ne ister?”

TRT'nin yayın hayatına geçmesinden bu yana sorulan bir sorudur. Bu soru aslında ocuk yayınları geleneğinin bu alanda çalışmak isteyenlere aktardığı temel öncülüdür.

“Başarılı bir ocuk programının temel unsurları nelerdir?”

“Programı izleyecek yaş grubu çocuklar, program veya program içerikleri ile özdeşleşip, katılım sağlayıp dağarcığına veya tecrübesine katkıda bulunulabilecek mi? Çocuklar program ile ifade becerilerini geliştirebilecekler mi?”

TRT yapımcıları bu soruları oluşturacakları formatlar için kullanmışlardır.

Televizyonun edilgen yapısı nedeni ile bu sorulara aranacak cevaplar karmaşık bir yapbozun parçaları gibidir. Durmaksızın cevaplar aramak geleneğin önemli bir parçasıdır.

İnternetin hayatımıza yeni girdiği dönemde EBU (Avrupa Yayın Birliği) Çocuk Çalışma Grubu “Yeni Hayal Süper Otoyolu” başlıklı bir çalıştay yapmıştı. İnternet, çocuk programlarına ne gibi katkıda bulunabilir ve yeni program biçimleri çıkarabilir miyiz? Çalışmaya gidemeyenler notların çevirisine ulaşabilmiştir.

Şimdi yepyeni bir çağın içerisinde hızla gelişen medya etkileşim modellerini görmekteyiz. Ülkemizde, kurumlar, üniversiteler ve vakıfların bilim insanları ile yaptığı “Çocuk ve Aile” eksenli çok yönlü çalışmaları izlemek, okumak, bunlardan bir strateji belirlemek eskiye göre çok daha kolay. Yine günümüz etkileşim araçları ile çocuklar ile buluşmak, onların görüşlerini almak da öyle.

Çocuklara ait ekranlara baktığımızda biz neden hiç çocuk görmüyoruz? Neden programlarına katılmıyorlar? Kendilerini neden ifade edemiyorlar? Programların yapımı öncesi neden odak grup çalışmalarına katılmıyorlar? Neden başka program biçimleri ortaya çıkamıyor? Tüm yeni medya araçları birleşip çocuklar için özgün yapımlar ortaya çıkaramıyor? Artık sorulagelen sorular hiç sorulmuyor mu? Gelenek, çocuğun ve çocukluğun kozasında kendini geliştiremeden yitti mi? *Yoksa çocuklardan korkan çocuk kanalları mıyız?*

CANLANDIRMA SİNEMASININ TÜRKİYE'DEKİ YOLCULUĞU

MÜJGAN YILDIRIM*

1895'te Lumiere Kardeşler'le başlayan dünya sinema tarihi, kısa zamanda alt türlerini oluşturarak yoluna devam ederken, George Meliese, sinemada kullandığı film hileleriyle canlandırma sinemasının ilk nüvelerini veriyordu. Türkiye'de ise 1940'larda Cemal Nadir Güler'le başlayan ilk denemeler, sonrasında "Evvel Zaman İçinde" adlı ilk uzun metrajlı ve renkli çizgi filmle devam etmiştir ama yaşanan talihsizlik, canlandırma sinemasını uzun bir süre reklam dünyasının çeperine itmiştir.

1895 yılında Lumiere Kardeşler sinematoskopu bulduklarında, Osmanlı İmparatorluğu'nda II. Abdülhamit padişaktır ve halkın hareketli görüntülerle tanışması aslında çok daha öncesine dayanır. Osmanlı İmparatorluğu'nda çoklu dilin konuşulduğu ve kapısı Avrupa'ya açık olan Pera'da halk, hareketli görüntülerle; lanternmajik, kineteskop gibi sinematoskop öncesi aygıtlarla tanışmıştır. Hatta Karagöz ve Hacivat gibi gölge oyunu geleneğinden yine perde ve duvarlarda kendini var eden bu görüntülerle buluşma şansını çok öncesinde elde etmiştir. Dünyanın dört bir yanından İmparatorluğa gelen operatörler, Osmanlı girişimcileriyle iş birliği yapmaktaydı. Bu operatörler, getirdikleri filmler,

* Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi.

2243



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Görsel 1-2: G. Meliese'in "Aya Yolculuk-1902" filminden görüntüler.

projektörler, fonograflar ve diğer teknik aygıtlarla; Osmanlılara asrın yeni icadını tanıtmaktaydı. İstanbul'da tiyatro binaları, kahvehane, birahane, müze, okul, bahçe ve benzeri yerlerde filmler gösterilmekteydi. 1933 yılında Cumhuriyet Gazetesi'nde yayımlanan "10 Yılın Sinema Tarihi" adlı yazıda Türkiye'ye seyyar sinemanın ilk defa 1902 senesinde Koskada Yeşil Tulumba'da bir kahveye getirilmiş olduğundan bahsedilmektedir. Bunu getiren kişi bir seyyar cambazdır. Makinesi gayet küçük, yanında getirdiği filmi ise 50'şer metreliktir. 1903'te şimdiki Şehzadebaşı'ndaki Şark Kiraathanesi'nin bulunduğu binaya ise ikinci bir seyyar sinema getirilmiştir ve bu filmler 3 kuruş duhuliyeye gösterilmiştir.

Lumiere Kardeşler sinematografi bulduktan sonra dünya sinema tarihine geçen ilk görüntüyü kaydetmişlerdir: "La Sortie de l'Usine Lumiere à Lyon" (Lyon'daki Lumiere Fabrikası'ndan Çıkış- 46 sn.) Ardından Trenin Chiota Garı'na Girişi, Lumiere'in bebekleriyle kahvaltısı, bahçeyi sulamaya çalışan bahçıvan... Kamera-manların ülke ülke gezerek aldığı görüntüler Avrupa kıtasından Atlantik'in öbür yakasına Amerika'ya derken tüm dünyayı birbirine tanıtan, eğlendiren ve hayretlere düşüren bir araç olmaya başlamıştı. 28 Aralık 1895'te Paris'teki Capucines Bulvarı'ndaki Grand Cafe'nin bodrum katı Indian Salonu'nda 30 kişilik bir oturma düzeninde, haftanın belirli günlerinde gösterimler başlar. İlk gösterimdeki ilgi ve merak kısa zamanda tüm dünyaya yayılmaya başlamıştır.

George Melies'in film hileleri sinema dünyasına yepyeni bir anlayış getirmiştir. "Sinemanın sihirbazı" olarak kabul edilen Meliese, "Aya Yolculuk-1902", "İmkânsız Yolculuk - 1904" filmlerinde bilim-kurgu ve fantastik sinema alanında ilklere imza atarken, uçan araba gibi animasyon sahneleri de kullanılmıştır. Meliese yaptığı yüzlerce filmle sadece Fransız sinemasında değil tüm dünyada etkisini göstermeye başlamıştır. Amerika'da Vitagraph

Studios'da James Stuart Blacton, 1897 yılında ilk kez stop motion tekniğiyle ürettiği "The Humty Dumty Circus" filmle imzasını atmıştır. Sonrasında "Perili Hotel, Prenses Nicotine" filmlerinde de film hileleri ve stop motion tekniği sıkça kullanılmıştır. Bu arada burada bir gerçeğe daha not düşmekte yarar görülmektedir. Dünyanın ilk kadın yönetmen-yapımcısı olarak geçen ama adından çok da fazla söz edilmeyen Alice Guy (Blache)'ın da 1896 yılında çektiği bir dakikalık fantastik film sayılabilecek çalışması "Lahana Perisi- La Fée aux Choux" aslında Melies'den önceki dönemi işaret etmektedir.

Türkiye'nin sinematografla buluştuğu dönemde, 2. Abdülhamid padişah'tır ve film gösteriminin ilk kez Yıldız Sarayı'nda yapıldığı belgeler arasındadır. Bu belgelerden en önemlisi 2. Abdülhamid'in kızı Ayşe Osmanoğlu'nun anılarında geçmektedir: "Bertrand taklit ve hokkabazlık yapar, her sene babamdan izin isteyerek Fransa'ya gider, birtakım yeni şeyler öğrenip gelirdi. Saraya da sinemayı bu getirmiştir."(Osmanoğlu, 1995: 68). Osmanoğlu'nun anılarında bahsettiği Bertrand, bugüne kadar Türk sinema tarihinde "hokkabaz-gözbağcı" olarak tanımlanmıştı. Oysa Bertrand'ın aslında Osmanlı Sarayı'nda kendi yazdığı senaryolarına duvarda elleriyle hayat veren bir canlandırma ustası olduğu yeni bulunan belgelerle ispat edilmiş, 2021 yılında bu konuyla ilgili geniş kapsamlı bir makale yayımlanmıştır.¹ Victor Effendi Bertrand, Osmanlı sarayında "muallim, baş aktör" gibi görevlerle çalışmıştır. 1892 yılında Paris'te basılan "Les Silhouettes Animees A La Main"² adlı kitabı, sözü edilen bu makale çerçevesinde ortaya çıkarılmıştır. Bu kitap daha sonra Dutch dilinde basılmıştır. Kitap; Bertrand'ın gölge oyunlarına hayat veren kendi çizimleri, senaryoları ve bu alanda işi kolaylaştırmak için yaptığı buluşlarla doludur.

Yarım Kalan Proje: Amcabey Plajda

Türkiye'deki ilk çizgi film olgusunu içeren habere, 1931 tarihindeki *Artist* dergisinde rastlanır. Bu haberde, İstanbul'da açılan bir canlandırma stüdyosundan söz edilip, bu stüdyonun müdürü İsfendiyar Bey'le, Fethi Mustafa adlı muhabirin yaptığı bir röportaj yer alır: "Müteharrrik Resimler. Türkiye'deki Yegane Stüdyo Müdürünün Sözleri" başlığını taşıyan söyleşiden kısa bir alıntı:

"... İstanbul'da ve Türkiye'de müteharrrik resimler yapan yalnız bir stüdyo var. Resmî bir daireye ait olan ve yaptığı filmlerin pi-

yasaya çıkarılmadığı bu stüdyonun başında İsfendiyar isminde uzun zaman Almanya'da çalışarak bu işin bütün tekniğini öğrenmiş bir zat bulunmaktadır. Görüştüğümüz bu zat Avrupa ve Amerika'da son zamanlarda pek ziyade tahammül eden tedaris mahiyetinde müteharrik resimli filmlerin memleketimizde de yapılması lüzumu hakkında diyor ki: -Bilhassa bu sene pek çoğalan müteharrik resim filmlerinden İstanbul'da gördüklerimizin hepsi komik filmlerdir. Hâlbuki garp memleketlerinde bu filmler mühim bir tedaris vasıtası hâline gelmiştir. Almanya Danimarka memleketleri ile şimali Amerika'nın birçok mekteplerinde dersler bu filmlerle gösterilmektedir. Bu filmle okutulan dersler talebe tarafından daha çabuk anlaşılacaktır. Çünkü eski usulde okutulan derslerde talebenin yalnız kulağına hitap edildiği hâlde filmle gösterildiği zaman aynı zamanda gözüne hitap edildiği için daha fazla tesir bırakacağı muhakkaktır. Anadolu'da köylerde dolaştırılacak köylüye gösterilecek surette yapılmış halka ziraatları sıhhi yaşamayı öğretecek filmlerden edeceğimiz istifade çok büyüktür. Hususi surette yapılacak bu şekilde filmlerle bilhassa şark vilayetlerindeki halkı irşat etmek onlara inkılaplarımız hakkında malumat vermek memleketimizde şimdiye kadar ne kadar yol ve şimendifer yapıldığı, Osmanlı'daki yaşamla şimdiki arasındaki farklılıklar canlı ve vazih bir şekilde gösterilerek telkinatta bulunmak suretiyle de istifade edilebilir. Bu iş o kadar masrafa da ihtiyaç göstermez. Yapılacak resimleri fotoğrafa alan azami (2000) liraya satılan bir makine bir veya iki ressam, bir senaryocu ve bir operatör Türkiye'de müteharrik resim stüdyosu kurmak için kâfidir..." (Çeviker, 1995).

Herkesin "Amcabey" karikatürlerinden tanıdığı Cemal Nadir Güler, Türkiye'de ilk çizgi filmi yapmak için 1941 yılında tek başına, bütün teknik imkânsızlıklara rağmen "Amcabey Plajda" adlı çizgi filmi yapmaya çalışmıştır. Bu proje, bazı kaynaklara göre 700 kare, bazılarına göre ise 400 kare çizildikten sonra teknik imkânsızlık ve yetersizlikler sonucu yarım kalmıştır. Gazeteci Rıza Ruşen Yücer anılarında bu çizgi filminden şöyle söz etmektedir: "Cemal Nadir'in bir ara el yapması resimlerle bir film denemesine giriştiğini hatırlarım. Bu film "Amcabey Plaj'da" adını taşıyacaktı. Amcabey sabahleyin erkenden sokağa çıkıyor. Sokak feneri gözlerini kapatmış, başı bir yana eğilmiş, güneşin doğmasını beklemektedir. Fenerin altında, bir taksi otomobili, dört tekerleğini öne arkaya uzatmış projektör gözlerini yummuş, tembel bir kedi reha-



Görsel 3-4: Amcabey tiplemesi ve Cemal Nadir.

vetiyle uyumaktadır. Amcabey gelip kornayı çalıyor. Kapalı duran lamba gözler aralanıyor, lastik tekerlek ayaklar toplanıyor, öndeki tampon tıpkı bir ağız gibi esniyor, Amcabey işte bu minval ile plaja gidecek. Fakat birkaç satırla anlatmaya çalıştığım şu üç-beş hareket için yüzlerce resim yapılacaktı. Cemal Nadir, beş-altı yüz resim çizdi ama işin imkânsızlığı andıran güçlüğü karşısında bu sevdadan vazgeçmek zorunda kaldı.” Cemal Nadir bu sonuçlanmamış girişimini yarım bırakmaz, 1947’de Beyoğlu’nda bir stüdyo kurarak devam ettirmek ister. Ama ne yazık ki bu girişimi de sağlık sorunlarının nüksetmesi, kaldırıldığı hastaneden çıkamaması nedeniyle yarım kalır (akt. Evren, Yıldırım, 2014: 24).

Bu yarım kalan çalışmanın ardından ilk girişim 1946 yılında Prof. Vedat Ar tarafından Güzel Sanatlar Akademisi’nde gerçekleştirilmiştir. Ar’ın amacı Akademi’de canlandırma sinemasına yönelik eğitim verilmesini sağlamaktır. Bunun için de animasyon bölümünü kurmayı amaçlamaktır. Bu nedenle Akademi’deki bir grup öğrencisiyle bir çalışma gerçekleştirmiştir:

“Canlı Resimlerden İlk Türk Filmi” haber aldığımızı göre Güzel Sanatlar Akademisi talebelerinden Ali Ferruh Durukan, Adnan Çoker ve Orhan Dağ, Walt Disney’in Miki Fare filmleri gibi resimlerin hareketleri ile bir film çevirmeğe muvaffak olmuşlardır. Üç dakikalık ilk tecrübe filmi bugünlerde hususi olarak gösterilecektir. Genç talebelere hocaları Prof. Vedat Ar yardım etmektedir. İlk büyük film fabrikatör Eflatun Nuri’nin yardımı ile bugünlerde hazırlanmaya başlanacaktır.”(Vatan Gazetesi, 4 Nisan 1947).

“Zeybek Dansı” adı verilen bu çalışma, 2. Dünya Savaşı yıllarına denk geldiği için selüloit yerine pelür kâğıt üzerine çalışılmış, öğrencilerden birinin İzmirli olması nedeniyle de, dansın hareketleri kare kare çizilerek film oluşturulmuştur. 15 metre (3 dk.) uzunluğundaki bu filmin gerçekleştirilme nedeni, Akademi’de animasyon eğitiminin temellerini atmaktır. “Akademi’de öyle kabiliyetler gördüm ki, aklım fikrim animasyonda olduğu için mektepte de bunun atölyesini açmak için çareler arıyordum.” (Çeviker, 1995) diye açıklayan Prof. Vedat Ar’ın bu girişimi ne yazık ki sonuçsuz kalmıştır. O dönemde animasyon eğitimi için bir alan açılmış olsa kuşkusuz animasyonun bugün geldiği nokta çok farklı bir noktaya taşınmış olacaktı.

İlk Uzun Metraj Çizgi Film: Evvel Zaman İçinde

Bu film, AND filmciliğın sahibi Yapımcı-Yönetmen Turgut Demirağ ile İTÜ’de okuyan genç animatör Yüksel Ünsal birlikteliğinde gerçekleştirilmiştir. O güne kadar kısa metrajlı bir animasyon filminin dahi yapılmadığı bir ortamda bu girişim oldukça önemli ve cesur bir karardır. Üstelik filmin renkli olmasına karar verilmiştir. Yani o güne kadar Türkiye’de henüz denenmemiş bir ilke daha imza atılacaktır. Önce bir ekip oluşturma, atölye ve atölye için gerekli olan animasyon yapımı için özel masaların yaptırılması gibi süreçler sonrasında film yapım süreci başlatılmıştır. Öncesinde Turgut Bey bu film sürecini garantiye almak için Yüksel Ünsal’la bir de mukavelename imzalamıştır. Antlaşmadan yaklaşık bir ay sonra film yapmak için atölye kurma çalışmaları başlamıştır. Beyoğlu, Ağa Camii, Sakızağacı Sokak’taki Turgut Demirağ’ın 3 katlı hanına yerleşilmiş, atölye kurma çalışmaları başlatılmıştır. Demirağ Amerika’da sinema eğitimi alırken gördüğü “animation stand” i marangozlara tarif ederek bu platformu 40 kişinin çalışabileceği bir biçimde yaptırmışlardır. Burada çalışacak kişiler içinse Devlet Güzel Sanatlar Akademisi’nden öğrencilere haber verilmiştir. Filmin lokomotif ekibinde dört kişi yer almıştır. İç imarlık öğrencisi Aysel Kolak (Ünsal), Halit Çanga’nın stilisti Güzide Atasev, kimya mühendisliğinde öğrenci Özhan Kayaalp ve hepsinin başında da Art Direktör Yüksel Ünsal bulunmaktadır. Yüksel Ünsal’a göre filmin uzunluğu 1.5 saat civarında olacaktı, bu da 4 yıllık bir çalışmayı işaret etmekteydi. “15-20 kişi kopya-boyama işleri yapıyordu, bir taraftan senaryo yazılıyor, bir taraftan da yapılan storyboard’lar atölyenin duvarlarına asılıyor-





Görsel 5- 6: “Evvel Zaman İçinde” filminden kareler.

du.” (Evren, Yıldırım, 2014:58) Bu çalışma 1951 yılında başlamış ve 1954 yılına kadar da aynı hızda devam ettirilmiştir.

Filmin konusu ise sevilen halk kahramanlarından seçilmişti: Nasreddin Hoca, Keloğlan ve yanına bir de Gülderen Sultan eklendi. “Evvel Zaman İçinde, Nasredin Hoca, Keloğlan ve Gülderen Sultan” şeklinde uzunca bir adı olan film daha sonra “Evvel zaman içinde” olarak kısaltılarak kullanıldı. Walt Disney’in ilk uzun metrajlı filmi “Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler” filmini 1938 yılında gerçekleştirdiği düşünülürse bu kararın Türkiye için önemi açık ve net görülmektedir. Filmin senaryosunu AND Film’le çalışan “Fedakâr Ana-1949, “Kan Kardeşim, 1952”, “Günah Bizimdir-1956”, “Tuzak-1948” filmlerinin de senaryosunu yazan avukat, şair ve senarist kimliğiyle tanınan Tahir Olgaç üstlenmiştir. Filmin senaryosunun girişine live-action sahnelerinin olduğu bir bölüm eklendiği için, “Drakula İstanbul’da-1953” filminin yönetmeni Mehmet Muhtar da bu sahnelerin çekimi için filmde görev almıştır.

1951 Nisan ayında başlayan çalışmalar 1954 yılına kadar aralıksız sürdürülmüştür. AND Film’in Yapımcısı Turgut Demirağ, ilklere imza atma heyecanı ve cesaretinden dolayı verdiği bu kararla, Türkiye’nin ilk uzun metrajlı çizgi filmi ve de ilk renkli filmi yapma fırsatını yakalamıştı. Filmin renkli olması nedeniyle, banyosunun yurt dışında yapılması gerekiyordu. Çünkü Türkiye’de renkli film yapma konusunda teknolojik süreç tamamlanamamıştı. Demirağ Amerika’da eğitim gördüğü için filmin banyosu için yapılan çalışmalarını, Los Angeles’ta Adrian isiminde arkadaşının çalıştığı bir laboratuvara göndermeye karar vermiştir. Bu karar da – yeterli selüloit olmamasından sonra- filmin sonunu getiren bir

etmen olmuştur. Filmlerin Amerika'ya gönderilme trafiğinde ise şöyle bir yol izlenmiştir: İstanbul'da yapılan işlemler sonucu 16mm'lik renkli pozitif (dia pozitif) yıkanmak (banyo işlemler) ve 35 mm'ye aktarılmak için gönderilmektedir. Gönderilen bu filmler Amerika'dan Türkiye'ye, montaj işlemleriyle seslendirme için 35 mm ve siyah beyaz iş kopyaları hâlinde geri gelmektedir. Türkiye'de montajı yapılan bu iş kopyaları tekrar Amerika'ya yönlendirilmektedir. Bu gidip-gelmeler sırasında hiçbir zaman seslendirmeye geçilmez, o işlem en sona bırakılmıştır. Amerika'dan montaj için gelen iş kopyaları, tekrar geri gönderildiği için, Türkiye'de bu işlemleri tamamlanan hiçbir kopya kalmamıştır. Bu süreci Yüksel Ünsal Yıldız Dergisi'ndeki röportajda şöyle anlatmaktadır:

Amerika'ya gönderdiğimiz kopyalar biraz geç de olsa bizlere geliyordu. Bizler renkli olarak filme çektiklerimizi 16 mm olarak gönderiyor, oradan ise seslendirme işlemini yapmamız için 35 mm siyah –beyaz pozitif kopya geliyordu. Ama gönderdiğimiz 16 mm'lik renkli orijinal filmler ise orada kalıyordu. Biz, sürekli çizip Turgut Bey'e veriyorduk. Amerika ile bağlantıyı o sağlıyordu. 1954-55 yılına kadar aralıksız çalışmamızla filmin neredeyse yarısını bitirmiştik ama gönderdiğimiz bazı kopyalar henüz ABD'den gelmemişti. (Yıldız Dergisi, 1951)

Kopyaların Amerika'dan gelmeme nedeni oldukça hazin bir durumdur. Amerika'da filmin teknik işlerini yapan laboratuvar el değiştirmiş, yeni firma böyle bir film teslim almadığını iddia etmiştir. Turgut Bey Amerika'ya gitmiş araştırılmasını istemiş ama sonuç nafiledir. Filmin nerede olduğu bilinmiyor yani film kaybolmuş durumdadır. Bu filmde bugün elimizde olan 16 mm'lik 2-3 dakika uzunluğunda (dans eden Gülderen Sultan) siyah-beyaz iş kopyasıdır. Mahkemede de gösterilen bu kopya, filmin kalitesi hakkında da bizlere fikir vermesi açısından önemlidir. Yüksel Ünsal filmin “Disney filmi kadar başarılı” bulunduğunu belirterek kaybolma süreciyle ilgili şunları söylemektedir:

Filmin yarısından çoğunu bitirmiştik. Bir süre sonra Turgut Bey orijinalerin Amerika'da kaybolduğunu öğrendi. Stüdyo el değiştirmiş, Kodak firmasıydı. Renkli 16 mm yolluyorduk. 35 mm siyah-beyaz pozitif yolluyorlardı (iş kopyası seslendirme için). Ama 16 mm orijinaleri oradaydı. Bunun üzerine Turgut Bey mahkemeye verdi. Amerika'da mahkemede elimizdekiler gösterildi, en az Disney

2250



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Görsel 7-8: Yurt dışında da gösterilen “Koca Yusuf” filminden görüntü.
Orhan Büyükdoğan’ın meşhur “İzocam” reklamı.

kadar başarılı bulunmuşuz, 84 bin TL tazminat ödediler. Ama film yarım kaldı (...) Turgut Bey, bize gelip “Çalışmayacaksınız.” dedi, 1960'lara kadar beklemeye başladık, bütün orijinalerin hepsi Turgut Demirağ'da kaldı. Film yapılırken daha başında “film afiş müsabakası” yapılmıştı. Afişler yapıldı. İki farklı afiş vardı, elde kalan... (Evren, Yıldırım, 2014: 58)

O dönem bu film kaybolmayıp da bitirilebilseydi, bugün canlandırma sineması alanında da oldukça farklı bir noktada olacağımız tartışmasız bir gerçektir. Bu film denemesinden sonra cesaret iyice kırılmış, animasyon sektörü film alanında değil de, yalnızca reklam alanında kullanılabilir olmuştur.

1960'lı yıllar animasyonun reklam sektöründe kullanıldığı dönemi işaret etmektedir. Film yapabilme arzusunu taşıyan sanatçılar yok değildi ama o dönem dahi animasyon Türkiye için yönteminin bilinmediği el yordamıyla yapılmaya çalışıldığı zor bir süreçtir. Karikatür ve çizgi roman sanatçılarının el attığı bu dönem, sinema salonlarında filmden önce gösterilen reklam kuşağına sıkışıp kalmıştır. Bu reklamlardan öne çıkanlar arasında, Orhan Büyükdoğan'ın 1960'lı yıllarda yaptığı “İzocam” reklam filmi 2000'li yıllarda bile televizyonların reklam kuşağında yer alabilmiştir. Reklam amaçlı çizgi filmlerin arasında bir başyapıt olarak değerlendirilebilir. Çizgi film olarak yapılan ve döneme göre hayli başarılı kabul edilen ve yurt dışında da epeyce gösterilen film kuşkusuz “Koca Yusuf” filmidir. Oğuz Aral, Tekin Aral ve Ferruh Doğan tarafından kurulan “Canlı Karikatür Stüdyosu” nun imzasını taşımaktadır. Ayrıca bu stüdyo Bu Şehir-i İstanbul, Direklerarası, Ağustos Böceği ile Karınca gibi kısa animasyonlara da imza atmıştır. Dönemim stüdyoları arasında İstanbul Reklam,



Görsel 8-9: Tonguç Yaşar'ın "Amentü Gemisi Nasıl Yürüdü" filminden bir görüntü. Meral-Cemal Erez'e ait İpler (Cordes) filminden bir kare.

Kare Ajans, Karikatür Ajans, Ajans Bulu, Sinevizyon ve Art Net sayılabilir.

1970'li yılların gelmesiyle çizgi film sektörü hareketlenmeye başlıyor çünkü TRT'nin etkisi devreye girmiştir. Daha önce sinema salonlarında gösterilmek üzere reklama dönük filmler yapılıırken, arada festivallere dönük filmler de sayıları az da olsa yapılmaya çalışılmıştır. Dönemin öne çıkan sanatçıları arasında Derviş Paşin, Ateş Benice, Tonguç Yaşar, Erim Gözen, Tunç İzberk, Emre Senan, Ali Murat Erkorkmaz, Cemal-Meral Erez yer almaktadır. Bu dönem öne çıkan canlandırma filmlerin başında Tonguç Yaşar'ın 1970 tarihli (TRT ödüllü) "Amentü Gemisi Nasıl Yürüdü" isimli filmi gelmektedir. Yaşar'ın Sanat Tarihçisi Sezer Tansuğ'un danışmanlığında hazırladığı bu film, o güne kadar yapılmış bütün örneklerden farklıydı. Türk hat sanatının eski ustalarının çalışmalarını çıkış noktası olarak, bu hat örnekleri canlandırılıyor, hat çizgileri ile bir Osmanlı kayığı denizde kürek çekerek yüzdürülüyordu. Bu canlandırma filmi, 3. Adana Altın Koza Film Şenliği'nde "Jüri Özel Ödülü" aldı. Ardından, Fransa'nın Annecy şehrinde düzenlenen 9. Annecy Çizgi Film Şenliği'nde, 900 filmin arasından, ön elemeyi geçerek gösterilmeye değer bulunan "İlk Türk

Çizgi Filmi” oldu. İkinci önemli deneysel film ise Tan Oral’ın 1969 yapımı “Sansür” isimli çalışmasıydı. Bu canlandırma, adı üstünde sansür olgusunu eleştiren içeriğe sahipti. Sansür, 1970’de, TRT Kurumu’nun açtığı “Kültür ve Sanat Bilim Ödülleri Yarışması”nda, kısa film alanında büyük ödülü kazanmıştır. Yine bu dönemde öne çıkan isimler arasında yer alan Meral ve Cemal Erez, 1972’de Mimar Sinan Üniversitesi’nden mezun olduktan sonra yurt dışına gitmişlerdir. Meral Erez, İtalya’da eğitimine devam ederken «Ill Gatto-kedi» adlı canlandırma filmi gerçekleştirmiştir. Sonrasında Paris’te yaşayan çift birçok filme imza atmıştır, bunların içinde öne çıkan filmlerinden biri Cordes (ipler) dir.

Yeni Bir Dönem: TRT Çocuk ve Çizgi Diziler

TRT ve sonrasında TRT Çocuk kanalının 1 Kasım 2008’de devreye girmesiyle canlandırma sineması çocuk izleyicilerle buluşmaya ve bundan dolayı da içeriği daha çocuklara yönelik çizgi dizi filmler üretilmeye başlanmıştır. Eğitim ve sosyal alanda da kullanılmaya başlayan canlandırma sineması böylece yeni



Görsel 10-11: Pasin-Benice Stüdyosu “Karınca Ailesi (solda), Evliya Çelebi (sağda)

bir sürece girmiş oldu. Çocuk izleyicilere yönelik filmler yapan stüdyolar kurulmaya, filmler üretilmeye hatta üretilen bu filmler yurt dışındaki ülkelere de satılmaya başlandı. Bu filmler içerisinde öne çıkanlar arasında Derviş Pasin ve Ateş Benice’nin kurdukları Pasin-Benice Stüdyoları bulunmaktadır. Stüdyo, TRT için ürettiği Karınca Ailesi, Evliya Çelebi, Tomurcuk, Ece ile Yüce, Süper Cıvciv gibi birçok projeye imza atmıştır. Yine bu dönemde Derviş Pasin ve Ateş Benice “Evvil Zaman İçinde” filminden sonra, orta metraj sayılabilecek (50 dakika) Dede Korkut hikâyelerinden yola çıkarak filme aktardıkları “Boğaçhan-1988” filmine

2253



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Görsel 12: Pasin-Benice Stüdyosu
"Boğaçhan" filmi.



Görsel 13: Ayşe Ünal-Mehmet
Kurtuluş'un yönettiği
"Kötü Kedi Şerafettin"

de imza atmışlardır. Bu dönem canlandırma sineması stüdyoları, birçok devlet kurumları için eğitici-öğretici animasyon filmleri yapmaya başlamıştır.

1990 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesinin kurulmasıyla canlandırma sineması eğitimi akademik anlamda başlatılmış ve böylece canlandırma sineması sektör olma yolundaki adımlarını yavaş yavaş atmaya başlamıştır. İlk kez 1993 yılında Çizgi Filmciler Derneği kurulmuş ardından 2011 yılında da Çizgi Film Yapımcıları Derneği kurularak bu alanda çalışanlar birlik olmaya başlamışlardır. 2017 yılında ise Anfiyap derneği kurulmuştur. Türkiye'de Eskişehir'den sonra ikinci animasyon bölümü olma özelliğini taşıyan Maltepe Üniversitesi Çizgi Film ve Animasyon Bölümünün kuruluşunda yer alan Tahsin Özgür gibi animatörler, Walt Disney'in Stüdyoları'nda çalışma imkânı bulmuştur.

Tahsin Özgür; Tarzan (1977), Herkül (1999), Asteriks (1994) gibi filmlerde animatör olarak yer almıştır. Bugün, animatör, konsept tasarımcısı, storybord sanatçısı, art direktör gibi farklı alanlarda çalışan canlandırma ustaları yurt dışında önemli projelerde adını yazdırmaya devam etmektedir. Örneğin Netflix yapımı "13th" belgeseli için çalışan Animatör Ekin Akalın, bu belgesel için yaptığı animasyonlarla "Outstanding Motion Design" kategorisinde 2017 yılında Emmy ödülünün sahibi oldu. Avatar, Buz Devri filmlerinde çalışan Coşku Özdemir ile Florida'da yaşayan "Sims 3"ün karakter tasarımlarını yapan Cemre Özkurt da yine yurt dışında adından söz ettiren canlandırma sinemacılarından bazılarıdır. Canlandırma sineması, 3D, 2D, stop motion, cut-out, pixilation, rotoskop gibi farklı tekniklerle üretilen hem uzun metrajlı filmler hem de kısa metrajlı ya da çizgi-dizi filmlerle çocuk izleyicilerin

olduğu kadar büyüklerin de ilgisini çekmektedir. Örneğin, 2016 yapımı Ayşe Ünal-Mehmet Kurtuluş'un yönettiği, Karikatürist Bülent Üstün'ün aynı adlı çizgi dizisinden uyarlanan "Kötü Kedi Şerafettin" gibi başarılı filmler hem büyük hem de küçük izleyicilerin beğenisini kazanmıştır.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de teknolojinin gelişmesi, sektörün kısa zamanda çok hızlı iş üretme imkanını sağlamış olsa da sanatsal bakış ve kreatif bir perspektifin yaratıcılığın en önemli mimarı olduğu unutulmamalıdır. Özellikle bu alanda verilen akademik eğitimde de yeteneğin öne çıkarıldığı bir anlayış asla terk edilmemelidir.



MÜJGAN YILDIRIM

Dipnotlar

- 1 Yıldırım, Müjgan (2021) Türk Sinema Tarihinin Bilinmezi, Saray'da İlk Gösterimi Gerçekleştiren Kişi: Victor Effendi Bertrand, Euroasia Journal of Social Sines & Humanities, Volume:7, Issue:5.
- 2 "Elle Canlandırılmış Silüetler"

Kaynakça

- Bilişim Dergisi. (2012). Dosya: Türkiye'nin animasyon ve dijital oyun sektörü, (147).
- Çeviker, T., & Kar, E. (1995). *Türk canlandırma sineması tarihi 1931-1995* (330 dakikalık belgesel). İstanbul: İris Yayıncılık ve Filmcilik Ltd. Şti.
- Demirağ, T. (1951). Teşebbüsüyle bizde ilk canlı resim filmi çekiliyor. *Yıldız Dergisi*, (19 Mayıs).
- Evren, B., & Yıldırım, M. (2014). *Türk sinemasının ilk uzun metrajlı çizgi filmi: evvel zaman içinde*. Adana: Altın Koza Yayınları.
- Evren, B., & Yıldırım, M. (2022). Türkiye'nin ilk uzun metrajlı ve ilk renkli çizgi filmi: evvel zaman içinde. *Müteferrika*, Yaz 2022/1 (61), 229-249.

Hünerli, S. (2005). *Canlandırma sineması üzerine*. İstanbul: Es Yayınları.

Osmanoğlu, A. (1995). *Babam Abdülhamit*. İstanbul: Güven Basımevi.

Ünal, G., & Kacı, S. (2022). *TC. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı/ BEBKA animasyon sektörü raporu*. Eskişehir.

Yıldırım, M. (2021). Türk sinema tarihinin bilinmezi, Saray'da ilk gösterimi gerçekleştiren kişi: victor effendi bertrand. *Eurosia Jurnal of Social Sines & Humanities*, 7(5), 47-58.

2256



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

CUMHURİYET DÖNEMİ RADYODA İLK ÇOCUK PROGRAMLARI

EBRU ESKİCİ*

Cumhuriyet'in ilk yıllarında radyo çocuk programları, eğitici ve eğlendirici içeriklerle genç neslin zihinsel ve kültürel gelişimine katkı sağlama ve modernleşmeyi teşvik etmek amacıyla kullanılmıştır. Programlar aracılığıyla çocuklarda milli bilinç geliştirilmeye çalışılmıştır.

Türkiye'de radyo yayıncılığı, "Türkiye Radyoları" adıyla 6 Mayıs 1927 tarihinde kurulan ve sonradan Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) olarak bilinen kuruluş ile hayata geçmiştir. Bu dönemde radyo, teknolojik olarak henüz yeni bir gelişme olarak kabul edildiğinden iletişim ve kültürel yayın açısından oldukça önemli bir role sahipti. Özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında, halkın okur yazarlık oranının düşük olduğu göz önünde bulundurularak radyo, kamu yararı ve eğitim için bir araç olarak kullanılmıştır. Halkı hem eğlendirmek hem de eğitmek amacıyla çeşitli radyo programları hazırlanarak edebiyat, tarih, bilim gibi alanlarda yayınlar yapılmıştır. Bunun yanı sıra, çocuklara yönelik içeriklere de yer verilmiştir. Çocuklara yönelik özel radyo programları 1940'lı yıllarda hazırlansa da bu tarihe kadar genel yayın içerisinde çocuklara yönelik bölümlerin de ihmal edilmediği görülmektedir. Örneğin, 1928 yılında genel yayın içinde çocuklara

2257



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

ayrılan sürede ilk çocuk içeriği “Masal Saati” dönemin dikkat çekici programları arasındadır. Bu programda Müzik Şefi Mesut Cemil tarafından çocuklara Oscar Wilde’ın masalları okunmuştur (Türkiye Radyoları, 2020).

1930’larda Çocukların On Dakikası (masal, şiir); Çocuklar Hocalarıyla Konuşuyor; Çocuklara Öğütler, Bilmeceler, Atasözleri; Çocuklara Teknik Öğütler (Koç, 2012:85) adı altında haftada iki gün 10-15 dakikalık programlar hazırlanmıştır. Bu programlar tüm yayın akışı içinde % 8-9’luk yer tutmuştur (Türkiye Radyoları, 2020:20). Ayrıca bu dönemde 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’nın radyoda “Çocuk Bayramı Saati” programıyla kutlandığı da görülmektedir. Programda kutlamaların yanı sıra hafta boyunca uzmanlar tarafından çocuklarla ilgili konular üzerine radyo konferanslarına da yer verilmiştir (Okur, 2009). Bu programlar kitap okuma imkânı bulamayan ya da kısıtlı imkânlarla sahip olan, milli bayram coşkusunu törenlerle yaşayamayan çocuklar açısından değerlendirildiğinde oldukça önemli gelişmelerdir.

Bu dönemlerde çocuk yaşta olup radyo ile tanışan bazı önemli isimlerin radyo ile tanışma anıları çocukların radyo ile ilişkisini irdelemek açısından önemlidir. Radyo ile tanışmasını anlatan Erol Evgin: *“Her çocuk gibi ben de bu sihirlî kutunun içinde minik minik müzisyenlerin var olduğunu hayal ederdim. Hiç unutmam anemin evde olmadığı bir gün radyonun arkasını bir güzel açmış ve içindeki o küçük insanları görmek istemiştim. Açtıktan sonra gördüklerim karşısında büyük bir hayal kırıklığına uğramıştım.”*. Radyo içinde insan arayan bir başka isim ise Erol Büyükburç’tur: *“Evimizde tabiri caizse gözü açılıp kapanan, yeşil gözlü ‘Philips’ marka bir radyomuz vardı. Ben bu radyonun yanında durur, kulağımı hoparlörlerine yaklaştırıp öyle dinlerdim. Elime tornavidayı alıp radyonun arkasını bir güzel söktüm. Radyonun içindeki adamları bulabilmek için sökmedik yerini bırakmamıştım. Rauf Denkteş ise: “Bizim evimize radyo 1936’da girdi ve ben o zaman on iki yaşındaydım. Bütün aile radyonun etrafına toplanır, heyecanla elektrîğe bağlanmasını izler ve bir an önce çalışmasını beklerdik. Bizim zamanımızda radyo çok kıymetli bir araç olduğu için öyle radyoyu açmak, çalıştırmak yalnızca büyüklerin işi sayılırdı.”* sözleriyle anılarını aktarmıştır (Demir, 2005:40-41).

1939 yılında Ankara Radyosu’nda ilk radyo çocuk oyunu sunulmuştur. Havacılık Haftası için Radyo Temsil Kolu tarafından



Radyoda Çocuk Kulübü

Ve Uzaklardaki
Türk Çocukları

TEKİRİNDİ çocuk kulübü
1942 yılında İstanbul'da
kurulmuş olup, Türkiye
genelinde yayın yapmaktadır.
Kulübün yayınları, Türkiye
genelinde yaygın olarak
okunmaktadır. Kulübün
yayıncısı, İstanbul'da
Yaşar Beyoğlu'dur.

Radyo Dergisi Sayı 3 (1942)

çocuklara yönelik hazırlanan “Türk Kuşuna” adlı radyofonik oyununun başrolünde Turhan Dilligil yer almıştır. Oyun, dinleyicilerin beğenisini toplamıştır. Bu gelişme radyo çocuk programcılığı açısından oldukça önemlidir. İlerleyen süreçte hazırlanan programlarda çocukların da rol aldığı yayınlara yönelinmiştir. Artık çocuklar yalnızca dinleyici olarak değil, üretici olarak da radyo çocuk programlarında yer almaya başlamıştır. Bir diğer önemli gelişme ise klasik masalların radyofonik oyunlar halinde yayınlanması ve radyofonik çocuk oyunlarının yazılmasıdır (Güzel, 1992).



Çocuk Saati Jeneriği (19 12)

1940'larda radyo çocuk programlarına verilen önem artmıştır. Bu dönemde çocuklara özel radyo programları hazırlanmıştır. İlk program “Çocuk Saati” adıyla 12 Şubat 1941'de yayınlanmıştır. Çocukların Ayşe Abla olarak tanıdığı Neriman Hızır tarafından hazırlanıp sunulan program, daha sonra Radyo Çocuk Kulübü'ne dönüşmüştür. Masallar, temsiller, doğa bilgisi hakkında

2259



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

konuşmalar, oyunlar, mitoloji, müzikli masallar, Őirler, Şarkılar ve konserlerden oluşan 45 dakikalık bu program kendisine ait bir koro da oluşturmuştur. Radyo Çocuk Kulübü Korosu ilerleyen yıllarda, radyo kadrolarına sanatçı ve radyocu yetiştirme işlevini üstlenmiş; radyo çocuk korolarının öncüsü olmuştur. Böylece radyodaki çocuk yayınları düzenli programlara dönüşmüştür. Çocuk Saati programı sadece ülke içindeki çocuklar tarafından değil, yurt dışındaki çocuklar tarafından da büyük bir ilgi ile takip edilmiştir. Programa İnan, Irak, Suriye, Romanya, Bulgaristan ve Yunanistan'daki Türk çocuklarından çok sayıda mektup gelmiştir (Okur, 2009:109-111). Özellikle İkinici Dünya Savaşı döneminde etkin bir yayın hayatına sahip olan Çocuk Saati Programı'nın, savaşın etkilerine karşı çocukların ruhsal ve zihinsel gelişimlerini desteklemede önemli bir role sahip olduğu düşünülebilir.

1950 yılında Çocuk Saati programı, Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle sürdürülmüştür. Bakanlık ile hazırlanan programlarda yayınlara Türk Çocukları Marşı ile başlanmış; her hafta konusunu tarihten, hayattan alan piyes temsillerine, masal, hikâye, Şiir ve bilmecelere yer verilmiştir. Programın 15 dakikası müzik bölümüne ayrılmış ve zaman zaman okul koroları da programa davet edilmiştir. Bunların yanı sıra 3-6 yaş arası çocuklar da programa davet edilerek onlara öğrendikleri Şiirler okutulmuştur. Böylece küçük yetenekleri de teşvik etmek amaçlanmıştır. İlk defa davetliler önünde canlı yayınlar da bu dönemde başlamıştır. Millî bayramlar, özel gün ve haftalar için hazırlanan programlar, davetlilerin huzurunda yayınlanmıştır (Güzel, 1992).

Radyo, bu dönemin en güçlü yayın organı konumundadır. Bu sebeple programlar her yaş grubu tarafından ilgi ile takip edilmiştir. Bunun yanı sıra, Çocuk Saati dönemin devlet ve hükümet yetkilileri tarafından da ilgi ile izlenmiştir. Dönemin Çocuk Saati program yapımcısı Mkerrem Kmil Su verdiği bir röportajda anılarını: *"Rahmetli Celal Bayar zaman zaman yalnız, zaman zaman da torunlarıyla birlikte Çocuk Saati'ni ziyarete gelirdi. Çocuklar etrafını sarar, kendisiyle konuşurdu. Rahmetli, müdür odasında çok güzel sözler söyledi çocuklar için. Bu stüdyonun çok yararlı bir okul görevi yaptığınızı, kendi zamanı ile bugünü kıyaslar, büyükler önünde konuşup, gülmenin ayıp sayıldığı bir zamanda yetiştikleri için topluluk karşısında rahat konuşamadıklarını ileri sürer, "Sizin bu çocuklarınız bir Devlet Başkanı karşısında bile rahat konuşuyor, ona sorular sorabiliyor." derdi. O dönemde TBMM başkanı, bazı bakanlar, valı, belediye başkanı ve daha*

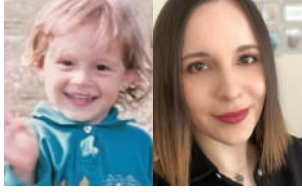


niceleri Çocuk Saati'ni onurlandırmıştır. Zamanın Basın Yayın Müdürü Halim Alyont, rahmetli, devamlı gelir, çocukların arasında haftanın yorgunluğunu unuttuğunu söylerdi. Rahmetli Radyo Müdürü de, "Cumartesi 1 numaralı stüdyonun kapısında durup baktığım zaman gördüklerime hayran olur, gurur duyarım" derdi." sözleriyle anlatmıştır. Programa her hafta ortalama 200 kadar dinleyici mektubu gelmiş; dinleyicilerin istek ve eleştirileri üzerinde durulmuştur. Dinleyici mektuplarının bir kısmına yazı ile cevap verilirken bir kısmına da radyo yayını üzerinden cevap verilmiştir. Dinleyicilerin gönderdikleri piyes, masal, şiir ve bilmece-lerden uygun görülenlere sıra ile programlarda yer verilmiştir. Tekrarlanması istenen piyesler, şarkılar sık sık tekrarlanmıştır (Güzel, 1992:23-24).

1964 yılında TRT'nin kurulmasıyla birlikte radyo çocuk programcılığında yeni bir dönem başlamıştır. TRT ile çocuk programlarının yapımını prodüktörler üstlenmiş ve çocuk programcılığında "prodüktörler devri" başlamıştır. Bu dönemde Çocuk Saati programı çocuklarla birlikte yapılan tartışmalar ve söyleşiler ile hazırlanmıştır. Bu da çocukların artık kendileri için hazırlanan programın yapımında söz sahibi olduğunun bir göstergesidir. Ayrıca Çocuk Saati programında çalışacak çocuklar bulabilmek için sınav da açılmıştır. Bu, Ankara Radyosu'nun ilk çocuk sınavıdır. TRT dönemiyle radyo çocuk programlarının sayısı artarken, konu işleniş ve çeşitliliğinde de gelişmeler gözlenmiştir (Güzel, 1992).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında radyo çocuk programları çocukları eğitmek, eğlendirmek, millî kültürü ve modernleşmeyi teşvik etmek amacıyla kullanılmıştır. Eğitici içerikler, hikayeler, masallar ve öğretici programlar radyo yayınlarının önemli bir parçasını oluşturmuştur. Bu programlar ile çocukların dil gelişimine katkıda bulunulmuş; millî bayramlar, tarihî olaylar ve millî kahramanlarla ilgili programlar sayesinde çocuklara millî bilinç aşılanmıştır. Bunların yanı sıra tanınmış birçok müzisyen, muhabir, spiker ve oyuncu yetiştirilmesine katkı sağlanmıştır. Bu programlar aracılığıyla dinleyicilerin bir araya geldiği, birlik ve beraberlik duygusunun pekiştiği görülmektedir. Genç neslin zihinsel ve kültürel gelişimine katkı sağlama, millî değerlere sahip çıkma gibi hedeflerde radyo çocuk programları oldukça önemli bir yere sahiptir.





EBRU ESKİCİ

Kaynakça

- Demir, C. (2005). *Bir radyomuz vardı*. İstanbul: Pozitif Yayıncılık.
- Güzel, S. (1992). *Türkiye’de dünden bugüne radyo çocuk programları (1939-1991)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon Bilim Dalı.
- Koç, N. (2012). Cumhuriyetin ilk yıllarında radyo. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 69-103.
- Okur, A. (2009). *1927-1950 yılları arasında Türkiye’de radyo yayıncılığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı.
- Türkiye Radyoları. (2020). *TRT Akademi*. Erişim adresi: <https://dev.trtakademi.net/wp-content/uploads/2020/03/Radyo-Almanak-web.pdf>

2262



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

TÜRKİYE’DE MEDYA OKURYAZARLIĞININ TARİHÇESİ

RIDVAN GENÇER*

Türkiye’de medya okuryazarlığı alanındaki çalışmalar 2000’lerden sonra akıllı işaretlerle başlayıp, seçmeli medya okuryazarlığı dersinin 2006 yılında okutulması ile hızlanmıştır. 2013 yılında 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi düzenlenmiş ve I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018 hazırlanmıştır. 2018 yılında medya okuryazarlığı programı güncellenmesiyle çabalar devam etmiştir.

Türkiye’de medya okuryazarlığı ile ilgili en erken çalışmaya dair bir kesin bir bilgi vermek güç olsa da Muvafık Uyanık’ın 1937 yılında basılan “Yeni Okulun Ders Vasıtalarından Gazete” isimli eseri konuya dair verilecek en erken örnek olarak kabul edilebilir. Eserde bir eğitim aracı olarak gazetelerin nasıl kullanılacağı ve çocukların gazeteler ile kuracakları ilişkiler üzerinde durulmaktadır. Bu yönüyle Uyanık’ın çalışması medya eğitimi ve medya yoluyla eğitim konularını erken bir dönemde ele aldığı için büyük bir öneme sahiptir (Altun, 2010). Salih Murat Uzdilek’in 1939 yılında Cumhuriyet gazetesindeki “İlim Köşesi, İhtiralar Keşifler” köşesinde yazdığı yazılarında radyonun eğlence, haber alma ve propaganda amaçlı kullanımını ele alması medya okuryazarlığı temelinde ele alınabilecek erken çalışmalar arasında sayılabilir.

* Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Doktora Öğrencisi.

2263



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Medya okuryazarlığı Batı ülkelerinde uzun zamandır büyük bir ilgi görmekle beraber Türkiye'deki gelişimine bakıldığı zaman 2000'lerden sonra hızlı bir gelişmenin başladığı görülmektedir. Medya konusuna yönelik en yetkin kurum olan RTÜK özellikle çocukları medyanın zararlarından korumak için sürekli bir çaba içinde olmuştur. Buna yönelik çalışmalardan biri "Akıllı İşaretler"dir. Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun 2000 yılında başlattığı Simge Sistemi çalışmalarını sonuçlandırarak uygulamaya koyduğu "Akıllı İşaretler" sisteminin amacı ebeveynleri medya programlarının içeriklerine dair bilgilendirerek çocuk ve gençlerin yayınlardaki zararlı ve olumsuz içeriklere karşı korunmasında aktif rol almaya yönlendirmektir. Bu bağlamda medyanın zararlı etkilerine karşı çocukların korunmasına yönelik ilk defa kontrol ve sorumluluk izleyicilerle paylaşılmıştır (Altun, 2009a; Altun, 2010). RTÜK'ün başlatmış olduğu çalışma neticesinde 23 Nisan 2006 tarihinden itibaren televizyon yayınlarında "programın olası zararlı içeriğini" ve "programın hangi yaş grubuna (tüm izleyici, 7 yaş, 13 yaş ve 18 yaş olmak üzere) uygun olduğunu" belirten sembollerin kullanılmasına karar verilmiştir (Öktem, Sayıl ve Özen, 2006).

Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı eğitimine yönelik ilk ciddi çalışmalar 2003 yılı ve sonrasında yüksek sesle dile getirilmeye başlanmış ve konuya dair güçlü bir gündem oluşmuştur. Bu çalışmalara Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ön ayak olmuştur. RTÜK medya okuryazarlığı konusunu ilk kez 20-21 Şubat 2003 tarihlerinde düzenlenen İletişim Şurası'nda ele almış ve konuya Şûra'nın sonuç bildirgesinde yer vererek, Türkiye'de konunun ilk defa kurumsal olarak ele alınmasını sağlamıştır. Şuranın medya okuryazarlığını kapsamlı bir şekilde ele alması Türkiye'de medya okuryazarlığına yönelik ilginin artmasında büyük bir rol oynamıştır (Altun, 2009a; 2009b). 2004 yılında meydana gelen bir diğer önemli gelişme ise Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulan, ülkemizin önde gelen kamu kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ve üniversitelerinin temsil edildiği Şiddeti Önleme Platformunun kurulmasıdır. Şiddeti Önleme Platformu medya okuryazarlığının Türkiye'deki gelişimine önemli ölçüde katkılar sağlamıştır (Altun, 2009b). 26 Kasım 2004 tarihinde Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) Medyada Şiddete Duyarlılık paneli düzenlemiştir. Panelde medya okuryazarlığı dersinin ilköğretim okullarında bir ders olarak okutulması önerisi güçlü bir şekilde vurgulanmıştır.



RTÜK'ün girişimlerinden sonra medya okuryazarlığı akademi dünyasının da sıcak gündem başlıklarından biri hâline gelmiştir. 23–25 Mayıs 2005 tarihinde Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından gerçekleştirilen I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı, ülkemizde medya okuryazarlığının akademik anlamda ele alınmasını sağlamıştır. Bu yönüyle konferans önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Medya okuryazarlığı konusunun akademik anlamda ele alınması, konunun pedagojik boyutuna yönelik güçlü bir girişime ön ayak olmuştur. Konferansın sonuç bildirgesinde medya okuryazarlığı ile ilgili bir ders açılması önerisi ve medya okuryazarlığına yönelik akademik ilginin canlandırılmasına vurgu yapılmıştır. Medya okuryazarlığını akademik bir zeminde ele almak ve pedagojisine katkı sağlamak için RTÜK tarafından 24 Kasım 2006 tarihinde Ankara'da Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli düzenlenmiştir. Panelde akademisyenler, uzmanlar ve yabancı ülkelerde görev yapan yetkililer görüş ve deneyimlerini paylaşmışlardır (Altun, 2009a). Medya okuryazarlığı konusunda meydana gelen önemli bir diğer gelişme ise RTÜK öncülüğünde çocuklara yönelik RTÜK Çocuk Web Sayfası'nın kurulmasıdır. Hazırlanan internet sitesi çocukların kullanabileceği bir yapıya sahiptir. Sitede çocuklar için oyunlar, fıkralar, bilmeceler ve okul ödevlerine yardımcı olacak kaynak bilgiler yer almaktadır. Ayrıca çocukların izledikleri programlarla ilgili duygu, düşünce, beğeni, öneri ve eleştirilerini yazabilecekleri “Arkadaşım Televizyon” ve “TV Okuru” bölümleri bulunmaktadır (Altun, 2009a). RTÜK tarafından 2006 yılında medya okuryazarlığına yönelik çocukların medya ile kurdukları ilişkiyi gün yüzüne çıkarmak için ‘İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması’ yapılmıştır. Yapılan araştırma ile çocuklara yönelik düşünülen medya okuryazarlığı dersinin önemli gerekçelerine dair çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmıştır (RTÜK, 2006). Özellikle çocukların medya kullanım alışkanlıklarının yüksek çıkması medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğini göstermiştir.

Ülkemizde medya okuryazarlığının gelişimi için bir dönüm noktası sayılabilecek girişim RTÜK ve MEB'in gerçekleştirmiş olduğu iş birliği sonucunda olmuştur. Her iki kurumun medya okuryazarlığı eğitimi konusunda ortak bir vizyona sahip olması, iş birliğini güçlendirmiş ve bunun neticesinde medya okuryazarlığının ilköğretim kademesinde seçmeli ders olarak okutulması kararlaştırılmıştır (Altun, 2009a). RTÜK ve MEB'in yapmış olduğu

çalışmalar sonucunda, medya okuryazarlığına yönelik çalışmaları gerçekleştirmek üzere bir komisyon oluşturulmuştur. Bu komisyonda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, RTÜK uzmanları ve İletişim Bilimlerinden akademisyenler yer almıştır. Paydaş kurumların uzmanlarının komisyon çatısı altında yaptıkları çalışmalar neticesinde “Medya Okuryazarlığı Dersi Taslak Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu” hazırlanmıştır. 22 Ağustos 2006 tarihinde RTÜK ile MEB Talim ve Terbiye Kurulu arasında “Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İş birliği Protokolü” imzalanmıştır. Protokolün imzalanmasının ardından 31 Ağustos 2006 tarihinde “İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” da MEB Talim ve Terbiye Kurulunda kabul edilmiştir (Altun, 2010).

Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersi programı hazırlandıktan sonra uygulamanın yapılacağı pilot okullar belirlenmiş ve bu okullarda medya okuryazarlığı dersinin Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından verilmesine karar verilmiştir. 7-10 Eylül 2006 tarihlerinde Ankara’da dört gün süreyle “Eğitici Eğitimi Programı” kapsamında pilot okullarda derslere girecek 20 Sosyal Bilgiler öğretmenine eğitim verilmiştir. Hazırlanan seçmeli Medya Okuryazarlığı dersi, 2006-2007 öğretim yılında önceden belirlenen 5 pilot ildeki 5 ilköğretim okulunda başarıyla gerçekleştirilmiştir. İlk uygulama aşamasında bütün pilot okullarda toplamda 780 öğrenci, Medya Okuryazarlığı dersini seçmeli olarak almıştır. Seçmeli derslerin verildiği okullarda her iki dönem boyunca MEB ve RTÜK uzmanları tarafından öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler ve değerlendirme çalışmaları yapılmıştır (Altun, 2010; Altun, 2009a). Yapılan pilot uygulamadan sonra 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren seçmeli medya okuryazarlığı dersi tüm Türkiye’de okutulmak üzere müfredata dahil edilmiştir. Seçmeli medya okuryazarlığı dersinin 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli olarak haftalık bir ders saatinde Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile MEB bünyesinde görev yapan iletişim fakültelerinden veya basın yayın yüksekokullarından mezun olan Sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi kararlaştırılmıştır. Belirlenen öğretmen grubu içinde 103 öğretmene 25-28 Haziran 2007 tarihlerinde 3 gün boyunca medya Okuryazarlığı “Eğitici Eğitimi Programı” kapsamında hizmet içi eğitim verilmiştir (Arhan & Yavuz, 2016).

2007’nin sonunda Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı’nda öğretmenlere süreç içinde yardımcı olması amacıyla komisyon tarafından “İlköğretim Medya Okuryazarlığı

Dersi Öğretmen El Kitabı” hazırlanmıştır. Bu yardımcı kaynağa dersi yürütmekle görevli öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla medya okuryazarlığı dersi üniteleriyle ilgili teorik bilgiler ve çeşitli serbest metinler eklenmiştir (Altun, 2009a; Altun, 2010). Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersinin okutulmasından yaklaşık 5 yıl sonra RTÜK 2012 yılında medya okuryazarlığı dersine yönelik kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmanın temel hedefi seçmeli bir şekilde okutulmakta olan medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerde meydana getirdiği etkileri ortaya çıkarmaktır (RTÜK ve MEB, 2012). RTÜK’ün yapmış olduğu araştırmadan sonra 30 Haziran–1 Temmuz 2012 tarihleri arasında dersin içeriğinin gözden geçirilmesi amacıyla RTÜK, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve MEB Ankara’da ‘Medya Okuryazarlığı Dersi Çalışma Grubu’ ve ‘Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı Çalışma Grubu’ olmak üzere iki grup halinde çalıştay düzenlemiştir. Düzenlenen çalıştayda medya okuryazarlığı dersinin 7. veya 8. sınıflardan birinde haftada iki ders saati şeklinde okutulması kararlaştırılmıştır. Çalıştayda alınan kararların hemen sonra Konya’da TRT koordinasyonunda “1. Uluslararası Çocuk ve Medya Konferansı” gerçekleştirilmiştir. Yerli ve yabancı birçok uzmanın yer aldığı konferansta medyanın eğitici boyutuna dikkat çekilmiştir. 2013 yılında ise RTÜK ve Çocuk Vakfı tarafından ‘1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi’ düzenlenmiş ve I. Türkiye Çocuk ve Medya Stratejisi ve Uygulama Planı 2014-2018 hazırlanmıştır. Hazırlanan strateji planında medya karşısında çocukların oldukça savunmasız olduğu belirtilmiş, çocukların medyanın zararlı yönlerine karşı korunmaları için çağrı yapılmış ve özellikle de çocuklara yönelik millî kültürü önceleyen yerli içeriklerin geliştirilmesi önerilmiştir.

Yine 2013 yılında ‘İlköğretim Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı Bilincinin Geliştirilmesi ve Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik İş Birliği Protokolü’ imzalanmıştır. Protokolün imzalanması ile seçmeli medya okuryazarlığı dersi öğretim programı geliştirilmesi için MEB, RTÜK ve akademisyenlerden oluşan bir komisyon çalışmalara başlamıştır. Komisyonun yaptığı çalışmalar neticesinde medya okuryazarlığı eğitimini yaygınlaştırmaya yönelik olarak MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 11.09.2006 tarihli ve 354 sayılı kararı ile kabul edilmiş olan İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının, “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı” ismiyle ve yeni içeriği ile 11.12.2013 tarih ve 239 sayılı ka-

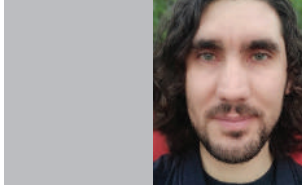
rar ile değiştirilerek 2014-2015 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanması kararlaştırılmıştır (Sayın, 2015). Bu değişikliğin en önemli noktası, 2006 yılında ağırlıklı olarak kitlesel iletişim araçlarına odaklanan ve bunların tanıtımını hedefleyen anlayışın yerini, medya okuryazarlığının hayat boyu geliştirilecek ve aynı zamanda disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alınması gereken bir beceri olarak görüldüğü anlayışa bırakmış olmasıdır. Bu doğrultuda medya okuryazarlığı öğretim programı beceri odaklı bir anlayışla hazırlanmıştır. Hazırlanan komisyonun gerçekleştirdiği çalışmalar kapsamında 2014 yılında derse ait öğretim materyali hazırlanması için karar alınmıştır. Öğretmenlere de dersi daha etkin ve verimli geçirmeleri için hizmet içi eğitim verilmiştir.

MEB konuyu hem sınıf içi hem de sınıf dışında ele almak için çeşitli düzenlemeler yapmıştır. Özellikle medya okuryazarlığı konusunda farkındalığı artırmak ve okulların buna yönelik çalışmaları desteklemesini sağlamak için Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü; 06.11.2014 tarih ve 10230228/821.07/5087857 sayılı yazısında, MEB ile RTÜK arasında imzalanan protokol gereği okullarda “Medya Okuryazarlığı Kulüpleri”nin kurulması kararlaştırılmış ve okullara yazı gönderilmiştir (Sayın, 2015). 2015 yılında RTÜK 1273 ilköğretim öğrencisi ile medya okuryazarlığına yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen araştırma kapsamında seçmeli medya okuryazarlığı dersinin kazanımlarını ve öğrencilerin medya ile kurdukları ilişkileri ortaya çıkarmak hedeflenmiştir (RTÜK, 2016). RTÜK 2016 yılında öğrenci, öğretmen, veli ve medya çalışanlarının medya okuryazarlığına yönelik olarak bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesine katkı sağlamak amacıyla bir web sitesi (www.medyaoakyazligi.gov.tr) de hazırlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ise aynı yıl (2016) zorunlu ve seçmeli derslerle ilgili 63 öğretmen ve akademisyenle bir anket çalışması gerçekleştirmiştir. Anket aracılığıyla alınan öğretmen görüşleri doğrultusunda 2018–2019 eğitim öğretim yılında 7. ve 8. sınıflarda yürürlükte olan Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 13 Haziran 2018 tarihli kararı ile güncellenmiştir. Yeni öğretim programı doğrultusunda öğretim materyali de güncellenmiştir. 2014 yılındaki program geliştirme sürecine benzer bir çalışma yürütülmüş ve medya okuryazarlığı öğretim programı yine beceri temelli olarak fakat dijital medyaya daha fazla odaklanılarak güncellenmiştir. Programın güncellenmesin-

den sonra 28-29 Kasım 2018 yılında TRT 7. Uluslararası Çocuk Medyası Konferansı “Çocuk Medyasında İçerik Seçimi ve Ekran Süresi Yönetimi” gündem başlıklarıyla gerçekleştirilmiştir. 11-12 Aralık 2019 tarihinde İstanbul’da sekizincisi düzenlenen “TRT Uluslararası Çocuk Medyası Konferansı” ise “Çocuk Medyasının Dönüşü” başlığı ile yapılmıştır. Konferansta, dönüşüm ve dijitalleşme konuları ön plana çıkmıştır. RTÜK 2021 ve 2022 yıllarında yurt dışındaki Türkleri ve çocuklarını hedef alan “Dijital Çağda Medya Okuryazarlığı ve Türkçe” çalıştaylarını gerçekleştirmiş ve 2023 yılında da “RTÜK Medya ve Çocuk Dergisi”ni yayımlamaya başlamıştır.

Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin gelişim sürecine genel olarak bakıldığında bu sürecin ağırlıklı olarak Millî Eğitim Bakanlığının uygulama alanları içerisinde fakat Radyo ve Televizyon Üst Kurulu çabalarıyla önemli girişimlerin yapıldığı bir süreç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte alan yazında 40’a yakın lisansüstü tezin (YÖK Tez Merkezi verilerine göre) ve 6000’den fazla akademik çalışmanın (Google Akademik verilerine göre) yapıldığı bir birikim dikkat çekmektedir. Medya Okuryazarlığı alanında yaşanan olumlu gelişmelerin öncü kurumların ve diğer paydaşların ortak çabalarıyla şekillendiğini söylemek mümkündür. Yaşanan olumlu gelişmelerle birlikte birçok sorunun varlığı da söz konusudur. Türkiye’deki Medya Okuryazarlığı eğitimi hareketinin önünde temelde iki engelin bulunduğu söylenebilir: Bu sorunlardan birincisi Medya Okuryazarlığı eğitiminin kapsamlı konu alan bilgisi ve bununla ilişkili becerilerinin seçmeli derse sıkıştırılmasıdır. Medya Okuryazarlığı eğitiminin seçmeli bir ders olarak tek bir kademedeki öğretilmesi yerine hayat boyu öğrenme çerçevesinde eğitimin tüm seviyelerine (ebeveyn eğitimi ve yetişkin eğitimi de dâhil olmak üzere) yansıtılması alan açısından çok daha verimli olacaktır. İkincisi ise Medya Okuryazarlığı anlayışının hızla gelişen dijital medya bağlamında yeniden gözden geçirilmemesidir. Son yıllarda dijitalleşme ile medyada hem yapısal hem de içerik açısından büyük dönüşümler yaşanmaktadır. Dijitalleşme enformasyonunun dolaşıma sokulma biçimlerini, bireylerin medya ortamında enformasyon ve bilgi tüketme alışkanlıklarını ve bunun için gerekli olan becerileri çok yönlü olarak dönüştürmektedir. Yaşanan bu gelişmeler Medya Okuryazarlığı anlayışı üzerinde de etkili olmaktadır. Medya Okuryazarlığı anlayışı, eğitimi ve temel ilkeleri de dahil olmak üzere dijitalleşme bağlamında yeniden ele alınması gereken sıcak bir

gündem maddesi olarak durmaktadır. Bireylerin dijital medya çağında çok yönlü bir Medya Okuryazarlığı becerisi edinmeleri Medya Okuryazarlığı anlayışının dijitalleşme ekseninde yeniden ele alınmasına bağlıdır.



RIDVAN GENÇER

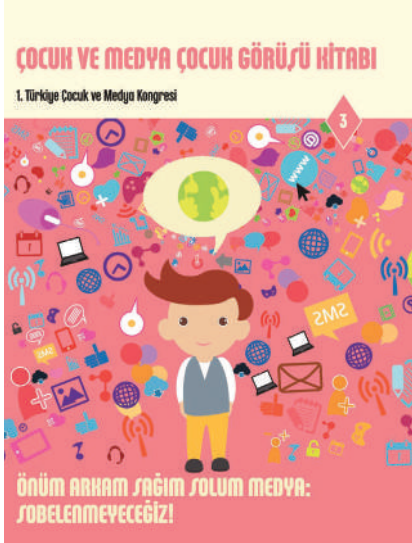
Kaynakça

- Altun, A. (2009a). Türkiye’de medya okuryazarlığı. *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, (16), 30-34.
- Altun, A. (2009b). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Altun, A. (2010). *medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arhan, S., & Yavuz, İ. (2016). Medya okuryazarlığı dersine yönelik milli eğitim bakanlığı politikaları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2), 95-110.
- Öktem, F., Sayıl, M., & Özen, S. Ç. (2006). Çocuklar ve gençlerin televizyonun zararlı içeriklerinden korunması: “akıllı işaretler sınıflandırma sistemi” akademik çalışma altyapısı. https://www.rtkisaretler.gov.tr/AlAdministration/download/akademikRapor_3.doc
- RTÜK, & MEB. (2012). *Medya okuryazarlığı dersi araştırması*. <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/moyyy.pdf> (Erişim Tarihi: 25.08.2023)
- RTÜK. (2006). İlköğretim çağındaki çocukların televizyon izleme alışkanlıkları araştırması. https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/ilkogretim_cagindaki_cocuklarin_tv_aliskanliklari.pdf (Erişim Tarihi: 25.08.2023)
- RTÜK. (2016). *Medya okuryazarlığı araştırması*. [https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/Medya%20Okuryazarligi%20Arastirmasi%202015\(1\).pdf](https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/Medya%20Okuryazarligi%20Arastirmasi%202015(1).pdf) (Erişim Tarihi: 25.08.2023)
- Sayın, H. (2015). *Medya Okuryazarlığı becerilerinin ortaokul Türkçe programı içerisindeki yeri ve öğrencilerin medya metinleri üretme becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

ÇOCUK VE MEDYA ÇOCUK GÖRÜŞÜ KİTABI

MERYEM MAİDE AĞALDAY*

1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi'nde görev yapan 9-18 yaş arasında 115 çocuk delegenin görüşlerinden oluşan bu kitap Türkiye'de alanında hazırlanmış ilk çocuk ve medya görüşü kitabıdır. Çocukların çocuk-medya ilişkisine yönelik bakış açılarını ortaya koymuştur. Çocuklar medyaya yönelik olumlu ve olumsuz tutumlara sahiplerdir.



1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi'nde görev yapan 9-18 yaş arasında 115 çocuk delegenin görüşlerinden oluşan bu kitap Türkiye'de Mustafa Ruhi Şirin tarafından alanında hazırlanmış ilk çocuk ve medya görüşü kitabıdır.

İlk kez düzenlenen Türkiye Çocuk ve Medya kongresinde ise çocukların ilk kez kendilerini doğrudan ilgilendiren "Çocuk ve Medya" konulu bir kongrede görüşlerini açıklaması hak olarak görülmüş, çocukların bu görüşlerine de Çocuk ve Medya Çocuk Görüşü Kitabı'nda yer verilmiştir. Çocuklar görüşlerini

2271



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Doktora Öğrencisi.

7 farklı medya biçiminde, 12 yazılı sunum, 74 sözlü sunum, 88 video sunum, 94 poster, 114 karikatür, 130 fotoğraf, 138 film şeklinde sunmuşlardır.

Çocukların sunumlarından bazı örnekler:



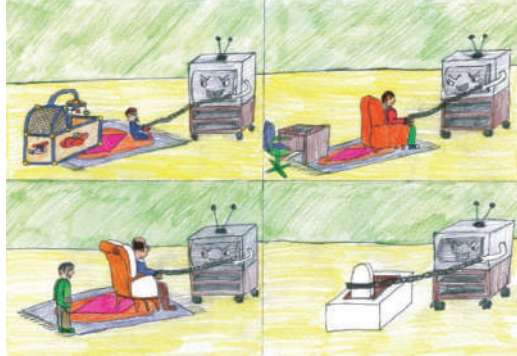
Çağdaş Erkin Bilge

4. Sınıf Öğrencisi
Bilfen Sancaktepe İlkokulu
İstanbul



Metehan Çakır

12 yaşında
B.T.S.O. Kamil Tolon Bilim
ve Sanat Merkezi / Bursa



Kübra Altınsoy

Taşkıran Mustafa Özer
Ortaokulu



2272



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



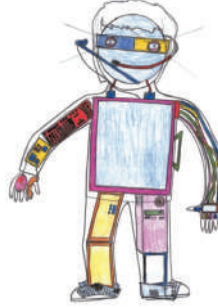
Ebru Yaraşan

7 Sınıf Öğrencisi
75. yıl Ortaokulu
Demirci, Manisa



Samet Eren Kuzu

15 yaşında
Zeki Bilge Ortaokulu
Çaykara, Trabzon



Simge Tanrıverdi

6. Sınıf Öğrencisi
İstanbul Özel Madenler
İrfan Ortaokulu

“Ben 6. sınıf öğrencisi Simge, Özel İrfan Ortaokulu’nda okuyorum. Sizlere bir çocuk öğrenci olarak teknoloji ve iletişim araçlarıyla tanışıklığımı ve günlerimin nasıl geçtiğini biraz da yorumlarımı katarak anlatmak istiyorum. İletişim araçlarını ilk tanımam çok geç olmadı, sadece doğmadan önce tanıdım. Benim için milattan önce yani. Ben doğmadan annem tanıştırdı. Cep telefonundan açtığı ninni ve masalları dinletirdi bana. Doğduktan sonra da aradım hep o sesleri. Bulmam da zor olmadı. O günden başladı tanışıklığım. Tabii cep telefonuyla başlayan arkadaş ve yakınlığım doğduktan sonra güçlenerek devam etti. Hatta uyumadığım zamanlarda anneme dokunarak değil annemin bir mama gibi uzatarak bana verdiği cep telefonuna dokunarak susmuşum. Artık ne zaman

2273



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ağlasam dokunmatik bir telefon arar olmuşum. Eski telefonlarla susmuyormuşum zaten. Ben doğduktan sonra teyzemle de ilk tanışmamız telefonla olmuş. Teyzeme ilk olarak “agu” diye telefonda seslenmişim. Derken bebeklikten gelen alışkanlıkla işi büyüttüm ve bilgisayarla tanıştım. Bilgisayar ve interneti tanıdıktan sonra başka hiçbir şeyden zevk almaz oldum. Yeni eğlencem bilgisayar olmuştu. Hem de evimizde iki tane, tableti sayarsak üç tane. Hepsini çok eğlenceli buluyorum, çünkü beni çok eğlendiriyorlardı. Saatlerce oynasam bıkmıyorum. Bıkılmaz ki internet kocaman bir dünya oyunlar da orda, arkadaşlar da. Hatta yemekler bile orda. Annemin canı yemek yapmak istemiyor. Ya da “ne yapsam ki” diye düşünürken imdadına hemen internet yetişiyor. İstiyoruz yemekleri internetten. Hemen geliveriyor. Hem de anne yapmış gibi sıcacık. Evde pek anlaşamadığımız tek kişi var o da dedem. Aslında kendisini çok seviyorum, ama sürekli bana laf söylüyor. Benim cep telefonuyla, bilgisayarla, televizyonla olan arkadaşlığımı kıskanıyor galiba. Sürekli şu sözü tekrarlıyor: “Şimdiki çocuklar bir başka”, artık ezberledim bu lafı. Ben de dedeme cevap veriyorum: “Şimdiki çocuklar dijital dedeciğim.” Tabii dedem “dijital” kelimesini bilmiyor. Dedem bana kendi çocukluğunu ve eski çocukları anlatıyor: “Eskiden çocuklar dışarı çıkıp sokakta oynarlardı. Hatta elbise-leri, kir çamur olurdu...” Ben de kendi içimden “dedeciğim ne kadar şanssızlar değil mi!” derdim. Acaba onlar şimdi olsalar yine oynayabilirler mi? Bilmem ki! Camlardan birbirine bağırırlar “haydi iniyoruz aşağıya oynamaya” diye. Çünkü camlar ses geçirmiyor. Ya da onuncu kattan inmeleri çok uzun sürer herhalde. İnseler de üzerleri de çamur olmaz zaten. Toprak yok ki dışarıda. Onlar toprak yerine süslü kaldırım taşlarını görseler kesin bayılırlar. Bir daha gitmek istemezler eski çocukluklarına. Neyse, bırakalım dedemin anlattığı eski çocukları bana dönelim. Evde yaşadığımız mutluluğu okulumuzda da yaşıyoruz. Okulumuzda teknolojik aletler oldukça fazla. Akıllı tahtalarımız var. Öğret-menlerimiz bazen ödevleri de internetten veriyor. Fatih projesi ile tabletlerimiz de olursa tam bir “dijital çocuk” oluruz herhalde. Okuldan sonra ise evde, izlemek için sıraya koyduğum film ve dizilerim beni bekliyor. Onları HD kalitede izliyorum. Hatta üç boyutlu, takıyorum üç boyutlu gözlüklerimi, televizyonun içinde kayboluyorum. Muhteşem bir duygu böyle film izlemek. Her-



kese tavsiye ederim. Yalnız bazen kumandayı kaybediyorum, canım sıkılıyor o an. Her defasında kalkıp kanal değiştirmek sinir ediyor insanı. Size güzel bir haberim var. Artık kumanda olmasa da yattığımız yerden kanal değiştirebileceğiz. Bir iletişim fuarında gördüm. Uzaktan, yattığımız yerden elimizi sağa, ya da sola doğru çevirdiğimizde kanal da değişiyor. Müthiş bir buluş, tebrik ediyorum bulanı. Demek ki bizim televizyonu değiştirmenin de vakti gelmiş. Babişim kıyamaz bana ne istesem hemen alıverir. Çok kıyımsız kendisi. O yüzden babamı çok seviyorum. Akşam yatarken bile beni kırmaz ve anneme kızar benim için: “Bırak çocuğu izlesin filmi ni, zorla mı yatacaksın” diye. Annem ise öyle düşünmüyor, daha kuralcı. Hatta televizyon uyarılarını dahi dikkate alıyor. Akşam tam dizi izlerken uyarı çıkıyor “haydi çocuklar uykuya, bu kadar televizyon yeter”. İşte o zaman başlıyor bizim yatak kavgamız. Annem “hadi bakalım televizyon bile uyarıyor seni yarın okula gideceksin erken kalkman lazım” diyor. Ben dirensem de kazanan annem oluyor. Böyle geçiyor evdeki ve okuldaki günümüz. Cep telefonu, bilgisayar, televizyon, oyunlar derken hemen yatma saatimiz geliyor. Bir de öğretmenlerimiz kitap okumamızı istiyor. Az da değil. Günlük otuz sayfa! Ne yani dijital çocuk olduk diye hiç dinlenmeyecek miyiz? Büyüklerimizin sözünü tekrar hatırlarsak “şimdiki çocuklar bir başka ne ders çalışıyorlar ne kitap okuyorlar, işleri güçleri bilgisayar cep telefonu, oyun...” gerçekten de biz mi başkayız, yoksa bizleri başkalaştıran sebepler mi var? Yanıt siz büyüklerin.”

Çocuklar görüşlerinde çoğunlukla bilinçli medya kullanıcıları olmanın, gördüğümüz ve duyduğumuz bilgileri sorgulamanın öneme değinmiş, medyanın çocukların sağlığı, sosyalleşmesi ve akademik performansı üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin endişelerinin altını çizmişlerdir. Bununla birlikte çocukların medya kullanımına rehberlik etmede ebeveynlerin rolünü ve çocukları yanıltıcı ve zararlı içerikten korumak için medya düzenlemelelerine duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır. Televizyon ve bilgisayar gibi iletişim araçlarının kontrolsüz kullanımının uygunsuz içeriğe maruz kalmaya yol açabileceğinden, ebeveynlerin çocukların medya kullanımını yönlendirmedeki rolünü vurgulamışlardır. Aşağıdaki görselde, çocukların oluşturdukları medya içeriklerinin tematik analizi verilmiştir.

2275



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocukların görüşlerinin tematik analizi



Yazılı sunum

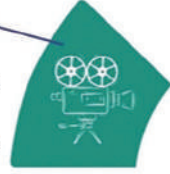
- Medya ortam ve araçların kullanışlılığı
- Medya ortam ve araçlarının kişilere sunduğu iletişim imkanları
- Medyanın olumlu-olumsuz etkileri
- Çocuklara özgü medya ortam, araç ve içeriklerinin gerekliliği
- Medya okuryazarlığının önemi
- Medyada dil ve kültürü korumanın önemi
- Medyanın bilinçli kullanımı

Fotoğraf

- Medyanın olumlu-olumsuz etkileri
- Medya araç, ortam ve içeriklerinin yoğunluğu

Karikatür

- Medyanın olumlu-olumsuz etkileri
- Medya ortam ve araçlarının kişilere sunduğu iletişim imkanları
- Korumacı medya anlayışının önemi



Film

- Medyanın olumlu-olumsuz etkileri
- Medya ortam ve araçlarının kişilere sunduğu iletişim imkanları
- Korumacı medya anlayışının önemi

Sözlü Sunum

- Medyanın bilinçli kullanımı
- Çocuk haklarını gözetilen medya anlayışı
- Medyanın kullanım amacına göre ortaya çıkan olumlu-olumsuz etkiler
- Korumacı medya anlayışının önemi
- Medya ortam ve araçlarının kişilere sunduğu iletişim imkanları
- Medya aracılığıyla oluşan ön yargı ve kalıp yargılar

Video

- Medyanın olumlu-olumsuz etkileri
- Medya etkisiyle değişen çocukluk
- Medyanın bilinçli kullanımı

Poster

- Medyanın olumlu-olumsuz etkileri
- Teknolojinin toplumsal hayatın her kademesinde yer alması
- Korumacı medya anlayışının önemi

*Karekodu okutarak kitaba ulaşabilirsiniz.

Çocuk ve medya ilişkisi çerçevesinde bu kitabın odaklandığı 3 temel soru, Türkiye'nin çocuk-medya ilişkisine yönelik bakış açılarını ortaya koymuştur.

1. Çocuklar kendilerini ilgilendiren konularda görüş açıklayabiliyor ve medya bu görüşlerin ilgili yerlere ulaşmasına aracı oluyor mu?
2. Çocuklar medyada temsil ediliyor mu?
3. Çocuklar yaş düzeylerine uygun medya ürünlerini oluşturabiliyor mu?

Bu üç soruya verilen cevap (hayır!) ortak ise, çocukların medyada temsil edilme görevinin ebeveynler tarafından üstlenildiğini,

2276



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

mevcut durumda çocuk ve medya ilişkisi üzerine yapılan faaliyetlerin ise, genellikle ebeveynler ve eğitimcilerin görüşleri etkisinde kaldığını göstermektedir. Bu kongreyle birlikte, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade etmelerine ve temsil haklarını kullanmalarına olanak sağlamak amaçlanmıştır. Kongre, bu konudaki eksikliğe vurgu yaparak önemli bir adım atmış, çocukların tartışmalara ve karar alma süreçlerine aktif katılımlarının önemini vurgulayarak, medya hakkındaki düşüncelerini ve bakış açılarını paylaşmaları için bir platform sağlamıştır.

Çocukların medyaya ilişkin bakış açılarını bilmek önemlidir. Çocuklar medyanın aktif tüketicileridir ve onların bakış açıları medyanın yaşamlarını nasıl etkilediğini anlamak açısından değerlidir. Araştırmacılar, içerik üreticileri ve eğitimciler çocukların görüşlerini dinleyerek onların tercihleri, ilgi alanları, medya içeriği ve bunların etkileri konusundaki endişeleri hakkında fikir edinebilirler. Çocukların medyaya yönelik bakış açıları, çocukların yaşlarına uygun ve ilgi çekici medya içeriklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir. İçerik üreticileri, çocukların medyada nelerden hoşlandığını ve neleri anlamlı bulduğunu belirleyerek, sundukları içerikleri hedef kitlelerinin ihtiyaç ve ilgi alanlarını daha iyi karşılayacak şekilde oluşturabilirler.

Çocukların bakış açıları, medya kullanımıyla ilişkili potansiyel risklerin ve zorlukların belirlenmesine de yardımcı olabilir. Tartışmalara ve karar alma süreçlerine çocukların sesini dâhil ederek paydaşlar bu konuları daha iyi anlayabilir ve çocuklar için daha güvenli ve kapsayıcı medya ortamları yaratmaya çalışabilirler. Ayrıca, çocukları medya hakkındaki tartışmalara dâhil etmek onları güçlendirebilir ve medya okuryazarlığı girişimlerine aktif katılımlarını teşvik edebilir. Çocuklar, medya mesajlarını eleştirel bir şekilde analiz etmeye, görüşlerini ifade etmeye ve diyaloga girmeye teşvik edilerek, çocukların, medya farkındalığı, eleştirel düşünme, medya analiz ve değerlendirmesi, bilinçli medya tüketimi ve yine bilinçli medya üretimi ile paylaşımı gibi önemli medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir.





MERYEM MAİDE AĞALDAY

Kaynakça

Şirin, M. R. (Ed.). (2013). *Çocuk ve medya çocuk görüşü kitabı/ önüm arkam sağım solum medya: sobelenmeyeceğiz!...* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

2278



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

MODERN ÇOCUKLUK VE SANAL DİN

MUSTAFA RUHİ ŞİRİN*

Çocukluğun anlamını bilen bin yıl yaşamış gibi olur. Tam olarak bunu bilmek ise imkânsızdır. Çocukluğun anlamını bilme çabası olmadan hayatın anlamını fark etmek de mümkün olamaz.

Çocuk da kendi anlamını bilmez. Çocuk, hayata dair tecrübesi olmayan varlıktır. Tıpkı bir filozofa benzer çocuk. Hayret etme yeteneği çok güçlüdür. Tereddütsüzdür; hayata şaşarak bakar. En yaman sorularını sormaktan da çekinmez. İlk çocukluk evresinde sorduğu en çetin soruları ise çocuk maneviyatı ile ilgilidir. Çocuğun kendini gerçekleştirme süreci ne kadar erken başlarsa hayatın farkına varması da o ölçüde kolaylaşır.

Kimdir çocuk? Çocuk insandır. Çocukluk ise insan hayatının kök saldığı evredir. Çocuğun çocuk olduğu görüş birliği hâlinde kabul edilir; ancak çocuğun anlamı hakkında tıpkı hayat konusunda olduğu gibi görüş birliği yoktur.

Hayat nedir? İnsanın yaşama serüveni. İnsan hayata dair ödevlerini yerine getirerek iyi yaşayabilir. Nedir iyi? Hakikiliktir; insanın ayakta kalması için yardımcı kuvvettir. Fernando Savater, iyi yaşamak için haklı bir duygudaşlık adaleti ya da haklı bir acıma duygusuna sahip olma yeteneğinin gerektiğini hatırlatır bize. Tagore, en iyi, arkadaşlarla birlikte gelir, diyor. Yaşadığımız çağda ise iyi konusunda da insanlığın kafası bir hayli karışık. İnsanlığın görüş birliği içinde olmadığı konulardan biri de ne yazık ki nelerin “ortak iyi” olduğudur.

Bana göre en zor iki soru, “Çocuk Nedir?” ve “Hayat Nedir?” sorularındır. Niçin zordur bu iki soru? İnsanoğlu henüz hayat ve çocuk

* Çocuk Vakfı kurucusu, şair, yazar.



hakkında görüş birliğine varamamıştır. Buna karşılık, çocuk ve hayat konusunda hemen herkesin konuşması ise anlaşılır bir şeydir. Çünkü her ikisi de birbirini var eden gerçekliğin özüdür.

İnsanoğlunun çocuk ve hayat konusunu daha anlaşılır hâle getirmek için çağlar boyu teorilere ihtiyaç duymasının nedeni de bu olmalı. Çocukluğun ne olduğunu anlamaya çalışan en basit teorinin “çocuk/küçük insan teorisi” olduğu kabul edilir. Çocuk gelişiminin yalnızca büyüme süreci olduğu noktasını merkeze aldığımızda makul bir teoridir bu. Bu noktadan itibaren, Gareth B. Matthews’ın, “Çocuğu tanımak için iyi bir çocuk teorisine ihtiyacımız var mı?” sorusunu ödünç alarak ilerleyelim:

Gareth B. Matthews, çocukluk üzerine teoriler kurabilecek ilk kişilerin psikologların olması gerektiği görüşünde (Matthews 2000: 31-15). Ama, diyor, eğitimcilerin de belli başlı teorileri olması gerekir; tıpkı antropologlar, dilbilimciler, kültür tarihçileri ya da siyaset bilimcilerin teorilerinin olması gerektiği gibi. Çocukluk kavramı felsefi anlamda sorunlu olduğu için listede felsefeciler olmadığı gibi modern çocuk bilimi çevrelerinin geleneğine uygun olarak teologlar da yok. Niçin yok? Batı aydınlanması, temelinde geliştirilen eğitim teorilerinin dini kiliseye bıraktığı için yok. Rönesans sonrası dinin sürgün edilmesi gerektiği için yok. Din kiliseye bırakıldığı ve okulun din iklimine uzak tutulması öngörüldüğü için yok.

Hiçbir çocukluk teorisinin diğerine üstünlüğü olmasa da deneyime, yinelemeye ve yaradılışçı modellere dayalı teorilerin daha sık kullanıldığını biliyoruz (Mattehwes, 2000: 28-39). Benjamin Spok’un “İnsanoğlunun tüm tarihini yinelemektedir çocuk.” yaklaşımını esas alan yineleme teorisi, bireyin gelişim süreci boyunca insanlığın gelişim sürecini tekrarladığı esasına dayanır ve sözünü ettiğimiz modeller arasında en popüler olanıdır. Buna karşılık hiçbir modern çocukluk teorisi medeniyete vurgu yapmaz.

Kuşkusuz, insanın/çocuğun en anlamlı ve kuşatıcı bilgi kileri ve pedagojik tecrübe medeniyette vardır. Her medeniyet, çocuk dili, çocuk bakışı ve çocuk yetiştirme geleneğine dayanarak çocukluk kozasını örer. Bizi çocuk anlayışı ile yüzleştiren en temel belirleyici medeniyetin pedagojisidir. Medeniyetlerin çocuk konusunda birleştiği ortak nokta, “en iyinin” önce çocuklara ait olduğu yaklaşımıdır. Semavi dinlerin ortak çocuk anlayışı ise çocuğun “Allah’ın emaneti” kabul edilmesidir; çocuk ve dünya, yetişkinlere emanettir.

Medeniyetimizin dayandığı çocuk anlayışının temeli ahlak eğitimidir. Çocuk yetiştirmek, pratik ahlakın ana meselesidir. Çocuğun irade,

ahlak, vicdan ve adalet duygusu eğitiminin kozasının özü ise çocuk maneviyatıdır. Çocuk maneviyatı, çocuğun yaratılış doğasına ve ilahi mimarisine uygun eğitilmesinin funda toprağıdır.

Aslında çocuğı konuşmak bir çocukta bütün çocukları, dahası, bütün insanlığı konuşabilmektir. Semavi dinlerin hareket noktası, Hz. Adem'i insanlığın başlangıcı kabul etme esasına dayanır. Çocuk ise insanlığın geleceğe dönük yüzüdür. Bu nedenle çocuk, en büyük insanlık gerçeğı ve en anlamlı "Evet"tir. Çocuk üzerine konuşmanın ikinci anlamı ise çocuğun bütün insanlığın serüvenini konuşmaya yönelik temel özne ve başlangıç olmasıdır.

Yenidünyada çocuk, doğasını yansıtmayan, temelsiz, eksik ve bilinçsiz çalışmalardan olduğı kadar başka hiçbir şeyden bu kadar sarsıcı zarar görmemiştir.

Modern çocuk tasarımı Rönesans'ın en pedagojik ütopyasıydı. Bugün, çocukları tanımada kullandığımız dil ise 19. yüzyıldan bu yana gelişen modern ve seküler çocuk dilidir.

Sosyal tarihçi Philippe Aries, çocukluğun icat edildiğini savunuyordu. Çocuk gelişimini inceleyen psiko-tarihçi Erikson ise çocukluğun kültürel bir oluşum sonucu ortaya çıktığını ve geliştiğini ileri sürmüştü. Aslında, modern çocukluk tasarımı, icat edilen yapay bir kurgudur. Rönesans'ın en insanî tasarımı olarak alkışlanan bu tasarım, aynı zamanda 19. ve 20. yüzyılı etkileyen iki entelektüel çocuk anlayışı olarak belirir: Locke'un öncülüğündeki Protestan anlayışta çocuk, "biçimlenmemiş bir kişi"dir. Rousseau'nun öncülüğünü yaptığı romantik çocuk anlayışında ise çocuk, "bozuk biçimli yetişkin"dir. Gerek Locke'cu gerekse Rousseau'cu çocuk yorumlarında çocuk ve yetişkinin farklı olduğu hipotezi öngörülse de çocuk ve yetişkin teorileri birbirini tamamlamaktan çok, birbirine dönüşmüş psikolojik kurgulardır.

Çocukluğun kültürel bir oluşumla var olduğunu savunduğı ve paracı felsefe anlayışına dayandığı için modern çocukluk anlayışına itiraz edenlerden biri de Neil Postman'dır. Postman, modern çocuk kurgularının oluşturduğu yapay çocukluk yerine, çocukluğu dil öğrenimine benzetir. Çocukluğun biyolojik temeli vardır; fakat sosyal bir çevre çocukluğu başlatmadıkça ve bakıp büyütmedikçe yani ona ihtiyaç duymadıkça gerçekleşmeyebilir.

Neil Postman, tek bir çocuk yorumu olmadığını hatırlatarak modern çocukluk ve yetişkinliğin açmazını da fark etmemize yardımcı olur: Hiç kimse çocukların yetişkinliği başarabilmesi gerektiğini tartışma-

miştir. Hiç kimse çocukların yetişmesiyle ilgili sorumluluğun yetişkinlere ait olduğuna itiraz etmemiştir. Gerçekte hiç kimse, çocukların bakımı konusunda yetişkinlerin en iyi ve en uygar olduklarına ilişkin anlayışı tam anlamıyla tartışmamıştır. Modern çocukluk paradigmasının modern yetişkinlik paradigması da olduğunu hatırlamalıyız. Çocuğun ne olmasını istediğimizi söylediğimizde, kendimizin de ne olduğunu söyleriz... (Postman, 1995: 95-153-192).

Modern çocukluk tasarımı anlayışı, yeni çocukluğun biçimlenmesinde en etkili süreç olmayı sürdürüyor. Din ise bu çocukluğun seküler bahçesinden kovulmuştur. Sanal cennetlere ve paracı ütopyalara alıştırılan dünya çocukları için din, sanal bir algı düzeyine indirgenmiştir. Rönesans'ın kiliseye ve vicdanlara terk ettiği din ile çocuğun ilişkisi ebeveynin dindarlığı ile sınırlı kalmıştır. Bu nedenle çocuk maneviyatı, eğitimin merkez üssü olan okulda ya bir kültür dersidir ya da din bilgisi düzeyindedir.

Tarih boyunca çocukla dinin arası hiç bu kadar açılmamıştı. Ve insanlık hiçbir çağda dine karşı bu kadar kayıtsız kalmamıştı. Bu ise, insanlığın yeniden çocuğa ve dine dönüşün eşiğinde olduğu anlamına mı gelmektedir? Evet. Sizce de öyle değil mi?

Kaynakça

- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi* (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu* (K. İnal, Çev.). İstanbul: İmge Kitabevi.

***Kuşatılmış Çocukluğun Öyküsü -
Çocuk Modernleşmesi Sarmalı ve Medya 2-
(1989-1998), İz Yayıncılık, 2017, 3. Baskı,
s. 132-136.***





HAŞİM VATANDAŞ

Çizgi film, panorama ve belgesel yapımcı ve yönetmeni

“Çizgi Filmcilikte ve İçerikte Bize Has Bir Tarzın, Üslubun Ortaya Çıkması İçin İyi Yetişmiş En Az Bir Nesil Gerekmemektedir”

Çizgi film sanatının zirvede olduğu uzun yıllar boyunca Türkiye bu sanata tam anlamıyla seyirci kalmış bir ũlke. Çok yetenekli sanatçılarımızın özel çabalar ve acemi cesaretiyle hazırladıkları sayısız örnek bu yeteneklerin hayal kırıklıklarıyla köşelerine çekilmelerine neden olmuş. Aralarından birkaçı Haşım Vatandaş gibi çizgi filmle kültürel gerçekliğimize dayalı hikâye anlatma tutkusunu hayata geçirmeyi başarmıŐlar.



Söyleşen

MUSTAFA RUHİ ŞİRİN

Çocuk Vakfı kurucusu, Şair, yazar

Söyleşiye sorularıyla katkıda bulunan çocuklar Yũsra Demir, Emine Nihal Demirkan, Mehmet Emin Bener, Eylül Vera Çaçan, Güleşan Dağ, Ahmet Kerem Şirin'e ve soruları ileten AyŐegũl Sözen Dağ'a; Can Soysal, Doç. Dr. Mũjgan Yıldırım, Doç. Dr. Neval Akça Berk, Prof. Dr. Adnan Altun'a katkıları için teşekkür ederiz./ TÇY2023

2285



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Metin Erksan, “Ben burayı Michelangelo’ın Sistin Şapeli’yle kıyaslarım”, derken.

Çizgi romanın tarihi bugüne ulaşmış ilk çizgiler kadar eski. Çizgi film ise resimli edebiyat olan çizgi romanın haylaz çocuğudur. Pierre Leonforte’nin tanımı çok kısa: “modern ikon”.... Pablo Picasso’nun hayatında pişmanlığını duyduğu en önemli konu çizgi romanları resimleyememek olmuş. General De Gauelle ise uluslararası alanda tek rakibini ilan etmekte gecikmemişti: *Tenten*. Bizde *Red Kit* çizgi roman türünü okuduğunu açıklama cesareti gösteren ilk politikacı ise Turgut Özal olmuştu. Daha da ilginç Özal’ın döneminde çizgi filmle ilgili yeni bir başlangıcın ilk adımları atılabilmiş. Hiç kuşku yok ki Walt Disney modern uygarlığın modern Şehrazat’ıdır; dünyayı çizgi film sanatıyla sanal evrene dönüştüren bir büyücü, Walt Disney. Öyle bir büyücü ki, çoğunlukla Batı kaynaklı ve karakterli hikâyeler anlatarak Batı dışı dünyanın çocuklarına uygarlığın yönünün Batı olduğunu anlatmayı tutkuyla sürdürmüştür.

Haşim Vatandaş’ın gerçekleştirdiği çizgi filmlerden ilk akla gelenler *Emre*, *Hay*, *Fatih Sultan Mehmet* çizgi film dizi ve sinema örnekleri sayılabilir. Panorama sanatının ortaya çıkışından 100 yıl sonra da olsa İstanbul Panorama 1453, Panorama 1326 Bursa, Panorama 1915 ile Haşim Vatandaş bu sanatın öncüsü olmuş. Panorama sanatı anlatımına dünyada ilk kez “kubbe” anlayışını ekleyerek de panorama tarihine geçmiş oldu. Sinema eğitimi yıllarından hocası Metin Erksan’ın İstanbul Panorama 1453’ü gezerken ağlayarak söylediği şu sözleri de tarihe not düşelim:

“Artık fethin de bir yeri oldu. Ben burayı Michelangelo’nun Sistin Şapeli’yle kıyaslarım.”

Haşim Vatandaş’ın ilgi alanında belgesel yönetmenliği, birçok teknolojik buluşun patenti, kültür mantarcılığı, rüzgâr enerjisi gibi çok sayıda meslek olduğunu biliyoruz. Çizgi film ve panorama sanatları yönü üzerinde gerçekleştirdiğimiz söyleşiyi dikkatinize sunuyoruz...

*Türkiye Çocuk Yılığ*ı 2023’te yer alacak söyleşilerin çocuk sorularıyla başlamasını öngörmüştük. Size altı arkadaşımızın sorularını yönelteceğiz önce.

Yüstra Demir (8 yaşında), Sakarya: Çizgi filmlerin nasıl yapıldığını ve ne kadar zaman aldığını merak ediyorum. Mesela 1,5 saatlik bir animasyon film yapmak için kaç gün çalışmak gerekir?

Çizgi film eskiden, adından da anlaşılacağı üzere çizilerek yapılıyordu. Şimdi ağırlıklı olarak bilgisayar 3D programlarıyla yapılıyor. Eskiden kâğıt ve asetat kullanılırdı. Kâğıda çizilen karakter, asetata aktarılır ve asetat (şeffaf plastik malzeme) üzerinde bildiğimiz boylarla renklendirilirdi. Sonra renklendirilmiş asetatlar, resim kâğıtlarına çizilen background dediğimiz fonlar üzerine konularak kameraya çekilirdi. Şimdi 3D bilgisayar programlarıyla karakterler üç boyutlu olarak hazırlanıyor. Yine üç boyutlu olarak olayın geçeceği mekânlar oluşturuluyor. Karakterler mekânlar üzerine çağırılıyor ve yapması istenilen hareket komutları veriliyor. Konuşma sesleri, efektler ve müzik ekleniyor. Çizgi film yapmanın ne kadar zaman aldığına gelince; bu öncelikle yapacağınız projenin özelliklerine bağlı. Bir buçuk saatlik bir filmi üç yılda da yapabilirsiniz, bir ayda da... Senaryonun yapısı, detay durumu, karakter sayısı gibi daha pek çok faktör bu konuyu etkiler.

Emine Nihal Demirkan (9 yaşında), Ankara: En sevdiğiniz çizgi film hangisi? *Kaptan Pengu* gibi çizgi filmlerin dünyasına girebilir miyiz?

Bugüne kadar o kadar çok çizgi film izledim ki, içlerinden birini ayırmakta zorlandım doğrusu. Bu arada Kaptan Pengu’ya yeniden baktım. Kutuplara kadar götürüyor küçük izleyicilerini. Macera sevenler için bulunmaz bir dizi.

Mehmet Emin Bener (8 yaşında), Ankara: Çizgi film yaparken nasıl hayal kuruyorsunuz?

Yoğunlaşmadan, odaklanmadan hayal kurmak kolay değil. Biraz yalnızlaşp, iç dünyanıza dönüp sabretmeniz gereki-

2285



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

yor. Bir süre sonra o dünyada dolaşmaya başlayacaksınız. Bir küçük olayla başlayıp, onu başka olaylarla ilişkilendirin. Sonra bu hayali büyük bir dünyaya çevirmek sizin elinizde.

Eylül Vera Çaçan (12 yaşında), Ankara: Çizgi filmleri elle mi çiziyorsunuz yoksa bilgisayar programıyla mı? Seslendirirken karakterlerin ağız hareketleri nasıl yapılıyor, mesela «o» sesini çıkarırken ağzın öne doğru geleceği nasıl ayarlanıyor?

Çizgi filmin elle ve bilgisayarla çizilmesi konusunu ilk soruda cevapladığım için ağız hareketleri konusuna gelelim: 3D programlarla yapılan animasyonda ağız hareketlerini zaten üç boyutlu yapıyorsunuz. Ağzın öne doğru uzaması önden bakışta belki zor algılanabilir ama karaktere yandan bakarsak ağzın yana doğru (kendi önüne doğru) uzadığını rahatça görürüz. İki boyutlu çizgi film çalışmalarının çoğunda önceden üç ağız hareketi hazırlanır. Kapalı, açık ve yarım açık ağız. Konuşmanın durumuna göre bunlar yüz üzerine çağrılır. Çok yakın yüz planlarında farklı ağız çizimleri gerekebilir.

Güleşan Dağ (17 yaşında), Ankara: İslam medeniyetinde öne çıkan bilim insanlarının çizgi film dizilerini yapmayı düşünüyor musunuz? Hatta kadın bilim insanlarının, mesela Meryem Usturlabi'nin hayatı ve buluşları aslında birçok kız çocuğuna ilham olacak nitelikte, bununla ilgili bir projeniz var mı?

Meryem Usturlabi'nin hayatı ile ilgili fazla bilgi yok bize ulaşan. Ama çizgi filmcinin hayal dünyasının işte tam da burada devreye girmesi gerekiyor. Önce Meryem Usturlabi'nin yaşadığı zaman ve mekân iyice araştırılarak bir dönem görseli ortaya çıkarılır. Sonra kadın bilim insanının örnek mücadelesi işlenerek etkileyici bir animasyon çalışması yapılabilir. Böyle bir projeyi elbette yapmak isterim, ama ben şimdi daha çok panorama alanında çalışıyorum. Bu görev artık sizlerin üzerinde.

Ahmet Kerem Şirin (15 yaşında), İstanbul: Çizgi film yönetmenliğine ilk adımları atma düşünceniz nasıl oluştu? Çizgi film yönetmeni olmasaydınız ne olmak isterdiniz?

Yükseköğretimde ilk girdiğim okul o zamanki adıyla Devlet Güzel Sanatlar Akademisi olmuştu. Ortaöğretim döneminde de resim çalışıyordum. Hatta sömestr döneminin birinde köyüme gitmeyip para kazanmak için bir tabelacıda çalışmıştım. Hocalarım ve arkadaşlarım bana ressam diyorlardı.

Arkadaşlarımın ve hocalarımın resimlerini yapıyordum. Bakır tabaklara kazıyarak da epeyce portre çalıştım. Ressamlığın ilk faydasını Cerrahpaşa Hastanesi Ortopedi Kliniğinde gördüm diyebilirim. Yetmişli yılların başıydı. Üniversiteye hazırladığım dönemde yaptığım bir şehirler arası yolculukta ağır bir trafik kazası geçirmiştım. Ayağımdaki parçalı kırık kolay iyileşmedi. Yeniden kırılıp platinle sabitlenmesi gerekiyordu. Cerrahpaşa Hastanesine yatıp kalabalık bir koğuşta ameliyat sırası beklemeye başladım. Ama bir türlü ameliyat sıram gelmiyordu. Sıkıntıdan, önce hastaların, sonra hemşirelerin, ardından da asistan doktorların portrelerini yapmaya başladım. Kırık gün olmuştu yatalı, bölüm şefi Prof. Dr. Derviş Manizade, kalabalık doktor grubuyla yine hastaları tek tek ziyaret ederek son durumları hakkında bilgi almak için doluşmaya çıkmıştı. Ben de son yaptığım resimlerden bazılarını çevreme asmıştım. Derviş Hoca resimleri gördü. Benim yaptığımı öğrenince *“Burda bir yetenek var ve bundan haberimiz yok. Daha fazla vaktini ziyan etmeyelim. Bugün ameliyata alın”* dedi. Yoksa daha ne kadar beklerdim bilmiyorum.

Güzel Sanatlar Akademisinde okurken sıkılmaya başladım. Zaten uzun zamandır resim çalışıyordum. Bu sırada Güzel Sanatlar Akademisine bağlı yeni bir bölüm açıldı. Sinema-TV bölümü. İlk öğrencilerini akademi öğrencileri arasından sınavla alacaktı. Benim de öteden beri teknoloji merakım hep vardı. Sinemayı bu bakımdan da kendime yakın buldum. Akademideki üç yılımı yakarak Sinema-TV bölümüne girdim.

Bunları neden anlattım? Çizgi filmciliğe nasıl girdiğimi sordunuz ya... İşte, serde ressamlık ve sinemacılık olunca, bunların bulunduğu yer çizgi film sektörü oldu galiba. Sinema-TV’den mezun olduktan sonra birkaç öğretici film ve belgesel film yaptım. Sinema filmi de yapmak istiyordum. Bir taraftan da düşünüyordum: Bugüne kadar ülkemizde birçok film yapılmış. Hiçbiri de ülke sınırları dışına çıkamamış. Bir-iki filmimiz festivallerde derece almış, o kadar. Bunları düşündüğüm yıllar seksenlerin başı. Sonra şöyle bir karara vardım. Bir film senaryo olarak, çekim olarak ne kadar iyi olursa olsun, oyuncu kadrosunda bir Hollywood yıldızı yoksa şansı yarı yarıya azalmış demektir. Ayrıca Hollywood’un yıllardır biriktirdiği tecrübe, farklı alanlarda uzmanlaşmış sinema çalışanları ile sinemaları parsellemiş, tüm dünyaya yayılmış film dağıtım ağı da eklenince bizim gibi ülkelerin bu alanda yarışması zor göründü bana. Hâlbuki çizgi film öyle değildi. Daha bağımsızdı. Bir oda içinde hayal edebildiğin her şeyi



gerçekleştirme imkânı vardı. Sinemadaki gibi aşılması zor görünen engeller yoktu çizgi film yapımında. Bu düşüncelerle önce *Emre* çizgi filmini yapmaya başladık. İlk çalışma olarak seksen dakikalık uzun bir projeydi. Üstelik Türkiye'deki ilk dijital çalışmaydı. Çizimler yine klasik tarzda ışıklı masada kâğıda çiziliyordu. Asetatı devreden çıkarmıştık, renklendirmeyi bilgisayarda yapıyorduk. 1988 yılındaki en güçlü bilgisayarı almıştık. İçinde iki adet hard disk vardı. Hard diskin kapasitesini açıklayınca şaşıracaksınız. 30+40 toplam 70 MB (megabyt). Günümüzde cep telefonlarının hafızası bile bin kat daha büyük. Bilgisayarımızın hafızası sınırlı olunca çabuk doluyordu. Biz de o zamanlar çok kullanılan bantlı sistemlere kare kare kayıt yapıyorduk. Bu durum çalışma hızımızı yavaşlatıyordu. *Emre* çizgi filminden sonra üç çizgi film daha yaptım. *Hay, Fatih Sultan Mehmet ve Tark Bin Ziyad*.

Türkiye'de çizgi film sanatına yönelmek isteyen çocuklara / gençlere en önemli beş öğüdünüz ne olur?

Çizgi film sektörüne girmek isteyenlerin olmazsa olmazı, çizerliktir. Mutlaka resim çalışmalısınız. Her gün çizim yapmalısınız. Resim yetenek ister diyerek kendinize bahane üretmeyin. Herkes çizim yapabilir. Bu benim samimi inancım. Çalışmakla olacak bir şeydir çizerlik. Sinema ve çizgi film tekniğiyle ilgili kitaplar okuyun. Filmleri, çizgi filmleri, kamera arkasını düşünerek izleyin. En az bir 3D bilgisayar programı kullanmayı öğrenin. Aslında ben günümüzde bütün çocukların en az bir 3D programı kullanması gerektiğine inanıyorum. Tabii, iyi bir sinema ve çizgi film izleyicisi olmadan da olmaz.

Bizi çocukluğunuza doğru yolculuğa çıkarmak ister misiniz? Nasıl bir dünyaya doğdunuz? Konya'nın Ilgın ilçesi ve Mecidiye Köyü. Eviniz, çocukluk arkadaşlarınız, sokanız, mahalleniz, ilkokula gidişiniz. Neler hayal ettiniz? Hangilerini gerçekleştirdiniz?

1951 yılının bir ilkbahar gününde, Mecidiye (Havuşlu) köyünde bir kerpiç evde doğmuşum. Doğum için hastaneye gitmeyi kimsenin düşünmediği yıllarda... Yedi kardeşin en büyüğüyüm. Kalabalık ailelerde büyük olmak, çocukluk yılları için avantaj olabilir ama bu durum sonraki yıllarda sorumluluğunuzu da arttırmaktadır. Elim iş tutuncaya kadar çok rahat bir çocukluk geçirdim diyebilirim. Ana ve babamdan en küçük bir şiddet görmediğimi rahatça söyleyebilirim. Yani halkın deyimiyle fiske bile vurmadılar bana. Babam bazen söylenir, eleştirirdi ama anam sesini bile hiç yükseltmezdi. Kendimi hep çok güvende hissettiğim bir çocukluğum oldu.

2288



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Köyümüzde ilkokul üç yıldır. Başımızda öğretmen değil eğitimci vardı. Dördüncü sınıf için Iğın'a gittim. Orada amcam vardı, onların yanında kaldım. Bu arada köyümüze beş sınıflı ilkokul yapıldığı için son sınıfı köyümde tamamladım.

Nasıl bir dünyaya doğdunuz, diye soruyorsunuz ya... Benim gibi ellili yıllarda doğanların hep dillendirdikleri bir şeyi anlatacağım; benim doğduğum o yıllar, aslında insanlık tarihinin önemli kırılma noktalarından biridir. Dünyayı anlamaya başladığımda babamın iki atı ve at arabası vardı. Babam çiftçilik yapıyordu. Yeterli tarlası olmadığı için de, ortakçıydı. Çocukların anlaması için biraz açayım. Ortakçılık; tarla ve tohumun bir kişiye, emeğin diğer bir kişiye ait olduğu zirai ürün yetiştirme biçimidir. Aslında atlarla çiftçilik yapmak biraz daha gelişmiş çiftçilik tarzıydı. Dedelerim öküzlerle çiftçilik yapmışlar. At, öküze göre nerdeyse iki kat daha hızlıdır. At arabası da daha kullanışlıdır. At ile tarla sürerken pulluk kullanılırdı. Pulluk öküzlerle kullanılan kara sabana göre toprağı daha iyi alt-üst yapmaktaydı. Benim çocukluğumda köyümüzde hâlâ öküz, kağı ve kara saban kullanan vardı ve ben onları da gördüm. Öküz, kağı ve kara saban, benim çocukluğuma kadar yüzyıllardır kullanılan ziraat tarzıydı. Ekinler orakla tarladan alınır. Oraktan tırpana geçildiğine şahit oldum. Tırpandan da ekin biçme makinasına... Harman yerine taşınan ekinler düvenle ezilerek, tanesi ve samanı ayrılırdı. Sonraları patoz diye bir alet çıktı, düvenden vazgeçildi. Şimdiyse biçerdöver denen cihaz, ekin daha tarladayken taneyi samandan ayırmaktadır. Tarla sürmek (toprağı alt-üst etmek) traktörle daha kolaylaştı. İşte ben bu değişimlerin hepsine, içinde bizzat yaşayarak ve çalışarak şahit oldum.

Ziraat dışında, teknoloji ürünü olarak bir tek radyoyu tanıdım çocukluğumda. Kendisinden büyük pilleri olan bir radyomuz vardı. Piller dışardaydı tabii. Biri dört köşe diğeri silindirik iki adet pil. Babam ilçe pazarına gidince radyonun içini açar, parçaları çıkarır, babam gelinceye kadar toplamaya çalışırdım. Bir seferinde fazla ileri gitmiştim. Çok katlı yapısıyla birbirinin içine girip çıkan, kanal arama düğmesine bağlı, bir parçayı sökmüştüm. Sonra taktığımda çalışmadı. Zaman daralmıştı, sonunda yaptım yapmasına ama nasıl yaptım gelin bir de bana sorun. Bugün bile o heyecanı hissedebiliyorum. Sonra ilk televizyonu tanıdım. İlk bilgisayar, ilk cep telefonlarını ve internet denen akıl almaz dünyayı... Dünyanın art arda büyük değişimler geçirdiği bu dönemi baştan sona yaşadım. Siz çocuklar bundan sonra daha neler yaşayacaksınız, dünya





Çocuklarıyla

daha ne kadar değişecek onu da çok merak ediyorum. Aklıma geldi, burada babamın benim yaşımdayken söylediği bir sözünü aktarmak istiyorum. Babam demişti ki; *“Ezrail gardaşım olsa, şurda bana tanıyacağı möhlet on senedir”*. Azrail ona, dört yıl daha fazla süre tanıdı. Allah rahmet eylesin.

Köyünüz, eviniz nasıldı, diyorsunuz... Köyüm benim çocukluğumda yüz elli hanelik bir köydü. şimdi bütün köyler gibi küçüldü o da. Köyün kuruluğu eski değil. Yüz, yüz elli yıl önce muhacir Ahıska Türkleri tarafından kurulmuş. Halen arada haberlere konu olur, günümüzde bile Türkiye'ye yerleşimleri sürmektedir. Ahıska Türkleri'nin bir kısmı Ardahan'da, bir kısmı sınıra yakın Gürcistan tarafında yaşarken 1944 senesinde bir facia yaşanır. O günün Rus devlet başkanı Stalin, Gürcistan tarafındaki Ahıskalıları trenlere doldurup bir kiş günü Sibiry'a sürmüş. Ahıskalıların yarısı açlık ve soğuktan yollarda hayatını kaybetmiş. Sürgünün sebebiyse, Ahıskalıların Türkiye'ye casusluk yapma ihtimaliyemiş. 1944 yılına kadar her bayramda sınırın iki tarafında tepelerde toplanıp birbirleriyle bağırarak bayramlaşırlarımış. O yıl bayram buluşmasına karşı taraftan hiç kimse gelmemiş. Film konusu bir sahne... Bizim köyün yerleşme hikâyesine gelirse, devlet daha güzel bir yer göstermiş ilk gelenlere. Ama orası Iğın'a yakın olduğu için bizimkiler, çocuklarımız şehre çok gider, içkiye, kumara alışır diye şimdiki yeri kendileri seçmişler. Köyün üst tarafından bir kaynak suyu çıkmaktadır. Çocukluğumda daha gür akıyordu, şimdi su epeyce azaldı.

2290



100. yıl

ÇOCUK YILLIğI

Neler hayal ettim, neleri gerçekleştirdim, sorunuza gelince... Benimle birlikte birkaç arkadaşım daha ilkokuldan sonra köy-

den çıkararak okumaya devam etti. Bizden önce bir kişi daha okumuş ve subay olmuştu. Ona özenerek, ben de okuyunca subay olacağım diyordum. Sonra bir süre sadece okumaya odaklandım. Üniversiteye girmek söz konusu olunca içimden makine mühendisliği geçiriyordum ama kendimi Güzel Sanatlarda buldum. Yetmişlerde herkes kendini bir grubun içinde buluyordu. Benim grup da benim Güzel Sanatlara gitmemi uygun görmüştü. Bundan pişmanlık duyuyor muyum? Hayır, şu anda, yaşadığım hiçbir şeyden pişman değilim. Hani derler ya, hayat sürprizlerle doludur, diye. Çok doğru. Bugüne kadar yaşadığım hiçbir şey, planladığım şey olmadı. Başka bir deyişle, bugüne kadar yaşadığım hiçbir şeyi önceden hayal bile etmedim.

Öğrencilik yıllarınızda “kareleme” yöntemiyle arkadaşlarınızın fotoğraflarından portrelerini yaptığınız yıllarda çizgi roman okur muydunuz? İçinizdeki sinema tutkusu nasıl doğdu? Metin Erksan’la tanıştınız. Belgesel sinemaya ilgi duymanız ve çizgi film sanatına yöneldiğiniz dönemlerden söz eder misiniz?

Evet, kareleme yöntemiyle çizim yaptığım zaman, portre sahibine daha kolay benziyordu. Karelemeden yaptığınızda bütünü kaçırabiliyordunuz. Öncelikle, portreyi kâğıdınıza ortalamada problem yaşanabiliyordu. Ya da diyelim ağız, diğer organlara göre daha büyük ya da küçük olabiliyordu. İşinizde tecrübeniz arttıkça yeni çözümler buluyordunuz elbette. Önce işin tamamını hafif çizgilerle kâğıdınıza ya da tuvalinize oturtmak ve detayların yerlerini, boyutlarını belirlemek gibi... Yıllar sonra kareleme yöntemini biraz farklı şekilde Panorama 1453’ün yapımında da kullandım diyebilirim. Şöyle ki; önce işin tamamını, tüm kompozisyonu kafamda tasarladıktan sonra, gerçekleştirme aşaması için, işi tekrar kolayca birleştirilecek şekilde parçalara böldüm. Bu parçaları ressamlar ve üç boyut çalışan arkadaşlara dağıttım. Hayatta hiçbir işin tümünü birden, aynı anda yapmak için harekete geçmezsiniz değil mi? Önce onu uygun şekilde parçalara bölüp, yaptıktan sonra tekrar birleştirmeniz gerekir. Nitekim panoramik resmin yapımında çalışan arkadaşlardan birisi de açılıştta şöyle bir ifade kullanmış: *“Haşim abi, şunu yapın, bunu yapın diye bizden bazı resimler istiyordu ama sonunda böyle bir şey çıkacağını tahmin etmemiştim.”* Hemen her şeyde, önce parçalara bölerek hedef küçültüldükçe, o işi başarmak, ya da o amaca ulaşmak daha kolaylaşır.



Çocukken, çizgi roman okur muydum? Bu soru şimdiki çocuklara, “Çizgi film izler misin?” diye sormak gibi bir şey. Gerçi siz de haklısınız. Tam aynı şey değil galiba. Çünkü çizgi roman okumayan arkadaşlar da vardı. Evet, toplumda o zaman çizgi romanı zararlı alışkanlık gibi görenler az değildi. Bazı arkadaşların tiryakilik derecesinde çizgi roman hastası olduğunu da itiraf etmeliyim. Şimdi çizgi film izlemenin belki bir maliyeti yok ama çizgi roman için para da gerekiyordu. Bu yüzden çoğu zaman çizgi romanı satın alarak değil de kiralayarak okurduk. Genellikle şehirlerin meydanlarında çizgi roman sergileri olurdu, biz de az para vererek serginin yanında bu kitapları okurduk. Bazen bedavacılık yapmak için çizgi roman okuyanın arkasına yığılırdık, onunla beraber okumaya çalışırdık. Eğer hızlı okuyorsa biraz daha yavaş okumasını isterdik, bu yüzden tartışmalar yaşanırdı.

Çocukluğumda varsa yoksa sinema... Başka bir şey yoktu ki. Şimdi televizyon neyse o zamanlar bir bakıma sinema oydum. Çok eskiden halk hikâyeleri anlatılmış. Özellikle akşamları, hava kararınca... Çocukluğumda çok güzel hikâyeler dinledim ninelerden. Sonra sinema çıkmış ortaya. Toplumların hikâye dinleme ihtiyacını karşılayan en önemli araç o olmuş. Bu arada, radyoyu ve radyo tiyatrosunu da anmadan geçmek olmaz. Sinemanın hâkim olduğu zamana doğup da ona ilgisiz kalmak olamazdı elbette. Sinemalarda çok güzel filmleri izledikçe sinemaya olan tutkumuz artıyordu. Sonunda Sinema-Televizyon bölümüne böyle bir dönemde girdim... Metin Erksan'la tanışmama gelince, kendisi birçok ünlü Yeşilçam yönetmeni gibi okulda hocamız oldu. Okulu bitirdiğimde, Metin Erksan'ın TRT için yaptığı *Preveze Öncesi* dizi projesinde asistanlığını yaptım. Sinema-Televizyon bölümündeki diğer hocalarımı da burada anmam gerekiyor. *Lütfi Akad*, *Halit Refiğ*, *İlhan Arakon*, *Sami Şekeroğlu*, hepsi de bize sinemayla ilgili, hayatla ilgili önemli tecrübeler aktardılar.

Belgesel sinemaya ilgi duymaya gelince; aslında çizgi film de, belgesel de sinemadır. Ayırmıyorum hiçbirini. Seksenli yılların ortasıydı. İstanbul Vakıflar Bölge Müdürlüğü'nün, Fatih Sultan Mehmed'in vakfiyesiyle ilgili bir belgesel film yaptırmak istediğini duydum, gidip talip olduk. İkna ettik ve işi aldık. Konu, yaklaşık 35 metre uzunluğunda rulo halindeki Fatih Sultan Mehmet tarafından yazdırılmış “*Fatih Vakfiyesi*”nin sinema diliyle anlatımıydı. Fatih İstanbul'u aldıktan sonra bazı kiliseleri (Ayasofya gibi) cami yapmış, bazı binalarda





Metin Erksan /Preveze Öncesi dizisi seti.

medreseler, şifahaneler, imarethaneler açmış. Kendisi de camiler ve değişik amaçlarla binalar yaptırmış. Sora bunların vakıf olarak işletilmesine karar vermiş. Vakfiyede ilk olarak vakıf olarak yönetilip, işletilecek kurumların listesi, buralarda çalışacaklar, görevleri ve alacakları akçeler belirtiliyor. Sonra bu kurumların gelirlerini karşılamak üzere, onlara tahsis edilen hanların, hamamların, dükkânların, kervansarayların, çarşıların, tarla, bahçe ve mezraların listeleri, yerleri ve özellikleri yer alıyor. Mesela gelir getirecek dükkân olarak, 2.500'ün üzerinde bir sayı söz konusu.

Vakfiyenin sonu çok dikkatimi çekmişti. Vakfiyede, vakfın uzun yıllar kusursuz şekilde görevini yerine getirmesi için belli ki çok düşünülp kafa yorulmuş ve her durum için nasıl davranılması gerektiği detaylı şekilde yazılmış. Sonunda da, bu yazılan kurallara uymayıp vakfı kendi çıkarları için kullanmak isteyenlere, caydırıcı olsun diye ağır bir beddua bölümü konulmuş. Beddua uzun ama ben burada bir fikir vermesi bakımından bedduadan kısa bir bölümü buraya alıyorum. *“Allah'ın, meleklerin, insanların laneti, vakfı amacı dışında kullananların üzerine olsun, onların kabir azabı dinmesin, haşir günü yüzlerine bakılmasın.”*

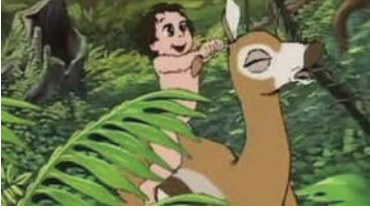
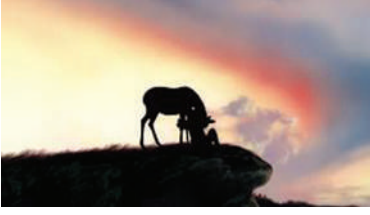
Bu vakfiyeyi *“Vakıf Şehir İstanbul”* adıyla belgesel film yaptık. Bir kısmını Topkapı Sarayı'nda, az bir kısmını dış mekânlarda, büyük bir kısmını da stüdyoda çektiğimiz. Vakıflar haftasında İstanbul'da birçok okulda gösterildi.

2293



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Çizgi film çalışmalarına başladığınız yıllarda, bu alanda Türkiye'nin en önemli eksikliği neydi? Yetişmiş sanatçı, kurum ve alt yapı eksikliği mi? Yoksa anlayış eksikliği mi?

Benim çizgi film çalışmalarına başladığım 80'li yılların sonunda animasyon sektörü için çok eksikten söz edilebilir ancak en önemli eksik; pazardı. Bir sektör ürettiğini satamıyorsa, ticarileşmesinde zorluklar varsa, o sektörün yaşaması zordur. İlk filmimiz *Emre*'yi bir devlet kurumuna yaptık. İkinci filmimiz *Hay*'ı bir Orta-doğu ülkesinin desteğiyle yaptık. Bir şekilde *Emre*'yi görüp, beğenmişler. Kendileri için de bir film yapmamızı istediler. Endüslü ünlü düşünür İbn-i Tufeyl'in *Hay Bin Yakzan* adlı eserinin çizgi film yapılmasında anlaştık. Türkiye hakları bize ait olacaktı. Ülkemizde o dönemde

geçerli olan betamax ve vhs kasetlere çoğaltarak seyirciyle buluşturmaya çalıştık. Ama kaset satışlarından gelecek gelirle yeni bir filmi finanse etmenin imkânsızlığını da gördük. Daha sonra *Hay*'ı yaptığımız firma İstanbul'da bir çizgi film stüdyosu açtı. *Fatih Sultan Mehmet* çizgi filmi o stüdyoda yaptım. Bir süre ara verdikten sonra aynı stüdyoda *Tarık Bin Ziyad* filmi de yönettim. Kendi stüdyomuzda, kendi projelerimizi yapacak şartlar o dönemde oluşmadı. Ben 2003 yılından itibaren çizgi filmciliği bırakıp panoramik müze yapmaya başlayınca ülkemizde de çizgi film sektörüne destek başlamıştı. TRT, *TRT Çocuk* kanalını açtı. Piyasaya siparişler vermeye başladı. Böyle bir talep olunca, çok sayıda animasyon firması kuruldu. Önce normal olarak acemilikler vardı ama giderek ülkemizde yapılan çizgi filmlerin kalitesinin arttığını görüyorum. Bundan sonra dünya pazarı da hedeflenerek projeler yapılacaktır mutlaka. Geçmişte hep "*TRT, çizgi film yayınlarına hiç olmazsa %5'lik bir yerli çizgi film kotası koyamaz mı?*" diye yakınır, bunu her fırsatta dile getirirdik. O gün %5'lik kotaya razıydık, bugün yirmi dört saat çizgi film yayını yapan kanal, hatta kanallar var artık.

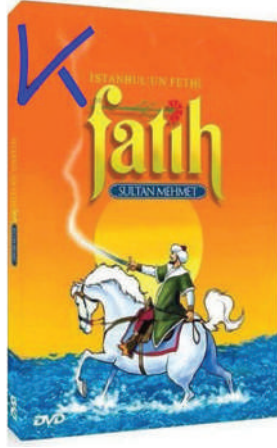
Evet, pazar önemli. Türkiye dinamik bir ülke. Hiçbir konuda anlayış eksikliği olduğuna inanmıyorum. Yeter ki engel olunmasın, her alanda dünya ile yarışacak işleri yapacak yetenekler çıkar bu topraklardan. Bursa'ya yaptığımız panoramanın "*Bilecik'ten Bursa'ya İLK OSMANLILAR*" isimli tanıtım

2294



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Fatih Sultan Mehmet Çizgi Film
DVD Kapak Görselfi



Fatih Sultan Mehmet



Emre

filmine büyük tarihçi Halil İnalçık'tan alıntılıdığım şu ifadeyi koymuştum. *“Osmanlılar bir yeri fethettiklerinde şu üç şeyi hemen yerine getirirlerdi. Bir kadı, bir subaşı tayin etmek, bir de pazaryeri belirlemek.”* Demek ki pazar olmadan hiçbir şey olmuyor.

Çizgi filmle ilgili bir konuda daha bir şeyler söylemek istiyorum. Bizim yaptığımız dönemde çizgi filmler gerçekten de çizgi filmi. Yani onların her karesini tek tek çiziyorduk. Sonra renklendiriyor ve background üzerine koyup

çekiyorduk. Şimdiki, üç boyut programlarıyla yapılan animasyonlara çizgi film denebilir mi? Tartışılır. Üç boyutlu bilgisayar programlarıyla yapılan animasyonları katiben küçümsemiyorum. Anlatım aracınız ne olursa olsun, önemli olan onu sizin nasıl kullandığınız. Üç boyutlu programlar animasyon sektörüne önemli avantajlar getirmiştir. Bir kere mekânı ve karakterleri hazırladıktan sonra çizimle ilgili çalışmayı nerdeyse tamamlamışsınız demektir. Bundan sonrası senaryo, hareketlendirme ve çekimlerdir. 3D yöntemi animasyon çalışmalarına hız kazandırmıştır diyebiliriz.

İlk çizgi film çalışmalarınız hangileriydi? *Emre* dizi olarak kurgulandı. *Hay ve Fatih Sultan Mehmet* ise çizgi film sineması yapımlarınız. Üçü de ilgi gördü ve öteki dillere çevrildi bu çalışmalarınız. Kültürel gerçekliğimize dayalı hikâye anlatımını seçme gerekçelerinizi anlatır mısınız?

2295



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Çocuklarımıza anlatacağımız zengin hikâye geleneğimize niçin sıra geç geldi?

İlk çalışmam *Emre* idi. Yukardaki çalışmalara bir de Tarık Bin Ziyad'ı eklemek gerekiyor. Çalıştığım dönemde hep sipariş işler yaptık. Zengin hikâye geleneğimizden de çok güzel çizgi filmler çıkacağına inanıyorum.

Animasyonun Türkiye'deki bugünkü konumu hem satsal hem de ticari olarak geçmişle karşılaştırıldığında doyurucu bir noktada mı size göre?

Çizgi filmciliğimizin yoğun çalışmaya başlama tarihi yeni sayılır. Bu kısa sayılacak dönemdeki gelişmesi gelecek adına umut verici. Ticari olarak doyurucu olabilmesi için de dünyaya daha çok açılması gerekiyor.

Bir ekol oluşturulabildi mi, animasyon sanatçılarımızın uzun yıllara dayalı üretimleri üzerinden bir dil, bir kimlik ortaya konulabildi mi, neden?

Henüz bir ekolden bahsetmek zor. Nedenine gelince, animasyon ülkemizde yeni sayılır. Biraz zamana ihtiyacı var.

Akademik eğitimlerin 1989 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi ile başlamış olması sektör, animasyon üretim süreci ve bu alanın sanatına katkısı bağlamında ne ölçüde etkili olmuştur? Bu konuda neler söylersiniz?

Akademik eğitimlerin katkısı görmezden gelinemez. Benim çalışmamda da yanımda Eskişehir Anadolu Üniversitesinden bir arkadaş vardı. Sektöre asıl katkı pazardan geldi. Yani sektöre para akışı sağlayan çizgi film kanallarından...

Akademik eğitim ve sektör üzerine düşüncenizi de öğrenmek istiyoruz. Sinema ve TV'nin Türkiye'de animasyon geliştirme sürecine yeterince katkısı var mı? Önerilerinizi de dinlemek isteriz...

Akademik olsun olmasın, her türlü eğitimin sektör için yararlı olduğu bir gerçek. Sektörü asıl büyütenin ise, önce çizgi film televizyon kanalları, sonra da sinema olduğunu düşünüyorum.

Türkiye'de çizgi film sanatına emek veren öncülerden kimleri anmak istersiniz? Birçoğuyla beraber yolculuğa çıktınız ve çok önemli işlerde çalıştınız. Hiç kuşku yok ki bu sanatçılardan biri de genç yaşta aramızdan ayrılan

2296



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Şafak Tavkul storyboard çalışması

Şafak Tavkul dostumuz. Sizden bir Şafak Tavkul portresi dinleyebilir miyiz?

Değerli dostum Şafak Tavkul. Aramızdan çok erken ayrıldı. Birlikte çok çalışmıştık. Hayatımda onun eksikliğini hissediyorum. Gelecekte düşündüğüm projelerin bir yerinde Şafak hep vardı. Şafak'ı anlatmak adına izin verirseniz, Şafak'ın vefatının ardından yazdığım bir yazının giriş kısmını okumak istiyorum:

“Şafak'ın köyü benim köyüme yarım saatlik mesafededir. Şafak, Konya'nın Sarayönü ilçesine bağlı Başhüyük köyündendir. Benim köyüm Ilgın ilçesine bağlıdır. Memlekete gidip gelirken bazen Şafak'ların köyünün yanından geçirdim. Bu sırada Şafak'ı arar, “Şafak şu anda sizin köyün yanından geçiyorum” derdim. Bu, onu aramak için vesile olurdu benim için.

Şafak, dedesini çok severdi. Rahmetli dedesinin antika sayılabilecek arabasının köydeki evlerinin samanlığında olduğunu söylerdi. O arabayı oradan çıkarıp, yaptırıp çalıştırmak, onun hayallerinden biriydi. Kardeşi Ufuk'la da tanışmıştık. Şafak, sanatçı kişiliğinin annesinden geldiğini söylerdi.

Başhüyük Köyü, Karaçay muhacirlerinin kurduğu bir köydür. Sonradan kurulduğu için çok düzenli bir yerleşime sahiptir. Şafak'la diğer müşterek yanımız da köklerimiz Kafkasya taraflarına bağlı olmasıdır. Şafak'la tanışıncaya kadar, Karaçayların Çerkez olduğunu zannedirdim. Karaçayların, Kuzey Kafkasya'da Elbruz Dağı'nın kuzey yamaçlarında yaşayan

bir Türk boyu olduğunu Şafak'tan öğrendim. Hatta Şafak'ın soyadı olan “*Tavkul*” ismi de bu dağla ilgilidir. Tavkul, dağ kulu demektir. Dağların yükseklerinde yaşayan insan, yani... Şafak, Karaçaycadan örnekler verirdi. Bazı söyleyiş farkları olsa da, anlayabildiğimiz bir Türkçeydi. Karaçay Türkleri de, Ahıska Türkleri gibi köken olarak; Karadeniz'in kuzeyindeki Deşt-i Kıpçak bozkırlarında uzun yıllar hüküm sürmüş ve bölgeye adını vermiş olan Kıpçaklara dayanmaktadır.

Şafak'la tanışmamız 1987-88 yıllarında oldu. Elif Video'yu 1983 yılında kurduktan sonra bir süre belgesel ve eğitici filmler çekmiştik. Bu arada bir de animasyona giriş sayılabilecek Keloğlan konulu bir çalışmamız oldu. İddialı bir animasyon filmi yapmak için hazırlıklar yapıyorduk. Süpernova adında bir dijital grafik-animasyon cihazı edindik. Ayrıca yüksek çözünürlüklü tek kare kayıt yapabilmek için de bir inç Ampex kayıt cihazı almıştık. Türkiye'de ilk olarak dijital ortamda çizgi film yapacaktık. Bir devlet kurumundan *Emre* isimli yirmişer dakika dört bölüm bir de proje ihalesi almıştık. Senaryo çalışmasını tamamlamış, çizer arayışına girmiştik. Beş altı çizilerle anlaşmış ama, stotyboard ve layoutları çizecek bir baş animatör bulamamıştık. Bir gün o geldi atölyemize. Güler yüzlü, iriyarı yapılı, insana güven veren sakın ifadesiyle daha ilk görüşte beni etkiledi Şafak.

O güne kadar yaptığımız filmlerde kullandığımız U-matic formatlı video cihazlarımızda, önceden inceleyip hazırladığım Japon animasyon filmlerinden kare kare, ileri geri oynatarak örnekler gösterdim kendisine. Yüz animasyonlarında göz açıp kapatmayı, Japonlar ara resim yapmadan tek kapalı gözle yapıyorlardı. Konuşma animasyonlarını üç çizimle (açık, kapalı, yarım açık ağız olarak) yapıyorlardı. Vücut hareketlerinde, bir çizimi üç kare kaydediyorlar, yani bir saniyelik animasyon için sekiz çizim kullanıyorlardı. Şafak U-matic montaj setinin joystick'yle benim önceden hazırladığım örnek olabilecek çizgi film planlarını ileri geri sararak kendisi incelemeye başladı. Bir süre sonra bana döndü, “*Biz daha iyisini yaparız.*” dedi ve hemen o gün iki animasyon planı çizdi. Biri kameraya doğru yürüyüş animasyonu diğeri yandan bakılan yürüyüş animasyonuydu. Belli ki, Şafak o güne kadar animasyon yapmamış olsa da o konuda düşünmüş, incelemiş ve animasyonu kafasında çözmüştü. İki plan da hatırladığım kadarıyla sekizer çizimden oluşuyordu. Üçer kare çekerseniz bir saniyelik animasyon demektir. Arka arkaya bağlanınca sürekli bir yürüyüş animasyonu oluyordu. Hemen

çekim yaptık, arka arkaya bağladık. Sonuç mükemmeldi. Tebrik ettim. Kucaklaştık ve ertesi gün *Emre*'nin çizimlerine başladık. Şafak'ın ekipteki diğer arkadaşlarla ilişkisi de gayet iyiydi. O günlerde yirmi beş yaşlarında olmasına rağmen kısa zamanda ekibin Şafak Abi'si oldu. Çalışma hayatında tanıdığınız insanlardan bazılarıyla arkadaş da oluyorsunuz. Şafak, çalışma hayatında tanıyıp arkadaş olduğum az sayıda insandan biriydi.”

Çizgi film çalışmaları sırasında tanıdığım, bu alanda emek vermiş arkadaşlardan *Mahmut Acar, Yaşar Zeynalov, Ramazan Erkut, Orhan Bal, Ahmet Kaya, Hasan Dinçer, Yıldırım Örer ve Erdinç Ünlü'nün* yaptığım çalışmalarda önemli katkıları olmuştur, hepsinin ellerine sağlık.

“Çizgi film yoluyla anlatımlarımızda bize özgü hangi biçim ve kurgu arayışlarından söz edilebilir?”

Arayışlar elbette var. Olması da gerekiyor. Ama çizgi filmcilikte yürüdüğümüz kilometre henüz az. İçerikte ve biçimde bize has bir tarzın, üslubun ortaya çıkması için, bence en az bir-iki neslin bu alanda profesyonel çalışma içinde olması gerekiyor. Ülkemizde yoğun olarak çizgi film çalışmalarının başlaması yirmi yıl bile olmadı.

“Ülkemizin tarihine baktığınızda mutlaka yapılması gerektiğini düşündüğünüz çizgi film senaryoları kime / neye / nereye / hangi zamana odaklanmalı?”

Tarihimiz filmcilik için de, çizgi filmcilik için de zengin konular içeriyor. Amerika 250 yıllık tarihinden bu kadar görsel malzeme çıkarıyorsa, bizim tarihimizden neler çıkar bir düşünün. Halk hikâyelerimize kimse el atmadı daha. Konu ve zaman ayrımı yapmıyorum. Üzerinde yoğunlaşırsa her olaydan, her zamandan senaryo konusu çıkar.

“Çizgi film sanatının geleceğine dair zihninizde beliren noktalar nelerdir?”

Umudum yüksek. Şu anda çizgi filmciliğimizin geldiği nokta da, bu umudu destekliyor. Ancak sektöre verilen desteğin çoğu hükümet politikalarıyla ilgili. Yarın hükümet politikalarında olabilecek değişiklikler sektörün geleceğini etkileyebilir.

“Çizgi film yolculuğunuzda keşkeleriniz var mı? Açıklamak isteseniz bizimle paylaşabilir misiniz?”

Keşke, çizgi film kanalları bizim zamanımızda açılsaydı. Keşke, şimdi kolaylıkla tek kare kayıtlar yapabildiğimiz bilgisayar

2299



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

programları o zaman da olsaydı. 1993-1999 yılları arasında çizgi film yapımına ara verip, kültür mantarı yetiştirmiştim. Keşke, bu mantar işine hiç girmeyip çizgi film yapımına devam etseymişim.

Tarih eğitimi ve tarih okuryazarlığı için yaklaşık yüz yıl önce Batı'da gerçekleştirilen panorama geleneği, tarihi günümüze taşımayı amaçlıyordu. Türkiye'de bu geleneğin öncüsü oldunuz. Panorama çalışmalarınız nasıl başladı? Lise yıllarında arkadaşınız Mustafa Özkul'la kartta yöntemiyle "Türkiye Ekonomi Haritası" hazırladınız. Kartta haritayla panorama sanatı arasında iç dünyanızda nasıl bir ilişki var?

Panorama çalışmalarını 2003 yılında hayatıma girdi. Bu konuda önceden hiçbir çalışmam ve hazırlığım yoktu. Her şey Topkapı'da bugünkü Panorama 1453'ün bulunduğu yerde büyükçe dairesel bir yapının duvarlarının yükseldiğini görmemizle başladı. Ne yapıldığını merak ettik. Panorama yapılacak dediler. İstanbul'un fethinin anlatılacağı bir panoramik müze yapılacakmış. Araştırmaya başladım. Dünyada birçok ülkede panoramalar vardı. Hatta komşularımızda bile... Mısır'da "1967 Arap İsrail Savaşı"nı anlatan, Koreli on altı ressam tarafından yapılmış bir panorama vardı. Bağdat'ta "Kadisiye Panoraması" adıyla, 636 yılında Hz. Ömer zamanında Sasani İnan devletinin yıkılışıyla sonuçlanan savaşı konu alan bir panorama vardı. Şam'da da bir panoramanın olduğunu duymuştum. Detaylarına ulaşamadım. Rusya'da bizi de ilgilendiren "Sivastopol Savaşı Panoraması" ile Moskova'daki "Borodino Savaşı Panoraması" ünlü panoramik müzelerdendir. Ayrıca Bulgaristan'daki "Plevne Panoraması" ise bizim Plevne'yi kaybedişimizin hikâyesini anlatır. Avrupa ülkelerinde de çok sayıda panorama var. Biz panoramaları başka ülkelerde görebiliyorduk.

Topkapı'daki inşaatla ilgili soruşturma yapmaya başladık, Panoramaların resmini kimin yapacağı henüz belli değildi. Arkadaşlarla konuştuk, ekibimizde çok iyi ressamlar vardı, "Biz bunu yaparız." dedik. İstanbul Büyükşehir Belediyesi yetkililerini ikna ettim. Hazırlık yaparken aklıma farklı bir fikir geldi. Panorama madem ülkemize bu kadar geç geliyor, o zaman bir üstünlüğü olsun. Panorama anlatımına bir yenilik getirelim. Bizim panoramamız tam panorama olsun. Dünya'daki bütün panoramalar ziyaretçi platformunun çevresine gerilmiş silindirik formdaki panoramik resimden oluşuyordu.

2300



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI



Panorama 1326 Bursa Kubbeye Resim Kaplama

Ziyaretçi platformunun üstünde ise ziyaretçinin yukarıyı görmesini engelleyen bir tavan vardı. Bu tavan, aynı zamanda resmin üst sınırının görülmesini de engelliyordu. Biz, ziyaretçi platformu üstündeki tavanı kaldırıp gökyüzünü kesintisiz yapmaya karar verdik. Aydınlatmayı da üç boyut platformuyla panoramik resim arasındaki boşluktan, diğer panoramaların tersine aşağıdan yukarıya doğru yapacaktık. Dünyadaki bütün panoramalarda resim yatay yönde 360° idi, ancak dikey yönde kesiliyordu. Bizim panoramada ise her yönde 360° olarak, tam bir dış mekân etkisi oluşacaktı.

Fikrimizi yetkililere açtığımızda, konu rahmetli Kadir Topbaş Bey'e kadar gitti ve bana, "*Haşim icat çıkarma.*" dedi. "*Yanlış bir şey yaparsak gazeteciler bizi tefe koyarlar.*" diye ekledi. Ben ısrarla çok iyi olacağını anlatmaya çalıştım. Bu yüzden çalışmaya başlamamız 6 ay gecikti. Kadir Bey bir gün beni çağırttı ve "*Haşim dediğin gibi yap, inşallah bir aksilik çıkmaz.*" dedi. Sonra neden kabul ettiğini açıkladı. Meğerse o günlerde gittiği Amerika'da bir otelde 3 boyutlu olarak yapılmış bir Venedik sokağı çalışması görmüş. Aynen şöyle dedi: "*Bir insanın gözünü kapatarak oraya götür, orasının iç mekân mı, dış mekân mı olduğunu anlaması zor. Gökyüzü çok gerçekçiydi. Bizimki de iyi olur inşallah.*" Çalışmaya 2005'te başlayabildik. 2008, 29 Mayıs gecesi söz verdiğimiz gibi çalışmayı noktaladık. Tamam, bitirdik diye haber gönderdik ama Kadir Bey müzeyi görmeye bir türlü gelmiyor. Tarih veriyor, yine erteleniyor. Sonunda geldi tabii. Merdivenlerden çıktı, ziyaretçi platformuna birkaç basamak kala durdu. Baş hareketiyle gökyüzüne, çevreye bir süre baktıktan sonra arkasındaki yardımcılara döndü ve "*Onlardan gelen olduysa*

çağırın gelsinler.” dedi. Sonradan anladık ki, gelsinler dediği, gazetecilermiş. Gelmekte gecikmesinin sebebi de gazetecileri atlatarak gelmeye çalışmasıymış. Her ne kadar, panoramanın kubbeli yapılmasını onaylamış olsa da, içinde bir şüphe kalmış demek ki. Nitekim haklı olduğu da ertesi gün çıkan birkaç gazetenin manşetinden anlaşıldı. Panorama binasının inşaatı sırasında bir işçi iskeleden düşerek hayatını kaybetmişti. Biz de onun hatırasını yaşatmak için, panoramik resimde bir asker olarak o işçinin resmini koymuştuk. Kadir Bey’e panoramayı anlatırken o işçinin resmini de göstermiştim. Gazetelerdeki haber şöyleydi. “İBB, panorama inşaatında düşerek ölen işçinin tazminatını ödedi mi?” Panoramanın açılış haberi yerine böyle bir haberle karşılaşınca Kadir Bey’e hak verdik.

Kadir Bey, panoramayı gördükten sonra açılışı 6 ay erteledi. *“Panorama çok güzel olmuş ama müze binası onun yanında çok sakil duruyor.”* dedi. Binanın diğer bölümlerinin de güzelleştirilmesi için ekibine emirler verdi. Sonra bir gün beni aradı, *“Yüzümü ağartan bir proje yaptınız, ekibini topla gel bu pazar size bir teşekkür kahvaltısı vermek istiyorum.”* dedi.

Mustafa Özkul’la yaptığımız haritaya gelirsek, arkadaşımın ortaklaşa yaptığımız harita kabartma değildi. Arkadaşımın yazısı güzeldi. Ben de resimlerini yapmıştım. Bu haritayla panorama sanatı arasında şöyle bir ilişki kurabilirim. Harita oldukça detaylı olmuştu. Çok sayıda anlatım vardı. Epeyce emek harcamıştık. Bu yüzden olacak ki, aradan elli yıl geçtiği halde okulumun duvarından hala indirilmemiş. Panoramalar da çok detaylı olmak zorunda. Panoramayı tekrar ziyaret edenler bile, her gelişte yeni şeyler gördüklerini söylüyorlar. Bir de şöyle bir şey var: Eğer yaptığınız iş çok detaylı ve çok emekliyse, insanlar emeğinize saygı duyuyor ve eleştiri almıyorsunuz. Bursa panoramasını yaptığımız belediyenin başkanı bana şöyle demişti: *“Belediye olarak birçok proje yapıyoruz. Bu projelerle ilgili çok eleştiri alıyoruz. Panoramayla ilgili hiç eleştiri gelmemesi beni şaşırttı.”* Bir süre sonra beni aradı: *“Haşım nihayet bir eleştiri geldi. Müzeyi gezdirdiğim Özbekistan konsolosu leyleklerin ağaçlara yuva yapmadığını söyledi.”* Bursa panoramasında tarihi çınara leylek yuvası yapmıştık. Eleştiri tamamen yanlış değildi. Leylekler nadiren ağaçlara yuva yapıyordu. Yapmadan önce biz de araştırmıştık. Elimizde ağaçlarda leylek yuvası resimleri vardı.

2302



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Panorama müzeleri çocuğu tarih yolculuğuna çıkaran hafıza-bellek mekânları. En önemli boyutlarından biri de



Panorama 1453 çalışması

hayal eğitimi yönü. Bu konudaki düşüncenizi öğrenebilir miyiz?

Hayal gücünü öne çıkaran, tahkiyeli anlatım vardı önce. Hayal içimizdeki bir görselliktir diyebiliriz herhalde. Bunun dışı vurumu da resim olmalı. Hikâye ve roman okurken bir taraftan da onun filmini çekeriz hayal dünyamızda. Yani görsel versiyonunu oluştururuz aynı zamanda. Çocukken geceleri radyo tiyatrosu dinlerken, içimde de onun sineması oynardı sanki.

Duyup öğrendiğimiz, dinlediğimiz her olayın insanlardaki görsel hayali mutlaka birbirinden çok farklıdır. Tarihteki önemli olaylarla ilgili de, az ya da çok herkesin bir hayali vardır. Bence panoramalar hayallerimizi, başkalarının hayalleriyle karşılaştırma ve test etme yeridir. Panoramalar çok araştırılarak, düşünülerek yapıldığı için fazla detay içerirler. Bir olayla ilgili çok detaylı bir hayal görmek, belki de bizi başka olaylarla ilgili de daha detaylı hayal kurmaya yönlendirecektir. Bir başka açıdan görsel hafızanın daha kalıcı olduğu söylenir. Bunu güçlendiren bir olay olarak panoramaya öğrencilerini getiren bir öğretmenin anlattıklarından söz etmek istiyorum. Öğretmenimiz, öğrencilerinin panoramayı gezdikten sonra İstanbul'un fethiyle ilgili dersi çok daha kolay öğrendiklerini söylemişti.

Panorama gibi mekânların tarih eğitimiyle uyumlu duruma getirilebilmesi amacıyla “okul ziyaretleri” dışında bu tür mekânlardan daha etkin nasıl yararlanılabilir?

2303



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Panorama binası içinde çocuklara ayrılmış özel mekânlar olabilir. Burada panoramadaki kahramanlardan birinin kıyafetiyle anlatımlar yapılabilir ve çocukların soruları cevaplanabilir. Bu mekânda konuyla ilgili kütüphane olabilir. Panoramadan bazı bölümlerin resim çalışmaları yaptırılabilir. Okullarla koordineli olarak tarih dersleri panorama bünyesindeki sınıfta yapılabilir.

Panorama 1453 Tarih Müzesi, Panorama 1326 Bursa, Çanakkale Panorama 1915'i ziyaret eden çocukların size yansıyan soruları ve izlenimlerinden söz eder misiniz?

Çanakkale Savaşı'nı anlatmak istediğimiz panorama çalışmamızı ne yazık ki tamamlayamadık. Sanat çalışması büyük oranda bitti ama müze binası yapılamadığı için projemiz şimdilik beklemede. İstanbul ve Bursa'daki panoramaları ziyaret eden çocukların neleri merak ettiklerine gelince: Panorama 1453'te en çok bulutlardaki Fatih Sultan Mehmet'in portresini görmek istiyorlar ve portrenin kendiliğinden mi oluştuğunu yoksa bizim onu bilerek mi yaptığımızı soruyorlardı. Burada bir kere daha cevaplayayım. Elbette bilerek yaptık. Bursa'da da buna benzer saklanmış bir obje olup olmadığı çocukların sorduğu sorular arasında. Bursa'da kaleye Osmanlı sancağının dikildiği bölümü yüksek çözünürlüklü (72 piksel) yapmıştık. Resmin diğer bölümleri 20 piksel olarak çalışıldı. O bölgeye sabitlenmiş bir dürbün konulursa çok daha fazla detay görülebilir diye düşünmüştük. Ama o bölgede yığılma yaşanacağı ve ziyaretçi trafiğini aksatacağı anlaşıldığı için şimdilik işlevsiz kaldı. Çocuklar ışığın, resmin arkasından mı geldiğini de çok soruyor. Aydınlatma, resimle üç boyutlu alanın birleştiği hattaki boşluktan, alttan yapılıyor. Bir çocuğun telefon konuşmasına şahit olmuştum, çok ilginçti. Çocuk sanırım bir arkadaşıyla konuşuyordu ve şöyle diyordu: *"Senin bu müzeyi mutlaka görmem lazım. Yok, öyle bildiğin müzeler gibi değil bu. Manyak bir şey yapmışlar."*

Çocukların ziyaretleri sonrası içerikle ilgili, çocuklar için özel etkinlik hazırlanıyor mu?

Panorama 1326 Bursa Fetih Müzesi'nde içeriği daha detaylandırmak için panoramanın anlattığı olayı ve dönemi konu alan on üç dakikalık bir tanıtım filmi yapmışım. Bu film salonda devamlı olarak dönüyor. Ayrıca çocukları resim yapmaya ısındırmak için boyama kitapları dağıtılıyor. Kum boyama yaptırılıyor. Kum içine gömülen tarihi objeleri bulmaya çalıştıkları kazı oyunu yaptırılıyor.

2304



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Panorama müzelerinde görselliği destekleyecek ses-efekt ve müzik kullanımı ne derece etkili kullanılıyor?

Panorama 1453'te en etkili efekt top sesleri oldu. Bu sesleri etkili bir şekilde vermek için subwoofer denen hoparlörlerden kullandık. Kadir Bey, platformun altına top sesleri esnasında zemini titretecek bir düzenek kurulmasını da istedi ama doğrusu pratik bir çözüm bulunamadı. Gerçi bizim kurduğumuz ses sisteminde de top sesleri oldukça etkili oldu. Sesleri yerleştirirken şöyle bir yol izledik. Her sesi, o ses en çok nereden geliyorsa o yöne koyduk. Üç boyutlu toplar ve panoramik resimdeki toplar, yönümüzü surlara döndüğümüzde sağ taraftaydı. Biz de top seslerini sağdan verdik. Atlılar sol taraftaydı. Atlarla ilgili koşma, kişneme ve nefes seslerini o yönden verdik. Resimdeki mehter takımı arkadaydı. Mehter müziğini arkadan verdik. Çarpışma, kılıç sesleri, naralar ve çığlıkları önden verdik. Ziyaretçi hangi tarafa yaklaşmışsa o sesi daha çok duyacak şekilde ayarladık.

Panorama 1326 Bursa Fetih Müzesi'nde farklı sesler vardı. Panoramik resimde kopuz çalan Dede Korkut'u andıran ihtiyarın bulunduğu taraf için Doğu Türkistanlı bir sanatçının kopuzla çaldığı bir müziği seçtik. Koyun sürülerinin, çoban köpeklerinin, atların bulunduğu tarafa onlarla ilgili sesler koyduk. Akarsuların çağlayarak aktığı ve kuşların bulunduğu tarafa ilgili sesler konuldu. Asıl olayın yaşandığı tarafa ise kalabalık insan sesleri koymayı tercih ettik.

Ben de burada kendime bir soru sormak istiyorum. Soru şu: *"Panoramaları yaparken yeni şeyler öğrendiniz mi?"* Cevap, hem de nasıl, gerçekten ben de çok şeyler öğrendim. Öğrenmenin yaşı yok denir, çok doğru. Hep çocuklar öğrenecek değil ya, öğrencilik ömür boyu devam eden bir süreç. Bütün öğrendiklerimi yazmaya kalksam, biliyorum başa çıkamam. Sadece iki konuyu anlatmak istiyorum. İlki, Orta Çağ-Yeni Çağ meselesi. Ben, Fatih İstanbul'u fethetti, Doğu Roma yıkıldı, böylece Orta Çağ kapandı, Yeni Çağ başladı gibi biliyordum konuyu kabaca. *Panorama 1453*'ü yapmaya hazırlanırken bu konudaki bütün yazılı kaynakları okumaya çalıştım. Ayrıca bu konudaki bütün görsel malzemeye de ulaşmaya çok zaman ayırdım. Bir de uzun bir dönem bu konuyla yatıp kalkınca farklı sezgilere de ulaşıyorsunuz. Neden Orta Çağ kapanıp Yeni Çağ açıldı biliyor musunuz? Orta Çağ'da bütün şehirlerin etrafında kaleler vardı. O dönemde kalesi olmayan şehir düşünülemezdi. Kale gücün timsaliydi. Kale güç demekti, hâkimiyet demekti. Sağlam bir kalen varsa halkın

2305



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ve askerin güvende demekti. Saldırıları karşısında kaleleri savunmak kolaydı. Dışardaki düşmana saldırı söz konusu olunca da en uygun zamanda kalenden çıkıp düşmanına saldırabiliyordun. İstanbul ise dünyada tartışmasız en güçlü surlara sahip olan şehirdi. O yüzden de uzun süre Osmanlı Devleti topraklarının ortasında kaldığı hâlde bir türlü fethedilememişti. İstanbul, Fatih tarafından fethedinceye kadar çeşitli devletler tarafından tam yirmi dokuz kere kuşatılmıştı. Bu kuşatmalardan son dördü Fatih'ten önceki Osmanlı padişahları tarafından yapılmıştı. İstanbul surları o kadar güçlüydü ki Bizanslıların çoğunluğu, İstanbul'un fethinin imkânsızlığına inanıyorlardı. Peki, İstanbul surları gerçekten güçlü müydü, gücü nereden geliyordu? Dünyadaki diğer şehirlerin surlarıyla kıyaslarsak, İstanbul surları gerçekten de rakipsizdi. Mesela Kudüs şehrinin surları da muhteşemdi ama tek bir yüksek duvardan ibaretti. Nitekim Selahaddin Eyyubi Kudüs'ü fethederken çok sayıda sur yüksekliğinde hücum kulesi yaptırmış, bunları ani bir hücumla surlara yaslamış, hücum kulelerinden surların üzerine sıçrayan askerler çarpışarak fethi gerçekleştirmişti. Ama İstanbul surları dört engelliydi. İlk engel, en dışta bulunan on metre genişliğinde ve yedi metre derinliğindeki hendekti. Sonra üç sıra sur duvarları geliyordu. Hendekten sonraki duvar iki metre orta sur yedi metre en içteki ana sur ise on üç metre yüksekliğindeydi. Bu surun kalınlığı ne kadardı biliyor musunuz? Tam üç metre. Üç metre kalınlığında bir duvar, düşünebiliyor musunuz. Hep taşla örülmüş.

Burada biraz konu dışına çıkmak istiyorum. Fatih, İstanbul'u aldıktan sonra, *"İstanbul'un savunması Çanakkale Boğazı'ndan başlar."* diyerek, Çanakkale Boğazı'nın en dar yerine karşılıklı iki kale yaptırmış, bu kalelere de büyük toplar koymuştu. Kilitbahir'de yaptırdığı Kale-i Sultani'nin duvarlarının kalınlığı ne kadar biliyor musunuz? Tam beş metre. Bence Fatih *"Üç metrelik duvarları ben yıktığıma göre, benim daha sağlam duvar yapmam gerek."* diye düşünmüş olmalı. Nitekim 1915 Çanakkale Savaşı'nda bu kaleye top mermileri isabet etmiş, fakat kale duvarında önemsiz bazı oyuklar açmış o kadar.

İstanbul surlarının anlattığımız özelliklerinden dolayı Fatih, İstanbul fethinde hücum kulesi kullanmamıştır. Sadece üç adet hücum kulesi olduğundan söz ediliyor. O da galiba yüksekte bakıp şehri ve surların arkasını görebilmek için olsa gerek. Fatih, İstanbul fethinde, daha önceki 29 kuşatmada



yapılmamış bir şey yaptı. Dünyada ilk defa topu etkili bir şekilde kullandı. Top atışlarıyla İstanbul surlarının üç yerinde gedikler açtı. Fethin gerçekleştiği gün olan 29 Mayıs'ta askerlerine şöyle seslendi: *“Buraya geldiğimizde önümüzde, kuşların bile üzerinden kolayca geçemeyeceği büyük engeller vardı. Bugün size atlarınızla bile geçebileceğiniz yollar veriyorum.”* ve arkasından hücum emrini vermiş, birkaç saat içinde de şehre girilmişti. Peki, daha önce top yok muydu? Vardı elbette ama o güne kadar hiç kimse topu Fatih kadar etkili kullanamamıştı. İstanbul surlarının top gülleleriyle yıkılması Avrupa'yı şoka soktu. Top ve patlamanın gücü efsanelleşti. Top, yani teknoloji kaleleri bile yıkabiliyordu. Top, kaleleri yıkabiliyorsa o zaman kale yapmanın ne anlamı vardı. İstanbul'un fethinden sonra artık dünyada şehirlerin etrafına surlar yapılmaz oldu. Yalnız bu patlayan güç karşısında kendini zayıf hissetmeye başlayan Avrupa'da bir hareketlenme başladı. Bunun adına Rönesans ve Reform hareketleri dediler. Bu tarihten itibaren Avrupa topu geliştirmeye yani teknolojiye odaklandı. Osmanlı olarak, biz bu dönemde kendimizi güçlü ve güvende hissediyorduk. Bu bizde rehavete neden oldu diyebiliriz. Buradan sosyolojik bir çıkarımda bulunabiliriz. *“Böyle durumlar, galip toplumlarda bir rahatlama doğururken, yenilen toplumlarda da aksine güçlenmek adına bir motivasyon sebebidir.”* diyebiliriz.

1450'lerde en küçük top (colubrina), insan bacağı kalınlığında ve meşaleyle ateşlenirken, yüz yıl sonra Kanuni dönemindeki minyatürlerde, yeniçerilerin omuzunda çakmaklı tüfekler görmekteyiz. Demek ki bu dönemde, patlamanın gücü bilinçaltına iyice yer etmiş olan Batı, boş durmamış ve topu kullanışlı, pratik silahlar hâline getirmiş. Hatta 1453'teki bu patlamanın etkisi, hâlen kullandığımız içten yanmalı patlamalı motorlarda bile ortaya çıkmış diye düşünüyorum. En güçlü şey olduğuna inandıkları patlamayı arka arkaya yaptırarak bir mili döndürebilir miyiz, diye düşünmüşler, sonra da yakıtla havayı silindirde sıkıştırıp peş peşe patlatarak motoru bulmuşlar. Hâlbuki motor illa patlamaları kullanmak zoruna değil. Jet motorlarda devamlı yanma ile verimli motor pekâlâ gerçekleşti sonraki yıllarda. Sonuç olarak diyeceğim; Orta Çağ, kalelerin, surların belirleyici olduğu bir dönemdi. Teknolojinin gücünün keşfiyle birlikte dünyaya yeni bir anlayış hâkim oldu. Böylece yeni bir çağ başladı. Yani, Orta Çağ'dan Yeni Çağ'a geçiş, bir anlayış değiştiği içindir diyebiliriz.

Anlatmak istediğim ikinci konu ise şöyle: Hani İstanbul'un fethiyle ilgili bir hadis-i şerif vardır. *“İstanbul mutlaka fethe-*



dilecektir. Onu fetheden komutan ne güzel komutan, o ordu ne güzel ordudur.” diye. Biliyorsunuz İstanbul kolay fethedilmedi. Kuşatma tam 53 gün sürmüştü. Bu arada sıkıntılı anlar da yaşandı elbette. Mesela, Fatih hücum emri verdiği hâlde askerin bir kısmı yağma izni verilmediği için isteksiz savaşıyordu. Bu yüzden kuşatma uzuyordu. Fatih İstanbul’u tahrip olmadan, çarşısıyla pazarıyla düzeni bozulmadan ele geçirmek istiyordu. Fatih’in menfaati ile askerin menfaati burada ayrılıyordu. Asker de yağma malzemesi ele geçirmek istiyordu. Yağmalanan nedir diye merak edeceksiniz? Belirtmeliyim ki, en değerli yağma malzemesi genç insan unsuruydu. Günümüzde makinalar, arabalar işlerimizi yapıyor. O günlerde ise savaş esirleri çok değerli kabul ediliyordu. Bu arada dört Ceneviz kalyonunun, bizim kadirgaları yapıp geçerek zincirle kapatılan Haliç’e girmesi Bizanslıları sevindirmiş, Osmanlıları fazlasıyla üzmüştü. Bunun üzerine Fatih’in hocası Akşemseddin, Fatih’e bir mektup yazar. Asker içindeki disiplinsiz davrananlarla ilgili nasihatlerde bulunur. Mektuptan alıntıladığım birkaç cümle şöyledir: “Bilirsiniz, bunlar ekseri yasak Müslümanıdır. İçlerinde Allah yoluna canını ve başını koyacak azdan azdır. Meğerki bir ganimet görelersin, canlarını dünya malı için ateşe atarlar. Bu gibilerin başına merhameti az olan birini getirin. Onlara karşı şiddetle ve hiddetle hareket etsin.”

Burada anlatmak istediğim şudur: Hani hepimiz duymuşuzdur, “Günümüzde nesiller bozuldu, eski insanlar daha imanlıydı.” gibi yargıları. Bence insan unsuru her devirde hep aynıydı. Peygamberimizin hadisine mazhar olmuş asker için bunlar söyleniyorsa gerisini siz düşünün. Son söz olarak çocuklara söylemek istediğim; sakın, “Günümüzdeki toplum ahlaken çökmüştür, bu toplumla artık iyi bir yerlere yürümek imkânsızdır.” gibi moral bozucu söylemlere kulak asmayın. Her devirde, her toplumun içinde çok iyi insanlar her zaman vardır. Sizlerden umutluyum.



Sayılarla Türkiye'nin 2000 Sonrası Çocuk Karnesi



İllüstrasyon:
SONER HIZARCI

Editörler

Doç. Dr. Esat İpek
Dr. Ülkü İstiklal Ortakaya

ÇOCUKLAR

A sen masmavi çocuk
Gözlerin son gökyüzü boncuk boncuk

A sen sapsarı papatya çocuk
Verem misin sıtma mısın azıcık

A sen yemyeşil çayır-çimen çocuk
Ama muştun öte baharlara kaldı ancak

A sen tupturuncu çocuk
Böyle erken nereye cıscıbildak

A sen morun da mosmoru çocuk
Niye öksüz ve yetimsin bacak kadarlık

A sen pespembe çocuk
Sakın kirlenme sonra sular kararacak

A sen boz'umsu çocuk
Usun dümdüz de yüreciğin kıvrıkcık

A sen kil-kerpiç kökenli çocuk
Güpgür sabahlara pençe pençe kabarcık

A sen niye alev alev a çocuk
Yalazın elbet sana da yansıyacak.



METİN ELOĞLU

(1927-1985)

SAYILARLA TÜRKİYE’NİN 2000 SONRASI ÇOCUK KARNESİ



ESAT İPEK*

ÜLKÜ İSTİKLAL ORTAKAYA**

Çocukluk, bireylerin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişmelerinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu rapor, 2000 yılından bu yana Türkiye’de çocukların demografik bilgilerinden, yaşam koşullarına, sağlık, eğitim ve sosyal refah gibi temel alanlardaki durumlarından, dijital teknolojilere erişimlerine varıncaya kadar istatistiksel dönüşümleri gözden geçirerek, değişim ve sürekliliğin bir panoramasını sunmaktadır. “Sayılarla Türkiye’nin 2000 Sonrası Çocuk Karnesi” adını taşıyan bu çalışma, çocukların yaşam kalitesine dair önemli verileri derleyerek, bu alandaki gelişmeleri ortaya koymayı amaçlar. Bu rapor, konuyla ilgilenen herkes için, çocukların şimdiki durumunu anlamak ve gelecekteki ihtiyaçlarına yönelik planlamalar yapmak adına bir başlangıç noktası teşkil etmektedir. Çocukların refahı, her toplumun sosyal ve ekonomik gelişmişliğinin en temel göstergelerinden biridir. Gelişen teknoloji ve değişen sosyo-ekonomik koşullar altında çocukların yaşam standartları, eğitimi, sağlık hizmetlerine erişimi ve genel yaşam kalitesi üzerine yapılan araştırmalar, politika yapıcılar ve uygulayıcılar için hayati önem taşımaktadır.

2311



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü.

** Dr. Arş. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Politika Anabilim Dalı.

Akademik araştırmalar göstermiştir ki çocukluk dönemi, bireylerin yetişkinlik dönemlerini ve toplumsal katılımlarını şekillendiren temel bir dönemdir (Heckman, 2006). Bu nedenle, çocukların erken yaşlarda sağlıklı bir çevrede büyüme-leri, eğitimde fırsat eşitliğine sahip olmaları ve sosyal adalet ilkeleri doğrultusunda korunmaları hem bireysel hem de toplumsal gelişim için kritik bir öneme sahiptir. Diğer yandan çocukların sağlık ve eğitim standartları, refah düzeyleri, sosyal hizmetlere erişimleri ve sosyoekonomik koşulları Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde vurgulandığı üzere, temel insan hakları arasındadır (UNICEF, 1989). Bu çalışma, çocukların eğitim, sağlık, konut, güvenlik ve adalet gibi temel ihtiyaçlarını sayısal verilerle analiz ederken, toplumun bu alanlarda kaydettiği ilerlemeyi ve karşılaştığı zorlukları ele almayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, "Geçmişten Günümüze Sayısal Çocuk Karnesi" başlıklı bölümümüz, Türkiye'deki çocukların yaşam koşullarının çeşitli boyutlarını kapsamlı bir şekilde ele almakta ve uzun vadeli eğilimleri ortaya koymaktadır.

1. Demografik Veriler

Demografik veriler, bir toplumun anlık portresini çizen ve zaman içindeki değişimleri kaydeden canlı birer belgedir. Çocuklarla ilgili demografik veriler ise, bu portrenin en can alıcı detaylarını oluşturur; çünkü bir toplumun çocukları, o toplumun geleceğinin ta kendisidir. Sağlıklı, eğitilmiş ve mutlu çocuklar yetiştirmek, sadece ailelerin değil, devletlerin ve uluslararası toplulukların da öncelikli sorumluluklarındandır. Bu anlayışla kaleme alınan metnimiz, çocuklarımızın şimdiki ve gelecekteki durumlarını şekillendiren demografik verilerin önemini ve bu verilerin nasıl ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çocuk demografisi, nüfusun çeşitli özelliklerini- doğum oranları, ölüm oranları, sağlık durumu, eğitim seviyeleri, aile yapısı ve göç eğilimleri gibi - içeren geniş bir veri yelpazesini kapsamaktadır. Bu veriler, politika yapımcıların ve toplum liderlerinin eğitimden sağlığa, sosyal güvenlikle istihdama kadar birçok alanda bilinçli kararlar alabilmeleri için temel teşkil eder (UNICEF, 2021). Örneğın, doğum oranlarındaki değişimler eğitim ve sağlık hizmetlerine olan ihtiyacın plan-

lanmasını etkilerken, çocuk ölüm oranları toplum sağlığının genel durumu hakkında hayati bilgiler sunmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2020).

Çocuk demografisi, ayrıca çocukların kendi haklarına ve ihtiyaçlarına dair bilgilerin toplanmasını ve bu bilgiler doğrultusunda onları destekleyen politikaların geliştirilmesini zorunlu kılar. Her çocuğun, kendini gerçekleştirebilmesi ve toplumun üretken bir üyesi olabilmesi için, temiz suya, sağlıklı beslenmeye, kaliteli eğitime ve güvenli bir yaşam alanına sahip olması gerekir.

Çocuklarla ilgili demografik verilerin analizi ve yorumu, akademik çalışmaların ve politika analizlerinin merkezinde yer alır. Bu analizler, çocuk gelişimi, eğitim politikaları ve çocuk hakları gibi konularda yapılan akademik araştırmaların (Woodhead & Brooker, 2017) ve politika belgelerinin (UNESCO, 2019) temelini oluşturur. Çünkü bir anlamda demografik veriler, çocukların gereksinimlerin ne ölçüde karşılandığını gösterir ve eksikliklerin giderilmesi için atılacak adımların yol haritasını çizer. Türkiye özelinde de bu tür verilerin, çocuklarımızın geleceğini şekillendirecek politikaların bel kemiğini oluşturmasında önemli bir belgedir. Bu bölümde, çocuklara ilişkin temel istatistiksel veriler, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından sağlanan veri setlerinden elde edilen bilgiler kullanılarak tablo ve grafikler aracılığıyla detaylı bir şekilde incelenmektedir. Analizler, çocuk nüfusunun demografik özelliklerine dair genel bir perspektif sunmayı amaçlamakta olup, bu verilerin derinlemesine değerlendirilmesiyle çocukların mevcut durumlarına ve gelişim trendlerine dair kapsamlı bir görünüm ortaya konacaktır.

1.1. Çocuk Nüfusunun Toplam Nüfusa Oranı

Çocuk nüfusu, bir toplumun geleceğini belirleyen temel unsurlardan biridir. Çocuklar, bir toplumun geleceğini şekillendiren bireylerdir. Onların iyi eğitim alması ve sağlıklı bir şekilde büyümesi, toplumun ilerlemesi ve gelişmesi için kritiktir. Çocuklar, genellikle yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerle doludur. Onların yetenekleri ve potansiyelleri, toplumsal yenilik ve ilerlemenin itici güçlerinden biridir. Bu potansiyelleri ile aynı zamanda çocuklar, gelecekteki iş gücünün temelini oluşturur. Bu bağlamda iyi eğitim almış ve sağlıklı bir şekilde

büyümüş çocuklar, gelecekteki ekonomik kalkınmanın anahtarını oluştururlar. Çocukların sağlıklı bir şekilde büyümesi, toplumsal refahın ve denge içinde yaşamanın önemli bir göstergesidir. Çocuklar, toplumun kültürel ve sosyal değerlerini sürdürmenin temel taşlarıdır, dolayısıyla sağlıklı ve mutlu çocuklar, toplumun genel refahını artırabilir. Bu nedenle onlara sağlam bir eğitim ve değerler eğitimi vermek, toplumun kültürel kimliğini korumak açısından önem arz etmektedir.

Bununla beraber Türkiye de dahil olmak üzere birçok ülkede yaşanan nüfus trendi gözlemlenmektedir. Çocuk nüfusunun sağlıklı ve dengeli bir şekilde büyümesi, yaşanan nüfusla başa çıkmak için önemlidir, çünkü genç nesiller, yaşlı nesillerin bakımını üstlenebilirler. Bu nedenlerden dolayı, bir toplumda çocuk nüfusu, toplumun genel refahı, ilerlemesi ve sürdürülebilirliği için hayati bir öneme sahiptir. Tablo 1'e bakıldığında Türkiye'deki çocuk nüfusunun toplam nüfusa oranının yıllar içinde % 45'ten % 26'ya düşmesi, çeşitli sosyal, ekonomik ve demografik faktörlerin etkisi altında gerçekleşen önemli bir dönüşümü işaret etmektedir.

Tablo 1: Çocuk Nüfusunun Toplam Nüfusa Oranı

Yıl	Toplam Nüfus	Çocuk Nüfusu	Oran (%)
1935	16.158.018	7.277.722	45,0
1945	18.790.174	8.667.314	46,1
1950	20.947.188	9.470.412	45,2
1955	24.064.763	10.902.635	45,3
1960	27.754.820	12.823.514	46,2
1965	31.391.421	14.998.754	47,8
1970	35.605.176	17.263.147	48,5
1975	40.347.719	18.969.445	47,0
1980	44.736.957	20.572.272	46,0
1985	50.664.458	22.360.927	44,1
1990	56.473.035	23.577.783	41,8
2000	64.729.501	22.800.988	35,2
2007	70.586.256	22.299.995	31,6
2008	71.517.100	22.497.241	31,5
2009	72.561.312	22.638.411	31,2
2010	73.722.988	22.699.503	30,8

Yıl	Toplam Nüfus	Çocuk Nüfusu	Oran (%)
2011	74.724.269	22.709.283	30,4
2012	75.627.384	22.692.174	30,0
2013	76.667.864	22.761.702	29,7
2014	77.695.904	22.838.482	29,4
2015	78.741.053	22.870.683	29,0
2016	79.814.871	22.891.140	28,7
2017	80.810.525	22.883.288	28,3
2018	82.003.882	22.920.422	28,0
2019	83.154.997	22.876.798	27,5
2020	83.614.362	22.750.657	27,2
2021	84.680.273	22.738.300	26,9
2022	85.279.553	22.578.378	26,5
2030*	93.328.574	23.863.565	25,6
2040*	100.331.233	23.366.571	23,3
2060*	107.095.998	21.862.293	20,4
2080*	107.100.904	20.333.232	19,0

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2022.

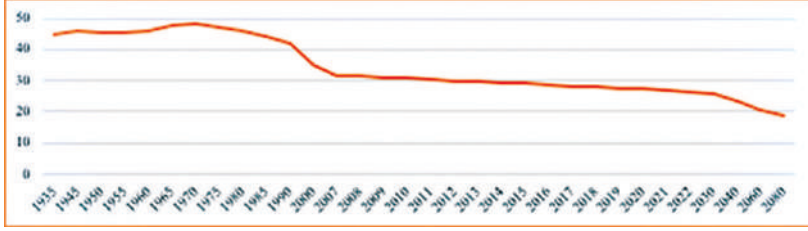
* Tahmini hesaplamalar.

Çocuk nüfusunun toplam nüfusa oranının azalması, muhtemelen doğurganlık oranlarında bir düşüş olduğunu göstermektedir. Bu, çeşitli faktörlerin bir sonucu olabilir, örneğin kadınların eğitim seviyelerinin yükselmesi, doğum kontrol yöntemlerinin yaygınlaşması, ekonomik zorluklar gibi sebepler ilk akla gelenlerdir. Bunların yanı sıra çocuk nüfusunun azalması, muhtemelen ekonomik ve sosyal değişimlerin bir yansımasıdır. İleri teknolojiye dayalı ekonomilerde, insan gücüne olan talebin azalması ve eğitim düzeyinin yükselmesi, çocuk sahibi olma eğilimini etkileyebilir (Bloom vd., 2001). Diğer yandan kadınların iş gücüne katılımının artması, genellikle doğurganlık oranlarını azaltır. Çünkü kadınlar kariyerlerine odaklanırken, çocuk sahibi olma kararlarını erteleyebilirler veya daha az çocuk sahibi olabilirler.

Sağlık hizmetlerindeki iyileşmeler ve çocuk sağlığına yönelik programların etkinliği, çocukların sağlıklı büyüme oranlarını artırabilir ve dolayısıyla çocuk nüfusunun azalmasına katkıda bulunabilir. Çocuk nüfusunun azalması genellikle toplumun

yaşlanan bir nüfusla karşı karşıya olduğunu işaret eder. Bu da gelecekte yaşlı bakımı, emeklilik sistemi ve sağlık hizmetlerinin yeniden düzenlenmesi gibi konularda dikkate alınması gereken önemli demografik ve sosyal zorlukları beraberinde getirebilir. Bu tür bir demografik değişim, toplumun birçok yönünü etkileyebilir ve politika yapıcılar tarafından dikkatle incelenmelidir.

Grafik 1: Çocuk Nüfus Oranının Yıllara Göre Seyri 1935-2080 (%)



Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2022.

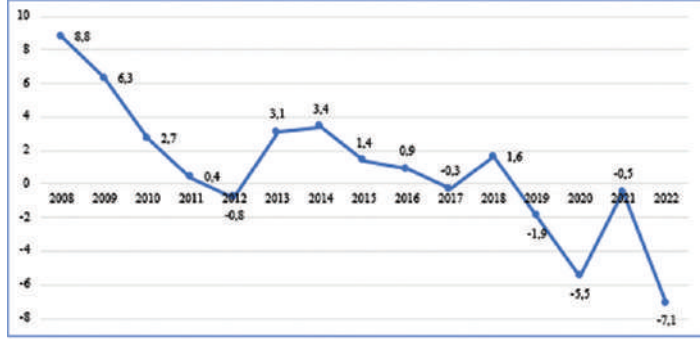
Grafik 1'den de görüleceği üzere çocuk nüfusundaki bu azalışın önümüzdeki dönemlerde de devam edeceği öngörülmektedir. Söz konusu değişimlerin yanı sıra azalan çocuk nüfusu, gelecekte iş gücü arzının azalmasına ve ekonomik büyüme potansiyelinin azalmasına yol açabilir. Daha az genç iş gücü, sosyal güvenlik sistemlerine daha fazla yük getirebilir ve emeklilik maliyetlerini artırabilir. Çünkü azalan çocuk nüfusuyla birlikte yaşlı nüfusun oranının artması beklenir. Bu, sağlık hizmetleri, bakım ve emeklilik sistemi gibi alanlarda daha fazla talep yaratırken, iş gücüne olan talebi azaltabilir. Azalan çocuk nüfusu, okul kayıtlarında düşüşe ve eğitim kurumlarının kapanmasına neden olabilir. Bu da eğitim sistemine ve öğretmen istihdamına yönelik zorluklarla sonuçlanabilir.

1.2. Yıllık Nüfus Artış Hızı

Çocuk nüfus artış hızındaki düşüş ise oldukça belirgin bir şekilde yıllar içinde karşımıza çıkmaktadır. Grafik 2, 2008-2022 yılları arasında çocuk nüfus artış hızını binde olarak göstermektedir. 2008 yılında nüfus artış hızı binde 8,8 iken, bu oran 2022 yılında binde -7,1'e düşmüştür. Buradaki negatif değer de söz konusu dönemde çocuk nüfusunda bir azalma olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, yukarıda da bahsedildiği

üzere birçok faktörün etkisinde gerçekleşen kompleks bir durumun yansımasıdır ve demografik değişikliklerin yanı sıra sosyoekonomik ve politik değişimleri de içerir. Çünkü çocuk nüfusunun azalması, toplumun kültürel ve sosyal dokusunda değişikliklere yol açabilir.

Grafik 2: Yıllık Çocuk Nüfus Artış Hızı 2008-2022 (Binde)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Demografik Özellikler, 2023.

1.2. Cinsiyet Oranı

Tablo 2, 2008 ile 2022 yılları arasında Türkiye’de yaşayan çocuk nüfusun cinsiyet bazında dağılımını göstermektedir. Tablodan anlaşıldığı üzere, bu dönemde erkek çocuk nüfusu oranı % 51 iken, kız çocuk nüfusu oranı ise % 49 sabit kalmıştır. Bu oranlar, göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’de her iki cinsiyet arasında büyük bir fark olmadığı, nüfusun cinsiyet açısından neredeyse eşit bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Cinsiyete Göre Çocuk Nüfus Sayısı ve Oranı (2008-2022)

Yıl	Toplam	Erkek	Kız	Erkek (%)	Kız (%)
2008	22.497.241	11.549.959	10.947.282	51	49
2009	22.638.411	11.618.750	11.019.661	51	49
2010	22.699.503	11.651.049	11.048.454	51	49
2011	22.709.283	11.659.067	11.050.216	51	49
2012	22.692.174	11.651.031	11.041.143	51	49
2013	22.761.702	11.686.610	11.075.092	51	49

2014	22.838.482	11.725.257	11.113.225	51	49
2015	22.870.683	11.740.508	11.130.175	51	49
2016	22.891.140	11.750.206	11.140.934	51	49
2017	22.883.288	11.746.990	11.136.298	51	49
2018	22.920.422	11.767.069	11.153.353	51	49
2019	22.876.798	11.744.133	11.132.665	51	49
2020	22.750.657	11.676.339	11.074.318	51	49
2021	22.738.300	11.669.263	11.069.037	51	49
2022	22.578.378	11.585.839	10.992.539	51	49

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2022.

1.3. Yaş Grubuna Göre Çocuk Nüfusunun Dağılımı

Tablo 3'teki verilerde 0-14 yaş arası çocuk nüfusu, toplam nüfusun önemli bir kısmını oluşturmakta ve 18 milyon civarında bulunmaktadır. Bu, ülkenin genç bir nüfusa sahip olduğunu ve bu genç nüfusun toplumun geleceğini şekillendireceğini işaret eder. 0-4 yaş arası çocukların sayısının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olması, ülkede doğum oranlarının hâlâ önemli ölçüde yüksek olduğuna dair çıkarıma imkân sağlar. Tablodaki 0-14 yaş arası çocuk nüfusunun yüksek olması ise ülkede eğitim ve sağlık hizmetlerine yönelik büyük bir ihtiyacın olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çocukların sağlıklı bir şekilde büyümeleri ve iyi bir eğitim almaları için gerekli kaynakların sağlanması gerekmektedir. Çünkü genç bir nüfus, aynı zamanda bir ülkenin potansiyel ekonomik ve toplumsal gelişme fırsatlarına da işaret edebilir. Bu fırsatların değerlendirilmesine eğitilmiş ve sağlıklı bir genç nüfus, ülkenin ekonomik büyümesine ve toplumsal ilerlemesine katkıda bulunabilir. Tablodaki 15-17 yaş arası gençlerin sayısının yaklaşık 4 milyon olduğu görülüyor. Dolayısıyla bu gençler için istihdam ve eğitim olanaklarının sağlanması, onların gelecekteki iş gücüne ve toplumsal katılıma hazırlanmasında kritik öneme sahiptir.

Tablo 3: Yaş Gruplarına Göre Çocuk Nüfus Sayısı ve Oranı (2008-2022)

Yıl	0-4 Yaş	Oran (%)	5-9 Yaş	Oran (%)	10-14 Yaş	Oran (%)	15-17 Yaş	Oran (%)	Toplam
2008	5.998.258	27	6.318.132	28	6.472.197	29	3.708.654	16	22.497.241
2009	6.155.321	27	6.201.647	27	6.502.366	29	3.779.077	17	22.638.411
2010	6.178.723	27	6.131.118	27	6.568.741	29	3.820.921	17	22.699.503
2011	6.199.824	27	6.084.146	27	6.602.605	29	3.822.708	17	22.709.283
2012	6.198.957	27	6.158.964	27	6.499.258	29	3.834.995	17	22.692.174
2013	6.206.415	27	6.271.234	28	6.372.165	28	3.911.888	17	22.761.702
2014	6.294.533	28	6.315.628	28	6.252.269	27	3.976.052	17	22.838.482
2015	6.381.516	28	6.337.719	28	6.166.985	27	3.984.463	17	22.870.683
2016	6.459.295	28	6.337.444	28	6.129.043	27	3.965.358	17	22.891.140
2017	6.481.849	28	6.340.769	28	6.210.870	27	3.849.800	17	22.883.288
2018	6.484.986	28	6.358.920	28	6.340.423	28	3.736.093	16	22.920.422
2019	6.345.136	28	6.461.039	28	6.406.170	28	3.664.453	16	22.876.798
2020	6.121.707	27	6.526.593	29	6.419.937	28	3.682.420	16	22.750.657
2021	5.913.609	26	6.624.202	29	6.438.152	28	3.762.337	17	22.738.300
2022	5.663.620	25	6.635.077	29	6.436.414	29	3.843.267	17	22.578.378

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2022.

1.5. Belde ve Köylerdeki Çocuk Nüfusu

Tablo 4, belde ve köylerdeki çocuk nüfusunun 2007'den 2022'ye kadar önemli ölçüde azaldığını ve toplam nüfusun da benzer şekilde azaldığını göstermektedir. İlk olarak, çocuk nüfusunun bu kadar keskin bir düşüş yaşaması demografik bir değişimin işaretidir. Bu düşüş, birçok olası faktöre dayanabilir. Belde ve köylerden şehirlere göç edenlerin sayısının artması, kırsal kesimdeki çocuk nüfusunun azalmasına neden olabilir. Buna paralel olarak şehirlerdeki daha iyi eğitim ve iş imkânları, ailelerin şehirlere göç etmelerini teşvik edebilir.

Öte yandan çocuk nüfusundaki azalma, doğum oranlarının düşmesiyle de ilişkilendirilebilir. Belde ve köylerde yaşayanların yaş ortalamasının artması ise, genç nüfusun azaldığının göstergesidir. Bu veriler, belde ve köylerdeki çocuk nüfusunun azalmasıyla ilgili politika ve programların gözden geçirilmesi ve uygulanması gerekliliğini vurgulamaktadır. Eğitim, sağlık hizmetleri ve kırsal kalkınma gibi alanlarda yapılan yatırımlar, bu trendi tersine çevirebilir ve belde ve köylerde yaşayan çocukların refahını artırabilir.

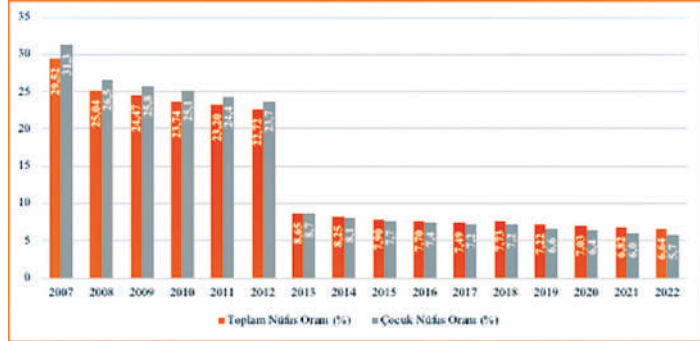
Tablo 4: Belde ve Köylerdeki Çocuk Nüfusu

Yıl	Belde ve Köy Nüfusu		Türkiye Geneli Nüfus	
	Toplam Nüfus	Çocuk Nüfusu	Toplam Nüfus	Çocuk Nüfus
2007	20.838.397	7.765.602	70.586.256	24.799.424
2008	17.905.377	6.615.058	71.517.100	24.973.691
2009	17.754.093	6.468.436	72.561.312	25.093.954
2010	17.500.632	6.304.673	73.722.988	25.155.889
2011	17.338.563	6.149.486	74.724.269	25.204.158
2012	17.178.953	5.994.105	75.627.384	25.262.731
2013	6.633.451	2.196.689	76.667.864	25.327.536
2014	6.409.722	2.061.176	77.695.904	25.381.351
2015	6.217.919	1.966.482	78.741.053	25.471.720
2016	6.143.123	1.901.749	79.814.871	25.549.101
2017	6.049.393	1.828.856	80.810.525	25.560.075
2018	6.337.385	1.842.058	82.003.882	25.608.596
2019	6.003.717	1.686.313	83.154.997	25.543.939
2020	5.878.321	1.608.625	83.614.362	25.298.351
2021	5.771.642	1.520.373	84.680.273	25.205.672
2022	5.666.274	1.437.134	85.279.553	25.050.220

Kaynak: TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2022.

Grafik 3 ise, belde ve köylerde yaşayan çocuk nüfusunun toplam nüfusa oranındaki önemli bir düşüşü göstermektedir. Başlangıçta %31,3 olan bu oran, zaman içinde %5,7'ye kadar gerilemiştir. Bu, demografik yapıda ciddi bir değişimi işaret etmektedir.

Grafik 3: Belde ve Köylerde Yaşayan Nüfusun Toplam Nüfusa Oranı (%)



2320

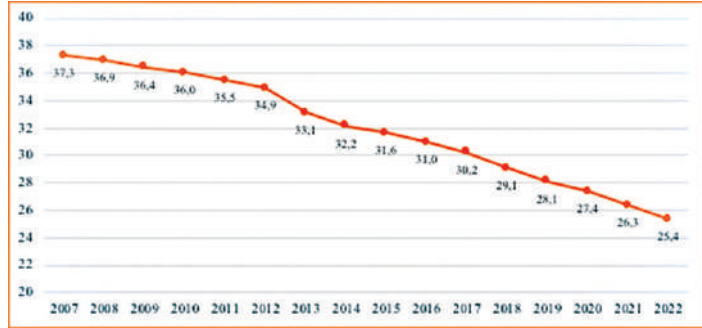


100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Kaynak: TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2022.

İlk olarak, belde ve köylerde yaşayan çocukların oranındaki bu düşüş (Grafik 4), genel nüfusun yaşlanması eğilimini yansıtabilir. Yaşam standartlarının yükselmesi, eğitim ve sağlık hizmetlerine daha geniş erişim, doğum kontrol yöntemlerinin yaygınlaşması gibi faktörler, ailelerin daha az çocuk sahibi olmasına yol açabilir. Bu da belde ve köylerde yaşayan çocuk nüfusunun toplam nüfusa oranının azalmasına neden olabilir. İkincisi ve daha çok bilinen sebebi ise şehirlerdeki ekonomik fırsatların artması, insanların belde ve köylerden şehirlere göç etmesine yol açabilir. Bu da kırsal kesimdeki nüfusun azalmasına ve dolayısıyla belde ve köylerde yaşayan çocukların oranının düşmesine katkıda bulunabilir. Bahsi geçen politika gözden geçirmelerine eğitim, sağlık hizmetleri, çocuk bakımı ve kırsal kalkınma gibi alanlarda yapılacak yatırımlar, bu çocukların refahını artırabilir ve yaşadıkları topluluklara daha iyi bir gelecek sağlayabilir.

Grafik 4: Belde ve Köylerdeki Çocuk Nüfus Oranı (%)



Kaynak: TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2022.

1.6. Hane Halkı Bazında Çocuk Sayıları

Tablo 5'te yer alan veriler, aile yapısı ve çocukların yaşam koşulları üzerine yapılan sosyal ve demografik araştırmalarda kullanılan önemli bir kaynaktır. Bu veriler, toplumun aile dinamikleri ve çocukların refahı üzerindeki etkilerini anlamak için önemli bir araçtır. Çünkü bize çocukların yaşadığı hanelerin sayısı, toplumun nüfus yapısı ve çocukların sosyal çevresi hakkında genel bir fikir verir. Özellikle çocuk bulunan tek ebeveynli hanelerin sayısı, aile içi dinamiklerin ve çocuk bakımıyla ilgili sosyal politikaların etkinliğini değerlendirmek için önemlidir.

Hane bazlı çocuk sayıları aynı zamanda belirli bir dönemde aile yapısındaki değişiklikleri ve çocukların yaşam koşullarındaki gelişmeleri izlememize yardımcı olur. Örneğin, çocuk bulunan hane sayısındaki artış veya azalma, doğum oranlarındaki değişiklikleri yansıtabilir. Benzer şekilde, tek ebeveynli hanelerde yaşayan çocuk sayısındaki artış veya azalma, boşanma, aile içi sorunlar veya ekonomik zorluklar gibi faktörlerin etkilerini gösterebilir. Bir başka açıdan ele alındığında ise çocukların yaşadığı hanelerdeki ebeveyn yapılarındaki değişiklikler, çocukların refahı üzerinde doğrudan etkiye sahip olacağı öngörülebilir. Örneğin, tek ebeveynli hanelerde yaşayan çocukların ekonomik güvencesizlik riski daha yüksek olabilir ve bu da onların eğitim ve sağlık gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, bu veriler, sosyal politika oluşturucularının çocukların korunması ve refahlarının artırılması için uygun politikaları belirlemelerine yardımcı olabilir.

Tablo 5: Hane Halkı Çocuk Sayıları

	Hane Sayısı	Çocuk Bulunan Hane Sayısı	Çocuk Bulunan Tek Ebeveynli Hane Sayısı	Tek Ebeveynli Hanede Yaşayan Çocuk Sayısı
2014	21.091.075	11.009.396	735.838	1.182.068
2015	21.662.260	11.102.877	779.062	1.247.628
2016	22.206.776	11.171.693	854.499	1.367.462
2017	22.676.186	11.230.275	915.722	1.461.925
2018	23.221.218	11.279.019	1.005.242	1.614.819
2019	24.001.940	11.373.675	1.063.740	1.703.226
2020	24.604.086	11.413.709	1.135.842	1.806.077
2021	25.329.833	11.474.047	1.236.206	1.963.108
2022	26.075.365	11.562.909	1.306.927	2.080.486

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Demografik Özellikler, 2023.

Sonuç olarak, tablodaki veriler toplumun aile yapısı ve çocukların yaşam koşulları üzerindeki etkilerini değerlendirmek için önemlidir. Bu veriler, çocukların refahını artırmaya yönelik politika ve programların geliştirilmesi ve uygulanması için bir rehber olarak kullanılabilir. Ayrıca, toplumun genel sosyal ve demografik yapısını anlamak için de önemlidir ve bu veriler üzerinde yapılan analizler, toplumun ihtiyaçlarına uygun hizmetlerin planlanmasına ve uygulanmasına katkı sağlayabilir.

1.7. Yabancı Uyruklu Çocuk Sayısı

Yabancı uyruklu çocukların sayısı ve yaşam koşulları, genellikle göç hareketleri ve uluslararası ilişkilerin dinamikleriyle yakından ilişkilidir. Bu çocuklar, kendi ülkelerinden ayrılarak farklı bir ülkede yaşamaya başladıklarında, genellikle farklı dil ve kültürlerle karşılaşır. Bu durum, adaptasyon sürecini ve sosyal entegrasyonlarını etkileyebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu çocukların refahı, genellikle göç ettikleri ülkedeki politika ve toplumsal yapılarla doğrudan ilişkilidir. Örneğin, uyum politikaları, eğitim imkanları ve sosyal hizmetler gibi faktörler, bu çocukların yaşamlarını etkiler. Bununla birlikte, göç ettikleri ülkede ayrımcılık veya yabancı düşmanlığı gibi sorunlarla da karşılaşabilirler.

Yabancı uyruklu çocukların sayısındaki artış veya azalma, genellikle uluslararası göç hareketlerindeki değişikliklerle bağlantılıdır. Örneğin, savaş, doğal afetler veya ekonomik krizler gibi olaylar, belirli ülkelerden diğerlerine göç etmeyi teşvik edebilir veya engelleyebilir. Bu nedenle, yabancı uyruklu çocuk sayısındaki değişimler, uluslararası politika ve ekonomik durumun bir yansıması olabilir. Bu bağlamda yabancı uyruklu çocukların yaşadığı hanelerdeki ebeveyn yapıları ve yaşam koşulları da önemlidir. Bu çocukların, göç ettikleri ülkede sosyal ve ekonomik entegrasyonlarını sağlayacak desteklere erişimlerinin olması, refahlarını etkileyebilir.

Tablo 6: Yabancı Uyruklu Çocuk Sayısı

	Erkek	Kadın	Toplam
2014	45.083	39.801	84.884
2015	61.043	53.886	114.929
2016	81.638	73.385	155.023
2017	98.008	89.010	187.018
2018	145.388	132.048	277.436
2019	173.342	157.295	330.637
2020	151.039	138.128	289.167
2021	190.364	174.633	364.997
2022	192.276	177.187	369.463

Sonuç olarak, yabancı uyruklu çocukların sayısı ve yaşam koşulları, göç hareketlerinin ve uluslararası ilişkilerin karmaşıklığına bağlı olarak değişir. Bu çocukların refahlarını artırmak için uygun politikaların ve programların geliştirilmesi, sosyal hizmetlerin sağlanması ve ayrımcılıkla mücadele edilmesi önemlidir.

1.8. En Çok Kullanılan Çocuk İsimleri

Tablo 7’de sunulan veriler, Türkiye’de belirli yıllarda doğan bebeklere en yaygın verilen isimleri göstermektedir. Bu tür veriler, sosyal ve kültürel eğilimlerin yanı sıra demografik değişimleri de yansıtabilir. Özellikle bebek isimleri, toplumun kültürel mirası, dini inançları ve popüler kültürle ilişkisini yansıtabilir.

Tablo incelendiğinde erkek bebeklere verilen en yaygın beş isim arasında 2018’den 2022’ye kadar değişiklikler gözlemlenmektedir. Örneğin, Yusuf ismi 2018’de en yaygın isimken 2022’de Alparslan ismi bu sırayı almıştır. Bu değişimler, toplumdaki tercihlerin ve popülerlik algısının zamanla nasıl değişebileceğini göstermektedir. Ayrıca, dinî ve geleneksel isimlerin popülerliğinin medyatik unsurlara bağlı değişimi de dikkat çekmektedir.

Kız bebeklere verilen en yaygın beş isimde de benzer bir değişim gözlemlenmektedir. Zeynep ismi, 2018’den 2022’ye kadar en yaygın isim olarak korunurken, diğer isimlerde bazı değişiklikler görülmektedir. Bu durum, toplumdaki kültürel ve sosyal dinamiklerin yanı sıra moda ve popüler kültürün etkisinin bebek isim tercihlerini nasıl etkilediğini yansıtmaktadır.

Tablo 7: Yıllar İtibarıyla Bebeklere Verilen En Yaygın İsimler

Erkek Bebeklere Verilen En Yaygın Beş İsim										
		2018		2019		2020		2021		2022
1	YUSUF	9.616	YUSUF	8.651	YUSUF	7.682	YUSUF	7.088	ALPARSLAN	8.332
2	EYMEN	8.324	EYMEN	7.512	MİRAC	6.272	ALPARSLAN	6.218	YUSUF	6.370
3	ÖMER ASAF	7.167	MİRAC	6.687	EYMEN	6.264	MİRAC	5.698	MİRAC	5.043
4	MİRAC	6.690	ÖMER ASAF	6.216	ÖMER ASAF	5.674	ÖMER ASAF	5.483	GÖKTUĞ	4.956
5	ÖMER	6.462	ÖMER	5.870	ÖMER	5.129	EYMEN	5.147	ÖMER ASAF	4.795
Kız Bebeklere Verilen En Yaygın Beş İsim										
		2018		2019		2020		2021		2022
1	ZEYNEP	14.224	ZEYNEP	13.179	ZEYNEP	11.356	ZEYNEP	10.063	ZEYNEP	8.876
2	ELİF	9.908	ELİF	8.314	ELİF	7.386	ELİF	6.448	ASEL	6.845
3	DEFNE	6.623	DEFNE	6.746	DEFNE	6.368	ASEL	6.432	DEFNE	6.830
4	EBRAR	6.592	ASEL	6.590	ASEL	6.229	ASYA	6.306	ZÜMRA	6.631
5	EYLÜL	5.757	AZRA	5.658	AZRA	5.680	DEFNE	5.795	ELİF	5.694

Kaynak: TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi, 2023.

Tablo, isim tercihlerinde belirli bir yıla veya döneme özgü eğilimleri ve değişimleri anlamak için önemli bir araçtır. Özellikle isim tercihlerindeki değişimler, toplumun değerleri, inançları ve popüler kültüre ilişkin algılarının nasıl evrildiğini gösterir. Bu anlamda söz konusu veriler, toplumdaki değişen eğilimler ve normlar hakkında fikir edinilmesine yardımcı olabilir.

1.9. İller Arasında Göç Eden Çocuklar

Tablo 8 ve Grafik 5 ile 6, Türkiye'deki göç hareketlerini inceleyen önemli bir veri setini sunmaktadır. Bu veriler, 2008 ile 2022 yılları arasında en çok göç alan ve veren illeri göstermektedir. Göç, bir bölgeden başka bir bölgeye insanların taşınması veya yerleşmesi anlamına gelir, ayrıca sosyal, ekonomik ve demografik açıdan önemli bir olgudur.

En çok göç alan iller incelendiğinde, İstanbul, Ankara, İzmir, Antalya ve Bursa gibi büyük metropol illerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu iller genellikle iş olanakları, eğitim imkanları

ve yaşam kalitesi gibi faktörlerle çekim merkezi hâline gelmişlerdir. Özellikle İstanbul, Türkiye'nin ekonomik ve kültürel merkezi olması nedeniyle sürekli olarak göç almaktadır.

Diğer yandan, en çok göç veren iller arasında İstanbul yine öne çıkmaktadır. Bu durum, büyük şehirlerde yaşanan yoğun nüfus ve trafik gibi sorunların yanı sıra ekonomik sebeplerle de ilişkilendirilebilir. Göç veren iller arasında ayrıca Kocaeli, Mersin, Adana ve Gaziantep gibi sanayi ve ticaretin yoğun olduğu bölgeler de yer almaktadır. Bu illerden insanların göç etmesinin sebepleri arasında iş olanaklarının azalması, ekonomik sıkıntılar, çevresel faktörler ve yaşam koşullarının iyileştirme amacı gibi etkenler bulunabilir.

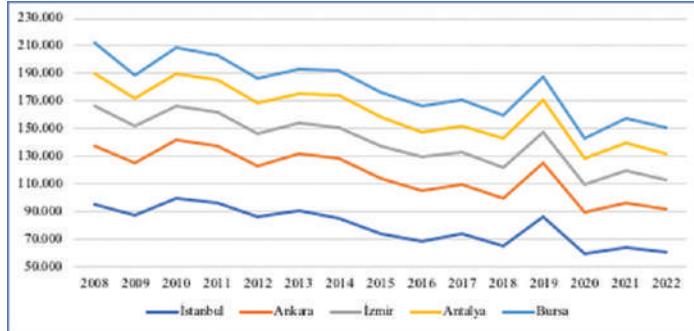
Göç veren ve alan iller arasındaki ilişki, Türkiye'nin demografik ve ekonomik yapısını anlamak için önemlidir. Bu veriler, bölgesel kalkınma politikalarının oluşturulmasında ve göçmenlerin entegrasyonu için destek hizmetlerinin planlanmasında kullanılabilir. Ayrıca, bu veriler, ekonomik ve sosyal fırsatların adaletli bir şekilde dağıtılmasını sağlamak için önemli bir gösterge olarak da değerlendirilebilir.

Tablo 8: 2008-2022 Yılları Arasında En Çok Göç Alan ve Veren İller

Alınan Göç					Verilen Göç						
1	İstanbul	1.189.133	6	Kocaeli	254.243	1	İstanbul	1.226.310	6	Van	215.745
2	Ankara	564.614	7	Mersin	194.615	2	Ankara	401.930	7	Diyarbakır	203.217
3	İzmir	356.487	8	Adana	186.424	3	İzmir	275.154	8	Adana	196.238
4	Antalya	315.934	9	Tekirdağ	182.117	4	Şanlıurfa	236.010	9	Gaziantep	179.605
5	Bursa	271.023	10	Gaziantep	177.179	5	Antalya	223.075	10	Bursa	172.610

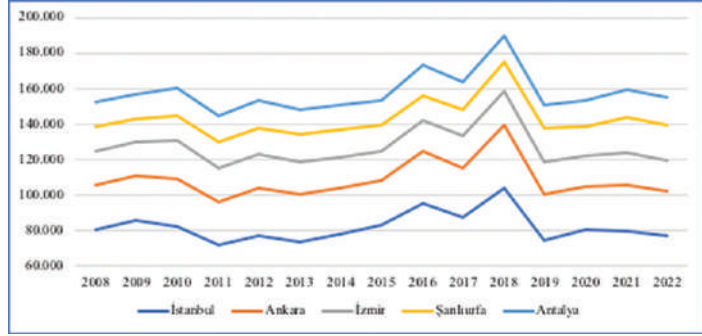
Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Demografik Özellikler, 2023.

Grafik 5: En Çok Göç Alan Beş İl 2008-2022



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Demografik Özellikler, 2023.

Grafik 6: En Çok Göç Veren Beş İl 2008-2022



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Demografik Özellikler, 2023.

1.10. 18 Yaş Altı Evlilik

Tablo 9’da verilen veriler, 16-17 yaş grubundaki çocukların evlilik durumları ve evlenme oranlarını 2002 ile 2022 yılları arasında göstermektedir. İlk olarak, verilen tabloya göz attığımızda, 16-17 yaş grubundaki çocukların evlenme sayısının zamanla azaldığını görmekteyiz. 2002’de 2.592 çocuğun evlendiği bir dönemden, 2022’de bu sayının 688’e kadar gerilediği görülmektedir. Aynı zamanda, toplam evlenme sayısının da azaldığı fakat çocuk evliliklerinin oransal olarak daha büyük bir düşüş gösterdiği görülmektedir.

Tablo 9: 16-17 Yaş Grubunda Evlenen Çocuk Sayısı ve Oranı (2002-2022)

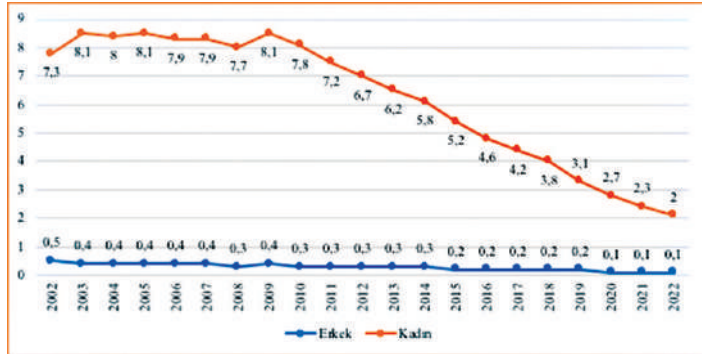
	16-17 Yaş Grubunda Evlenen Çocuk Sayısı				Toplam Evlenme Sayısı
	Erkek	Oran (%)	Kadın	Oran (%)	
2002	2.592	0,5	37.263	7,3	510.155
2003	2.236	0,4	45.981	8,1	565.468
2004	2.168	0,4	49.280	8	615.357
2005	2.270	0,4	51.944	8,1	641.241
2006	2.315	0,4	50.366	7,9	636.121
2007	2.279	0,4	50.723	7,9	638.311
2008	2.214	0,3	49.703	7,7	641.973
2009	2.072	0,4	47.859	8,1	591.742
2010	2.000	0,3	45.738	7,8	582.715
2011	1.860	0,3	42.700	7,2	592.775

2012	1.903	0,3	40.428	6,7	603.751
2013	1.866	0,3	37.481	6,2	600.138
2014	1.670	0,3	34.629	5,8	599.704
2015	1.483	0,2	31.337	5,2	602.982
2016	1.319	0,2	27.637	4,6	594.493
2017	1.081	0,2	23.906	4,2	569.459
2018	1.029	0,2	20.809	3,8	554.389
2019	940	0,2	17.058	3,1	542.314
2020	728	0,1	13.035	2,7	488.335
2021	773	0,1	13.168	2,3	563.140
2022	688	0,1	11.520	2	574.358

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Demografik Özellikler, 2023.

Grafik 7’de gördüğümüz keskin düşüş ise, çocuk evliliklerine yönelik toplumsal farkındalığın artması, eğitim seviyesinin yükselmesi ve çocuk hakları konusunda yapılan çalışmaların etkili olduğunu gösterebilir. Özellikle çocuk evliliklerinin azalmasında, kız çocuklarının eğitimine daha fazla önem verilmesi ve kadın haklarının güçlendirilmesi gibi faktörler rol oynamış olabilir. Bu verilere çeşitli sosyal ve ekonomik teorilerden örnekler sunabiliriz. Örneğin, modernizasyon teorisi, toplumun modernleşmesi ve kalkınmasıyla birlikte geleksel norm ve değerlerin değişeceğini öne sürer. Bu teoriye göre, ekonomik kalkınma, eğitim seviyesinin yükselmesi ve kadınların iş gücüne katılımı gibi faktörler, çocuk evliliklerinin azalmasına yol açabilir.

Grafik 7: 16-17 Yaş Grubunda Evlenen Çocuk Oranları 2002-2022 (%)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Demografik Özellikler, 2023.

Tüm bunlarla birlikte verilen veriler çocuk evliliklerinin azaldığını göstermektedir ancak bu konuda daha fazla çalışma ve politika geliştirme ihtiyacı olduğunu da vurgulamaktadır. Sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin azaltılması, eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve kadın haklarının güçlendirilmesi gibi faktörler, çocuk evliliklerinin önlenmesine ve çocuk haklarının korunmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bununla birlikte, çocuk evliliklerinin azalmasında hâlâ belirli zorluklarla karşılaşıldığı da açıktır. Özellikle kırsal bölgelerde ve düşük gelirli ailelerde çocuk evliliklerinin daha yaygın olduğu bilinmektedir. Bu durum, sosyoekonomik eşitsizliklerin ve geleneksel normların değiştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

2. Çocuk ve Sağlık

Çocuk sağlığı, bir toplumun geleceğini belirleyen temel faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, çocuklara yönelik sağlık hizmetlerinin erişilebilirliği, kalitesi ve sonuçları üzerine yoğun bir şekilde odaklanılmaktadır. Bu bölüm, Türkiye'deki çocukların sağlık durumlarına dair kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır. İstatistiksel veriler ve çeşitli sağlık göstergeleri kullanılarak, çocukların sağlık durumlarına yönelik güncel eğilimler, başlıca sağlık sorunları ve bu sorunların üstesinden gelmek için atılan adımlar detaylı bir şekilde incelenecektir.

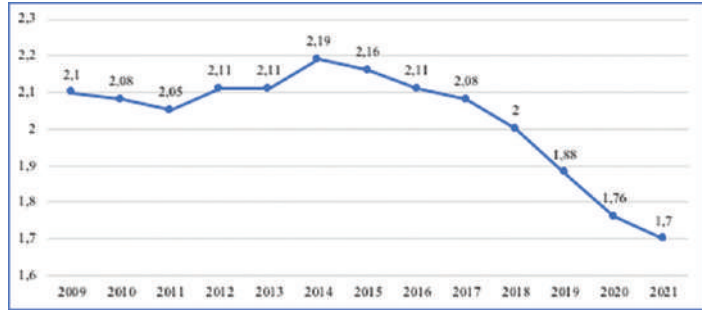
2.1. Doğurganlık Hızı

Doğurganlık hızı, ortalama bir kadının doğurganlık yaşamı boyunca doğuracağı çocuk sayısını ifade eder ve nüfus yapısını etkileyen önemli bir göstergedir. Grafik 8'de sunulan veriler, Türkiye'deki toplam doğurganlık hızının 2009 ile 2021 yılları arasındaki değişimini göstermektedir. Grafik incelendiğinde, 2009 yılında toplam doğurganlık hızının yaklaşık olarak 2,1 çocuk olduğu görülmektedir. Bu değer, bir nüfusun yeniden üretilebilmesi için gereken doğurganlık seviyesidir. Ancak, zaman içinde bu değer düşmüş ve 2021 yılında yaklaşık olarak 1,8 çocuğa kadar gerilemiştir.

Bu düşüş, Türkiye'nin demografik yapısında önemli değişikliklere işaret edebilir. Doğurganlık hızındaki azalma, genellikle ekonomik ve sosyal değişimlerle ilişkilendirilir. Özellikle

le kadınların eğitim seviyelerinin yükselmesi, doğum kontrol yöntemlerinin yaygınlaşması, kadınların iş gücüne katılımının artması ve kentsel yaşamın yaygınlaşması gibi faktörler, doğurganlık hızının düşmesinde rol oynamış olabilir. Ek olarak, çocuk sahibi olma kararının ertelenmesi ve aile planlaması konusundaki bilinçlenmenin artması da doğurganlık hızındaki düşüşü etkileyebilir. Bu durum, toplumdaki yaşam tarzı tercihlerinin ve ekonomik durumun doğrudan etkisi altında olduğunu göstermektedir.

Grafik 8: Toplam Doğurganlık Hızı 2009-2021



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

Doğurganlık hızındaki söz konusu keskin düşüş, Türkiye'nin demografik yapısı ve sosyoekonomik dinamikleri üzerinde çeşitli etkiler doğurabilir. Örneğin, yaşlı nüfusun artması, iş gücü piyasasındaki değişimler, sosyal güvenlik sisteminin sürdürülebilirliği gibi konuları etkileyebilir. Sonuç olarak, grafikte görülen doğurganlık hızındaki düşüş, Türkiye'nin demografik yapısının ve toplumun yaşam tarzı tercihlerinin değiştiğini göstermektedir. Bu durum, sosyal politikaların ve ekonomik önlemlerin bu değişen demografik dinamiklere uyum sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, doğurganlık hızındaki bu düşüşün, nüfusun yaşlanması ve sosyal güvenlik sistemlerinin sürdürülebilirliği gibi konuları da gündeme getirdiği unutulmamalıdır.

2330



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

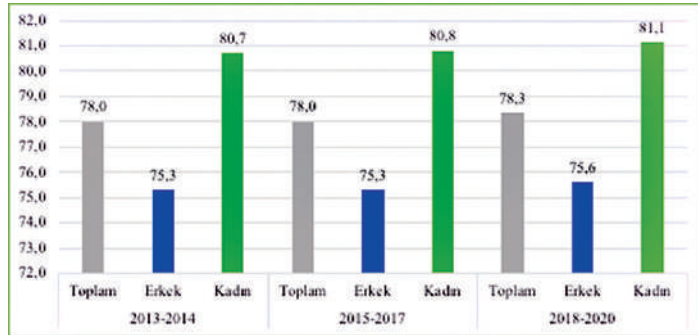
2.2. Doğuşta Beklenen Yaşam Süresi

Doğuşta beklenen yaşam süresi, bir ülkede doğan bir çocuğun ortalama olarak ne kadar süre yaşamasının beklenildiğini ifade eder ve sağlık hizmetlerinin kalitesi, yaşam koşulları ve

genel refah düzeyi gibi faktörlerin bir yansımasıdır. Grafik 9’da sunulan veriler, Türkiye’de doğuşta beklenen yaşam süresinin 2013 ile 2020 yılları arasındaki değişimini göstermektedir. Grafik incelendiğinde, 2013 yılında doğuşta beklenen yaşam süresinin yaklaşık olarak 75,5 yıl olduğu görülmektedir. Zaman içinde bu değerin arttığı ve 2020 yılında yaklaşık olarak 78,5 yıla yükseldiği gözlemlenmektedir. Bu artış, Türkiye’deki sağlık hizmetlerindeki gelişmeler, beslenme standartlarının iyileştirilmesi, hastalıkların önlenmesi ve tedavi edilmesindeki ilerlemeler gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir.

Doğuşta beklenen yaşam süresindeki artış, Türkiye’nin genel refah seviyesinin ve sağlık altyapısının iyileştiğine işaret edebilir. Özellikle sağlık hizmetlerine erişimin artması, aşılama programlarının genişletilmesi ve sağlık bilincinin artması gibi faktörler bu artışta önemli bir rol oynamış olabilir. Ancak, bu artışın gerçekleştiği dönemde Türkiye’de yaşanan sosyal ve ekonomik değişimler de dikkate alınmalıdır. Örneğin, ekonomik büyüme, eğitim seviyelerinin yükselmesi, çocuk ölümlerinin azalması gibi faktörler de doğrudan veya dolaylı olarak doğuşta beklenen yaşam süresinin artmasına katkı sağlamış olabilir. Aynı zamanda bu artış, çocuk sayısındaki azalışa benzer bir seyirde Türkiye’nin demografik yapısı ve sağlık sektörünün geleceği üzerinde çeşitli etkiler doğurabilir. Özellikle yaşlı nüfusun artması, sağlık hizmetlerine olan talebin artması ve sosyal güvenlik sistemlerinin sürdürülebilirliği gibi konuları etkileyebilir.

Grafik 9: Doğuşta Beklenen Yaşam Süresi 2013-2020



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

Sonuç olarak, grafikte görülen doğuşta beklenen yaşam süresindeki artış, Türkiye'nin genel sağlık seviyesinin ve yaşam kalitesinin iyileştiği hususunda önemli bir veridir. Ayrıca, doğuşta beklenen yaşam süresindeki bu artışın sağlık hizmetlerinin sürdürülebilirliği ve toplumun genel refahı üzerindeki etkilerini de değerlendirmek önemlidir.

2.3. Doğum Sayıları

Tablo 10'da sunulan veriler, Türkiye'de cinsiyete göre doğum sayılarının ve sağlık kuruluşlarında gerçekleşen doğum oranlarının 2009 ile 2021 yılları arasındaki değişimlerini göstermektedir. Ayrıca, Grafik 10 ve Grafik 11, bu verilerin görsel analizini sunmaktadır. Tabloya ve grafiklere göz attığımızda, 2009 ile 2021 yılları arasında Türkiye'de toplam doğum sayısının azaldığı görülmektedir.

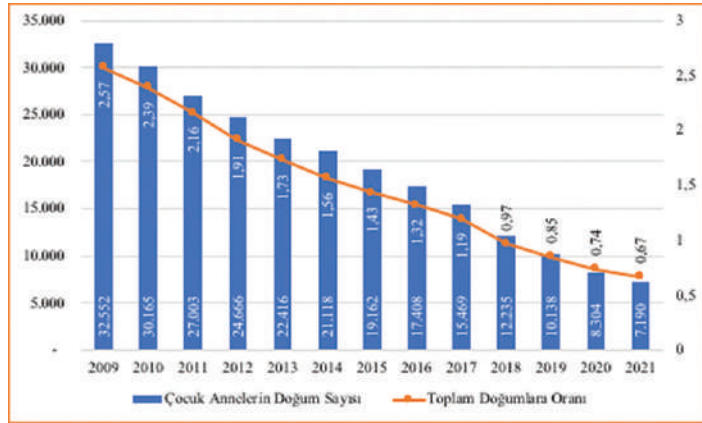
Sonuç olarak, Tablo 10 ve ilgili grafikler, Türkiye'deki doğum eğilimlerini ve sağlık hizmetlerine erişimdeki değişimleri göstermektedir. Bu veriler, sağlık politikalarının ve doğum hizmetlerinin planlanması ve yönetilmesi için önemli bir kaynak oluşturur. Ayrıca, cinsiyete göre doğum sayıları ve sezyen doğum oranı gibi faktörler, toplumdaki demografik ve sağlık eğilimlerini anlamak için önemli birer göstergedir.

Tablo 10: Cinsiyete Göre Doğum Sayıları 2009-2021

	Erkek	Kadın	Toplam	Sağlık Kuruluşlarında Gerçekleşen Doğum Oranı (%)
2009	651.432	615.319	1.266.751	91
2010	647.859	613.310	1.261.169	92
2011	643.544	609.268	1.252.812	94
2012	664.371	630.234	1.294.605	97
2013	666.958	630.547	1.297.505	98
2014	693.928	657.160	1.351.088	98
2015	685.798	651.110	1.336.908	99
2016	675.554	640.650	1.316.204	98
2017	667.114	632.305	1.299.419	98
2018	644.287	610.971	1.255.258	98
2019	609.230	579.294	1.188.524	97
2020	572.447	543.374	1.115.821	98
2021	554.041	525.801	1.079.842	98

Özellikle 2014 yılından itibaren doğum sayılarında bir düşüş eğilimi gözlemlenmektedir. Bu durum, doğum oranlarının düşmesiyle de uyumludur. Sağlık kuruluşlarında gerçekleşen doğum oranı genellikle yüksek seviyelerde seyretmektedir ve %90'ın üzerinde seyretmektedir, bu da genellikle sağlık hizmetlerine erişimdeki iyileşmeyi yansıtmaktadır. Cinsiyete göre doğum sayılarının incelenmesi ise toplumdaki cinsiyet dengesini anlamak açısından önemlidir. Verilere göre, erkek ve kız doğum sayıları arasında genellikle hemen hemen eşit bir dağılım görülmektedir. Ancak, bazı yıllarda küçük farklılıklar gözlemlenebilir.

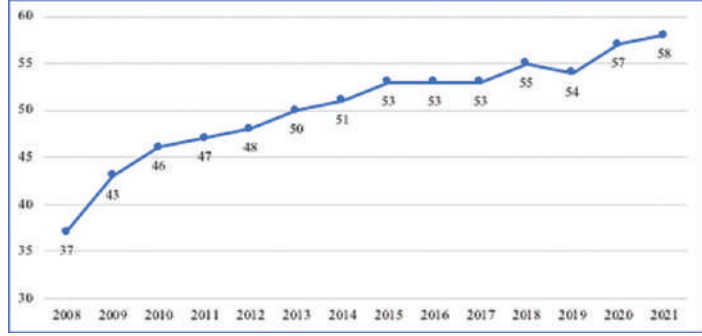
Grafik 10: Çocuk Annelerin Doğum Sayıları ve Oranı 2009-2021 (%)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

Grafik 11, sezaryen doğumların tüm doğumlar içindeki oranını göstermektedir. Türkiye’de sezaryen doğumlarının oranının genellikle %98 civarında seyrettiği görülmektedir. Aynı zamanda sezaryen doğum oranlarının yıllar içinde arttığı, doğumların artık çoğunun sezaryen olduğunu göstermektedir.

Grafik 11: Sezaryen Doğumların Tüm Doğumlar İçindeki Oranı (%)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

2.4. Aşılama

Aşılar genellikle çocuklara yapılan rutin aşılar olup çocuk sağlığının korunması ve bulaşıcı hastalıkların önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Tablo 11’de sunulan veriler, Türkiye’de yıllar itibarıyla farklı aşıların oranlarının 2002 ile 2021 yılları arasındaki değişimlerini göstermektedir. Bu Tablodaki verilerin yorumlanması ve anlaşılması, çocuk sağlığı politikalarının etkinliğini ve toplum sağlığını iyileştirme çabalarının başarısını değerlendirmek için kritik bir öneme sahiptir.

Öncelikle, tablodaki verilere göre, Türkiye’de BCG (Verem), DABT (Difteri, Tetanos, Boğmaca), HBV (Hepatit B), KKK (Kızamıkçık-Kabakulak-Kızamıkçık) gibi temel aşıların oranlarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle 2000’li yılların başından itibaren aşı oranlarında artışlar gözlemlenmektedir, bu da sağlık politikalarının ve aşı programlarının etkinliğini gösterebilir.

Ancak, bazı aşıların oranlarında belirli yıllarda düşüşler veya eksiklikler görülmektedir. Özellikle Dabt (Difteri, Tetanos, Boğmaca) ve HBV (Hepatit B) gibi aşıların oranlarında 2017 ve sonrasında belirgin bir düşüş gözlemlenmektedir. Bu durum, aşı programlarının ve sağlık hizmetlerinin kalitesindeki dalgalanmalar veya toplumsal farkındalık eksikliği gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Tablodaki verilerin önemi, çocuk sağlığının korunması ve toplum sağlığının iyileştirilmesi açısından büyük bir değere sahiptir. Aşılar, çocukluk çağındaki ölümlerin ve hastalıkların önlenmesinde kritik bir rol oynar

ve bulaşıcı hastalıkların kontrol altına alınmasında önemli bir stratejidir. Yüksek aşı oranları, toplumun genel sağlık durumunu iyileştirebilir, hastalıkların yayılmasını engelleyebilir ve sağlık sistemine olan yükü azaltabilir (Erkekoğlu vd., 2020).

Ancak, aşı oranlarının düşük olduğu veya dalgalanmalar gösterdiği durumlarda, hastalık salgınları riski artabilir ve toplum sağlığına yönelik ciddi tehditler oluşabilir. Bu nedenle, aşı programlarının sürekli olarak gözden geçirilmesi, halk sağlığı kampanyalarının etkin bir şekilde yürütülmesi ve aşıya erişimin kolaylaştırılması gibi önlemler alınması önemlidir.

Sonuç olarak, Tablo 11'deki aşı oranları verileri, Türkiye'nin çocuk sağlığı politikalarının etkinliğini ve toplum sağlığının genel durumunu değerlendirmek için önemli bir kaynaktır. Bu verilerin doğru yorumlanması ve sağlık politikalarının buna göre şekillendirilmesi, toplumun sağlık ve refahını iyileştirmek için kritik bir adımdır.

Tablo 11: Yıllar İtibarıyla Türlerine Göre Aşı Oranları 2002-2021 (%)¹

	Bcg	Dabt 1	Dabt 2	Dabt 3	Hbv-3	Kkk	Kpa 3	Kpa R	Dabt+İpa+Hib
2002	77	82	80	78	72	82	0	-	-
2003	76	76	71	68	68	75	0	-	-
2004	79	86	85	85	77	81	0	-	-
2005	88	87	84	84	80	84	0	-	-
2006	88	92	89	90	82	98	0	-	-
2007	94	98	96	96	96	96	0	-	-
2008	96	97	96	96	92	97	0	-	96
2009	96	97	96	96	94	97	97	-	96
2010	97	98	98	97	96	97	95	-	97
2011	95	98	98	97	96	98	96	-	97
2012	96	97	97	97	97	96	97	-	97
2013	96	97	98	98	97	98	97	-	98
2014	95	97	96	96	95	94	96	-	96
2015	96	98	97	97	97	97	97	-	97
2016	96	96	97	98	98	98	98	-	98
2017	93	0	0	96	96	96	96	-	96

2018	96	0	0	98	98	96	98	-	98
2019	96	0	0	99	99	97	0	-	99
2020	96	0	0	98	98	95	0	95	98
2021	95	0	0	95	96	96	0	96	95

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

1 Bcg: Verem Aşısı

DaBT-İpa-Hib: Difteri, Aselüler Boğmaca, Tetanoz, İnaktif Polio, Hemofilus Influenza Tip b Aşısı

Kpa: Konjuge Pnömonokok Aşısı

Kkk: Kızamık, Kızamıkçık, Kabakulak Aşısı

R: Rapel (Pekiştirme)

2.5. Emzirme Oranları

Tablo 12'de bebeklerin anne sütü ile beslenme sürelerine ilişkin veriler yer almaktadır. Veriler, Türkiye'de çocukların ilk altı ay tamamen anne sütü ile beslenme oranlarının son yıllarda azaldığını göstermektedir. Bu durum, kamu sağlığı açısından endişe verici olabilir, zira Dünya Sağlık Örgütü (WHO), bebeklerin ilk altı ay boyunca yalnızca anne sütü ile beslenmelerini önermektedir. Diğer yandan, daha büyük bebeklerde ve küçük çocuklarda anne sütü ile beslenme süresinin uzaması, bu yaş gruplarında emzirmenin sosyal olarak daha kabul edilebilir hale gelmesine işaret edebilir.

Tablo 12: Bebeklerin Anne Sütü ile Beslenme Süreleri

	0-6 Ay	7-12 Ay	13-18 Ay	19-24 Ay	25-72 Ay
2014	28,2	24,2	21,1	20,7	6
2016	30,8	22	19,9	21,2	6,1
2019	28,7	21,7	20,3	23	6,3
2022	26,7	22,2	19,6	24,1	7,4

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

2.6. Sağlık Sorunları

Sağlık istatistikleri, toplum sağlığı politikalarının ve sağlık hizmetlerinin planlanması için önemli bir kaynak oluşturur. Bu veriler, çocuk sağlığı alanındaki eğilimleri anlamamıza ve önleyici önlemler olarak sağlık hizmetlerini geliştirmemize yardımcı olur. Tablo 13, çocuklarda en çok görülen sağlık so-

runlarını cinsiyet ve yaş gruplarına göre yıllara göre incelenen verileri sunmaktadır. Bu tablo, belirli sağlık sorunlarının belirli dönemlerdeki değişimini göstermektedir. Örneğin, alt solunum yolu enfeksiyonları ve üst solunum yolu enfeksiyonları gibi solunum yolu hastalıkları, 2008'den 2022'ye kadar değişen bir oranda çocuklarda görülmektedir. Bu değişim, çeşitli faktörlerin etkisi altında olabilir, örneğin, hava kirliliği seviyeleri, hijyen alışkanlıkları, aşılama oranları ve toplumun genel sağlık bilinci gibi. Bununla birlikte, cilt hastalıkları ve işitme ile ilgili sorunlar gibi bazı sağlık sorunlarının istikrarlı bir şekilde azaldığı görülmektedir.

Sağlık sorunlarının cinsiyete ve yaş gruplarına göre dağılımı da dikkate alınmalıdır. Örneğin, bazı hastalıkların belirli cinsiyetlerde daha sık görüldüğü veya belirli yaş gruplarında daha yaygın olduğu görülebilir. Bu tür farklılıklar, sağlık politikalarının ve hizmetlerinin cinsiyet ve yaş gruplarına göre özelleştirilmesini gerektirebilir. Bu bağlamda öne çıkan hastalık çeşitleri şu şekildedir:

Alt solunum yolu enfeksiyonu: Bu tür enfeksiyonlar özellikle çocukluk döneminde yaygındır ve tablodaki veriler, bu sorunun hâlâ önemli bir sağlık sorunu olduğunu göstermektedir. Sağlık politikaları, aşılama programları ve hijyen eğitimleri gibi önleyici önlemlerin uygulanması, bu enfeksiyonların yayılmasını azaltabilir.

Kansızlık: Kansızlık, çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimini olumsuz etkileyebilir. Demir eksikliği anemisi, bu tür bir sağlık sorununun yaygın bir nedenidir. Sağlık politikaları, demir içeren gıdaların erişimini artırmak ve kansızlık tarama programları gibi önlemlerle bu sorunu ele alabilir.

Ağız ve diş sağlığı sorunları: Diş çürükleri ve diğer ağız sağlığı sorunları, çocukların yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir. Sağlık politikaları, ağız ve diş sağlığı hizmetlerine erişimi artırarak ve diş hijyenine ilişkin eğitimleri teşvik ederek bu sorunu azaltabilir.

Kas iskelet sistemi hastalıkları: Bu tür hastalıklar genellikle yaşam tarzı faktörlerinden kaynaklanır. Sağlık politikaları, fiziksel aktiviteyi teşvik etmek ve ergonomik çalışma ortamlarını sağlamak gibi önlemlerle bu sorunu azaltabilir.

Beslenme ile ilişkili hastalıklar: Sağlıksız beslenme, obezite ve

diğer beslenme ile ilişkili hastalıklara yol açabilir. Sağlık politikaları, sağlıklı beslenme alışkanlıklarını teşvik etmek ve besin değeri yüksek gıdalara erişimi artırmak için çeşitli stratejiler geliştirebilir.

Ruh sağlığı sorunları: Çocuklarda ruh sağlığı sorunları hem fiziksel hem de duygusal sağlık üzerinde ciddi etkilere sahip olabilir. Sağlık politikaları, psikososyal destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve erken müdahale programlarının uygulanmasıyla bu sorunu ele alabilir.

Bulaşıcı hastalıklar: Bulaşıcı hastalıkların kontrol altına alınması, halk sağlığının temel bir bileşenidir. Sağlık politikaları, aşılama programlarının yaygınlaştırılması ve bulaşıcı hastalıkların erken tanı ve tedavisi için sağlık hizmetlerine erişimi artırmak için çeşitli stratejiler geliştirebilir.

Üst solunum yolu enfeksiyonu: Üst solunum yolu enfeksiyonları, soğuk algınlığı gibi yaygın hastalıkları içerir. Sağlık politikaları, hijyen alışkanlıklarını teşvik etmek ve aşılama programlarını güçlendirmek gibi önlemlerle bu enfeksiyonların yayılmasını azaltabilir.

Cilt hastalıkları: Cilt hastalıkları genellikle çevresel faktörlerden etkilenir. Sağlık politikaları, cilt sağlığına ilişkin eğitimleri teşvik ederek ve çevresel faktörleri kontrol altına alarak bu sorunu azaltabilir.

İdrar yolu enfeksiyonu: Bu tür enfeksiyonlar, özellikle kız çocukları arasında yaygındır. Sağlık politikaları, hijyen alışkanlıklarını geliştirmek ve erken tanı ve tedavi hizmetlerini güçlendirmek gibi önlemlerle bu enfeksiyonların yayılmasını azaltabilir.

D vitamini eksikliğine bağlı kemik bozuklukları: D vitamini eksikliği, çocuklarda kemik sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir. Sağlık politikaları, güneşe maruz kalma düzeylerini artırmak ve beslenme takviyeleri gibi önlemlerle bu sorunu ele alabilir.

İshal: İshal, çocukluk döneminde yaygın bir sağlık sorunudur ve sıklıkla temiz su eksikliği veya hijyen eksikliği gibi çevresel faktörlerden kaynaklanır. Sağlık politikaları, temiz su kaynaklarına erişimi artırmak ve hijyen alışkanlıklarını teşvik etmek gibi önlemlerle bu sorunu azaltabilir.

İşitme ile ilgili sorunlar: İşitme kaybı, çocukların dil ve bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Sağlık politikaları, işitme tarama programları ve işitme cihazlarına erişimi artırarak bu sorunu ele alabilir.

Göz ile ilgili sorunlar: Göz sağlığı sorunları, çocukların eğitim ve yaşam kalitesini etkileyebilir. Sağlık politikaları, göz muayenelerinin yaygınlaştırılması ve göz sağlığı hizmetlerine erişimi artırmak için çeşitli stratejiler geliştirebilir.

Tablo 13: Çocuklarda En Çok Görülen Sağlık Sorunları (%)

	Erkek		Kadın			Erkek		Kadın	
	0-6 Yaş	7-14 Yaş	0-6 Yaş	7-14 Yaş		0-6 Yaş	7-14 Yaş	0-6 Yaş	7-14 Yaş
	Alt Solunum Yolu Enfeksiyonu					Kansızlık			
2008	7,2		7,8		2008	12,2		10,3	
2010	8,6		6,6		2010	9,6		9,1	
2012	6,3		5,9		2012	9,4		9	
2014	10,1		10,1		2014	11,4		10,3	
2016	11		11,1		2016	5,8		4,9	
2019	9,2	7,2	9,8	5,8	2019	8,2		5,5	
2022	7,9	6	5,8	4,6	2022	7,8		5,5	
	Ağız ve Diş Sağlığı Sorunları					Kas İskelet Sistemi Hastalıkları			
2008	10,6	0	7,4	0	2008		0		0
2010	8,2	24,2	7,4	23,7	2010		2,6		1,8
2012	8,6	24,2	8,8	24,9	2012		2,4		1,3
2014	9,6	24,6	9,1	24,6	2014		2		2,4
2016	7,7	23,7	7	23,2	2016		2,2		1,4
2019	6,9	14,9	5,9	13,4	2019		1,3		1,4
2022	5,5	10,8	5,1	11,6	2022		1,3		1,1
	Beslenme ile İlişkili Hastalıklar					Ruh Sağlığı Sorunları			
2008		0		0	2008		0		0
2010		5,4		3,9	2010		1,8		2
2012		4,8		3,5	2012		2,5		2,2
2014		3,4		3,6	2014		2,2		1,9
2016		3,4		3,1	2016		1,4		1,3

2019		1,5		1,8	2019		1		1,2
2022		1,6		1,7	2022		0,9		1,3
	Bulaşıcı Hastalıklar					Üst Solunum Yolu Enfeksiyonu			
	0-6 Yaş	7-14 Yaş	0-6 Yaş	7-14 Yaş		0-6 Yaş	7-14 Yaş	0-6 Yaş	7-14 Yaş
2008	9,8		8,4		2008	41,1		36,3	
2010	10		9,3		2010	32,2		31	
2012	11,9		11,5		2012	28,2		27	
2014	6,2		9,4		2014	42,8		40,9	
2016	9,4		9		2016	42,6		42,6	
2019					2019	35,9	28,3	35,9	30,5
2022					2022	32,4	26,9	30,1	27,3
	Cilt Hastalıkları					İdrar Yolu Enfeksiyonu			
	0-6 Yaş	7-14 Yaş	0-6 Yaş	7-14 Yaş		0-6 Yaş	7-14 Yaş	0-6 Yaş	7-14 Yaş
2008	4	0	4,1	0	2008	5,9		7	
2010	3,2	5,5	2,7	5,8	2010	4,6		7,1	
2012	4	4,4	2,8	5,1	2012	3,3		6,8	
2014	5,9	4,7	4,7	5,1	2014	3,2		6,1	
2016	3,2	4,8	2,6	6,9	2016	2,8		5,4	
2019	3,4	3,8	2,5	4,3	2019	2,8		5,6	
2022	3	2,7	3,4	2,9	2022	2,7		4,3	
	D Vitamini Eksikliğine Bağlı Kemik Bozuklukları					İshal			
	0-6 Yaş	7-14 Yaş	0-6 Yaş	7-14 Yaş		0-6 Yaş	7-14 Yaş	0-6 Yaş	7-14 Yaş
2008	4,6		5		2008	27,7		24,3	
2010	2		2,1		2010	27,1		23,9	
2012	2		1,5		2012	29,7		26,1	
2014	2,5		2		2014	33,7		32,7	
2016	1,5		2,1		2016	31,6		33	
2019	3,7		2,3		2019	29,8	19,5	27,6	17,2
2022	4,4		3,1		2022	30,6	21,2	28,1	18,3
	Enfeksiyöz Hastalıklar					İşitme ile İlgili Sorunlar			
	0-6 Yaş	7-14 Yaş	0-6 Yaş	7-14 Yaş		0-6 Yaş	7-14 Yaş	0-6 Yaş	7-14 Yaş
2008		0		0	2008		0		0
2010		14		14,3	2010		2,8		3,1
2012		10,6		12,4	2012		2,5		2,7
2014		9,3		9,6	2014		3,5		2,3
2016		7,6		8,3	2016		2		2,6

2340



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

2019					2019		1,5		1,8
2022					2022		0,7		1,1
Göz ile İlgili Sorunlar									
	0-6 Yaş	7-14 Yaş	0-6 Yaş	7-14 Yaş					
2008		0		0					
2010		12,1		14,6					
2012		11,7		11,3					
2014		13,4		14,3					
2016		12,2		15,1					
2019		9,5		12,5					
2022		8,5		9,2					

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

Sonuç olarak, Tablo 13'teki veriler, çocuk sağlığı alanındaki eğilimleri ve öncelikleri belirlemek için önemlidir. Bu veriler, sağlık hizmetlerinin daha etkili bir şekilde planlanmasını ve sağlık sorunlarının önlenmesi için stratejilerin geliştirilmesini sağlayabilir. Ayrıca, bu verilerin düzenli olarak güncellenmesi, sağlık alanındaki ilerlemelerin izlenmesine ve yeni sorunların tanımlanmasına yardımcı olabilir.

2.7. Ölüm Oranları

Dönemsel bebek ölüm oranlarının 2009 ile 2021 yılları arasında incelenmesi, çocuk sağlığı alanında sağlanan gelişmeler ve toplumsal değişimler hakkında değerli bilgiler sunmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından sunulan verilere göre, bebek ölüm hızlarının yıllara göre değişiminde dikkate değer bir seyir izlenmektedir. Bebek ölüm hızının binde cinsinden ifade edildiği bu veriler, her 1.000 doğumda ne kadar bebeğin hayatını kaybettiğini göstermektedir. 2009 yılında 13,9 olan bebek ölüm hızı, zaman içinde düşüş göstermiş ve 2020 yılında 8,7'ye kadar gerilemiştir. Ancak, 2021 yılında hafif bir artışla 9,2 olarak kaydedilmiştir. Bu veriler, Türkiye'nin sağlık sektöründeki ilerlemelerinin ve çocuk sağlığına yönelik politikaların etkisini yansıtmaktadır. Özellikle neonatal dönemdeki ölüm hızındaki azalma, yeni doğan bebeklerin sağlık hizmetlerine erişiminin ve doğum sonrası bakım kalitesindeki artışın bir göstergesidir (Köksal vd., 2016).

Postneonatal dönemdeki ölüm hızında da belirgin bir düşüş

gözlemlenmektedir. Bu durum, bebeklerin ilk aylarını sağlıklı bir şekilde geçirmelerinde yapılan yatırımların meyvelerini vermekte olduğunu göstermektedir. Ancak, 2021’de hafif bir artış yaşanması, bu olumlu eğilimin devamlılığının sağlanması gerekliliğini vurgulamaktadır. Beş yaş altı ölüm hızı da genel bir düşüş göstermektedir. Sağlık politikaları ve ebeveyn eğitim programlarının etkisiyle çocuk ölümlerinde yaşanan azalma, toplumsal refah ve sağlık bilincinin arttığını göstermektedir (Çetin, 2019).

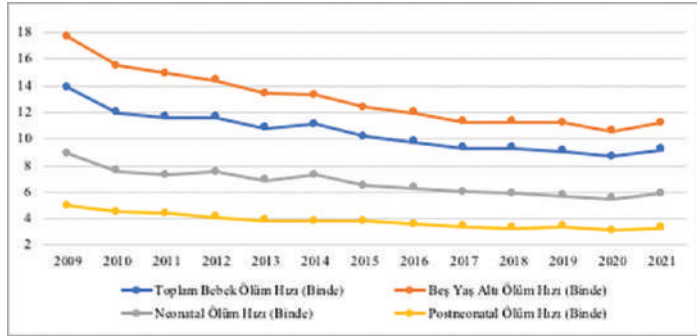
Tablo 14: Dönemsel Bebek Ölüm Oranları 2009-2021

	Bebek Ölüm Hızı (Binde)	Beş Yaş Altı Ölüm Hızı (Binde)	Neonatal Ölüm Hızı (Binde)	Postneonatal Ölüm Hızı (Binde)
2009	13,9	17,7	8,9	5
2010	12	15,5	7,6	4,5
2011	11,6	14,9	7,3	4,4
2012	11,6	14,4	7,5	4,1
2013	10,8	13,4	6,9	3,9
2014	11,1	13,3	7,3	3,8
2015	10,2	12,4	6,5	3,8
2016	9,8	12	6,3	3,6
2017	9,3	11,3	6	3,4
2018	9,3	11,3	5,9	3,3
2019	9,1	11,2	5,7	3,4
2020	8,7	10,6	5,5	3,1
2021	9,2	11,2	5,9	3,3

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

Sonuç olarak, bebek ölüm oranlarının azalması, Türkiye’nin sağlık sistemindeki gelişmelerin ve toplumsal bilincin artmasının bir göstergesidir. Ancak, bu verilerin sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi, gelecekteki politika ve programların daha etkili bir şekilde şekillendirilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca, özellikle artış gösteren yıllarda, sorunun kökenine inilerek spesifik çözümler geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Grafik 12: Yıllar İtibarıyla Bebek Ölüm Hızları (Binde)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

Tablo 15'te, 2009-2021 yılları arasında çeşitli sağlık sorunları nedeniyle 0-17 yaş aralığındaki çocukların ölüm sayılarını göstermektedir. Analiz edilen ölüm nedenleri arasında dışsal yaralanmalar ve zehirlenmeler, solunum sistemi hastalıkları, sinir sistemi ve duyu organları hastalıkları, iyi huylu ve kötü huylu tümörler, endokrin, beslenme ve metabolizmaya ilgili hastalıklar ve dolaşım sistemi hastalıkları bulunmaktadır.

Tablo 15: Nedenlerine Göre Çocuk Ölüm Sayıları (0-17 Yaş)

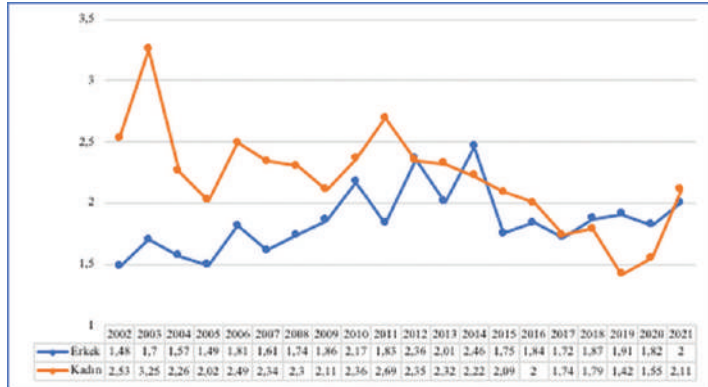
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Bilinmeyen										1.078	2.258	1.358	1.948
Diğer	13.204	11.599	11.387	11.505	13.861	15.419	15.310	15.732	15.187	11.994	10.313	9.590	9.396
Dolaşım Sistemi Hastalıkları	909	701	757	729	587	669	587	666	661	552	521	504	627
Dışsal Yaralanma Nedenleri ve Zehirlenmeler	1.311	1.724	1.536	1.533	2.713	2.565	2.253	2.450	2.262	1.858	1.419	1.441	1.397
Endokrin, Beslenme ve Metabolizmaya İlgili Hastalıklar	563	487	501	455	496	542	423	487	440	349	341	974	1.039
Sinir Sistemi ve Duyu Organları Hastalıkları	930	933	985	1.057	1.179	1.264	1.231	1.310	1.236	1.047	1.007	320	329

Solunum Sistemi Hastalıkları	976	664	681	568	780	756	793	895	904	581	567	638	630
İyi Huylu ve Kötü Huylu Tümörler	906	838	823	826	922	914	871	875	880	694	712	714	694

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

Çocuk ve gençlerin ruh sağlığının sağlıklı gelişimi ve korunmasında aile işlevselliğinin önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Özellikle ergenlik öncesi dönemde çocukların intihar davranışlarının en büyük sebebi olarak parçalanmış aile ilişkileri gösterilmektedir. Çocuk ve gençlerde intihar davranışlarının değerlendirilmesi, tedavi edilmesi ve önlenmesi için aile ve okul ortamı büyük önem taşımaktadır. İntihar girişiminde bulunan gençlerde, aile bireylerinin madde kullanımı, annenin intihar girişimi geçmişi ve ailesel problemlerin yüksek oranda olduğu gözlemlenmiştir. Farklı toplum ve ortamlarda yapılan çalışmalarda, aile bağlarının zayıflaması veya kopması, gençler arasında intiharın yaygınlaşmasında etkili önemli faktörlerden biri olarak belirlenmiştir. İntihar davranışı gösteren çocuk ve gençlerin aileleri incelendiğinde; çatışmacı, destekten yoksun ve düşmanca tutumlar sergiledikleri belirtilmiştir (Fidan vd., 2009). Grafik 13'teki veriler, 2002'den 2021'e kadar olan dönemde çocuk intihar hızlarını cinsiyete göre göstermektedir.

Grafik 13: Cinsiyete Göre Çocuk İntihar Hızları (Yüz Binde)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

2.8. Trafik Kazalarından Etkilenen Çocuklar

Trafik kazaları, çocukların yaşamlarını tehlikeye atan ve ciddi yaralanmalara ya da ölümlere yol açabilen önemli bir kamu sağlığı sorunudur. TÜİK tarafından sunulan verilere göre, trafik kazalarında erkek çocukların daha yüksek risk altında olduğunu göstermektedir. Özellikle 15-17 yaş aralığında ölen ve yaralanan erkek çocuk sayısı, diğer yaş gruplarına kıyasla daha belirgin bir şekilde yüksektir. Trafik kazalarında kız çocuklar da önemli ölçüde etkilenmektedir, ancak genellikle erkeklerden daha az zarar görmektedirler.

2015 ile 2022 yılları arasındaki dönemde, genel olarak trafik kazalarında ölen ve yaralanan çocuk sayılarında bir azalma eğilimi gözlemlenmektedir. Ancak, özellikle 2020 yılında pandeminin etkisiyle trafik kazalarındaki düşüş belirginleşmiştir. Bu durum, sosyal kısıtlamaların ve seyahat kısıtlamalarının trafik kazalarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Özellikle alt yaş gruplarında, 0-9 yaş arası çocukların trafik kazalarında ölüm ve yaralanma sayılarının daha düşük olması, çocuk koltuğu kullanımı gibi güvenlik önlemlerinin etkisini yansıtmaktadır. Bu veriler, trafik güvenliği bilincinin artırılması ve güvenlik önlemlerinin yaygınlaştırılması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Tablo 16: Trafik Kazalarında Ölen ve Yaralanan Çocuk Sayıları

Erkek	Yaralı				Ölü			
	0-9 Yaş	10-14 Yaş	15-17 Yaş	Toplam	0-9 Yaş	10-14 Yaş	15-17 Yaş	Toplam
2015	13.179	9.094	13.117	35.390	251	135	238	624
2016	13.042	8.958	12.802	34.802	215	113	219	547
2017	12.956	9.116	12.343	34.415	197	121	235	553
2018	13.725	9.591	11.869	35.185	180	108	164	452
2019	13.194	8.976	10.490	32.660	164	100	134	398
2020	8.492	6.278	8.211	22.981	109	78	107	294
2021	10.494	8.625	12.490	31.609	141	103	140	384
2022	11.593	8.762	11.790	32.145	124	92	141	357

Kadın	Yaralı				Ölü			
	0-9 Yaş	10-14 Yaş	15-17 Yaş	Toplam	0-9 Yaş	10-14 Yaş	15-17 Yaş	Toplam
2015	9.559	5.491	4.758	19.808	136	51	53	240
2016	9.488	5.362	4.907	19.757	124	46	43	213
2017	9.386	5.518	4.551	19.455	134	54	46	234
2018	10.040	5.933	4.453	20.426	129	48	36	213
2019	9.586	5.417	3.987	18.990	95	51	30	176
2020	5.899	3.260	2.629	11.788	89	30	17	136
2021	7.137	4.525	3.267	14.929	87	47	39	173
2022	7.888	5.141	4.135	17.164	83	35	27	145

Toplam	Yaralı				Ölü			
	0-9 Yaş	10-14 Yaş	15-17 Yaş	Toplam	0-9 Yaş	10-14 Yaş	15-17 Yaş	Toplam
2015	22.738	14.585	17.875	55.198	387	186	291	864
2016	22.530	14.320	17.709	54.559	339	159	262	760
2017	22.342	14.634	16.894	53.870	331	175	281	787
2018	23.765	15.524	16.322	55.611	309	156	200	665
2019	22.780	14.393	14.477	51.650	259	151	164	574
2020	14.391	9.538	10.840	34.769	198	108	124	430
2021	17.631	13.150	15.757	46.538	228	150	179	557
2022	19.481	13.903	15.925	49.309	207	127	168	502

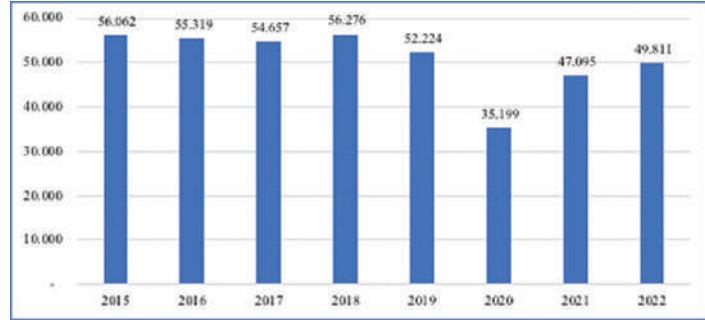
Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

Grafik 14 ise yıllara göre trafik kazalarından etkilenen çocuk sayılarının seyrini göstermektedir. 2015 yılında başlayan dönemde çocuk sayılarında bir artış yaşanmış, ancak sonraki yıllarda genel bir düşüş eğilimi gözlemlenmiştir. Grafiğin dikkate değer bir özelliği, 2020 yılında trafik kazalarından etkilenen çocuk sayılarında belirgin bir düşüşün yaşanmış olmasıdır. Bu düşüş, küresel COVID-19 pandemisinin etkilerine bağlanabilir. Pandemi döneminde, sokağa çıkma kısıtlamaları, seyahat kısıtlamaları ve okulların uzaktan eğitime geçmesi gibi önlemler, trafik kazalarını azaltmış olabilir.

Ancak, grafikteki verilerin 2021 ve 2022 yıllarında tekrar artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum, pandemi sonrası dönemde trafik kazalarının yeniden artış eğilimine girdiğini göstermektedir. Bu artışın nedenleri arasında, pandemi sonrası trafik yoğunluğunun artması, trafik güvenliği önlem-

lerinin gevşemesi veya diğer faktörler yer alabilir. Özellikle pandemi sonrası dönemde trafik kazalarının kontrol altına alınması ve çocukların güvenliğinin sağlanması için daha fazla çaba gerekmektedir.

Grafik 14: Trafik Kazalarından Etkilenen Çocukların Yıllara Göre Seyri
2015-2022



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

2.9. Sigara ve Alkol Tüketiminden Etkilenen Çocuklar

Tablo 17'de Türkiye'de 0-17 yaş aralığındaki çocukların bulunduğu hanelerde alkol ve tütün kullanım oranları yıllara göre sunulmuştur. Alkol tüketim alışkanlığı olan hane oranı 2010 yılında %2,7 iken, 2019'da bu oran tekrar aynı değere ulaşmış; arada bir düşüş ve yeniden bir yükselme gözlemlenmiştir. Sigara veya tütün kullanımı daha yüksek bir başlangıç oranı olan %36 ile 2010 yılında başlamış ve 2019 yılında %29,1'e düşmüştür. Bu oranlar, yıllar boyunca kademeli olarak azalan bir trend göstermektedir.

İlk olarak alkol kullanımındaki dalgalanmaları inceleyelim. Alkol kullanım oranlarındaki genel eğilim düşüş yönünde olsa da 2016 ve 2019 yıllarında oranların tekrar yükselmesi dikkate değerdir. Bu yükselişler, birtakım sosyoekonomik veya kültürel faktörlerden kaynaklanıyor olabilir ve daha derin bir analiz için bu yıllara denk gelen olayları ve politikaları incelemek gerekmektedir.

Sigara veya tütün kullanım oranları daha istikrarlı bir şekilde düşmektedir, ancak yine de %29,1 gibi oldukça yüksek bir oranda olduğu görülmektedir. Bu durum, sigara ve tütün kullanımının toplumda hâlâ yaygın olduğunu ve çocukların

sağlığını tehdit ettiğini göstermektedir. Bu trendin olumlu yönü, her yıl oranların düşüş göstermesidir ki bu, genel sağlık politikalarının ve kamu sağlığı kampanyalarının olumlu bir etkisini işaret edebilir.

Her iki durumda da, çocukların sağlıklı gelişimi için risk oluşturan bu alışkanlıkların azaltılması hedeflenmelidir. Alkol ve sigara kullanımının yarattığı pasif maruz kalma, çocukların sağlık üzerindeki olumsuz etkileri göz önünde bulundurulduğunda, bu tür alışkanlıkları olan hanelerde çocukların yaşamasının risklerini azaltmaya yönelik politikaların ve müdahalelerin önemi artmaktadır.

Tablo 17: Alkol ve Tütün Kullanılan Çocuklu Hane Oranı

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Alkollü İçecek Kullanma Alışkanlığı Olan Hane Oranı (%) En az bir çocuk bulunan hane (0-17 yaş)	2,7	2,8	2,9	2,8	2,4	2,1	2,4	2,1	2,1	2,7
Sigara veya Tütün Kullanma Alışkanlığı Olan Hane Oranı (%) En az bir çocuk bulunan hane (0-17 yaş)	36	34,7	34,9	33,8	31,9	30,8	31,2	30,4	29,4	29,1

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

Tabloda verilen oranlar, Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) "Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023" raporundan alınmıştır ve Türkiye'de çocukların sağlıklı bir çevrede büyümeleri için atılan adımların izlenmesi açısından önemli veri noktaları sunar. Bu bilgiler ışığında, çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek amacıyla ev içinde sigara ve alkol kullanımına karşı stratejilerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

2.10. Çocuklarda Engellilik

Tablo 18, 2019 ve 2022 yılları arasında farklı yaş gruplarındaki çocuklarda görülen engellilik oranlarının yüzdesel dağılımını sunmaktadır. İstatistiklerde dikkat çeken önemli bir trend, duyma ve görme zorlukları çeken çocukların oranlarında belirgin bir azalma olduğudur. Özellikle 2-6 yaş aralığındaki duymada zorluk çeken çocukların oranının %1,4'ten %0,3'e düşmesi, ve görmede zorluk çekenlerin %1,7'den %0,3'e in-

mesi önemli bir iyileşmeyi işaret etmektedir. Buna karşılık, konuşma ve öğrenme zorlukları çeken çocuklarda bir artış gözlemlenmektedir.

Yürüme zorluğu çeken çocuklar açısından ise, 2-6 yaş grubunda bir artış (%1,3'ten %1,5'e) ve 7-14 yaş grubunda sabit bir oran (%1,5) görülmektedir. Bu veriler, politika yapımcıların ve sağlık hizmeti sağlayıcılarının, hizmetlerin etkinliğini değerlendirmelerine ve gerekli düzenlemeleri yapmalarına yardımcı olmak için önemlidir. Ayrıca, bu veriler, çocukluk döneminde engellilik oranlarını azaltmaya yönelik ulusal ve uluslararası çabaların değerlendirilmesinde kullanılabilir.

Tablo 18: Türlerine Göre Çocuklardaki Engellilik Oranları (%)

	Yaş Aralığı	2019	2022
Duymada Zorluk Çeken Çocuklar	2-6	1,4	0,3
	7-14	2,3	0,5
Görmede Zorluk Çeken Çocuklar	2-6	1,7	0,3
	7-14	2,6	1,1
Konuşmada Zorluk Çeken Çocuklar	2-6	1,3	1,4
	7-14	1	0,8
Yürümede Zorluk Çeken Çocuklar	2-6	1,3	1,5
	7-14	1,5	1,5
Öğrenmede Zorluk Çeken Çocuklar	2-6	1	1,5
	7-14	1,7	1,5

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Sağlık, 2023.

3. Çocuk ve Eğitim

Eğitim, çocukların hem bireysel hem de toplumsal gelişimlerinde kritik bir rol oynar. Bu bölüm, Türkiye'deki çocukların eğitim durumunu çeşitli açılardan ele alarak, onların akademik başarılarını, eğitimde karşılaştıkları zorlukları ve bu alandaki fırsatları değerlendirecektir. Çocukların erken yaşlardan itibaren kaliteli eğitim alabilmeleri, toplumun genel refah seviyesinin yükselmesine ve ekonomik kalkınmanın sürdürülebilir olmasına önemli katkılar sağlar. Eğitim politikaları, okulların fiziksel ve sosyal çevrelerinin düzenlenmesi, öğretmenlerin nitelikleri ve eğitim materyallerinin erişilebilirliği gibi konular, çocukların eğitimde başarılı olmalarını

doğrudan etkileyen faktörlerdir. Bu bağlamda, çocukların eğitimine yönelik mevcut durumun kapsamlı bir analizi yapılarak, eğitimde iyileştirilmesi gereken alanlar belirlenecek ve bu konuda öneriler sunulacaktır.

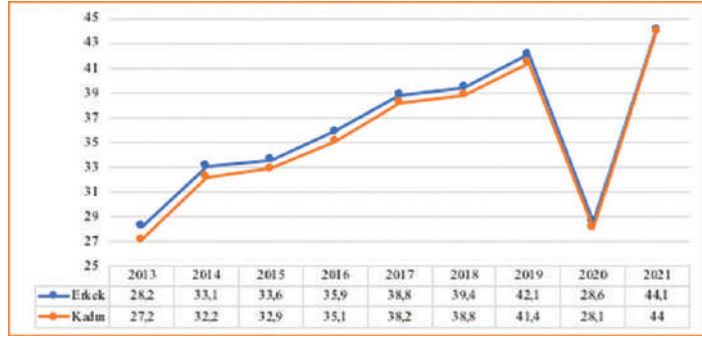
3.1. Okullaşma Oranları

Grafik 14, 2013-2021 yılları arasında Türkiye’de 3-5 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi net okullaşma oranlarını cinsiyete göre sunmaktadır. Veriler, Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) “Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023” raporundan alınmıştır. Analiz edildiğinde, her iki cinsiyet için de genel bir artış trendi gözlemlenir. Erkek çocuklar için okullaşma oranı 2013 yılında %28.2 iken, bu oran 2021 yılında %44.1’e yükselmiştir. Kız çocukları için de benzer bir artış söz konusu olup, %27.2’den %44’e çıkmıştır. Okullaşma oranları, özellikle 2016 yılından itibaren daha hızlı bir artış göstermiştir, bu, devlet veya özel sektör tarafından yapılan yatırımların ve eğitime erişimi kolaylaştırıcı politikaların sonucu olabilir.

Ancak, 2020 yılında her iki cinsiyet için de önemli bir düşüş göze çarpmaktadır. Erkek çocukları için okullaşma oranı %42.1’den %28.6’ya, kız çocukları için ise %41.4’den %28.1’e düşmüştür. Bu düşüşün, COVID-19 pandemisinin etkilerinden kaynaklandığı düşünülebilir, zira bu dönemde birçok ülke yüz yüze eğitime ara vermiştir. 2021 yılında oranların tekrar artması, pandemi koşullarına adapte olunması ve eğitime erişimin normale dönmesinin göstergesi olabilir. Bu artış, eğitimdeki esneklik ve direnç konularının önemini vurgular.

Eğitimin erken yaşlarda başlamasının, çocukların uzun vadeli akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren birçok çalışma vardır. Okul öncesi eğitim, çocukların dil, problem çözme becerileri ve sosyal beceriler geliştirmelerine yardımcı olur ve onları ileriki eğitim seviyelerine hazırlar (Heckman, 2006). Akademik literatürde, okul öncesi eğitime yatırım yapmanın, özellikle dezavantajlı gruplar arasında eğitim eşitliğini artırdığı ve uzun vadeli ekonomik getiriler sağladığı belirtilmektedir (Barnett, 2011).

Grafik 14: Okul Öncesi Net Okullaşma Oranı (3-5 Yaş) (%)

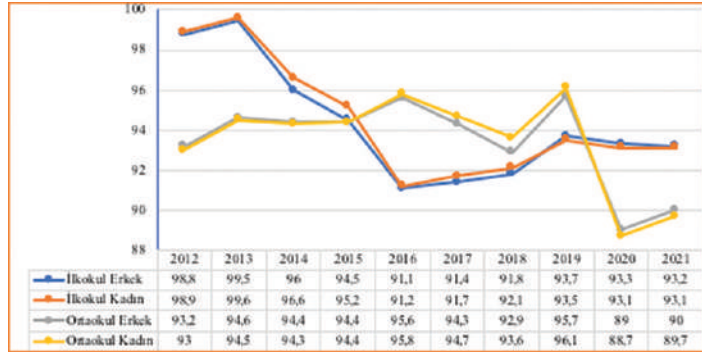


Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

Grafik 15'te 2012-2021 yılları arasındaki ilköğretim ve ortaokul düzeylerinde net okullaşma oranları cinsiyet bazında sunulmuştur. Veriler incelendiğinde, her iki eğitim düzeyinde de cinsiyetler arası farklar nispeten azdır ve oranlar genel olarak yüksek seyretmektedir. İlköğretimde erkek çocukların net okullaşma oranları 2012 yılında %98.8 iken, 2021 yılında %93.2'ye düşmüştür. Kız çocuklarında ise 2012 yılında %98.9'dan 2021'de %89.7'ye gerileme görülmüştür. Bu veriler, özellikle 2020 ve 2021 yıllarında okullaşma oranlarında dikkat çekici bir düşüş olduğunu göstermektedir, ki bu muhtemelen COVID-19 pandemisinin etkisidir.

Ortaokul düzeyinde, erkek çocukların net okullaşma oranları 2012'de %93.2 iken, 2021'de %89.0'a düşmüştür. Kız çocuklarında ise bu oran %93.0'dan %89.7'ye gerilemiştir. Bu veriler, cinsiyet eşitliği açısından pozitif bir tablo çizerken, pandemi döneminde eğitime devam etmede yaşanan zorlukları da yansıtmaktadır. Eğitimdeki bu düşüşler, öğrencilerin akademik başarısı ve sosyoekonomik gelişimi üzerinde uzun vadeli etkilere sahip olabilir. Eğitimin, bireysel başarıdan toplumsal refaha kadar geniş yelpazede olumlu katkılar sağladığına dair kapsamlı literatür bulunmaktadır. Örneğin, Hanushek ve Woessmann'ın (2007) çalışmaları, eğitim kalitesinin ekonomik büyüme üzerinde doğrudan etkileri olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma, mevcut verilerin eğitim politikaları açısından değerlendirilmesi gerektiğini ve uzun vadeli planlamada dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Grafik 15: Net Okullaşma Oranı (%)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

3.2. Derslik ve Öğretmen İstatistikleri

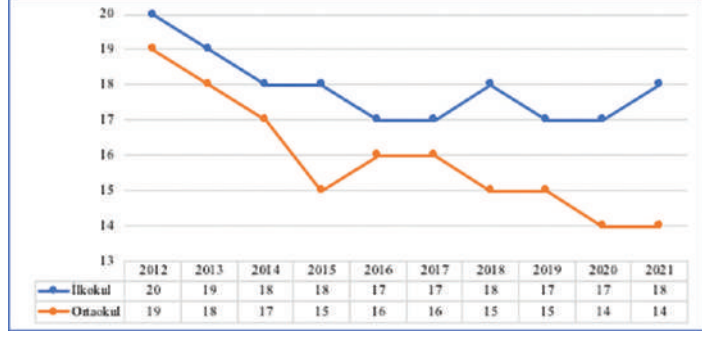
Grafik 16, 2012-2021 yılları arasında Türkiye'deki ilkököl ve ortaoköl düzeyindeki öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yıllara göre değişimini göstermektedir. Verilere göre, her iki eğitim düzeyinde de öğrenci başına düşen öğretmen sayısı zaman içinde düşmüştür. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azalmasının, genellikle öğretim kalitesinin arttığı ve öğrencilerin daha fazla bireysel dikkat alabileceği anlamına geldiği belirtilmelidir. İlkoköl düzeyinde, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2012 yılında 20 iken, 2021 yılında 18'e düşmüştür. Ortaoköl düzeyinde ise bu oran 2012 yılında 19'dan 2021 yılında 14'e düşmüştür. Özellikle ortaoköl düzeyindeki bu düşüş, sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğretim kaynaklarının artırılması yönündeki politikaların bir göstergesi olabilir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, pedagojik literatürde öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı ile ilişkilendirilen önemli bir faktördür. Blatchford, Bassett ve Brown (2011) tarafından yapılan çalışma, sınıf mevcutlarının küçültülmesinin öğrenci başarısına olan olumlu etkilerini belirtmiştir. Ayrıca, Hattie (2009) öğretmen-öğrenci etkileşiminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde güçlü ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır.

Eğitim politikalarını şekillendirmede, öğrenci başına düşen öğretmen sayısının önemli bir göstergesi olarak, bu veri seti, planlama ve kaynak tahsisinde dikkate alınmalıdır. Küçük sı-

nıflar ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, öğrenci öğrenmesini derinlemesine etkileyebilecek müdahaleler arasındadır.

Grafik 16: Yıllar İtibarıyla Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları



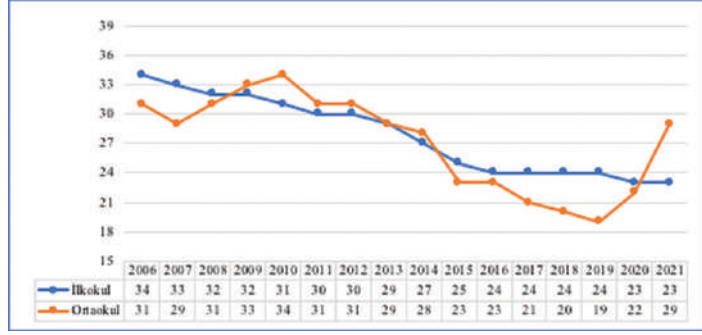
Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

Grafik 17’de, 2006’dan 2021’e kadar Türkiye’deki ilkokul ve ortaokul düzeyinde derslik başına düşen öğrenci sayılarının yıllara göre değişimini göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) “Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023” raporundan alınan bu veriler, eğitim alanındaki fiziki koşulların ve sınıf mevcutlarının zaman içindeki gelişimini yansıtmaktadır. Eğitimde fiziki koşulların ve sınıf mevcutlarının iyileştirilmesi, bireysel öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğuna dair geniş çaplı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Finn ve Achilles (1999) yaptıkları çalışmada, küçük sınıf mevcutlarının öğrencilerin okul başarısını ve okul sonrası hayatta elde ettikleri başarıları artırdığını belirtmişlerdir. Glass ve Smith (1979) tarafından yapılan meta-analiz de benzer sonuçları desteklemektedir.

İlk bakışta, ilkokul düzeyinde 2006 yılında ortalama 34 öğrenci olan derslik başına düşen öğrenci sayısının, 2021 yılında 23’e düştüğü görülmektedir. Bu, eğitim kalitesi üzerinde potansiyel olarak olumlu etkilere işaret edebilir, çünkü araştırmalar, daha az kalabalık sınıfların öğretmenlerin öğrencilere daha fazla bireysel dikkat göstermelerine imkân tanıdığını göstermektedir. Ortaokul düzeyinde de benzer bir düşüş gözlemlenmiş olup, derslik başına düşen öğrenci sayısı 31 öğrenciden 2021 yılında 29’a gerilemiştir.

2020 yılında her iki eğitim düzeyinde de öğrenci sayısında keskin bir düşüş görülüyor ki bu, muhtemelen COVID-19 pandemisi nedeniyle okulların geçici olarak kapanması veya hibrit eğitime geçiş yapılması sonucunda oluşan bir durumdur. Ancak, 2021’de özellikle ortaokul düzeyinde öğrenci sayısında gözle görülür bir artış var. Bu durum, pandemi sonrası eğitim sistemine dönüş sürecini yansıtıyor olabilir.

Grafik 17: Yıllar İtibarıyla Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

3.4. Özel Eğitim Kurumları

Analize genel bakışta, özellikle genel ortaöğretim ve okul öncesi düzeylerinde özel eğitim kurumu sayısında dikkate değer bir artış olduğu görülmektedir. 2012’den 2021’e kadar genel ortaöğretim kurumlarında yaklaşık üç kat, okul öncesi eğitim kurumlarında ise yaklaşık iki kat artış gerçekleşmiştir. Bu artış, ailelerin ve toplumun özel eğitim hizmetlerine olan talebinin arttığını ve muhtemelen özel eğitim sektöründe yapılan yatırımların yoğunlaştığını göstermektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sayısı 2013 yılındaki büyük artıştan sonra nispeten istikrarlı kalmış, ancak 2021’e kadar hafif bir düşüş yaşamıştır. Bu, belki de ekonomik faktörler veya iş gücü piyasasındaki değişikliklerle ilişkili olabilir. Ortaokul ve ilkökul düzeylerinde özel eğitim kurumu sayıları da artmış, ancak 2020’den sonra bir düzeltme yaşanmış gibi görünmektedir.

Özel eğitim kurumlarının sayısındaki bu artış, eğitimde çeşitliliği ve ailelerin seçim özgürlüğünü artırabilir. Ancak,

bu artışın eğitim kalitesine ve eğitimde eşitliğe olan etkileri tartışma konusudur. Eğitimde çeşitlilik ve özel okulların rolü üzerine yapılan çalışmalar, özel okulların eğitim sistemine getirdiği yenilikler ve rekabeti artırma potansiyeli üzerinde dururken, bu kurumların erişilebilirlik ve eğitimde eşitlik üzerindeki etkileri hakkında farklı görüşler sunmaktadır (Ball, 1993; Tooley & Dixon, 2006).

Tablo 20: Türlerine Göre Özel Eğitim Kurumu Sayısı

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Genel Ortaöğretim	907	1.007	1.174	2.504	2.246	2.606	3.176	3.481	3.393	3.231
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	126	426	429	419	372	383	413	401	396	379
Okul Öncesi	3.641	3.927	4.372	4.658	4.630	5.218	5.352	5.655	5.320	6.246
Ortaokul	904	972	1.111	1.555	1.481	1.869	2.060	2.351	2.343	2.284
İlkokul	992	1.071	1.205	1.389	1.324	1.618	1.808	1.982	2.049	2.039

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

İncelendiğinde, genel ortaöğretimde öğrenci sayısının özellikle 2014'ten sonra hızlı bir artış gösterdiği, ancak 2019'da bir azalma yaşadığı, sonrasında ise tekrar arttığı görülüyor. Mesleki ve teknik ortaöğretime olan öğrenci ilgisi istikrarlı bir şekilde artmış ve özellikle 2020 yılında büyük bir sıçrama yaşanmıştır. Bu durum, piyasanın meslek edindirme programlarına ve teknik becerilere olan talebinin arttığını gösteriyor olabilir.

Okul öncesi kategorisinde, öğrenci sayısı önemli ölçüde artmıştır ve bu durum toplumda okul öncesi eğitimin önemini giderek daha fazla kabul gördüğüne işaret edebilir. Ancak, 2020 yılında bir düşüş gözlemlenmiş, bu da pandeminin okul öncesi eğitime erişim üzerindeki olumsuz etkilerini yansıtıyor olabilir. 2021'de sayının dramatik şekilde artması ise pandemi sonrası normalleşme sürecini ve belki de ertelenmiş talebin bir sonucunu yansıtıyor olabilir.

Ortaokul ve ilkökul kategorilerinde de öğrenci sayılarında genel bir artış trendi gözlemlenmektedir. İlkokul öğrenci sayısındaki artış, eğitimde erken yaşlardan itibaren özel okullara olan talebin arttığını gösterebilir.

Özel eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısındaki artış, eğitim piyasasında çeşitliliğin, öğrenci ve ailelerin seçeneklerinin arttığını göstermektedir. Bu trendin olası sebepleri ve etkileri üzerine yapılmış olan araştırmalar, eğitim piyasalarının dinamiklerini ve özel okulların kamu okulları üzerindeki rekabetçi etkilerini değerlendirmiştir (Epple & Romano, 1998; McEwan, 2000).

Tablo 21: Türlerine Göre Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğrenci Sayıları

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Genel Ortaöğretim	138.811	140.610	164.281	373.394	402.760	450.725	474.465	448.554	408.684	424.165
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	17.854	56.053	75.890	99.217	111.720	109.113	107.228	108.918	127.280	139.569
Okul Öncesi	124.724	135.905	171.648	191.670	201.396	236.355	258.674	289.213	193.518	357.953
Ortaokul	164.294	182.019	208.424	278.089	288.766	321.779	338.046	347.495	311.811	344.657
İlkokul	167.381	184.325	203.272	232.039	213.113	233.740	262.164	274.018	269.312	311.889

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

Verilere göre genel ortaöğretimde öğretmen sayısı 2015 yılında önemli bir artış göstermiş, ancak 2019'dan sonra azalma eğilimine girmiştir. Bu azalma, belki de sektördeki konsolidasyon, ekonomik koşullar veya eğitim politikalarındaki değişikliklerden kaynaklanıyor olabilir. Mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğretmen sayısı da genel olarak artış göstermiş, bu da bu alandaki eğitim programlarının gelişimini ve talebin artışı gösteriyor olabilir.

Okul öncesi eğitimdeki öğretmen sayısı genel olarak artış göstermiş, bu da erken çocukluk eğitiminin önemini artıran farkındalığını ve bu alana yapılan yatırımları yansıtıyor olabilir. Ortaokul ve ilkokul kademelerinde de öğretmen sayıları artmış, bu durum bu eğitim kademelerindeki öğrenci sayısındaki artışla paralel olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen sayısındaki bu artış, eğitim kalitesine ve öğrenci başarısına olumlu katkılarda bulunabilir. Kaliteli eğitimin öğretmen niteliği ve sayısına bağlı olduğunu vurgulayan literatür bu noktada dikkate değerdir. Öğretmen kalitesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, öğretmenin eğitimdeki rolünün merkezi önemini vurgulamaktadır (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Rockoff, 2004).

Tablo 22: Türlerine Göre Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğretmen Sayıları

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Genel Ortaöğretim	20.197	21.568	23.453	49.898	44.798	54.578	65.294	66.695	62.042	58.119
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	2.181	7.472	7.660	8.604	7.771	8.873	9.278	8.881	8.232	8.598
Okul Öncesi	15.221	14.994	16.719	18.083	16.510	19.447	21.064	22.716	19.340	23.234
Ortaokul	18.926	21.459	23.016	31.288	28.775	37.593	41.437	42.944	39.316	39.314
İlkokul	20.546	21.273	22.194	25.908	23.108	28.966	32.667	33.514	33.285	34.710

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

Tablo 23, özel eğitim kurumlarındaki derslik sayılarının artışı göstermektedir. 2012'den 2021'e doğru genel ortaöğretim derslik sayısında büyük bir artış görülmekte; bu, toplumda özel eğitim hizmetlerine olan talebin ve bu hizmetlerin sunum kapasitesinin arttığını göstermektedir. Araştırmalar, eğitim altyapısının genişletilmesinin, eğitim kalitesi ve erişimini doğrudan etkileyebileceğini göstermiştir (Hanushek & Woessmann, 2011).

Tablo 23'te özel eğitim kurumlarındaki derslik sayılarında görülen artış, yıllar içinde özel eğitim sektörünün büyümesine işaret eder. Genel ortaöğretimde 2015 yılında sıçrama, muhtemelen demografik değişiklikler veya yatırımcıların sektöre olan ilgisinin artışı yansıtır olabilir. Özellikle okul öncesi eğitimdeki derslik sayılarındaki artış, erken çocukluk eğitimine olan vurgunun ve toplumdaki talebin arttığının göstergesidir. Araştırmalar, okul öncesi eğitime yapılan yatırımların uzun vadeli pozitif etkilerinin altını çizmektedir (Barnett, 1995).

Tablo 23: Türlerine Göre Özel Eğitim Kurumlarındaki Derslik Sayıları

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Genel Ortaöğretim	10.030	11.196	13.470	34.401	30.560	35.320	42.340	42.728	41.881	41.174
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	1.103	4.851	5.875	7.326	6.922	7.833	76.696	8.675	8.932	9.392
Okul Öncesi	11.472	13.079	13.718	16.699	22.550	25.736	27.066	29.067	27.411	30.469
Ortaokul	9.893	10.405	10.342	17.317	17.672	23.107	26.969	28.887	29.155	28.476
İlkokul	12.655	15.626	17.823	23.019	22.325	26.159	29.295	29.980	31.370	31.040

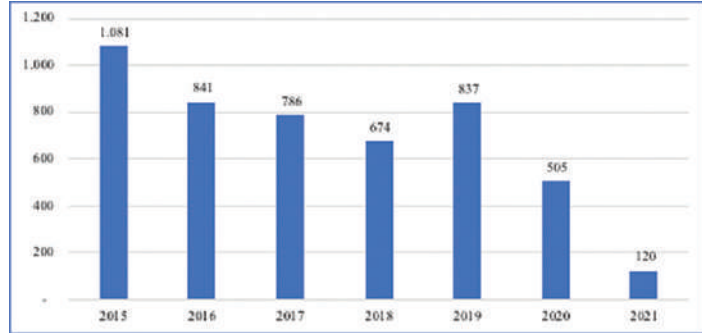
Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

3.5. Özel Ders veya Kurs Alan Çocuk Sayısı

Grafik 18, zorunlu eğitim saatleri dışında özel ders veya kurs alan çocukların sayısında 2015'ten 2021'e kadar genel bir düşüş trendi olduğunu göstermektedir. Bu, özellikle 2020'de pandeminin etkisiyle keskin bir düşüş yaşandığını belirtmektedir. Evde eğitim ve dijital öğrenme platformlarının kullanımındaki artış, bu düşüşün muhtemel sebeplerinden biri olabilir (Reich, Vagh & Schifter,2020).

Grafik 18'deki özel ders veya kurs alan çocuk sayısındaki düşüş, eğitim ekonomisi ve politikalarındaki değişiklikleri, ayrıca ailelerin eğitim tercihlerindeki değişimleri gösterebilir. Özellikle 2020'deki düşüş, pandemi kaynaklı zorunlu eğitimden uzaklaşmayı ve belki de online eğitim platformlarına yönelimi temsil edebilir. Bu trendin, çocukların eğitim deneyimleri ve psikososyal gelişimleri üzerinde derin etkileri olabileceği düşünülmektedir (Kuhfeld & Tarasawa, 2020).

Grafik 18: Zorunlu Eğitim Saatleri Dışında Bir Eğitim Merkezine Giden Çocuk Sayısı (Bin Kişi)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

3.6. Kreş / Gündüz Bakım Evi

Tablo 24, evde bakılan çocuk sayısı ile kreş/gündüz bakım evine giden çocuk sayıları arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Kreşe giden çocuk sayısı, 2020'de düşmüş, 2022'de ise yeniden artmıştır. Bu, ebeveynlerin çalışma düzenlerindeki değişiklikleri ve sosyal hizmetlere olan güven ve erişimdeki değişimi yansıtmaktadır (Melhuish, 2010).

Tablo 24'teki verilere göre evde bakılan çocuk sayısı nispeten sabit kalırken, kreş veya gündüz bakım evine giden çocuk sayısında belirli bir dalgalanma görülmektedir. Pandemi dönemindeki keskin düşüş, evde bakımın ve kreş hizmetlerinin kullanımındaki kırılganlığı göstermektedir. Bu durum, çocuk bakım hizmetlerinin ailelerin iş gücüne katılımı ve çocukların sosyal gelişimi üzerindeki kritik etkisini ortaya koymaktadır (Morrissey, 2013).

Tablo 24: Yıllar İtibarıyla Kreş / Gündüz Bakım Evine Giden Çocuk Sayıları

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Evde Bakılan Çocuk Sayısı (Bin Kişi)	15.541	15.583	16.334	16.408	16.498	16.627	16.338	16.047
Gündüz Bakım Evi, Kreşe Giden Çocuk Sayısı (Bin Kişi)	315	326	335	353	406	268	212	317

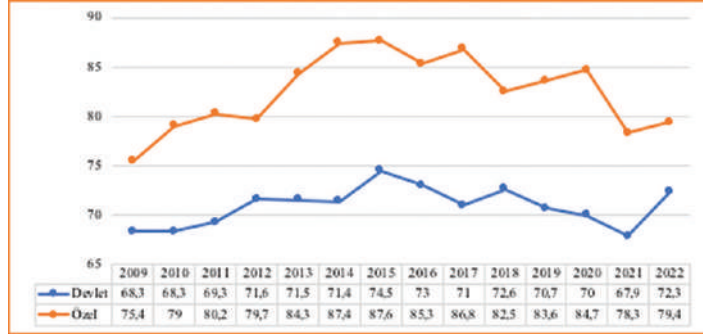
Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

3.7. Eğitim Kalitesinden Memnuniyet

Grafik 19, eğitim kalitesinden memnuniyet oranlarının yıllara göre değişimini göstermektedir. Özellikle belirtilen yıllar arası memnuniyet oranlarının değişimi, eğitim politikaları ve okullardaki uygulamaların aileler tarafından nasıl algılandığını yansıtır (Hattie, 2009).

Grafik 19'da sunulan eğitim kalitesinden memnuniyet oranları, çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Örneğin, öğretim metotlarındaki yenilikler, sınıf içi dinamikler, öğretmen kalitesi, eğitim materyallerinin güncelliği ve okul idarelerinin yaklaşımları, memnuniyet oranlarını etkileyebilir. Bu faktörlerin memnuniyet üzerindeki etkisi, eğitim politikalarının ve okul liderliğinin önemini vurgulamaktadır (Lee & Yin, 2011).

Grafik 19: Çocuğın Aldığı Eğıtımın Kalitesinden Memnuniyet (%)



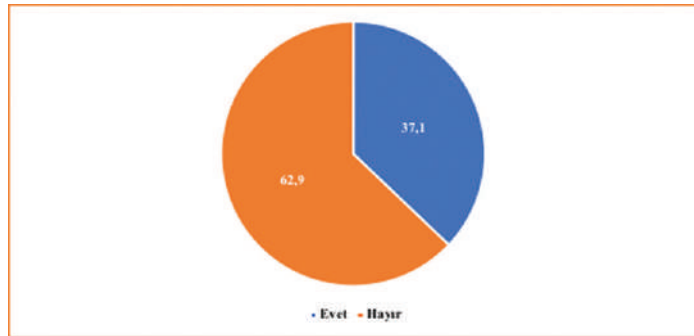
Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

3.8. Çocuklara Verilen Cezalar

Grafik 20 ve Tablo 25, çocuklara verilen cezaların ve ceza nedenlerinin bir dağılımını göstermektedir. Araştırmalar, disiplin yöntemleri ve çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini değerlendirmiş, çocuklara yönelik olumsuz disiplin yöntemlerinin uzun vadeli zararlarına dikkat çekmiştir (Gershoff, 2002).

Grafik 20 ve Tablo 25, ebeveynler tarafından uygulanan disiplin yöntemlerinin çeşitliliğini ve bunların olası nedenlerini gösterir. Dövme, tokat atma gibi fiziksel cezaların yüksek oranları, eğitim ve çocuk gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir ve bu, toplumda disiplin uygulamaları hakkında farkındalık ve eğitim gereksinimine işaret etmektedir (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016).

Grafik 20: 06-17 Yaşında Çocuğ Olan Bireyler Arasında Çocuğuna Ceza Verenlerin Oranı (%) (2016)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

Tablo 25: Çocuklara Verilen Ceza Türleri ve Nedenleri (2016)

Çocuklara Verilen Ceza Türü (%)	
Arkadaşları ile Görüştürmeme	14,3
Azarlama	72,6
Bir Süre Konuşmama	22,5
Bir Süre İstediklerini Almama	34,4
Cep Telefonunu Yasaklama	30,3
Diğer	0,3
Dövme	20,7
Harçlığını Kesme	14,2
Odaya Kapatma	8,9
Oyun Oynamasına İzin Vermeme	39
Tokat Atma	32,6
TV İzlemesine İzin Vermeme	40,8
İnterneti Yasaklama	48,7
Çocuklara Verilen Cezaların Nedeni (%)	
Büyüklerine Saygısızlık Yapması	27,9
Ev İşlerine Yardımcı Olmaması	12,2
Eve Geç Gelmesi	10,5
Eğitimi İhmal Etmesi (Derslerine Çalışmaması)	65,9
Kardeşlerine, Arkadaşlarına Şiddet Uygulaması	21,9
Kendi Bakımını Yapmaması Odasını Toplama gibi Görevlerini Yerine Getirmemesi	33,3
Kılık/Kıyafet Tarzı	9,2
Yalan Söylemesi	32,2
Yanlış Arkadaşlar Edinmesi	14
Ölçsüz Para Harcaması	10
İnternette/Bilgisayarda Çok Fazla Oyun Oynaması	46

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Eğitim, 2023.

4. Çocuk, Kültür ve Spor

Çocukların kültür ve spor faaliyetlerine katılımı, onların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimi için hayati önem taşımaktadır. Kültürel faaliyetlere katılım, çocukların yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmekte ve onlara farklı bakış açıları sunmaktadır. Spor ise fiziksel sağlığı desteklemenin yanı sıra takım çalışması, liderlik ve sosyal becerilerin gelişimini teşvik etmektedir.

Günümüzde teknolojinin öne çıktığı bir ortamda, kültürel ve sportif faaliyetlere yapılan harcamalardaki düşüş trendi dikkat çekicidir. Grafik 21'deki verilere göre, günlük gazete veya aylık/haftalık dergi veya mecmua satın alan hanelerin oranı 2010 yılında %5,8 iken, 2019 yılına kadar %2'ye düşmüştür. Bu trend, dijital medyanın yükselişi ile basılı medyanın azalan popülerliğini yansıtmaktadır (Wijman, 2020). Ancak, basılı medyanın sunduğu derinlemesine içerik, eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı gibi unsurlar, çocukların entelektüel gelişimi için önemlidir (Mangen, Walgermo & Brønneick, 2013).

Öte yandan, kültürel etkinliklere katılım, özellikle tiyatro gibi canlı sanat formları, empati ve duygusal zekâ gibi kişisel gelişim alanlarında katkıda bulunmaktadır (Goldstein & Winner, 2012). TÜİK verileri, tiyatrolardaki çocuk oyunlarına ve izleyici sayılarına bakıldığında, 2010 ile 2019 yılları arasında artan bir eğilim olduğunu göstermektedir (Tablo 26). Bu artış, toplumda tiyatro ve canlı performans sanatlarına olan ilginin ve çocuklar için ayrılan kültürel alanların öneminin altını çizmektedir.

Sporla ilgili olarak, çocukların spor aktivitelerine katılımı, onların fiziksel sağlığının yanı sıra sosyal gelişimleri için de önemlidir. Özellikle takım sporları, çocuklara iş birliği, hedef belirleme ve ulaşma ve sosyal beceriler kazandırmaktadır (Eime, Young, Harvey, Charity & Payne, 2013). Spor, çocuklara stres yönetimi ve zaman yönetimi gibi hayat becerilerini de öğretmektedir (Holt vd., 2009).

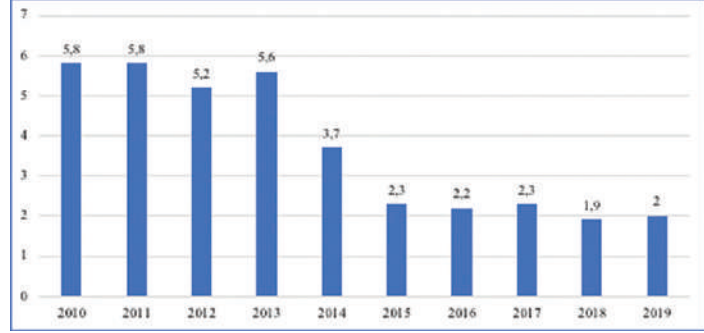
Kütüphane kullanımı, çocukların okuma alışkanlıklarını ve öğrenme becerilerini geliştirmede merkezi bir role sahiptir. Tablo 28, kütüphanelerin çocukların eğitim hayatında önemli bir kaynak olduğunu göstermektedir. Kütüphaneler, çocukların hayal güçlerini genişleten, bilgiye erişim sağlayan ve öğrenmeyi destekleyen bir ortam sunmaktadır (Twist vd., 2007). Dolayısıyla çocukların kültür ve spor faaliyetlerine erişimi, çocukların akademik başarılarını ve yaşam becerilerini desteklemektedir.

4.1. Hane Halkı Kültür Harcamaları

Grafik 21, günlük gazete veya aylık/haftalık dergi veya mecmua satın alma alışkanlığı olan hane oranının zaman içindeki değişimini göstermektedir. 2010 yılında bu oran %5,8 iken, 2019'a gelindiğinde %2'ye düşmüştür. Bu azalış, dijital med-

yanın yükselişle basılı medyanın giderek azalan popülaritesini yansıtmaktadır. Bunun, ailelerin çocuklarını bilgilendirmek ve eğitmek için kullandıkları araçların değişimine dair bir gösterge olduğu da söylenebilir (Picard, 2010).

Grafik 21: Günlük Gazete ya da Aylık/Haftalık Dergi veya Mecmua Satın Alma Alışkanlığı Olan Hane Oranı (%)

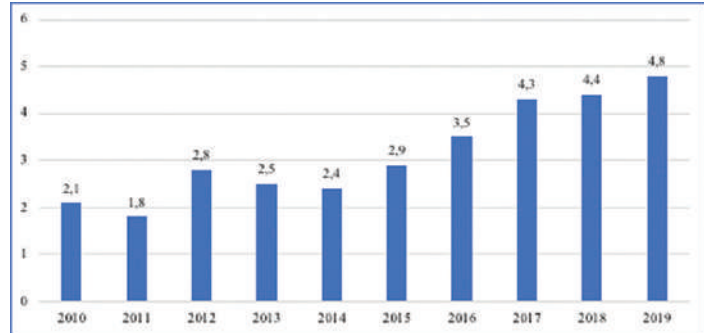


Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Kültür ve Spor, 2023.

Not: En az bir çocuk bulunan hane (0-17 yaş)

Grafik 22'de ise sinema, tiyatro veya spor müsabakası gibi etkinliklere gitme alışkanlığı olan hane oranı gösterilmektedir. Eğlence ve kültürel aktivitelere katılım, ailelerin sosyal yaşam ve çocuklarının kültürel gelişimine verdikleri önemi gösterir. Verilerde belirgin bir trendin olmaması ekonomik koşullar, mevsimsel etkinlikler ve kültürel trendler gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır (Ateca-Amestoy, 2008).

Grafik 22: Sinema, Tiyatro veya Spor Müsabakası vb. Yerlere Gitme Alışkanlığı Olan Hane Oranı (%)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Kültür ve Spor, 2023.

Not: En az bir çocuk bulunan hane (0-17 yaş)

Tablo 26: Tiyatrolardaki Çocuk Oyunları ve İzleyici Sayıları

	Tiyatro Salonlarında Oynanan Çocuk Eseri Gösteri Sayısı	Tiyatro Salonlarında Oynanan Çocuk Eseri İzleyen Seyirci Sayısı
2010	8.873	1.738.238
2011	9.241	1.904.185
2012	9.491	1.971.248
2013	11.101	2.251.044
2014	11.451	2.348.053
2015	12.144	2.279.603
2016	10.981	2.441.073
2017	15.060	3.148.427
2018	16.358	3.434.858
2019	15.237	3.198.548
2020	8.446	1.700.085
2021	1.174	176.982

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Kültür ve Spor, 2023.

4.2. Kütüphanelerdeki Çocuk Verileri

Halk kütüphanelerindeki kullanıcı çocuk sayısı ve kayıtlı üye çocuk sayısındaki artış, eğitimde kütüphanenin rolünü ve okuma alışkanlıklarını göstermektedir. 2002'den 2019'a kadar kullanıcı çocuk sayısı genel olarak artmışken, 2020 ve 2021 yıllarında pandemi nedeniyle bu sayılarda ciddi bir düşüş gözlemlenmiştir. Kütüphanelerin çocukların bilgiye erişiminde önemli bir yeri olduğunu ve eğitimde sosyal eşitliği sağlama potansiyeline sahip olduklarını vurgulayan çalışmalar bu verileri destekler niteliktedir (Vanderschantz vd., 2019).

Tablo 27: Halk Kütüphanelerinde Kullanıcı Çocuk Sayısı

YIL	SAYI	YIL	SAYI
2002	11.334.970	2012	10.062.032
2003	9.987.890	2013	10.253.334
2004	11.428.110	2014	9.920.530
2005	11.315.742	2015	11.062.670
2006	11.710.514	2016	10.749.828
2007	11.350.590	2017	11.126.296
2008	10.733.637	2018	12.132.234
2009	11.226.554	2019	12.962.543
2010	10.816.096	2020	4.948.923
2011	10.341.797	2021	5.603.243

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Kültür ve Spor, 2023.

Tablo 28: Kütüphane ve Çocuk İlişkisi Sayıları

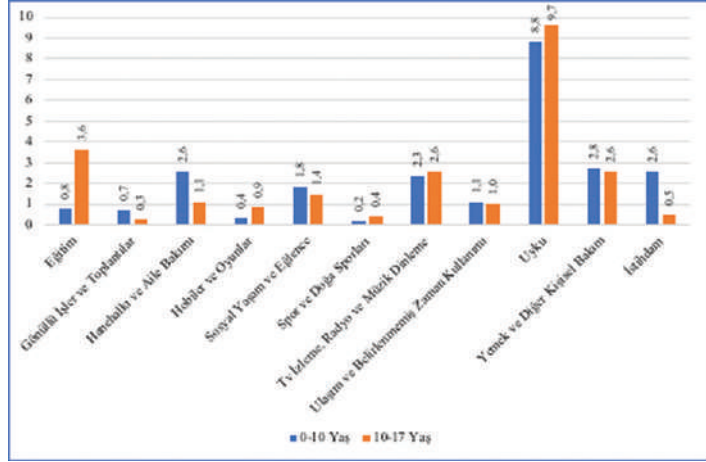
	Halk Kütüphanelerinde Kayıtlı Üye Çocuk Sayısı	Halk Kütüphanelerinde Kullanıcı Çocuk Sayısı	Halk Kütüphanelerinde Ödünç Verilen Materyal Sayısı
2002	251.878	11.334.970	2.528.065
2003	247.587	9.987.890	2.484.460
2004	239.134	11.428.110	2.406.411
2005	244.294	11.315.742	2.461.773
2006	277.153	11.710.514	2.530.011
2007	286.098	11.350.590	2.492.382
2008	286.013	10.733.637	2.605.355
2009	330.225	11.226.554	3.065.912
2010	383.399	10.816.096	3.467.759
2011	402.712	10.341.797	3.538.097
2012	453.524	10.062.032	3.810.784
2013	499.483	10.253.334	4.131.621
2014	585.638	9.920.530	3.971.503
2015	601.455	11.062.670	4.707.174
2016	725.657	10.749.828	5.099.087
2017	921.046	11.126.296	5.740.065
2018	1.087.690	12.132.234	6.287.009
2019	1.324.052	12.962.543	6.911.409
2020	1.228.833	4.948.923	3.036.427
2021	1.192.960	5.603.243	3.674.437

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Kültür ve Spor, 2023.

4.3. Kültürel ve Sportif Faaliyetlere Katılım

Kişi başına ortalama faaliyet süresini gösteren Grafik 23 ve sosyal faaliyetlere katılım sağlayan çocukların oranlarını gösteren Tablo 29, çocukların günlük yaşamlarında kültür ve spor aktivitelerinin yerini ortaya koymaktadır. TV seyretmek ve akraba ziyaretlerinde bulunmak gibi faaliyetlerin yüksek oranlarda olduğu, daha aktif ve yaratıcı etkinliklere katılımın daha düşük olduğu görülmektedir. Çocukların serbest zaman aktivitelerinin, onların sosyal ve bilişsel gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğu çeşitli çalışmalarda açıkça belirtilmiştir (Larson & Verma, 1999).

Grafik 23: Faaliyet Türüne Göre Kişi Başına Ortalama Faaliyet Süresi (Saat) (2015)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Kültür ve Spor, 2023.

Tablo 29: Sosyal Faaliyetlere Katılım Sağlayan Çocukların Oranı (%) (2015)

	0-10 Yaş	10-17 Yaş
Akraba Ziyaretlerinde Bulunmak	69,9	64,6
Alışveriş Merkezi (Avm) Dolaşmak	40,5	35,3
Arkadaş Ziyaretlerinde Bulunmak	55,7	51
Bulmaca, Sudoku Çözmek Vb.	13	11,2
Diğer	0,2	0,2
Eğlence ve Sosyalleşme Yerleri	28,8	18,9
Gazete, Dergi vb. Okumak	39,4	26,7
Turlara, Doğa Yürüyüşlerine Katılmak	2,1	0,9
Kermese, Fuar, Festivale vb. Gitmek	3,5	3,5
Kitap Okumak	34,2	63,3
Konsere Gitmek	2,2	2,4
Kütüphaneye Gitmek	3,1	9,2
Piknik Yapmak	12,8	14
Radyo Dinlemek	39,6	30,7
Resim Sergisi, Müzeye vb. Gitmek	1,4	1,2
Seyirci Olarak Spor Faaliyetlerine Katılmak	3,5	5,6
Sinemaya Gitmek	9,8	13,3
Sosyal Medyada Vakit Geçirmek	33,9	43,3
Tiyatroya Gitmek	1,7	2,2
TV Seyretmek	94,6	93,1
Örgü, Dikiş, Nakış, Ahşap Boyama	12,7	2,4
İnternet Kafeye Gitmek	4	12,3

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Kültür ve Spor, 2023.

Sportif faaliyetlere katılım sağlayan çocukların oranlarını gösteren Tablo 30, çocukların hangi spor dallarına ilgi duyduğunu ve aktif katılım sağladığını göstermektedir. Futbol, koşu ve yüzme gibi faaliyetlerin öne çıktığı görülmektedir. Spor faaliyetlerinin çocukların fiziksel sağlığı üzerindeki pozitif etkilerinin yanı sıra, sosyal becerileri ve psikolojik refahı üzerinde de olumlu katkıları olduğu literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Eime vd., 2013).

Tablo 30: Sportif Faaliyetlere Katılım Sağlayan Çocukların Oranı (%) (2015)

	0-10 Yaş	10-17 Yaş
Basketbol	1	4,1
Bisiklet	2,2	6
Diğer	2,9	3
Futbol	5,2	13,7
Voleybol	0,9	4,1
Yürüyüş, Koşu	9,9	4,8
Yüzme	1,8	1,9

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Kültür ve Spor, 2023.

5. Çocuk ve Bilişim Teknolojileri

Çocuk ve bilişim teknolojilerinin etkileşimi, 21'inci yüzyılın en önemli sosyal dinamiklerinden biridir. Günümüzde çocuklar, dijital teknolojilerle iç içe büyümekte ve bu da onların eğitimi, sosyal gelişimi ve dünya görüşleri üzerinde derin etkiler yaratmaktadır. Çocukların bilişim teknolojileriyle olan ilişkisi, erken yaşlardan itibaren bilişsel becerilerinin gelişimi için hayati önem taşırken, yapay zekâ (AI) ve diğer dijital yeniliklerin hızla entegre edildiği bir dünyada bu etkileşim giderek karmaşıklaşmaktadır.

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanındaki entegrasyonu, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma potansiyeline sahiptir. AI destekli uygulamalar, öğrencilerin öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını tanıyabilir, onlara uygun öğrenme yollarını önerir ve akademik gelişimlerini destekler (Zawacki-Richter vd., 2019). Örneğin, akıllı eğitim platformları, öğrencilerin hızına ve anlayışına göre kendini ayarlayabilir ve

böylece her çocuğun kendi potansiyeline ulaşmasına yardımcı olabilir (Luckin, 2017).

Dijital çağa geçişin en önemli yönlerinden biri, teknolojik yetkinlik ve okuryazarlığın yanı sıra, çocukların dijital ortamlarda güvenli, sorumlu ve etik bir şekilde hareket etmelerini sağlamaktır. Bu, onların dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış eğitim programları gerektirir (Jones & Mitchell, 2016). Çocuklar için siber güvenlik ve mahremiyet bilincinin geliştirilmesi, internetin tehlikelerine karşı onları korumak için hayati önem taşır (Livingstone & Smith, 2014).

Çocukların teknolojiyle ilişkisi, onların gelecekteki iş gücüne hazırlanmaları açısından da önemlidir. Teknolojik beceriler, çocukların yetişkinlikte iş bulmalarını ve ekonomik olarak bağımsız olmalarını etkileyen temel faktörlerden biri haline gelmiştir. STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi, bu becerileri geliştirmek ve gelecekteki yenilikleri şekillendirecek nesiller yetiştirmek için vazgeçilmezdir (Wang vd., 2018).

Son olarak, bilişim teknolojilerinin çocukluk döneminde yaygınlaşması, çocukların küreselleşen dünyada farklı kültürler ve fikirlerle etkileşime girmelerine olanak tanır. Bu, çocukların empati ve küresel vatandaşlık becerilerini geliştirebilir ve onlara daha bağlantılı ve çok yönlü bir perspektif kazandırabilir (Erstad, 2012).

Çocukların bilişim teknolojileri ile etkileşimi, onların dünya görüşlerini, sosyal becerilerini ve öğrenme biçimlerini temelden dönüştürmekte ve bu etkileşim çağdaş toplumun ana damarlarından biri hâline gelmektedir. Teknoloji, çocukların eğitimi, oyunu ve sosyal hayatını şekillendiren bir güçtür. Özellikle yapay zekâ (AI), kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sunarak eğitimde devrim yaratma potansiyeline sahiptir ve çocukların bilgi edinme şekillerini yeniden tanımlamaktadır (Holmes vd., 2021).

AI'nın getirdiği uyarlanabilir öğrenme sistemleri, her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılayarak öğretimde eşitlik sağlamak için öğrenme materyallerini ve öğretim yöntemlerini kişiselleştirir. Bu teknolojiler, aynı zamanda çocukların zorlandıkları konularda anında geri bildirim sağlayarak öğrenme sürecini daha verimli kılar (Zawacki-Richter vd., 2019).

Dijital çağa geçişin getirdiği en önemli hususlardan biri, çocuklara siber güvenlik, mahremiyet koruma ve dijital ayak izlerinin yönetimi konularında gerekli becerileri kazandırmaktır. Çocuklar için siber güvenlik bilincini artırmanın yanı sıra, onlara çevrimiçi ortamlarda karşılaşılabilecekleri riskler ve bunlara karşı nasıl korunacakları konusunda eğitim vermek kritik önem taşır (Wisniewski vd., 2022).

Teknoloji eğitimi ve özellikle kodlama, çocukların gelecekteki iş gücüne katılımlarını desteklemekte ve onları yüksek talep gören mesleklere hazırlamaktadır. STEM alanlarındaki eğitim, teknolojik ilerlemenin merkezinde yer alacak ve geleceğin yeniliklerini yönlendirecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Saxena, 2022).

Çocukların küreselleşmiş bir dünyada farklı kültürler ve fikirlerle etkileşimde bulunabilmeleri için, teknolojinin sunduğu fırsatları değerlendirebilecek becerilere sahip olmaları gerekir. Bu, onların küresel vatandaşlık ve kültürel empati gibi becerilerini geliştirebilir ve çok yönlü düşünme yeteneklerini artırabilir (Chen vd., 2022).

5.1. Teknoloji Kullanımı

2013'te 6-10 yaş aralığındaki çocuklar arasında bilgisayar ve tablet kullanımı %48,2 iken, 2021'de bu oran %53,4'e yükselmiştir. 11-15 yaş aralığında ise bu kullanım %73,1'den %57,8'e düşmüştür. Bu da daha büyük çocukların diğer teknolojileri tercih etmeye başladığını göstermektedir. Cep telefonu kullanımı her iki yaş grubunda da önemli ölçüde artmıştır. Bu artış, teknolojik cihazların giderek daha erken yaşlarda ve yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandığının bir göstergesidir (Livingstone & Helsper, 2020).

Tablo 31: Yaş Gruplarına Göre Bilişim Teknolojileri Kullanımı (%)

	2013		2021	
	6-10 Yaş	11-15 Yaş	6-10 Yaş	11-15 Yaş
Bilgisayar ve Tablet	48,2	73,1	53,4	57,8
Cep Telefonu	11	37,9	53,9	75
İnternet	36,9	65,1	78,1	87,4

Bilişim teknolojileri kullanmaya başlamada ortalama yaş 2021’de hafif bir artış göstermiş olup, bu durum çocukların giderek daha genç yaşta teknolojiye maruz kaldıklarını göstermektedir. Bu veriler, erken yaşta teknoloji kullanımının artmasıyla ilgili ebeveynler ve eğitimciler arasında süregelen tartışmaların bir parçasıdır (Holloway, Green & Livingstone, 2013).

Tablo 32: Yaş Gruplarına Göre Bilişim Teknolojileri Kullanımı Ortalama Başlama Yaşı (%)

	2013		2021	
	6-10 Yaş	11-15 Yaş	6-10 Yaş	11-15 Yaş
Bilgisayar ve Tablet	6,1	9,7	6,7	9,6
Cep Telefonu	6,6	11,1	6,5	10,8
İnternet	6,3	9,9	6,6	10

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Bilişim Teknolojileri Kullanımı, 2023.

2013’e kıyasla 2021’de her iki yaş grubunda da çocukların sahip olduğu bilişim teknolojileri oranlarında büyük artışlar görülmektedir. Bu, teknolojinin çocukların günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçası ve bilişim teknolojilerine sahip olmanın sosyal norm hâline geldiğini göstermektedir (Mascheroni & Ólafsson, 2014).

Tablo 33: Yaş Gruplarına Göre Bilişim Teknolojilerine Sahip Çocuklar (%)

	2013		2021	
	6-10 Yaş	11-15 Yaş	6-10 Yaş	11-15 Yaş
Bilgisayar ve Tablet	19,6	29,4	45,5	47,1
Cep Telefonu	2,5	24	22,8	55,5
Oyun Konsolu	2,6	3,2	2,8	4,3

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Bilişim Teknolojileri Kullanımı, 2023.

5.2. Bilgisayar Kullanımı

2013’ten 2021’e masaüstü bilgisayarların kullanımı her iki yaş grubunda azalmış, tablet kullanımı ise önemli ölçüde artmıştır. Bu değişim, taşınabilirliğin ve dokunmatik ekranların çekiciliğiyle açıklanabilir. Ayrıca, bilgisayar kullanım sıklığı, her iki yaş grubunda da “hemen her gün” kategorisinde büyük

artışlar göstermiştir. Bu, çocukların bilgisayar ve internet kullanımının günlük rutinlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir (Kucirkova, 2020).

Tablo 34: Bilgisayar Türü, Kullanım Sıklığı ve Yeri

Kullanılan Bilgisayar Türleri (%)				
	2013		2021	
	6-10 Yaş	11-15 Yaş	6-10 Yaş	11-15 Yaş
Masaüstü	71,2	80,2	23,8	30,3
Tablet	8,2	6,8	66	49
Dizüstü	39,2	31,1	41,3	53,1
Bilgisayar Kullanım Sıklığı (%)				
	2013		2021	
	6-10 Yaş	11-15 Yaş	6-10 Yaş	11-15 Yaş
İki Üç Ayda Bir	2	1,9	-	-
Ayda En Az Bir Defa	6,5	5,8	3,5	5,9
Haftada En Az Bir Defa	47,7	44,8	14,3	15,3
Hemen Her Gün	43,8	47,5	82,2	78,8
Bilgisayar Kullanım Yeri (%) (2013)				
	6-10 Yaş	11-15 Yaş		
Anne Babanın İşyerinde	7,8	6,1		
Başkalarının Evinde (Arkadaş, Akraba Vb.)	28,2	28,8		
Evde	79,1	66,8		
Eğitim Alınan Yerde (Okul, Kurs, Vb.)	19,1	44,5		
İnternet Kafede	7,6	25,4		

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Bilişim Teknolojileri Kullanımı, 2023.

Ders çalışma ve ödev hazırlama için bilgisayar kullanımı %61,2'den, %78,9'a ve %88,7'den, %90,4'e yükselmiştir. Bu, bilgisayarların eğitimde merkezi bir rol oynamaya başladığını ve özellikle pandemi sırasında eğitimdeki öneminin arttığını göstermektedir. Film izleme ve müzik dinleme gibi eğlence amaçlı kullanımların oranlarında da artış gözlemlenmiştir. Bu

veriler, çocukların boş zamanlarında teknolojiyi nasıl kullandıklarını yansıtmaktadır (Valkenburg & Piotrowski, 2017).

Tablo 35: Bilgisayarda Yürütülen Faaliyetler (%)

	2013		2021		
	6-10 Yaş	11-15 Yaş	6-10 Yaş	11-15 Yaş	
Ders Çalışma, Ödev Hazırlama	61,2	88,7	78,9	90,4	Ders Çalışma, Ödev Hazırlama
Film İzleme, Müzik Dinleme	42,8	56,6	57,8	68,4	Film İzleme, Müzik Dinleme
Dosya Kopyalama, Aktarma	7,6	31,9	8,1	30,7	Mesajlaşma
Oyun Oynama	93,7	76,1	62,7	55	Oyun Oynama
İnternete Bağlanma	48,2	62,9	82,5	89,3	İnternete Bağlanma
			89,4	90,4	Çevrimiçi Derse Katılma

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Bilişim Teknolojileri Kullanımı, 2023.

5.3. İnternet Kullanımı

2013'e kıyasla 2021'de, özellikle akıllı telefonlar ve tabletler aracılığıyla internete erişim oranlarında büyük artışlar yaşanmıştır. Bu değişiklik, mobil teknolojinin çocuklar için internete erişimdeki başlıca araç haline geldiğini göstermektedir. İnternet kullanım sıklığı artmıştır, her iki yaş grubunda da "hemen her gün" internet kullanım oranı %45'in üzerine çıkmıştır. İnternet kullanım yerleri açısından "ev" baskın mekân olmaya devam ederken, pandemi nedeniyle eğitim alanında ve internet kafelerdeki kullanım oranları düşmüştür (Twenge & Campbell, 2018).

Tablo 36: İnternet Kullanılan Cihaz, Kullanım Sıklığı ve Kullanım Yeri

İnternete Bağlanan Cihazlar (%)				
	2013		2021	
	6-10 Yaş	11-15 Yaş	6-10 Yaş	11-15 Yaş
Cep Telefonu	18,8	4,8	67,5	84,6
Masaüstü Bilgisayar	78,4	69,8	14,6	18,1
Oyun Konsolu	1	1,1	3,2	4,9
Dizüstü Bilgisayar / Tablet	31,6	43,6	27,1	33,3
Akıllı TV	0,7	0,4	9,8	11,9
Tablet			46,2	32,7

İnternet Kullanım Sıklığı (%)				
	2013		2021	
	6-10 Yaş	11-15 Yaş	6-10 Yaş	11-15 Yaş
İki - Üç Ayda Bir	1,7	1,9	-	-
Ayda En Az Bir Defa	6,5	6,3	1,6	1,2
Haftada En Az Bir Defa	46,7	45,9	10,1	7,1
Hemen Her Gün	45,1	46	88,3	91,8
İnternet Kullanım Yeri (%)				
	2013		2021	
	6-10 Yaş	11-15 Yaş	6-10 Yaş	11-15 Yaş
Anne Babanın İşyerinde	8,3	6,7	3,8	5,6
Başkalarının Evinde (Arkadaş, Akraba vb.)	28,7	30,4	21,9	32
Evde	76,5	59,3	99,3	98,9
Eğitim Alınan Yerde (Okul, Kurs vb.)	13,4	36,3	4,8	13,6
Kablosuz Bağlantının Yapılabildiği Yerlerde	0,8	4,5	2,7	12,8
İnternet Kafede	8,7	28,8	0,6	4,5

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Bilişim Teknolojileri Kullanımı, 2023.

İnternette yürütülen faaliyetler içinde en dikkate değer artış, sesli ya da görüntülü görüşme yapmada ve sosyal medya ağlarına katılmada yaşanmıştır. Dolayısıyla, çocukların sosyal etkileşimlerinde ve iletişimlerinde internet giderek daha merkezi bir rol oynamaya başlamıştır. Ayrıca, çevrimiçi derse katılım oranları da önemli ölçüde artmıştır. Bu da eğitimde dijital dönüşümün bir göstergesidir (Greenhow & Askari, 2017).

2373



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

Tablo 37: İnternette Yürütülen Faaliyetler (%)

	2013		2021		
	6-10 Yaş	11-15 Yaş	6-10 Yaş	11-15 Yaş	
Bilgi Arama	46,9	62,4	5,1	26,7	E-Posta Gönderme
Dosya İndirme (Oyun, Film, Müzik vb.)	11,2	28,1	13,4	25,3	TV İzleme
E-Posta Gönderme	6,5	24,5	10,8	27,2	İçerik Yükleme
Film İzleme, Müzik Dinleme	44,2	53,6	7,9	28,1	Mal ve Hizmetler Hakkında Bilgi Arama
Online Haber Okuma (Gazete, Dergi)	5,7	18,5	35,2	73,1	Mesajlaşma
Oyun Oynama	91,4	72,5	37,7	63,1	Müzik Dinleme
Sesli ya da Görüntülü Görüşme Yapma	4,4	8,9	66,3	66	Oyun Oynama
Sosyal Medya Ağlarına Katılma	32,8	65,5	55,5	66	Video İzleme
Ödev Yapma	72,5	92	7,1	33,3	Sağlıkla İlgili Bilgi Arama
			42,7	67,1	Sesli/Görüntülü Görüşme Yapma
			9,5	51	Sosyal Medya Ağlarına Katılma
			85,6	86,7	Çevrimiçi Derse Katılma
			79,3	87,4	Ödev Yapma
			13,4	25,3	Ücretli Video İzleme (Netflix vb.)
			1,3	16,2	Alış Veriş Yapma

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Bilişim Teknolojileri Kullanımı, 2023.

5.4. Cep Telefonu Kullanımı

2013'ten 2021'e hem 6-10 yaş hem de 11-15 yaş gruplarında cep telefonu ile konuşma oranlarında bir düşüş gözlemlenmektedir. Bu durum, iletişim biçimlerinin sesli aramalardan metin tabanlı ve vizüel içeriğe kaydığını göstermektedir. Özellikle 11-15 yaş grubu için internete bağlanma oranındaki artış, bu yaş grubunun sosyalleşme biçimlerinin dijitalleştiğini ve çevrimiçi ortamların öneminin arttığını göstermektedir (Odgers & Jensen, 2020).

Bu yaş grubunda mesajlaşma, sosyal medya kullanımı ve çevrimiçi derse katılım oranlarındaki artış, teknolojinin eğitim

ve sosyal etkileşimdeki yerinin güçlendiğini göstermektedir. Bu dönüşümün arkasındaki itici güç, akıllı telefonların ve diğer mobil cihazların her yaştan kullanıcıya sunduğu geniş erişim ve kolaylık olabilir (George & Odgers, 2015).

Tablo 38: Cep Telefonu Kullanım Amaçları (%)

	2013		2021		
	6-10 Yaş	11-15 Yaş	6-10 Yaş	11-15 Yaş	
Konuşma	83,8	95,5	71,6	81,5	Ders Çalışma, Ödev Hazırlama
Mesajlaşma	29,4	76,2	53,2	66,3	Film, Video İzleme
Oyun Oynama	80	62,9	56,4	77,5	Konuşma
İnternete Bağlanma	11,8	36,3	43,7	82,7	Mesajlaşma
			41,3	71,5	Müzik Dinleme
			70,5	64,4	Oyun Oynama
			11,4	56,8	Sosyal Medya
			75,6	79,2	Çevrimiçi Derse Katılma
			40,6	77,5	İnternete Bağlanma

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Bilişim Teknolojileri Kullanımı, 2023.

2015 yılı verilerine göre, cep telefonu sahibi çocuk oranları 0-10 yaş arasında %77,5 ve 10-17 yaş arasında %39,4 olarak kaydedilmiştir. Cep telefonlarına sahip olan çocukların yüksek oranı, mobil cihazların erken yaşlardan itibaren çocukların günlük hayatlarında önemli bir rol oynadığını ve bu cihazların artık çocuklar için standart bir aksesuar hâline geldiğini göstermektedir (Chaudron, 2015).

Mp3 çalar, kamera ve oyun konsolu gibi diğer teknolojik cihazların sahiplik oranları daha düşüktür. Bu durum, çocukların teknoloji tercihlerinde fonksiyonel çeşitlilikten ziyade, hepsi bir arada cihazlara yönelik bir eğilimin olduğunu ortaya koyabilir. Dizüstü bilgisayar ve tablet sahipliği ise çocukların eğitim ve eğlence ihtiyaçlarını karşılayan çok işlevli cihazlara yönelimini yansıtmaktadır (Plowman, 2016).

Tablo 39: Teknolojik Cihazlara Sahip Olan Çocukların Oranı (%) (2015)

	0-10 Yaş	10-17 Yaş
Cep Telefonu	77,5	39,4
Fotoğraf Makinası	11,3	7
Mp3 Çalar	3,9	5,9
Kamera	5,9	3,8
Oyun Konsolu	1,9	2,5
Dizüstü Bilgisayar, Tablet	26,9	27,4
VCD, DVD, CD Oynatıcı	9,9	5

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Bilişim Teknolojileri Kullanımı, 2023.

6. Çocuk ve İşgücü

Çocuk işgücü, modern toplumların karşılaştığı en önemli ve karmaşık sorunlardan biridir. İş gücüne dahil olan çocuklar, eğitim haklarından, çocukluklarından ve en temel anlamda gelişim için gerekli olan koşullardan mahrum bırakılırlar. Çocuk işçiliği hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ciddi sonuçlar doğurmakta ve kalkınma çabalarını engellemektedir (Basu & Tzannatos, 2003).

Eğitim ve iş gücü arasındaki ilişki, çocuk işçiliği bağlamında özellikle önemlidir. Çocukların erken yaşlarda iş gücüne katılımı, eğitim fırsatlarının sınırlanmasına ve uzun vadede düşük gelir düzeyleri ile sınırlı kariyer seçeneklerine yol açmaktadır. Buna karşılık, kaliteli eğitim olanaklarına erişim, çocuk işçiliğini azaltmada kritik bir role sahiptir. Zira eğitim, çocukların gelecekte daha iyi iş olanaklarına sahip olmalarını ve topluma aktif katılımlarını sağlayacaktır (Edmonds & Pavcnik, 2005).

Dijital çağ ve yapay zekâ (AI) gelişmeleri, çocuk iş gücü sorununu ele almak için yeni fırsatlar ve meydan okumalar sunmaktadır. Yapay zekâ, özellikle eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini mümkün kılma potansiyeline sahiptir. AI tabanlı sistemler, çocukların öğrenme tarzlarına ve ihtiyaçlarına uygun materyalleri sunabilir ve böylece eğitimde fırsat eşitliğini artırabilir (Escueta vd., 2017).

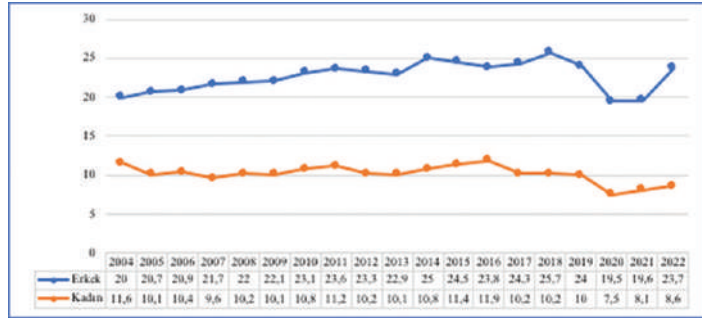
Ancak, dijital teknolojilerin getirdiği değişim, çocukların bu teknolojilere erişiminde yaşanan eşitsizlikleri de beraberinde

getirir. Bu durum, sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların daha da geride kalmasına yol açabilir. Bu nedenle, dijital bölünmeyi kapatmak için yapılan çabalar, çocuk iş gücü ile mücadele stratejilerinin merkezinde olmalıdır (UNICEF, 2017).

Sonuç olarak, çocuk iş gücü ile mücadele, eğitim yatırımlarını artırmayı, çocukları koruyucu yasal düzenlemeleri güçlendirmeyi ve ailelerin ekonomik koşullarını iyileştirmeyi gerektirir. Çocuk işçiliği, sadece bireylerin değil, tüm toplumların geleceği üzerinde derin etkilere sahip bir konudur ve bu, tüm dünya için ortak bir sorumluluk oluşturmaktadır (ILO, 2017).

Grafik 24, 15-17 yaş arası çocukların istihdam oranının 2004'ten 2022'ye kadar olan değişimini göstermektedir. Oran, 2004 yılında %14,7 iken, 2022'de %8,6'ya düşmüştür. Bu düşüş, eğitim alanındaki genişlemeyi ve çocuk işçiliğine karşı ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülen mücadeleyi yansıtmaktadır (ILO, 2017). Düşük istihdam oranları, gençlerin iş gücü piyasasına girişinde yaşadığı zorlukları ve eğitime olan yatırımın önemini vurgular (UNICEF, 2021).

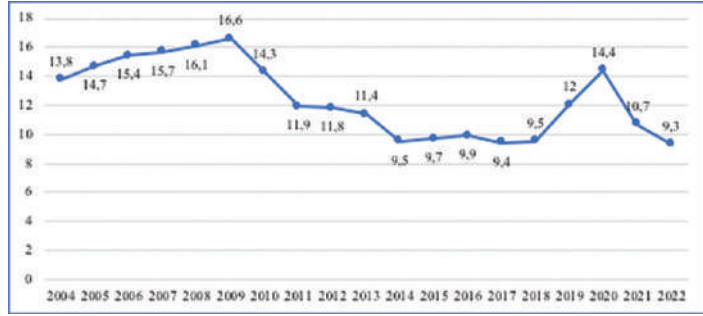
Grafik 24: 15-17 Yaş Grubu Çocuk İstihdam Oranı (%) 2004-2022



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, İşgücü, 2023.

Çalışanı olmayan hane halklarında yaşayan çocuk nüfusunun oranı, çocukların sosyoekonomik koşulları hakkında bilgi vermektedir. İstihdamın olmadığı ailelerde büyüyen çocuklar, ekonomik yoksunluk ve sosyal dışlanma riski altındadır. Bu riskler, çocukların eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimindeki eşitsizlikleri derinleştirebilir (Bradshaw, 2016).

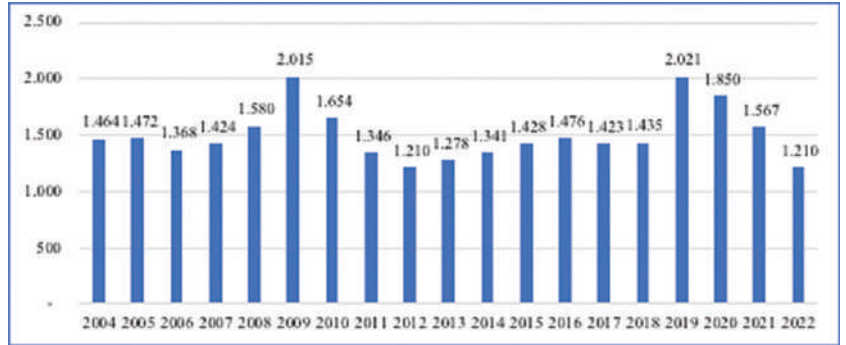
Grafik 25: Çalışanı Olmayan Hane Halklarında Yaşayan Çocuk Nüfusunun Toplam Çocuk Nüfusuna Oranı (0- 17 Yaş) (%)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, İşgücü, 2023.

Hane halkı sorumlusu işsiz olan hanelerde yaşayan çocuk sayısı, aile içi finansal stresin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. İşsizlik, çocukların psikolojik refahını ve gelecekteki iş beklentilerini olumsuz etkileyebilir ve gençlerde işsiz kalma korkusunu artırabilir (McKee-Ryan vd., 2005).

Grafik 26: Hane Halkı Sorumlusu İşsiz Olan Hanelerde Yaşayan Çocuk Sayısı (Bin)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, İşgücü, 2023.

Grafik 27, 15-17 yaş grubundaki çocukların ne eğitimde ne de istihdamda olan nüfus oranının zaman içindeki değişimini göstermektedir. Bu oranın düşüşü, gençlerin ya eğitimde kalma ya da iş gücüne katılma eğiliminde olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, eğitim ve istihdam dışında kalan bu genç nüfus, potansiyel olarak sosyal dışlanma riski altındadır.

Bu durum, gençlerin toplum içindeki entegrasyonu ve destek sistemlerine ihtiyaçları olduğuna işaret eder ve sosyal politika geliştiriciler için önemli bir endişe kaynağıdır (Eurofound, 2016).

Grafik 27: Ne Eğitimde Ne De İstihdamda Olan 15-17 Yaş Grubundaki Çocuk Nüfusunun Oranı (%)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, İlgücü, 2023.

Tablo 40, cinsiyete göre çocuk istihdam oranlarını sunmaktadır. Erkek çocuklarda 15-17 yaş arasındaki istihdam oranları nispeten sabit kalırken, kız çocuklarında bu oran hafif bir dalgalanma göstermektedir. Bu istatistikler, toplumsal cinsiyet rolleri ve çocuk işçiliği konusunda derinlemesine araştırmalar yapılmasını gerektiren bir alanı işaret etmektedir. Özellikle, kız çocuklarının eğitime erişimi ve çocuk işçiliği ile mücadele konuları üzerinde durulmalıdır (ILO, 2017).

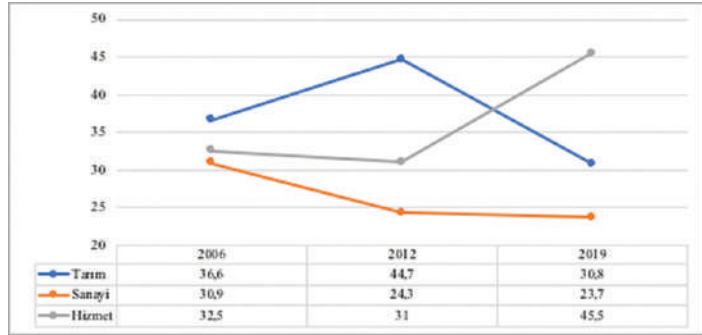
Tablo 40: Çocuk İstihdam Oranı (%)

ERKEK	2006	2012	2019
5-14 Yaş			1,5
15-17 Yaş	22	21,7	21,7
KADIN	2006	2012	2019
5-14 Yaş			0,7
15-17 Yaş	10,9	9,1	9,4

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, İlgücü, 2023.

Çalışan çocukların sektör dağılımı, genç iş gücünün hangi alanlarda yoğunlaştığını gösterir. Bu dağılım, ekonomideki değişimleri ve çocuk işçiliği ile ilgili potansiyel riskleri gözler önüne serer. Özellikle tarım ve hizmet sektörleri çocuk işçiliğine meyilli sektörler olabilir. Çocuk işçiliğinin azaltılması ve çocuk haklarının korunması, sürdürülebilir kalkınma hedefleri (SDGs) içinde yer alan temel amaçlardan biridir (United Nations, 2015).

Grafik 28: Çalışan Çocukların Sektör Dağılımı (%)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, İlgücü, 2023.

7. Çocuk ve Yoksulluk

Çocuk yoksulluğu, dünya çapında hükümetler, sivil toplum kuruluşları ve politika yapımcılar için öncelikli bir konudur, çünkü çocukların yaşadığı yoksulluk sadece anlık bir sıkıntı değil, aynı zamanda gelecek nesillerin sosyal ve ekonomik potansiyellerini sınırlandırabilen uzun vadeli etkilere sahiptir. Yoksulluk içinde büyüyen çocuklar, eğitim, sağlık ve sosyal beceriler açısından önemli dezavantajlar yaşamaktadır ve bu durum, yetişkin olduklarında ekonomik kalkınma ve sosyal entegrasyona katkıda bulunmalarını zorlaştırabilir (UNICEF, 2021).

Eğitim açısından ise yoksulluk, çocukların okula devam etme oranlarını düşürebilir ve öğrenme fırsatlarını sınırlayabilir. Bu, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan olumsuz etkiler yaratabilir ve sonraki eğitim yılları ve istihdam olanakları üzerinde de uzun vadeli sonuçlar doğurabilir (Save the Children, 2021). Öte yandan, sağlık konusunda

yoksul çocuklar, yeterli beslenme, sağlık hizmetleri ve temiz yaşam koşullarına erişimden mahrum kalabilirler, bu da gelişimsel sorunlara ve kronik sağlık sorunlarına yol açabilir (WHO, 2021).

Toplumsal açıdan yoksulluk, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini kısıtlayabilir, sosyal izolasyona ve eşitsizliğe yol açabilir. Yoksul çocuklar genellikle sosyal destek ve çevresel uyarıcıların eksikliği nedeniyle sosyal beceriler ve özgüven geliştirmede zorluklar yaşarlar (Bradshaw, 2016).

Ekonomik anlamda, çocuk yoksulluğu ülkelerin iş gücü kalitesini ve ekonomik verimliliğini olumsuz etkileyebilir. Yoksulluk içindeki çocuklar, genellikle düşük ücretli işlerde çalışmaya ve yetişkin olarak yoksulluktan çıkmak için gerekli becerileri ve eğitimi edinmekte zorluk çekmeye meyillidirler (World Bank, 2018).

Yoksullukla mücadelede, çok katmanlı bir yaklaşım benimsenmesi gerekir. Bu kapsamda eğitime erişimin genişletilmesi, çocukların beslenme ve sağlık ihtiyaçlarını karşılayacak programların ve aileleri destekleyecek sosyal güvenlik ağlarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Yoksullukla mücadelede bütüncül politikaların geliştirilmesi, çocuk yoksulluğunun azaltılmasında kritik öneme sahiptir (Engle & Black, 2008).

Grafik 29, 2006'dan 2022'ye kadar yoksul çocukların sayısının ve yoksulluk oranının değişimini göstermektedir. 2006'da sayı 7.000'in üzerindeyken, 2022'de bu sayının 6.600'ün altına düştüğü görülmektedir. Yoksulluk oranının %34,6'dan, %9,2'ye düşmesi, ülkedeki sosyal koruma politikalarının etkisini ve ekonomik büyümenin yoksulluğun azaltılmasındaki rolünü yansıtmaktadır (World Bank, 2021). Ancak bu düşüşün, yoksulluk sınırının nasıl tanımlandığı ve hesaplandığı gibi metodolojik faktörlerden de etkilenebileceği dikkate alınmalıdır (Ravallion, 2021).



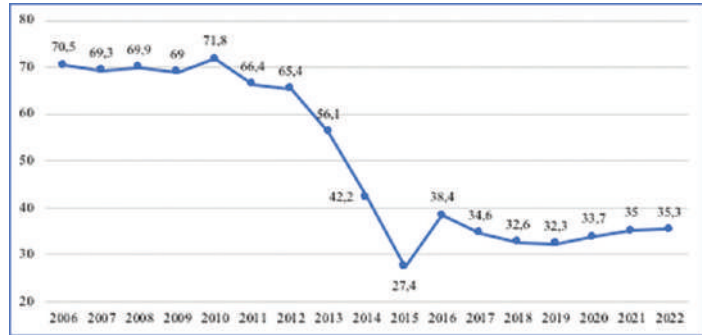
Grafik 29: Yoksul Çocuk Sayısı ve Oranı (%)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Yoksulluk, 2023.

Grafik 30'daki veriler, ciddi maddi yoksunluk içinde olan çocukların oranını sergilemektedir. 2006'da %70,5 olan oran, 2022'de %35,3'e düşmüştür. Bu dramatik düşüş, ülkenin ekonomik refahındaki iyileşmenin yanı sıra, hükümetin yoksulluğun azaltılmasına yönelik girişimlerinin bir sonucu olabilir. Ancak bu oranın hâlâ önemli bir yoksulluk sorununun devam ettiğine işaret ettiği göz ardı edilmemelidir (UNICEF, 2021).

Grafik 30: Ciddi Maddi Yoksunluk İçinde Olan Çocukların Oranı (%)

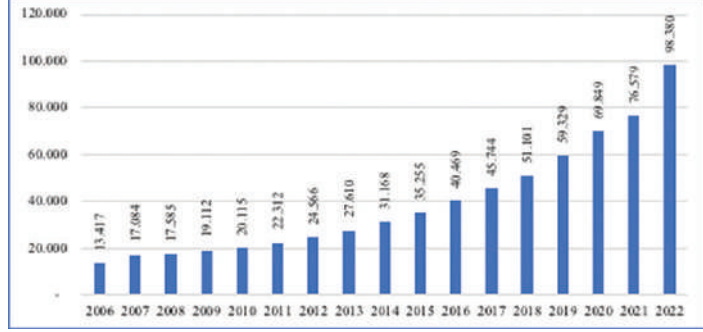


Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Yoksulluk, 2023.

Grafik 31, hane halkının kullanılabilir ortalama gelirini sunmaktadır. Gözlemlenen artış trendi, ülkedeki genel ekonomik büyümeyi ve kişi başına düşen gelirdeki artışı göstermektedir. Ancak bu artışın hane halkının tüm bireylerine eşit bir şekilde dağılıp dağılmadığı analiz edilmelidir. Kullanılabilir

gelirdeki artış, hane halkı yoksulluğunun ve çocuk yoksulluğunun anlaşılması için önemli bir göstergedir (OECD, 2021).

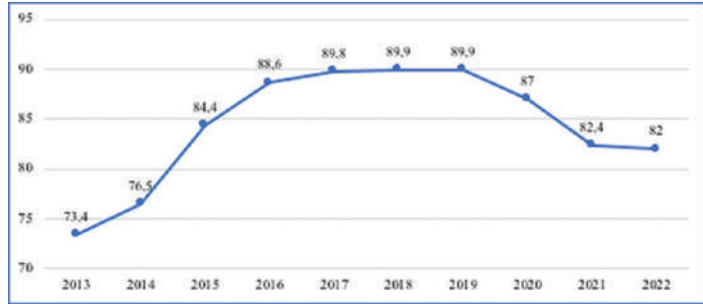
Grafik 31: Ortalama Hane Halkı Kullanılabilir Gelir (TL)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Yoksulluk, 2023.

Grafik 32, çocukların temel ihtiyaçlarını karşılayabilme kapasitelerini göstermektedir. Giysilerini yenileyebilme oranının artışı, çocukların yaşam kalitesinin ve ailelerin maddi durumunun iyileştiğine işaret etmektedir. Bu, sosyal eşitsizlikleri ve çocuk refahını değerlendirmek için kullanılan bir gösterge olarak, çocukların yaşam standartlarındaki gelişmeleri ölçmede kullanılabilir (Bradshaw & Richardson, 2009).

Grafik 32: Eskimiş Giysilerinin Yerine Yeni Giysi Alabilen Çocukların Oranları (%)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Yoksulluk, 2023.

8. Çocuk, Güvenlik ve Adalet

Çocuk güvenlik ve adaleti; hukukun üstünlüğü, insan hakları ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından temel bir önceliklidir. Çocuklar, özellikle suça ve adaletsizliğe karşı savunmasızdır ve onların güvenliği ile adil bir şekilde muamele görmesi hem ulusal hem de uluslararası düzeyde geniş bir mutabakatın konusudur. Çocukların karşılaştığı güvenlik ve adalet meseleleri, geniş bir spektrumu kapsar: suiistimal ve ihmal, suça sürüklenme ve adalet sistemi içerisindeki muamele ve koruma.

Çocuk adalet sisteminde, çocukların yaşlarına ve olgunluk derecelerine uygun bir muamele görmesi, suçtan korunmaları ve suça sürüklenme durumunda adil ve insani muamele görmeleri esastır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ve İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi gibi uluslararası belgelerde bu haklar açıkça tanımlanmıştır ve her çocuğun bu haklardan yararlanması gerektiği vurgulanmıştır (UNICEF, 1989).

Çocukların güvenliği ve adaletle ilgili politika ve uygulamalar, çocukların toplum içindeki savunmasız konumlarını dikkate almalı ve onları suçun zararlı etkilerinden korumak için kapsamlı önlemler içermelidir. Çocukları suç ortamından uzak tutmak için eğitim, sosyal hizmetler ve toplum tabanlı programların güçlendirilmesi, çocukların suça sürüklenmelerini önlemede etkili yöntemler arasındadır (UNODC, 2015).

Adalet sistemi içerisinde, çocukların ihtiyaçlarına duyarlı ve çocukların haklarını koruyan yaklaşımların benimsenmesi şarttır. Çocuk suçluluğu ve adalet sistemi ile karşılaşan çocukların rehabilitasyonu ve topluma yeniden entegrasyonu, adalet sisteminin en önemli amacı olmalıdır (ILO, 2017).

Çocuk güvenlik ve adaleti, bir toplumun en hassas bireyleri olan çocukların korunması ve onların adalet sistemiyle etkileşimlerinin insani ve adil bir şekilde yönetilmesi ile ilgilidir. Çocuklar hem fiziksel hem de psikolojik olarak gelişim süreçlerinde oldukça savunmasızdırlar. Bu yüzden onların suç ve ceza sistemi içinde özel bir yaklaşımla ele alınmaları gerekir. Türkiye'deki çocuk adalet sistemine yönelik yapılan çalışmalar ve yapılan yasal düzenlemeler, çocukların toplumda korunmasını ve suç işlemleri durumunda adil bir şekilde muamele görmelerini amaçlamaktadır (Ergül, 2012).

Türkiye’de çocuk suçluluğu ve adalet sistemi üzerine yapılan çalışmalar, bu alandaki politikaların çocukların iyi oluşunu, sosyal entegrasyonunu ve rehabilitasyonunu merkeze alması gerektiğini vurgulamaktadır (Göregenli, 2015). Suça sürüklenen çocukların, yalnızca adli bir vaka olarak değil, sosyal destek ve müdahale gerektiren bireyler olarak görülmesi önemlidir. Bu perspektif, çocukların eğitim, sağlık ve psikolojik ihtiyaçlarını da dikkate alan çok disiplinli bir yaklaşım gerektirir (Yıldız, 2017).

Çocukların suça ilişkileri, yoksulluk, eğitim eksikliği, aile içi şiddet gibi çeşitli risk faktörlerinden etkilenebilir. Bu nedenle, çocuk suçluluğunu önleme ve müdahale stratejileri, bu risk faktörlerini azaltmaya yönelik bütüncül programlar ve politikalar geliştirmelidir (Acar, 2019).

Tablo 41, çeşitli yaş gruplarına göre güvenlik birimlerine getirilen veya bilgisine başvuru yapılan çocukların sayılarındaki değişimi gösterir. Bilgisine başvuru kategorisinde 2015’ten 2022’ye kadar artan bir eğilim göze çarpmaktadır; bu, çocukların yaşadığı olayların artması ya da yetkililerin bu tür olaylara daha fazla dikkat etmesinin bir sonucu olabilir. Diğer kategorilerdeki dalgalanmalar ise çeşitli sosyoekonomik ve politik faktörlerin etkilerini yansıtabilir (UNICEF, 2021).

Özellikle “Suça Sürüklenme” kategorisindeki artışlar dikkat çekicidir ve çocukların suç faaliyetlerine karışmasının önlenmesine yönelik politika ve programların etkinliğini sorgulamaya yönelik bir işaret olarak değerlendirilebilir. Bu durum, çocukların sosyal hizmetler ve eğitim sistemleri aracılığıyla daha iyi desteklenmesi gerektiğini göstermektedir (ILO, 2020).

Tablo 41: Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocukların Karıştığı Olay Sayısı

0-11 Yaş / Geliş Nedeni / Yıl	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Bilgisine Başvurma	6.857	7.062	6.859	8.412	9.074	7.169	8.588	10.370
Diğer	160	199	167	194	224	274	186	2.516
Kabahat İşleme	16	11	350	66	25	219	14	26
Kayıp (Bulunan)	508	483	738	825	812	1.641	1.538	618
Mağdur	98.351	98.405	92.891	95.300	99.594	72.607	83.587	86.983
Suçta Sürüklenme	5.494	7.756	5.017	7.771	16.393	3.802	3.173	5.891

12-14 Yaş / Geliş Nedeni / Yıl	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Bilgisine Başvurma	21.198	20.496	19.732	21.775	24.248	17.803	21.794	29.227
Diğer	223	132	108	189	214	202	109	1.042
Kabahat İşleme	20	12	196	113	32	574	192	42
Kayıp (Bulunan)	2.489	3.800	4.382	4.329	4.477	5.657	5.359	4.041
Mağdur	47.847	48.649	46.401	50.746	53.243	36.658	48.056	62.361
Suçta Sürüklenme	36.767	39.070	36.295	42.106	46.473	30.135	35.496	52.772

15-17 Yaş / Geliş Nedeni / Yıl	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Bilgisine Başvurma	43.601	44.511	42.163	43.004	43.667	33.742	40.503	60.788
Diğer	293	268	360	426	581	593	382	2.564
Kabahat İşleme	1.687	2.372	3.764	8.729	11.654	82.818	67.305	12.616
Kayıp (Bulunan)	6.541	9.631	10.199	10.220	12.050	15.082	12.380	11.833
Mağdur	80.420	83.347	79.770	86.805	83.094	61.696	76.356	109.111
Suçta Sürüklenme	91.401	101.630	99.380	102.134	105.287	79.675	93.628	148.055

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Güvenlik ve Adalet, 2023.

Tablo 42, cezaevine giren çocukların yaş gruplarına ve suç türlerine göre dağılımını göstermektedir. Cinsel suçlar ve hırsızlık gibi suç kategorilerindeki çocuk sayılarının yüksek olması, bu alanlarda caydırıcılık ve rehabilitasyon çalışmalarının güçlendirilmesi gerektiğine işaret eder. Bu suçların yaygınlığı, çocukların ve gençlerin toplum içinde karşılaştıkları riskleri ve savunmasızlıkları gözler önüne sermektedir (Save the Children, 2021).

Tablo 42: Suç Yaş Grubuna Göre Ceza İnfaz Kurumuna Giren Hükümlü Çocuk Sayısı

12-14 Yaş/Suç Türü/Yılı	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ailenin Korunması Tedbirine Aykırılık					30		2	2	1	1	3	2
Askeri Ceza Kanunu'na Muhalefet									1			3
Ateşli Silahlar ve Bıçaklarla İlgili Suçlar			1		24		1		3	1	4	4
Cinsel Suçlar	12	19	11	72	166	210	228	238	239	287	245	175
Dolandırıcılık		1							1	1	1	
Görevi Yaptırmamak için Direnme					4	3	1	1		2		
Hakaret				1	9				1			1
Hırsızlık	58	62	67	107	390	396	497	485	759	980	950	933
Kaçakçılık				1	5	1	1	4	2	2	2	
Kişiyi Hürriyetinden Yoksun Kılma	1		4	5	12	29	20	18	25	41	29	69
Kötü Muamele												1
Mala Zarar Verme					24	3	5	2	2	2	1	1
Orman Suçları					1							
Sahtecilik				1	6	3	3	2	2	1	3	3
Tehdit					17	3	5	7	6	7	9	10
Trafik Suçları					1		2		1			
Uyuşturucu veya Uyarıcı Madde Kullanma		1			11	4			5	4	2	3
Uyuşturucu veya Uyarıcı Madde Ticareti	5	8	10	17	42	28	31	39	57	98	102	36
Yaralama	4	5	12	24	108	29	30	33	43	34	48	19
Yağma (Gasp)	90	72	85	136	153	243	325	389	459	709	572	277
Öldürme	15	15	25	49	70	58	73	48	55	66	66	33
İcra İflas Kanununa Muhalefet										1	2	

15-17 Yaş/Suç Türü/Yıl	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ailenin Korunması Tedbirine Aykırılık					51	42	35	17	13	21	12	19
Askeri Ceza Kanunu'na Muhalefet									1	3		2
Ateşli Silahlar ve Bıçaklarla İlgili Suçlar	4	5	9	20	69	18	19	16	19	25	28	32
Cinsel Suçlar	33	80	58	241	418	626	601	673	643	608	630	397
Dolandırcılık		1						17	21	46	52	52
Görevi Yaptırmamak için Direnme					24	9	14	10	21	13	11	26
Hakaret	1	2	3	2	38	10	9	12	2	2	3	6
Hırsızlık	277	348	410	883	1.777	2.822	3.065	3.146	4.438	5.365	4.609	4.539
Kaçakçılık	2	2	3	4	23	11	13	13	24	49	39	12
Kişiyi Hürriyetinden Yoksun Kılma	9	17	37	32	87	98	98	109	119	179	134	289
Kötü Muamele									2	9	5	1
Mala Zarar Verme					78	13	34	17	22	22	37	29
Orman Suçları	1				4	2		4	1	1	1	
Rüşvet						1				1		
Sahtecilik	5	1	4	25	48	38	49	41	52	50	50	23
Tehdit					65	99	178	190	158	183	206	129
Trafik Suçları	1			1	5	4	2		4	5	4	13
Uyuşturucu veya Uyarıcı Madde Kullanma	12	9	2	14	60	19	25	70	209	254	298	268
Uyuşturucu veya Uyarıcı Madde Ticareti	36	44	33	110	282	325	394	496	700	819	810	335
Yaralama	50	81	127	170	580	317	357	326	393	427	415	340
Yağma (Gasp)	302	393	413	661	739	1.258	1.920	1.911	2.191	2.887	2.478	1.221
Öldürme	96	168	250	325	380	523	551	424	530	602	619	322
İcra İflas Kanununa Muhalefet	1									1	3	3

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Güvenlik ve Adalet, 2023.

Tablo 43, çeşitli suç türlerine göre yaş gruplarına ayrılmış hükümlü çocukların ceza infaz kurumlarına giriş sayılarını içermektedir. Burada, 12-14 ve 15-17 yaş grupları için belirtilen suç kategorilerine göre çocukların cezaevine giriş sayılarının zaman içindeki değişimi yer almaktadır. Analiz edilmemiş olması gözden kaçmış bir durumdur. Bu tablo, çocuk suçluluğu konusunda daha kapsamlı bir bakış açısı ve politika geliştirilmesi için önemli veriler sunmaktadır.

Özellikle “Uyuşturucu veya Uyarıcı Madde Ticareti” ve “Yaralama” gibi suç kategorilerinde, yaş gruplarına göre değişen sayılar dikkat çekicidir. Bu suçların yüksek oranları, gençlerin maruz kaldığı riskleri ve bu risklerin toplumdaki etkilerini gösterir. Ayrıca, “Hırsızlık” ve “Yağma (Gasp)” suçlarının yüksek oranları da özellikle genç yaş grupları arasında yaygın olan ekonomik yoksunluğun ve toplumsal dışlanmanın potansiyel göstergesi olabilir (UNICEF, 2021).

Tablo 43’ün derinlemesine analizi, çocuklar arasında suçun önlenmesi ve müdahale edilmesi gereken alanları vurgular. Özellikle, gençleri suça iten sosyoekonomik faktörlerin ve yetersiz toplumsal destek sistemlerinin anlaşılması, etkili önleme ve rehabilitasyon programları için temel oluşturacaktır (ILO, 2020). Bu veriler, çocuk suçluluğu ile ilgili politikaların geliştirilmesinde ve çocukların ihtiyaç duydukları destek hizmetlerinin sağlanmasında kritik rol oynamaktadır.

Tablo 43: Giriş Yaş Grubuna Göre Ceza İnfaz Kurumuna Giren Hükümlüler

12-14 Yaş/Suç Türü/Yıl	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ailenin Korunması Tedbirine Aykırılık							1			1		1
Cinsel Suçlar	2							7	8	10	3	
Hırsızlık	9	8	107	7	8	19	27	34	67	57	58	60
Kaçakçılık					1							
Kişiyi Hürriyetinden Yoksun Kılma			12					1	3	2	1	1
Sahtecilik		1										
Uyuşturucu veya Uyarıcı Madde Ticareti	1	1	14	1		2	2	5	9	7	3	2
Yaralama		1				2						
Yağma (Gasp)	5	5	109		3	3	3	2	14	10	14	5
Öldürme				1		1			1	3	2	

15-17 Yaş/Suç Türü/Yıl	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ailenin Korunması Tedbirine Aykırılık					14	33	25	15	6	14	11	11
Askeri Ceza Kanunu'na Muhalefet	1			1								
Ateşli Silahlar ve Bıçaklarla İlgili Suçlar	1	1	3		1	2	2		2	2	2	2
Cinsel Suçlar	14	17	23	28	46	62	50	90	102	107	101	77
Dolandırıcılık		1						3	4	8	1	
Görevi Yaptırmamak için Direnme						2			5	1		
Hakaret	1		1			1	1					
Hırsızlık	96	109	107	164	230	363	453	493	1225	1256	1019	803
Kaçakçılık				2		2	2	3	3	5	2	
Kişiyi Hürriyetinden Yoksun Kılma	3	1	12	2	2	8	8	8	28	49	23	44
Mala Zarar Verme					2	2	4	1	4	3	1	2
Orman Suçları					1							
Sahtecilik		1		1	1	2			2	1	1	
Tehdit					2	2	6	12	11	4	2	6
Trafik Suçları					1	1						
Uyuşturucu veya Uyarıcı Madde Kullanma	1	3					2	9	33	19	7	2
Uyuşturucu veya Uyarıcı Madde Ticareti	13	17	14	17	27	21	67	94	120	118	97	39
Yaralama	7	6	5	10	11	18	16	10	29	18	13	14
Yağma (Gasp)	94	61	109	124	124	140	127	145	279	318	263	147
Öldürme	8	9	51	31	31	40	42	23	25	32	38	25
İcra İflas Kanununa Muhalefet										1	2	

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Güvenlik ve Adalet, 2023.

Tablo 44, ceza infaz kurumlarından çıkan çocuk hükümlülerin sayısını ve suç türlerini göstermektedir. Cezaevinden çıkan çocukların sayısının zaman içindeki değişimi, bu çocuklara sağlanan destek ve rehabilitasyon hizmetlerinin sonuçlarını göstermektedir. Çocuk hükümlülerin topluma yeniden entegre edilmesi, toplumsal refah ve güvenlik için kritik bir öneme sahiptir (UNODC, 2021).

2390



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Tablo 44: Ceza İnfaz Kurumundan Çıkan Hükümlü Çocuk Sayısı

12-14 Yaş/Suç Türü/Yıl	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ailenin Korunması Tedbirine Aykırılık					3		1	2	1	1	3	3
Askeri Ceza Kanunu'na Muhalefet									1			3
Ateşli Silahlar ve Bıçaklarla İlgili Suçlar	1				5				3	1	3	7
Cinsel Suçlar	10	16	14	32	93	107	137	161	195	246	253	242
Dolandırıcılık										2	2	6
Görevi Yaptırmamak için Direnme						3	1		1	2		1
Hakaret				2					1	1		1
Hırsızlık	38	37	39	103	221	293	382	467	710	766	1.272	2.397
Kaçakçılık					2		2	4	3	1	3	
Kişiyi Hürriyetinden Yoksun Kılma		2	2	6	10	19	18	24	23	32	39	115
Kötü Muamele												1
Mala Zarar Verme					5	7	6	2	2	2	2	1
Orman Suçları							1					
Sahtecilik				1	1	1	2	3	1	3	4	2
Tehdit						2	4	7	7	6	11	15
Trafik Suçları							1		1			
Uyuşturucu veya Uyarıcı Madde Kullanma			1			4	1		5	3	4	4
Uyuşturucu veya Uyarıcı Madde Ticareti	3	7	1	16	10	23	21	28	47	69	95	44
Yaralama	2	3	11	13	41	35	31	38	35	38	55	56
Yağma (Gasp)	48	59	48	125	135	143	148	327	334	398	517	589
Öldürme	16	14	16	33	50	49	55	63	52	52	45	78
İcra İflas Kanununa Muhalefet										1	3	3

15-17 Yaş/Suç Türü/Yıl	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Ailenin Korunması Tedbirine Aykırılık					20	42	33	19	14	21	13	22
Askeri Ceza Kanunu'na Muhalefet									1	3		7
Ateşli Silahlar ve Bıçaklarla İlgili Suçlar	5	3	6	23	28	17	21	22	18	26	30	70
Cinsel Suçlar	29	44	63	140	264	293	310	452	421	449	553	543
Dolandırıcılık	1	1						18	16	31	54	79
Görevi Yaptırmamak için Direnme					12	11	14	11	13	18	21	60
Hakaret	2		2	2	10	9	9	12	5	3	4	12
Hırsızlık	193	230	270	771	1.452	1.794	2.084	3.101	3.893	3.705	5.415	10.289
Kaçakçılık	2	1	4	6	5	9	14	16	25	38	51	23
Kişiyi Hürriyetinden Yoksun Kılma	5	8	12	43	59	56	80	146	110	139	132	435
Kötü Muamele		1								5	7	6
Mala Zarar Verme					33	20	29	24	26	24	40	44
Orman Suçları		1			3	1		3	1	1	1	
Rüşvet						1				1		
Sahtecilik	5	3	3	20	41	34	43	41	55	42	62	28
Tehdit					39	83	124	194	159	168	317	201
Trafik Suçları	1			1	3	4	2		4	5	5	11
Uyuşturucu veya Uyarıcı Madde Kullanma	10	6	7	11	24	22	23	68	199	256	418	474
Uyuşturucu veya Uyarıcı Madde Ticareti	26	45	49	98	161	222	265	342	467	492	651	397
Yaralama	36	67	72	171	335	337	317	448	410	389	522	609
Yağma (Gasp)	189	277	340	776	742	690	891	2.073	1.769	1.651	2.254	2.657
Öldürme	100	165	133	282	314	299	381	416	470	384	472	383
İcra İflas Kanununa Muhalefet											3	

Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Güvenlik ve Adalet, 2023.

9. Çocuk ve Konut

Çocukların konut koşulları, onların sağlık, eğitim ve genel refah seviyeleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir. İyi tasarlanmış ve sağlıklı yaşam alanları, çocukların gelişimi için temel bir gerekliliktir. Bir çocuğun kendi odasının olması, onun özgürlük, bağımsızlık ve özel alan ihtiyaçlarını karşılar ve kişisel

2392



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

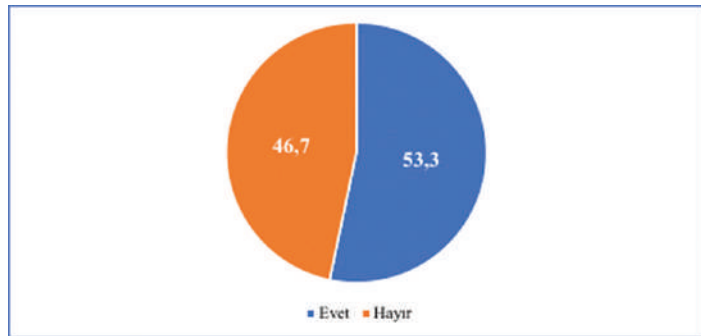
gelişimine katkıda bulunur. TÜİK tarafından yayınlanan verilere göre, çocuklara ait oda bulunan hane oranının toplumda nasıl dağıldığı, toplumsal refahın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (TÜİK, 2023).

Tablo 45'e bakıldığında, 2006'dan 2022'ye kadar olan dönemde farklı oda sayısına sahip hanelerde yaşayan çocukların oranlarında gözlemlenen değişimler, toplumun yaşam standartlarındaki genel eğilimler ve ekonomik değişiklikleri yansıtmaktadır. Daha fazla odası olan hanelerde yaşayan çocuk oranının artması, genel anlamda ekonomik büyüme ve gelir düzeyindeki artışı simgelerken, az sayıda odası olan hanelerdeki çocukların oranının azalması, sosyal konut politikalarının etkinliği hakkında da bilgi verebilir (Ergen, 2019).

Kalabalıklaşma oranı, bir hane içerisindeki kişi sayısının yaşam alanı büyüklüğüne oranı olarak tanımlanır ve bu oranın yüksek olması, çocukların sağlık ve eğitim başarıları üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilir. Çocukların yeterli kişisel alanı olmadığında, dikkat eksikliği, uyku düzeni bozuklukları ve stres gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Yapılan araştırmalar, kalabalık yaşam koşullarının çocukların akademik başarısını negatif yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Kohen, 2017).

Isınma masrafını karşılayabilen hanelerde yaşayan çocuk oranı, bir hane halkının temel ihtiyaçlarını ne derece karşılayabildiğinin bir göstergesidir. Soğuk hava koşullarında yeterli ısıtma olmaması, çocuklarda solunum yolu hastalıkları gibi sağlık sorunlarının yanı sıra, genel konfor eksikliği ve buna bağlı psikolojik etkiler de yaratabilir (Yılmaz & Özdemir, 2016).

Grafik 33: Çocuklara Ait Oda Bulunan Hane Oranı 2016 (%)



Tablo 45, TÜİK tarafından sağlanan, Türkiye’deki hanelerde yaşayan çocukların oda sayısına göre dağılımını gösteren bir veri serisidir. Bu veriler, çocuklar için yaşam alanının niteliği ve miktarı ile ilgili önemli göstergelerdir ve çocukların yaşam kalitesi üzerindeki etkileri açısından değerlendirilmelidir.

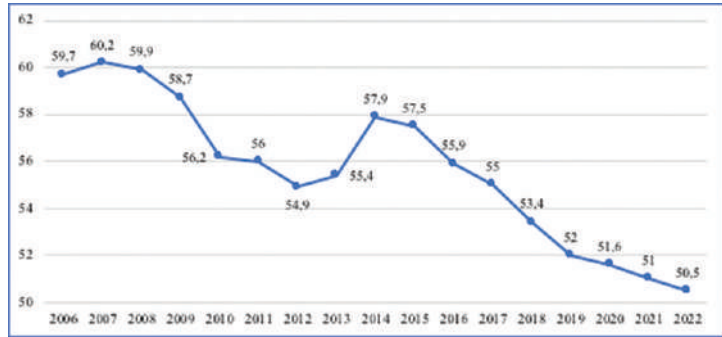
2006’dan 2022’ye kadar olan süreçte, hanelerde yaşayan çocukların sayısı odaların sayısına göre değişiklik göstermektedir. Beş veya daha fazla odaya sahip hanelerde yaşayan çocukların oranı, yıllar içinde sabit bir artış gösterirken, tek oda ve iki odalı hanelerde yaşayan çocukların oranında azalma gözlemlenmiştir. Bu durum, genel olarak hane halklarının yaşam standartlarında ve barınma koşullarında meydana gelen iyileşmeleri yansıtmaktadır. Ayrıca, daha fazla oda, çocuklar için özel yaşam alanı anlamına gelebilir, bu da onların öğrenme ve kişisel gelişimleri için önemli faydalar sağlayabilir.

Tablo 45: Çeşitli Oda Sayılarına Sahip Hanelerde Yaşayan Çocuk Oranı (%)

Yıl / Oda Sayısı	1	2	3	4	5+
2006	0,8	12,4	42,7	37,6	6,6
2007	0,9	12,5	42,5	37,9	6,4
2008	0,8	12	43,3	38,6	5,4
2009	0,8	11,9	43,7	38,6	4,9
2010	0,9	10,8	42,4	40,2	5,7
2011	0,9	10,2	41,5	41	6,5
2012	0,8	9,8	41,1	41,6	6,7
2013	0,7	9,3	40,6	42,4	7
2014	0,7	8,6	40,8	43,1	6,8
2015	0,6	7,8	41,5	43,2	6,9
2016	0,6	7,3	40	44,9	7,2
2017	0,8	6,8	39,1	46	7,3
2018	0,6	6,2	38,4	46	8,7
2019	0,4	5,7	37	46,9	9,9
2020	0,4	5,6	37,2	46,9	9,9
2021	0,4	5,2	37	47,6	9,9
2022	0,3	5,2	37,5	48	9

Grafik 34 ise 2006'dan 2022'ye kadar Türkiye'deki kalabalıklaşma oranının değişimini göstermektedir. Kalabalıklaşma oranı, bir evde yaşayan kişi sayısına göre yaşam alanının büyüklüğünün bir ölçüsüdür. Bu oranın zaman içinde azalması, hanelerin yaşam alanlarının genişlediğine veya kişi başına düşen yaşam alanının arttığına işaret etmektedir. Bu da çocuklar için daha rahat bir yaşam alanı ve özel alan demektir. Yeterli yaşam alanı olması, çocukların eğitim performansı ve psikolojik sağlıkları için olumlu etkiler yaratmaktadır.

Grafik 34: Kalabalıklaşma Oranı (%)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Konut Özellikleri, 2023.

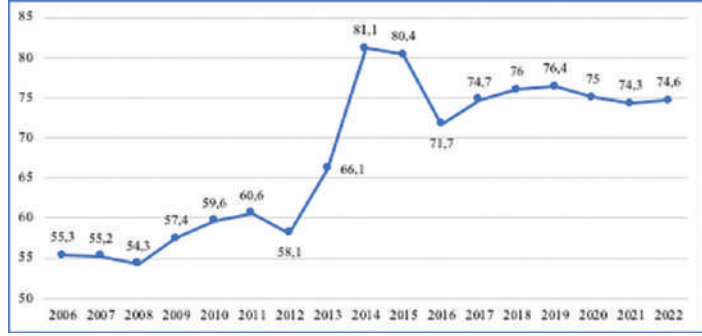
Grafik 35, TÜİK tarafından sunulan ve 2006'dan 2022'ye kadar ısınma masrafını karşılayabilen hanelerde yaşayan çocuk oranındaki değişimi gösteren bir zaman serisidir. Bu oran, bir hane halkının temel yaşam ihtiyaçlarını karşılama yeteneği hakkında önemli bir gösterge olarak kabul edilir ve çocukların yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

2006 yılından başlayarak, ısınma masrafını karşılayabilen hanelerde yaşayan çocuk oranında önemli bir artış gözlenmiştir. 2006'da %55,3 olan oran, 2011'e kadar yükselmiş ve sonrasında 2022'ye kadar nispeten sabit bir oranda (%74-76 arası) seyretmiştir. Bu artış, hane halklarının genel ekonomik durumlarının iyileştiğini ve enerji erişimindeki adaletin geliştiğini göstermektedir. Isınma masrafını karşılayabilme yeteneği, özellikle soğuk kış aylarında konforlu ve sağlıklı bir yaşam alanı sağlama açısından çocukların fiziksel sağlığını doğrudan etkileyebilir.

Bu veriler, enerji yoksunluğunun azaltılmasının ve çocukların sağlık, eğitim ve genel refah durumları üzerindeki pozitif

etkilerinin altını çizer. Çocukların yeterli ısıtma olan evlerde yaşaması, solunum yolu hastalıkları riskinin azalması, daha iyi uyku kalitesi ve genel olarak daha sağlıklı büyüme ve gelişme koşulları ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla, ısınma masraflarını karşılayabilen hanelerin artışı, çocuklar için daha iyi bir yaşam standardının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Grafik 35: Isınma Masrafını Karşılayabilen Hanelerde Yaşayan Çocuk Oranı (%)



Kaynak: TÜİK, Çocuk İstatistikleri, Konut Özellikleri, 2023.

10. Çocuk ve Aile

Çocukların güvenliği ve aile içindeki refahı, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm toplumların öncelikli konuları arasında yer almaktadır. Bir çocuğun aile ortamı, onun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi için önemli bir temel oluşturmaktadır. Aile; çocuklara güvenlik, sevgi ve bakım sağlayarak, onların sağlıklı bireyler olarak büyümelerini destekler. Ailelerin sağladığı koruyucu atmosfer, çocukları dış etkenlere karşı korurken, aynı zamanda onlara riskleri anlama ve bu risklerle başa çıkma becerilerini kazandırmaktadır (Bronfenbrenner, 1979).

Çocuk güvenliği; çocuğun fiziksel sağlığından, psikolojik iyi oluşuna, eğitimine ve sosyal entegrasyonuna kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Ailelerin ve bakım verenlerin eğitimi, çocuk istismarı ve ihmaline karşı farkındalığın artırılması, bu konuda oldukça önemlidir. Aile içi şiddet, yoksulluk ve ebeveynlerin ruhsal sağlık sorunları gibi faktörlerin çocuk güvenliğine etkileri geniş çapta araştırılmıştır ve bu risk faktörlerinin

azaltılmasına yönelik politika ve programların uygulanması gerektiği vurgulanmıştır (Evans, 2008).

Ailelerin ve çocukların karşılaştığı zorluklarla başa çıkma-
larını desteklemek için sosyal hizmetler, eğitim sistemleri ve sağ-
lık hizmetlerinin entegre bir yaklaşımla sunulması gereklidir.
Türkiye’de çocuk güvenliği ve aile refahı ile ilgili olarak yapı-
lan çalışmalar, toplumun bu konudaki duyarlılığını ve devlet
politikalarının önceliklerini yansıtmaktadır (Yılmaz, 2017).

Tablo 46, çocuk evleri siteleri, çocuk evleri ve çocuk destek
merkezleri gibi farklı kuruluşların sayılarını ve bu kuruluşlar-
da bakılan çocuk sayılarını göstermektedir. Veriler, 2017’den
2021’e kadar bir istikrar göstermektedir, ancak genel çocuk
sayısında hafif bir azalma olduğu görülmektedir. Bu durum,
devletin alternatif bakım hizmetlerine yönelik politikaları-
nın bir yansıması olabilir. Belki de aile yanında destek verilen
çocukların sayısının artması, çocuk bakım stratejilerinde bir
değişikliği veya evlat edindirme ve koruyucu aile sistemlerine
olan ilginin arttığını gösteriyor olabilir (Kara, 2020).

Tablo 46: Çocuk Bakımına Yönelik Kuruluşlar

	2017		2018		2019		2020		2021	
	Krm. Say.	Çocuk Say.	Krm. Say.	Çocuk Say.	Krm. Say.	Çocuk Say.	Krm. Say.	Çocuk Say.	Krm. Say.	Çocuk Say.
Çocuk Evleri Sitesi (Sevgi Evleri)	108	6.208	111	6.383	112	6.132	111	6.181	112	6.160
Çocuk Evleri	1.195	6.341	1.192	6.199	1.192	6.164	1.193	5.956	1.193	5.649
Çocuk Destek Merkezleri	66	1.640	63	1.632	65	1.571	65	1.387	66	1.493
TOPLAM	1.369	14.189	1.366	14.214	1.369	13.867	1.369	13.524	1.371	13.302

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2021.

Tablo 47, aile yanında destek verilen çocuk sayısındaki artışa
dikkat çekerken, kuruluş bakımı altında bulunan çocuk sayı-
sındaki azalmayı vurgulamaktadır. Bu eğilimler, çocuk bakım
politikalarının, çocukları aile ortamına geri döndürme veya
koruyucu aile sistemine entegre etme yönünde evrildiğini
göstermektedir. Böyle bir değişim, çocukların yararına olacak
şekilde aile ortamında yetişmelerinin önemini vurgular ve
devletin bu konudaki politikalarında aile temelli yaklaşımlar-
ın teşvik edildiğini gösterir (Güçlü, 2018).

Tablo 47: Çocuk Bakımına Yönelik Hizmetler

	2017	2018	2019	2020	2021
Kuruluş Bakımı Altında Bulunan Çocuk Sayısı	14.189	14.214	13.867	13.524	13.302
Aile Yanında Destek Verilen Çocuk Sayısı	104.729	119.537	125.258	126.508	137.863
Aileye Döndürülen Çocuk Sayısı	2.161	5.501	5.747	5.623	4.844
Evlât Edindirilen Çocuk Sayısı	817	638	585	493	495
Koruyucu Aile Yanında Bakımı Sağlanan Çocuk Sayısı	5.642	6.468	7.259	7.864	8.459
Koruyucu Aile Sayısı	4.654	5.289	5.967	6.481	6.978
Özel Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde Ücretsiz Bakılan Çocuk Sayısı	2.400	2.760	3.300	2.663	2.775

Kaynak: TÜİK, İstatistiklerle Çocuk, 2021.

Sonuç

“Geçmişten Günümüze Sayısal Çocuk Karnesi” çalışmamız, Türkiye’nin çocuk refahı konusunda Cumhuriyet tarihi boyunca gösterdiği ilerlemenin ve karşılaştığı zorlukların bir panoramasını sunmaktadır. Bu, hem toplumun geleceğine yapılan bir yatırımın ölçümü hem de çocuklarımızın temel haklarına yapılan bir vurgudur.

Veriler, her ne kadar bizi umutlandırırsa da çocuk istihdamı, yoksulluk oranları ve eğitimde fırsat eşitliği gibi alanlarda hâlâ kat etmemiz gereken çokça mesafe olduğu görülmektedir. Bu konularda atılacak somut adımlar, çocuklarımızın toplum içindeki yerlerini güçlendirirken, onların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini de destekleyecektir. Çocuklarımızın her birinin, dolu dolu bir yaşam sürme fırsatına ulaşabilmesi için eşit imkanlara ve koruyucu bir çevreye ihtiyacı vardır.

Çocukluklarından başlayarak insanlara sunulan destek, toplumumuzun sürdürülebilir bir geleceğe sahip olup olmayacağının temel belirleyicisi olacaktır. Bu nedenle, çalışmamızın sonucu tüm çocuklara adil bir başlangıç sağlamak için eğitimden sağlığa, konut hizmetlerinden güvenliğe kadar birçok

alanda bütüncül bir yaklaşım benimsememiz gerektiğini göstermektedir.

Çalışmamızın ortaya koyduğu veriler ışığında; çocuk refahı politikalarının, onların en üstün çıkarlarını gözeterek, sürekli bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, çocukların yaşadığı her türlü zorluğu anlamak ve bu zorluklara müdahale etmek için çok disiplinli bir yaklaşım esastır. Yapılan her iyileştirme ve atılan her adım, çocuklarımızın güçlü ve sağlıklı bireyler olarak yetişmeleri için birer yapı taşıdır.

Gelecek nesillerin refahı ve toplumumuzun ilerlemesi adına, çocuklarımızın yaşam koşullarını iyileştirmek, her birimize düşen sorumluluktur. “Geçmişten Günümüze Sayısal Çocuk Karnesi” bu sorumluluğun bir parçası olarak, çocuklarımızın hak ettikleri parlak geleceğe ulaşmaları için gerekli verileri ve analizleri sunmayı hedeflemektedir.



ESAT İPEK



ÜLKÜ İSTİKLAL ORTAKAYA

Kaynakça

- Ateca-Amestoy, V. (2008). Determining heterogeneous behavior for theater attendance. *Journal of Cultural Economics*, 32(2), 127-151.
- Ball, S. J. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.

- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975-978.
- Basu, K., & Tzannatos, Z. (2003). The global child labor problem: What do we know and what can we do? *The World Bank Economic Review*, 17(2), 147-173.
- Birleşmiş Milletler. (2015). Sustainable Development Goals. United Nations.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715-730.
- Bloom, D. E., Canning, D., & Sevilla, J. P. (2001). Economic growth and the demographic transition.
- Bradshaw, J. (2016). Child poverty and social exclusion. In C. Pantazis, D. Gordon, & R. Levitas (Eds.), *Poverty and social exclusion in Britain: The millennium survey* (pp. 243-265). Policy Press.
- Bradshaw, J. (2016). The case for family allowances. Child Poverty Action Group.
- Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, 2(3), 319-351.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Chaudron, S. (2015). Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries. Joint Research Centre (JRC) Science Hub.
- Chen, M., Zou, D., Cheng, G., & Xie, H. (2022). Children's digital play and learning in e-sports. *Early Childhood Education Journal*, (50), 123-134.
- Çetin, M. D. (2019). *Demografik dönüşüm ve sağlık harcamaları arasındaki ilişki: Türkiye için zaman serileri analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Demir, İ. A., & Bal, E. (2019). Konutların Enerji Verimliliği ve Çocuk Sağlığı Üzerine Etkileri: Türkiye'den Bulgular. *Enerji Verimliliği Dergisi*, 2(2), 70-85.
- Demirel, B. (2019). Türkiye'de Çocukların Konut Koşulları ve Sosyo-Ekonomik Etkileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44), 101-124.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2020). Children: reducing mortality.
- Edmonds, E. V., & Pavcnik, N. (2005). Child labor in the global economy. *Journal of Economic Perspectives*, 19(1), 199-220.
- Eime, R. M. vd. (2013). The health benefits of sport and physical activity. *Sport Management Review*, 16(2), 151-162.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social bene-



fits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, (10), 98.

Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, (1136), 243–256.

Epple, D., & Romano, R. (1998). Competition between private and public schools, vouchers, and peer-group effects. *American Economic Review*, 88(1), 33-62.

Ergen, M. (2019). Türkiye’de Çocukların Yaşam Standartları ve Konut Koşulları. *Çocuk Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 53-68.

Erkekoğlu, P., Köse, S. B. E., Balcı, A., & Yirün, A. (2020). Aşı kararsızlığı ve COVID-19’un etkileri. *Literatür Eczacılık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 208-220.

Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth—beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25-43.

Escueta, M., Quan, V., Nickow, A. J., & Oreopoulos, P. (2017). Education technology: An evidence-based review. NBER Working Paper No. 23744.

Eurofound. (2016). Exploring the diversity of NEETs. Publications Office of the European Union. <https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2016/exploring-diversity-neets>

Evans, G. W. (2008). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92.

Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1999). Tennessee’s class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109.

George, M. J., & Odgers, C. L. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 832-851.

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579.

Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453-469.

Glass, G. V., & Smith, M. L. (1979). Meta-analysis of research on class size and its relationship to attitudes and instruction. *American Educational Research Journal*, 16(4), 419-433.

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.

Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623-645.



- Güler, D., & Bilgili, N. (2021). Türkiye'de Enerji Yoksunluğu ve Sağlık Üzerine Etkileri: Kapsamlı Bir İnceleme. *Enerji Politikası Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 45-59.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2007). *The role of education quality in economic growth*. World Bank Policy Research Working Paper, 4122, 1-45.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. *Handbook of the Economics of Education*, 3, 89-200.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. EU Kids Online. LSE.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial Intelligence In Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign. <https://doi.org/10.36510/learnland.v14i1.1937>
- Holt, N. L., Kingsley, B. C., Tink, L. N., & Scherer, J. (2009). Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 490-499.
- ILO. (2017). Global estimates of child labour: Results and trends, 2012-2016. International Labour Organization. https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_575499/lang--en/index.htm
- International Labour Organization. (2017). Global Estimates of Child Labour: Results and trends, 2012-2016. ILO. https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_575499/lang--en/index.htm
- International Labour Organization. (2017). Global Estimates of Child Labour: Results and trends, 2012-2016. https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_575499/lang--en/index.htm
- International Labour Organization. (2020). What is child labour. ILO. <https://www.ilo.org/ipecc/facts/lang--en/index.htm>
- International Labour Organization. (2020). What is child labour. ILO. <https://www.ilo.org/ipecc/facts/lang--en/index.htm>
- International Labour Organization. (2020). What is child labour. ILO. <https://www.ilo.org/ipecc/facts/lang--en/index.htm>
- International Labour Organization. (2020). What is child labour. ILO. <https://www.ilo.org/ipecc/facts/lang--en/index.htm>

- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063-2079.
- Kohen, D. E. (2017). Konut Koşullarının Çocukların Eğitim Başarısı Üzerine Etkileri. *Eğitim ve Sosyal Politika Dergisi*, 3(2), 22-35.
- Köksal, S. S., Sipahioğlu, N. T., Yurtsever, E., & Vehid, S. (2016). Comparison of Turkey and European Countries According to Basic Health Indicators. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(4), 205-212.
- Kucirkova, N. (2020). Children's engagement with educational iPad apps: Insights from a Spanish classroom. *Computers & Education*, 147, 103786.
- Kuhfeld, M., & Tarasawa, B. (2020). The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement. NWEA Research. <https://www.nwea.org/research/publication/the-covid-19-slide/>
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701-736.
- Lee, J. C-K., & Yin, H-B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Education Change*, (12), 25-46.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2020). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696.
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635-654.
- Luckin, R. (2017). Towards artificial intelligence-based assessment systems. *Nature Human Behaviour*, 1, 0028. <https://doi.org/10.1038/s41562-016-0028>
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønneck, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, (58), 61-68.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). The mobile internet: Access, use, opportunities and divides among European children. *New Media & Society*, 16(7), 1203-1222.
- McEwan, P. J. (2000). The potential impact of large-scale voucher programs. *Review of Educational Research*, 70(2), 103-149.
- McKee-Ryan, F., Song, Z., Wanberg, C. R., & Kinicki, A. J. (2005). Psychological and physical well-being during unemployment: A meta-analytic study. *Journal of Applied Psychology*, 90(1), 53-76.
- Melhuish, E. (2010). *Impact of the home learning environment on child cognitive development: Secondary analysis of data from 'Growing Up in Scotland'*. The Scottish Government.

- Morrissey, T. W. (2013). Child care and parent labor force participation: A review of the research literature. *Review of Economics of the Household*, (11), 1-34.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: Reflections on school effectiveness*. Swets & Zeitlinger Publishers.
- Ogders, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336-348.
- OECD. (2021). OECD Economic Outlook, Volume 2021 Issue 1. OECD Publishing.
- Picard, R. G. (2010). The future of the news industry. In M. Deuze (Ed.), *Managing Media Work* (pp. 77-88). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446214754.n7>
- Plowman, L. (2016). Rethinking context: Digital technologies and children's everyday lives. *Children's Geographies*, 14(2), 190-202.
- Ravallion, M. (2021). On the urbanization of poverty. *Journal of Economic Perspectives*, 35(1), 53-72.
- Reich, J., Vagh, S., & Schifter, C. C. (2020). Remote learning, online learning, and the involuntary experiment of COVID-19: What might we learn? MIT Open Learning. <https://openlearning.mit.edu>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Save the Children. (2021). The Global Girlhood Report 2021: How COVID-19 is putting progress in peril. Save the Children.
- Saxena, A. (2022). Coding for kids: The next essential skill of the future? *Journal of Educational Technology*, 19(1), 92-103.
- Tooley, J., & Dixon, P. (2006). *Private education is good for the poor: A study of private schools serving the poor in low-income countries*. Washington, DC: Cato Institute.
- TÜİK. (2023). Çocuk İstatistikleri, Konut Özellikleri. Türkiye İstatistik Kurumu.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, (12), 271-283.
- Twist, L., Schagen, I., & Hodgson, C. (2007). Readers and reading: The national report for England 2006 (PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study). National Foundation for Educational Research.
- UNESCO. (2019). Global Education Monitoring Report 2019: Gender Report: Building bridges for gender equality. UNESCO.



- UNICEF. (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- UNICEF. (2017). The State of the World's Children 2017: Children in a digital world. UNICEF. https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_ENG_WEB.pdf
- UNICEF. (2021). Child labour: Global estimates 2020, trends and the road forward. <https://data.unicef.org/resources/child-labour-global-estimates-2020/>
- UNICEF. (2021). Children, food and nutrition: Growing well in a changing world. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children-2019>
- UNICEF. (2021). The State of the World's Children 2021: On my mind - promoting, protecting and caring for children's mental health. UNICEF.
- UNICEF. (2021). The State of the World's Children 2021. UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2021). The State of the World's Children 2021: On my mind - promoting, protecting and caring for children's mental health. UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2021). The State of the World's Children 2021: On my mind - promoting, protecting and caring for children's mental health. UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2021). The State of the World's Children 2021: On my mind - promoting, protecting and caring for children's mental health. UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2021). The State of the World's Children 2021: On my mind - promoting, protecting and caring for children's mental health. UNICEF.
- United Nations Children's Fund. (2021). The State of the World's Children 2021: On my mind - promoting, protecting and caring for children's mental health. UNICEF.
- United Nations. (2015). Sustainable Development Goals. <https://sdgs.un.org/goals>
- Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged in: How media attract and affect youth*. Yale University Press.
- Vanderschantz, N., vd. (2019). Children's use of digital technologies. *Computers in Human Behavior*, (99), 76-86.
- Wang, X., Hsu, H.-Y., Campbell, T., Coster, D., & Longhurst, M. (2018). An integrative review of the impacts of information and communication technology (ICT) on students' STEM learning. *Educational Technology & Society*, 21(4), 155-167.
- Wijman, T. (2020). The rise of cloud gaming: Cloud gaming revenues to soar to \$12 billion by 2023. Newzoo. <https://newzoo.com/insights/articles/cloud-gaming-revenues-to-soar-to-12-billion-by-2023/>
- Wijman, T. (2020). The rise of cloud gaming: Cloud gaming revenues to soar to \$12 billion by 2023. Newzoo. <https://newzoo.com/insights/articles/cloud-gaming-revenues-to-soar-to-12-billion-by-2023/>
- Wisniewski, P., Xu, H., Rosson, M. B., & Carroll, J. M. (2022). Parental control vs. teen self-regulation: Is there a middle ground for mobile online safety? *Computers in Human Behavior*, (123), 106933.

- Woodhead, M., & Brooker, L. (2017). Child Development and the Development of Childhood. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 46–61). Palgrave Macmillan.
- World Bank. (2018). Learning to realize education's promise. World Development Report 2018. World Bank.
- World Bank. (2021). Poverty and shared prosperity 2020: Reversals of fortune. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/publication/poverty-and-shared-prosperity>
- Yılmaz, M., & Akgündüz, Y. E. (2018). Konut Koşulları ve Çocukların Eğitim Performansı Üzerine Etkileri: Türkiye Üzerine Ampirik Bir Analiz. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 169-190.
- Yılmaz, R., & Özdemir, Y. (2016). Kentsel yoksulluk ve konut koşullarının çocuk sağlığı üzerindeki etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(26), 85-102.
- Yılmaz, V. (2017). Türkiye'de çocuk ve aile politikaları: mevcut durum ve öneriler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(40), 11-38.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39.



ÇOCUK

SÂMİHA AYVERDİ

Çocukluk şiidir; çocuk da şâir. Ne ki, sırasında vezinsiz, kâfiyesiz, tek mısra, hattâ tek hecedir. Ama bakarsınız bir şahbeyit, bir tam kıt'a ve büyük nükte de olabilir.

Bizim görmediğimizi, duymadığımızı, anlamadığımızı, talep etmeyi dahi düşünmediğimizi o, görür; duyar; anlar ve ister.

İstedğini sezip hissedemezseniz kızar; elde edemezse ısrâr eder; küser, bağırr, tepinir.

Ağaçtaki ilk tomurcuğu, ilk çiçeği ve ilk yaprağı bizden evvel o görür ve sevincinden deli olur. Sepetinde yavrulayan kedi, bizim için bir külfet, onun için bir nimettir. Kiraz okkaya düşmeden manavin, "Dalları bastı!" terânesiyle sattığı değnek üstüne bağlanmış bu çalık renkli hevenk, bize göre ağza alınmaya değmez bir acı su olduğu hâlde, ona göre çeşni ile de, manzarası ile de en makbûl nesnedir. Yeşil yapraklar arasına yerleştirilmiş bu üç-beş kırmızı yuvarlağa âdetâ saygı ile bakar. Hattâ onu seyretmeyi, yemeye dahi tercih eder. Yaprakları solup, meyveler büzüşünceye kadar bu hazineyi gözünün önünde tutmaktan vazgeçemez.

*

Hem zaten onun için, hazinelerin, varlıkların, dirliklerin ne değeri vardır?

Çok eskiden, hastalandıkları zaman eğlenip oyalanmaları için, önlere altın keseleri konan iki kardeş tanırım. Çocuklar, bu çil çil sarı liralarn kendilerinin olduğunu, ikisi için de ana-babaları tarafından biriktirildiğini bilirlerdi. Ama yataklarının içinde onlarla kule yapar, beş-taş oynarlarken, avuçları içindeki servet, bahçelerindeki çakıl taşlarından farksızdı.



Hoş altın, gümüş ve kâğıt destelere, bir mal mübâdelecisi, bir takas vâsıtası olmaktan öte kıymet vermeyen nice masum kalmış ezelden ergin kişiler de vardır ki, kara doyuran, sırt giydiren, refâhın ihtişâmın kapıların açan altınlar, gümüşler, kâğıtlar, tıpkı çocuklarda olduğu gibi, onlar için de birer oyuncak, birer taş parçası veyâ kara mangırdan başka şey değildir.

Ama yaşları büyüse de ruhları küçük, kavruk ve ham kalmış öyleleri de vardır ki, bir avuç maden parçası, adı para olan kâğıt tomanı için yalanı, hileyi, fesadı, fitneyi, hattâ ölmeyi ve öldürmeyi dahi göze alacak ölçüde küçülürler.

*

Çocukluk ne kadar güzelse, büyüklükte çocuk kalmak o kadar çirkin, sevimsiz ve beddir.

Çocukluktan kurtulmak, kemâlin, olgunluğun tahtına oturmak için dünyâya gelmiş olmanın şuûruna varabilmek ise, sonsuz bahtiyarlıktır, ah bir bilebilsek!..

Bu idrakten uzak kalmış, vâsıtayı gâye zanneylemiş, böylece de gaffetin kulu olmuş kütlelere, kendi kendilerinin esîri denmez de ne denir?..

İşte, zaaflarının düğümünü çözememiş, onlara hükmedememiş, buyruk yürütüp emiri olamamış insanoğlu, bir derûni âzadlığa varamadığı ölçüde, kendini hür saysa da esirin tâ kendisidir.

Benliği kayıtlarının dört duvarı arasına sıkışıp kalan için, dış dünyanın ikrâm edeceği hürriyetin fayda yerine zarar getirdiğini bilmem ona nasıl anlatmalı!..

Ama anlatılsa da anlayamaz. Hâlbuki bu idrâke varabilse ne kadar mes'ud olacaktır. Gözleri altın, gümüş, mevkî, şöhret, çeşit çeşit hile ve fesat hırsı ile perdelenmiş olan, bu saâdetin zevkini nasıl hayal edebilir?

*

Çocuk, elbetteki tabiata anasından babasından daha yakındır. Zirâ toprağın unsurlarıyla arasındaki âşinâlık bağı, henüz büyüklüklerde olduğu gibi, üst üste tabakalaşmış yılların altında ezilip örselenmemiştir.

Onun için de, çamurla oynarken kendinden geçercesine âdetâ mesttir. Üst baş temizlemek derdinde olan büyük, istediği kadar kızıp söylense de o, keyfine keyif katan zevkinden vazgeçmeyi hatırına dahi getirmez.

Elbetteki büyük, toprakla haşır neşir olmayı çocuk kadar sevmez. Zirâ, hastalıkların, dertlerin, dermansızlıkların, çöküntülerin ve senelerin diliyle kendisini geldiği yere dâvet eden bu kadim âşinâyâ karşı, belki de itiraftan çekindiği bir korkulu öfkesi vardır.

Hâlbuki çocuk öyle midir? Kendisine şeker uzatan her ele elini vermeye hazır olan bu küçük insanın kulağı, henüz koynundan çıktığı o en yakın ceddinin dilsiz çağırışına büyüklerinden daha açık daha hassastır. Ama henüz dostlukları zedelenmemiş, dertlerin, illetlerin bozguncu sesi, kahrı ve tehdidi, âşinâlıklarına gölge düşürmemiştir. Onun için de toprakdan gelen sesi duysa da korkup ürkmez, bu yüzden de kadim dostu ile olan ülfeti devâm edip gider.

Ama içinin bu tasasızlığını, rahatlığını elbette büyüklerine anlatamaz. Nasıl anlatabilsin ki o, çiçek huylu çiçek ruhlu kelebeğin peşinden koşmaktaki zevkini; “Düşeceksin, yeter artık, bak eteğin çalıda takıldı!” diye bağıran zedeleyen büyüğün öfkesi karşısında sâdece şaşkın şaşkın bakar ve sükûtunun içine koyduğu bir hayretle Susar,

*

Kelebeğin, çiçeğin, kirazın, çamurun baştan çıkarıp kendine râm ettiği çocuk, bu mâsum bu serâzad devresinde, gerçekten perâkende bir mısra, bir şiir bir nüktedir.

Bulut, akittiği yağmur dânelerini, o an, ne kadar geri çağırırsa çağırırsın tekrar kendine çekebilir mi?

Ama gün olur çeker. Ne ki, nice mâcerâdan nice devirler ve devranlardan sonra çeker.

Gökten denizlere, göllere ve yerlere düşen bu damlacıkların tekrar bulutlara doğru gittiklerini göz görmese de, toprak da, deniz de, göl de ağır ağır uğurlayıp yolcu eder. Böylece de, asıl ile cüzler arasındaki devridâim macerası sonu gelmez seferini sürüp götürür.

*

Çocuk da tıpkı yağmur dânelerini tekrar kendine çağıran bulutun dâveti gibi, toprağın kendisine seslenişini duysa dahi ona doğru koşmaz. Ama her yaratılmış gibi o da, devridaim çarkının bir mağlubudur. Küçüğü büyüten zaman, onu da hâlden hâle geçirir ve âkıbet erginleştirir. Büyüdükçe de, çamurdan, çiçekten,



çitlenbikten, kelebekten uzaklaşp, mâsum dünyâsına vedâ ede ede eskir; ihtiyarlar. Nihâyet yıllar geçip yavaş yavaş toprağın davetine : “Belî!” diyerek geldiği yere revân olup gider.

Ama, hayâtı boyunca bu dâveti beklemiş hattâ özlemiş ve dâvet sâhibiyle biliş tutup dostluk kurabilmişse, ihtiyarlık da bir şiir, ihtiyar da bir şâirdir vesselâm.

**Hâtıralarla Başbaşa (1977) İstanbul:
Kubbealtı Yayınları, s. 81- 85.**

2410



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

KÖY ÇOCUĞU ÜSTÜNE GENEL BİLGİLER

İSMAİL HAKKI TONGUÇ

Çocuktan, köyden, eğitimden söz açmışken, köy enstitülerinin kurucusu, ülkücü, yapıcı, büyük eğitimci Tonguç'u anmadan geçemezdik. İsmail Hakkı Tonguç, 1936 yılında İlköğretim Genel Müdürü olur olmaz, köylünün okutulması işine, bizde hiç görülmemiş, dünyada az görülmüş bir cesaret ve tutumla girişmişti. Kısa zamanda 21 enstitü kurulmuş, atelyeleriyle, bahçeleriyle, tarım alanlarıyla 7000 bina yapılmış, donatılmış ve Tonguç'un görevinden ayrılmak zorunda kaldığı 1946 yılına kadar 16,000 öğretmen yetiştirilmişti. Yalnız okuyup yazma öğreten, toplama çıkarma gösteren öğretmenlerden değildi bunlar. Köyün tarlasıyla, tohumuyla, ekmeğiyle, suyuyla, sağlığıyla uğraşacak, bakımsız, bilgisiz köylüye her meselede yardım edebilecek şekilde eğitilmişlerdi. Köy Enstitüleri kapatılmayıp da ilk hızlarıyla devam etmiş olsalardı, plâna göre 1960 yılında (Tonguç o yıl öldü) Türkiye'nin değişik bölgelerine uygun 40 enstitü işleyecek, 40,000 köyümüzün her birine en az bir öğretmen, bir de sağlık memuru yerleşmiş bulunacaktı. Aşağıda yayınladığımız parçalar, Tonguç'un «Köyde Eğitim» ve «Canlandırılacak Köy» kitaplarından alınmıştır.

Her köylü çocuğu, kendi ailesinin yetişkinlerine benzer. Onun için bütün köy çocuklarında ortak özellikleri tesbit etmek güçtür. Onlar, daha ziyade ailelerinin karakteristik özelliklerini taşırlar.

2411



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Bu halleri o kadar göze çarpar ki, bazan pozlarından, konuşma tarzlarından, hiç kimseye sormadan, bir çocuğun kimin çocuğu olduğunu anlamak bile mümkün olabilir.

Köyde oturan, fakat çiftçilikten başka işlerle uğraşan kimselerin çocuklarıyla, çiftçi köylü çocukları arasında büyük farklar vardır. Köylü çocuğu, bu gibi çocuklara nazaran daha ağırbaşlı, sakin, pasif, bedenen onlardan daha sağlam ve kuvvetli, ifade bakımından da daha ağır ve mahdut konuşan bir çocuktur.

Köy çevresi, köy çocuğunu eğitmek için sanki uzun boylu düşünülüp hazırlanmış gibidir. Bu çevrede çocuğun serbestçe hareket edebilmesine uygun birçok yerler vardır. Çocuğun ilgisini uyarıcı ve onun kendi kendine meşgul olabileceği eşya ve olaylar pek çoktur.

Köy çocuğu, küçük yaştan itibaren evde, ahırda, mutfakta, tarlada, çayırdaki, ormanda, dere ve göl kenarında insanlar, eşyalar ve bitkiler ile temasa gelir. O, büyükleri iş başında görür. Onların hareketlerini ve işlerini taklit eder. Böylelikle yaşayacağı ortamdaki uzak kalmaz. Bu ortam, ona, suni bir şekilde yaşatılmak veya tanıtılmak yönüne gidilmez.

Köy çocuğunun oyun âlemi oyun zamanı ve oyunları da şehir çocuğununkinden tamamen başkadır. Köy çocuğunun oyuncakları yapma eşya değil, çok defa tabii eşyadır. O, her çeşit tabiat vasıtalarından oyuncak olarak faydalanabilir. Çocuk, işte böyle zengin bir âlemin içinde hem oynar, hem de yeni yeni şeyler öğrenir. Köyün şurasında burasında, yol kenarlarında, çeşme başlarında, çayırların ortasında çocuk oyunlarının binbir çeşit mahsullerine rasgelinir. Hiçbir ileri okul, çocuklara bu kadar faydalı ve uygun oyun yerleri hazırlayamaz.

Fakat, köy çocuğunun yaşı biraz ilerler ilerlemez, oyunun yerini iş alır. Çocuğun etrafı zaten çalışan insanlarla sarılıdır. Bu iş çevresi, ona küçük yaştan itibaren çalışmaya, yani iş görmeye başlayan insanın nasıl takdir edildiğini hissettirir, iyice duyurur. Onun için çocuk, kendiliğinden oyunu bırakarak iş hayatına geçer. Köylü çocuğu yedi sekiz yaşından itibaren çalışmaya başlar. Tarım işlerinin birçoğunun eğitsel değeri pek büyüktür. Her şeyden önce bu işler, çocuğu tabiatla arada hiçbir aracı olmaksızın temasa getirmektedirler. Ona gözlem ve deney için birçok fırsatlar vermektedirler. Böylece yeni şeyler görülür ve öğrenilir. Çocuk, birçok bitkileri tanımaya başlar. Çocuk tıpkı bu şekil-



de, hayvanlar âlemiyle de ilgilenir. İşte bu şartlar içerisinde köy çocuğu, eğer etrafında iyi öğreticiler de bulunursa, bir müddet sonra işinin ve yurdunun özelliklerini iyice öğrenmiş olur. Hattâ, yerle gök arasında cereyan eden tabiat olaylarının bir kısmını bile öğrenerek yurduna iyice kök salar.

Çocuğun değer sayılabilecek iş yapma çağına gelişi, aile için çok önemlidir. O, iş yapma yetisini ve gücünü ne kadar çok geliştirerek başarı elde ederse, aile içindeki değeri de o kadar çok artar. Çocuk, gitgide kendi önemini ve değerini anlamaya başlar. Böylece, yetişkin ana babaya mahsus olan çalışkanlık, idareli davranma, cesaret gibi özellikler çocukta da alışkanlık haline gelmeye başlar.

Yalnız, bunların yanı sıra çocuğun sağlığına, bünyesine zarar veren sonuçlar da ortaya çıkar:

1. Çocuk, bünyesine uymayan işleri küçük yaştan itibaren yapmaya başlar. Oyun oynamak hakkından mahrum kalır.
2. Ağır işler yapan çocuk, bunlara dayanamaz. Çok ezilir, bedensel gelişimi normal olamaz.
3. Çocuk, hakkı olan uykuyu tam ve düzenli olarak uyuyamaz.

Bütün bunların sonunda, çocukluğu erkenden kaybederek büyük adamın küçülmüş bir modeli haline gelir. Köylü çocuğu küçük yaştan itibaren büyük insanın bütün pozlarını takınır. Onun konuşuşu ve yürüyüşü de yetişkinlerinki gibidir. Ağzından süt kokusu gider gitmez, köy çocuğunun alnına mukadderin damgası basılır. Bunu okumak gerektir. Okunduğu gün, Türk toplumunun yüzü, hayatının en heyecanlı ve tatlı saatlerini yaşayan sağlıklı bir genç kızın yüzü gibi, gülümsiyerek ortaya çıkacaktır.

Köy Çocuğunun Ruhsal Özellikleri

Köy çocuğu, ruhsal ve bedensel hayatını geliştirmeye yarayı birçok araçlarla dolu, küçük, dar, fakat zengin bir ortamın içinde yaşar. Köy çocuğu eşyayı sadece uzaktan seyretmekle kalmaz. O, bu eşya ile temas ederek, onların önemli bir kısmını belli amaçlar için kullanarak yetişir ve onlardan hayatı boyunca silinmeyecek kadar kuvvetli intibalar alır. Bu eşya, gerçi şehir çocuğunun uzaktan görebildiği eşya kadar çok ve çeşitli değildir; fakat eğitici etkileri bakımdan değer biçilemeyecek mahiyettedir.

Şehir çocuğu, eşyayı sık sık, fakat geçici bir tarzda görür, onlardan kuvvetsiz ve devamsız intibalar alır. Onun için bunların izleri çabuk silinir. Buna karşılık köy çocuğu az eşya ile karşılaşır, fakat onlardan yavaş yavaş, çok kuvvetli intibalar alır.

Çocuğun bu şekilde biriktirdiği gözlem ve intibalarıyla ilgili olarak tefekkür ve lisan melekeleri gelişmeye başlar. Köy çocuğunun tefekkürü (düşüncesi) eşyaya bağlı bir tefekkürdür. Mücerret olan bir şeyin onun zihninde yeri yoktur. Onun her şeyi gibi düşüncesi de eşyalaşmıştır. Hariçten onun zihnine yerleştirilmek istenen şeyler de, ancak eşya vasıtasıyla, müşahhas bir hale getirilmek suretiyle yerleştirilebilir. Köy âlemindeki eşya aracılığı ile açıklanamıyacak konuları, onların kavraması çok güçtür.

Köy çocuğunun ana dilini öğrenmesi ve geliştirmesi de, şehir çocuğuna göre daha yavaş olur. O, kelime hâzinesi bakımından fakir denilecek bir haldedir. Bunun başlıca iki sebebi vardır:

1. Çocuk, lisanı iyi bilen büyüklerle uzun zaman konuşmak ve konuşulmakta olan lisanı çok işitmek imkânını bulamaz.
2. Esasen, yetişkinlerin konuştukları lisan da yazı dili gibi zengin değildir.

Genel olarak çocuk dilinin gelişmesine etki yapan bir faktör de, belli şeylerin isimlerini ve belirgin özelliklerini söyliyerek, başkalarına anlatmak ihtiyacı ve zaruretidir. Köyde büyüyen çocuklar bu bakımdan çok fakirdir. Cümleleri az kelimelidir. Cümleleri birbirine bağlayacak edatlar hemen yok denilecek kadar azdır.

Bütün bunlara rağmen, köy çocuğunun harikulâde denilebilecek kadar basit, fakat çok plâstik ve renkli bir lisan kabiliyeti vardır. Okul, çok defa çocuğun bu değerine önem vererek, işin üzerinde durmamaktadır. Çocuğa, tamamen yabancı gelen birçok mücerret kelimeleri ve komplike cümleleri bulunan bir lisanı zorlayarak öğretmeye çalışmaktadır. Çocuk, kendi dilinden oldukça farklı bir dille konuşan öğretmenin karşısında konuşmaktan utanmakta, korkmakta ve tereddütler geçirmek zorunda kalmaktadır.

Köy Çocuğu ve İş

Köy çocuğunun iş karşısındaki durumu şu özellikleri gösterir:

1. Köy çocuğu eliyle birşey taşıyabilecek hale geldiğinden itibaren iş hayatına katılır. Büyüklere yardım şeklinde

gücü yettiği kadar iş görmeye başlar. Küçük yaştan itibaren onun kafasına «hayat çalışmaktır» düsturu yerleşir.

2. Çocuk, çok defa karşılaştığı zorluk ve güçlüklerde yarıdıcısız kalır. Meselâ, kaybettiği bir hayvanı gece aramaya çıkar; yıkılmış yükte tek başına yolun ortasında kalınca, onu hayvana yüklemek çareleri arar; iş görürken yağmura, doluya, sele yakalanır.
3. Köy çocuğu, köydeki çalışmalarla ilgili çeşitli tabiat olaylarını, sosyal hâdiseleri, kuraklık, yokluk, varlık, tokluk, sevinç, keder gibi gerçek hayatın safhalarını yakından görür ve bunların bir kısmını bizzat yaşayarak, çalışmakla bunlar arasındaki bağlantıları kavrar, onların içinde yuğrula yuğrula büyüğünden kuvvetli bir gerçekçi olur.
4. Köy çocuğunun konuşması hayalsiz, süssüz, yapmacıksız, som ve toktur. O, sessizce çalışır, iş görürken yaygaracılık etmez.
5. Köy çocuğunun imgeleri kısa ve imgelemi dar olur. O, imgeleme dayanan işlere kolay kolay yanaşmaz, alışmaz.
6. Tabiatın içinde başıboş dolaşa dolaşa büyüyen köy çocuğu, tabiatı ve bilhassa yakın çevresini tanır, çalışırken bu çevreden edindiği bilgilerden faydalanır, öz çevresi içinde tek başına serbestçe hareket edebilir.
7. Köy çocuğu, zorlukları yine yine çalışmaya alıştığı için, hayata karşı emniyetli ve cesurdur. O, yapacağı işin karşısında da aynı durumdadır.
8. Köy çocuğu nazlanma, şımarma, yaptığı işten ötürü gurura kapılma nedir bilmez. Onun için yaptığı işe dayanarak yılmaz.
9. Köy çocuğunun hareketleri, çalışması, yürüyüşü yavaş ve emindir. Duygu ve düşünüşü yavaş ve ağır olduğu halde, hükümleri, kararları, itirazları, tenkitleri, kabulleri hayret edilecek derecede doğru ve isabetlidir. O, aynı zamanda ciddî ve disiplinlidir.
10. Köy çocuğu değişikliğe, yeniliğe ve tanımadıklarına karşı çekingen durur; yeni iş şekillerine, geç ve güç alışır. Bu özelliklerin hepsini bir çocukta aramak pek tabii olarak isabetsiz ve yersizdir. Her köy çocuğunda bunların biri veya birkaçı bulunur. Köy çocuklarının devam ettikle-



ri eğitim kurumlarında çalışanlarla, bunları idare edecek makamlarda bulunanlar, köy çocuğu ile iş arasındaki bu bağılılıkları göz önünde tutarak hareket edecek olurlarsa, hem başarılı sonuçlar alabilir, hem de iş sever bir nesil yaratabilirler. Nüfusun %80 ini köy halkı teşkil eden bir toplumda, köy çocuğunu yalnız eğitim bakımından değil, memleketin mayası olması yönünden de tanımak gerektir.

* 1923-24 öğretim yılında ilkokula giden öğrenci sayısı 336.061 iken, 1959-60 öğretim yılında 2.564.195 olmuştur. Köy Enstitülerinin ilk mezunlarını verdiği 1944-45 öğretim yılında önemli bir artış olmuş, öğrenci sayısı 995.999 dan, 1.246.818 e çıkmıştır. 1923-24 öğretim yılında ilkokula giden kır öğrencilerin oranı %18.73 iken, 1959-60 öğretim yılında %37.31 olmuştur. Sağdaki grafikte görüldüğü gibi, 1928-29 öğretim yılında diploma alan öğrencilerin, okula devam eden öğrencilere oranı % 5.50 (26.275) iken, 1959-60 da %10.81 (277.120) ye yükselmiştir. Oysa bu oranın % 20 ye yakın olması gerekir. Demek ki, bugün bile ilkokula kaydedilen öğrencilerin ancak yarısı kadarı diploma alabilmektedir.

**Tıpta Yenilikler (Çocuk Sayısı),
Aralık 1962, Sayı 7.**

2416



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ANADOLU ÇOCUĞU

YAŞAR KEMAL

Eğer köyde bir kişinin çocuğu olmuyorsa felâketlerin en büyüğüne uğramış demektir. Karısını, kendisini hocalara okutur, o da olmazsa ocaklara gider kurbanlar keser, o da olmazsa doktorlara gider. Ya da bunların hiçbir gerekliliği kalmaz, koca, bir karı daha aliverir. Ondan da çocuk olmazsa bir daha, bir daha... Çocuğu olmadı diye beş altı kadın alıp boşayan köylüler vardır. Kadın da, çoğunluk, çocuğu olmayan erkekten boşanır.

Halk, çocuğu olmayan kadın kadar, erkek kadar hiçbir şeye acımaz:

«Vay Fıkaracık, malı var mülkü var, çocuğu yok... Çocuğun olmadıktan sonra neylersin dünya malını? Kalacak kimsen olmadıktan sonra arkanda, neylersin dünya malını?»

Baksın bakamasın, bir de köylü, ne kadar çocuğu olursa o kadar ister. Bir de köylü, kız çocuğundan daha çok erkek çocuk ister.

Önce çocuk köyde bir üretim ögesidir. Beş yaşını geçince üretime karışır. Çobanlık eder, tarlada çalışır, hayvanlara bakar. Kız çocuğu olsun, erkek çocuğu olsun bu değişmez.

Köylü, çocuğuna büyük bir adammış gibi davranır. Büyük adamla konuşur gibi konuşur çocuğuyla, kaldıracığı kadar, büyük adam işi de yükler ona. Çocuğun köyde karışmadığı büyük adam işi yok gibidir hemen hemen. Düğünde dernekte, kavgada, küslükte büyükler kadar çocuklar da vardır. İki ev birbiriy-le konuşmuyorsa, iki ev birbirine dargınsa çocukları da öyledir. Kan dâvalarında çocuklar da vardır.

Çocuk, bir evde ne kadar çoksa, üretime o kadar çok yardımcı var demektir. Köyde, çocukların bakımı diye bir şey yoktur. Birkaç yaşına kadar anasını emer, kardeşinin sırtında dolaşır, sonra

memeden kesilince büyükler ne yerse onu yer, büyükler nasıl yaşarsa öyle yaşar.

Köylerde, hani şu şehirlerde olduğu gibi bir ev eğitimi yoktur. Vay küfretmeyeceksin, çocuğun yanında söğmeyeceksin... Böyle şey yok. En açık, en kapalı küfürler çocuğun yanında yapılır. Köyde çocuktan gizli şey yoktur... En açık saçık kadın hikâyeleri, çocukların yanında hiç çekinilmeden anlatılır.

En talihsiz çocuk, arkası olmayan, yalnız kalmış çocuktur. Yalnız, kardeşsiz insana bir tuhaf gözle bakarlar köyde. Bir küçümseme, bir lânetlenmiş hissi. Eğer o yalnız kişi, dışlıca birisi değilse, yandı da gitti. İflah olmaz o... Kötü köylü olur, gelen vurur bir tokat, giden vurur bir tokat. Eşkiyaların, katillerin çoğunluğu, çoğu zaman bu çeşit yalnızlardan çıkar.

Arkasız, yalnız kalmış, yani bir de akrabasız, hisimsiz kalmış kişinin çocukluğu da öteki çocuklardan farklı geçer. İtilir kakılır öteki çocuklarca.

Köylerde aşağı yukarı bütün köylüler uzak yakın birbirlerine akrabadırlar, kardeşten, kardeş çocuklarından başka. Bu yüzden, öteki akrabalar o kadar bir şey sayılmaz. Onlara hisim derler. Çocukken de kavgada, oyunda akrabalık güdüdür. Aynen büyüklerde olduğu gibi.

Yukardan beri demek istiyorum ki, köydeki çocuklar her yönleriyle büyüklerin tıpkısıdırlar. Onlar gibi yer, onlar gibi yatar, onlar gibi sorumlulukları vardır, onlar gibi güçleri yettiğince çalışırlar. Köyün her bir işine büyükler gibi, büyükler kadar katılırlar. Büyüklerden ayrıldıkları bir iki yer vardır: Hükümete gitmezler, bir, tahsildarın karşısına çıkmazlar, iki, karları, kocaları yoktur, çocukları olmaz, üç...

Aşağı yukarı köydeki büyüklerle çocukların oyunları da aynıdır. Birtakım çocuk oyunları vardır ki, büyükler oynarlar, birtakım büyüklerin oyunları vardır ki, çocuklar oynarlar. Örneğin, kale, sapan oyunu, tuzlayım oyununu hem büyükler, hem çocuklar oynarlar. Bir de düğünlerde büyüklerin çekmesi gereken halayları çocuklar da çekerler. «Sinsin» oyunu da bir büyük oyunudur, çocuklar da sinsin oynarlar.

Köylerde çocukların oyuncakları da vardır. Bu oyuncaklarını çoğunluk kendileri yaparlar. Çok az, o da binde bir babaların

yapıp çocuklarına verdikleri oyuncaklar da vardır. Bir de köyde çocukları seven, onlara bir yumurta, iki yumurta, bir kaşık yağ, bir sahan yoğurt karşılığında oyuncak yapan kimseler vardır. Bu kimseler, çoğu zaman çocuklardan hiçbir şey almazlar. Salt çocukları sevdikleri, salt oyuncak yapmayı sevdikleri için oyuncak yaparlar. Yukarda da söylediğim gibi, çocuklar kendi oyuncaklarını kendileri yaparlar.

Çift sürmek için sabanlar yaparlar. Yani tarım araçları yaparlar. Çiftçilik oynarlar. Değirmenler yaparlar. Küçük bir akar su bulunca hemen değirmenlerini üstüne kuruverirler. Akar su, değirmenin perlerini döndürür ve değirmen işler. Köylü çocukları tıpkı babaları gibi değirmene buğday getirip öğütür giderler. Hayıt çalılarında deve yaparlar, kamışlardan at... Bir çocuğun bir deve, bir at için günlerce uğraştığı olur. Ben kamıştan öylesine güzel atlar gördüm ki, hayıttan öylesine güzel develer gördüm ki, oldum olası heykelci zor yapar. Çocukların gelenekleri bu develeri, atları geliştirmiş... Her gelen çocuk bir güzellik, bir sağlık katmış develere. Bu işlere büyükler hiç karışmazlar, develere, atlara, çakıltaşlarından dövüle dövüle yapılmış bilyalara hiç karışmazlar. Oyunlarını, oyuncaklarını çocuklar çocuklardan öğrenirler.

Oyuncakların çeşidi, yerine, toprağına göre değişir. Bataklık, kamışlık, sazlık olan yerdeki oyuncaklar başkadır, olmayan yerlerdeki başkadır. Dağlık yerlerin oyuncakları başkadır, şehire yakın yerlerdeki köylerin oyuncakları başka, uzak yerlerin oyuncakları başkadır. En güzel dillidüdüğü kamışlık yerlerin çocukları yaparlar. Örnekleri uzatabiliriz.

Büyüklerden başka, bir işleri daha vardır çocukların, o da edebiyatları. Örneğin, ayrı bir türküleri yoktur. Büyüklerin söyledikleri türküleri söylerler. Köylerde masalları yalnız çocuklar dinlemezler. Masallar, çocuklar kadar da büyükler içindir. Bu çocukların edebiyatları oyunlarıyla birlikte doğan, oyunların içinde giden türküler, tekerlemelerdir. Büyükler de tekerleme söylerler ama, onların tekerlemeleri başkadır. Kuş dili dedikleri uydurma bir dille de konuşurlar çocuklar. Bunu şehirlerde de duydum.

Demem o ki, köyde çocuklar büyükler kadar hayata karışırlar. Ne bir az, ne bir çok.

Yukarda demiştim ki, üstünde çok çok durmuştum ki, köylü çocuğu büyükler kadar yaşamanın, büyükler kadar üretimin içinde, kavganın döğüşün, dostluğun düşmanlığın içinde.

Son yıllarda kapalı köy düzeni altüst olmağa başladı. Bundan on yıl önce bir çocuk, hastalık sayrılık dışında, şehirlere gitmezdi. Bir de iş için giderdi. Bu yıllar hemen hemen bütün çocuklar, uzak dağ köylükleri bunun dışında, şehirlere gidip geliyorlar. Bu yüzden köyün kapalı, korkunç yalnızlığını bırakıp da şehirlere kaçan çocuklar çok. Şu şehirlerde gördüğümüz serseri çocuklar var ya, bunların büyük bir kısmı köyden gelen çocuklar...

Köyden kaçan çocuklar üstüne etüdlere yapılabilseler, bu, çocuk psikolojisi üstüne bize epeyce ip uçları verir sanıyorum.

Çocuk bir üretim öğesidir, bir arkadır, yaşlanınca ekmek kapısıdır. Bunun için çocuk en değerli öğedir köyde. Ama değeri gene bir üretim öğesi kadardır desek hata mı ederiz... Belki de hataya düşeriz.

Nasıl bir at, sığır yavrusu doğar doğmaz kalkıp anasının memesine yapışmak, anasının ardına düşüp yürümek zorundaysa, beş yaşını geçmiş her köy çocuğu da doğayla döğüşmek zorundadır.

Demem o ki, çocuk Anadolu'da büyükler kadar doğanın içinde, onlar kadar, onlar gücünce demek istemiyorum, doğayla savaşta olan bir yaratıktır.

Çocuklar büyükler gibi adam da öldürürler. Kızıp, döğüşüp çocuk arkadaşlarını öldürdükleri vardır. Vardır ama, iş bu değildir. Çocuklar büyük insan öldürürler çoğunluk. Bu, yerleşmekte, bir gelenek olmaktadır. Köylü bilir ki, reşit olmamış çocuğun cezası azdır, bu yüzden düşmanını çocuğuna öldürtür.

Düşmanını öldürtmek için beş yaşındaki çocuğunun eline tabanca verip onu altı yedi yıl eğiten insanlar biliyorum. On iki yaşındaki çocuk, tabancayla, uçan kuşu gözünden, kaçan tavşanı art ayağından vuruyordu. Sonra da düşmanı hapisaneden çıkınca vurdu.

Elimde kesin bir sayı yok. Köylerde çocuklar mı daha çok adam öldürüyorlar, büyükler mi? Her neyse, çocuk, öldürmede de büyüklerin yanında.

2420



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Bu yazı Yaşar Kemal'in Tıpta Yenilikler (Çocuk Sayısı), Aralık 1962'de yayımlanan yazısının kısaltılmış halidir.

TÜRKİYE’DE ÇOCUĞUN GELECEĞİ: ÇOCUKLA İLGİLİ ÇALIŞMALARIMDAN ÖĞRENDİKLERİM

ÇİĞDEM KAĞITÇIBAŞI*

Bu konuşmanın başlığı Sayın Bekir Onur’la telefon konuşmamızda ortaya çıktı. Ben “artık ne diyeyim, her şeyi anlattım” diye konuşuyordum. Sonra daha kişisel birşey yapayım diye kararlaştırdık. Çocuğun geleceğini de Sayın Onur ilave etti. Gelecekle ilgili de birkaç şey söyleyebilirim. Bu gerçekten çok daha kişisel bir konuşma olacak, bir araştırma sonuçları bildirisi değil, onlar zaten bulunabilecek yerlerde var. Sizinle bir yerde 25 yıllık, dörtte bir asırlık tecrübelerimi birkaç ana hatıyla paylaşmak istiyorum, özellikle burada çok büyük çoğunluk gençler olduğu için. Bu da beni çok umutlandırıyor. Gençlerle paylaşmak istediğim şöyle bir genel tema var aslında. Bir araştırmacı, bir bilimci niçin bazı araştırmaları yapar, nereden aklına gelir bunları yapmak, bu araştırmalar rastgele mi seçilir yoksa nasıl birbiriyle ilişkilendirilir? Belki bu tecrübeler size bazı ipuçları verebilir diye umuyorum. Onun için de aşağı yukarı 25 yıl önceye gitmek, oradan başlamak istiyorum.

1973’te başlayan bir araştırma dizisinin ilk halkası “Çocuğun Değeri” araştırmasıydı. Bunu bazılarınız bilebilirler, bazılarınız için çok geride kalmış olabilir. 1981’de *Çocuğun Değeri* başlıklı bir kitap yayınladım, Boğaziçi Üniversitesi yayını olarak basıldı ve Sedat Simavi Sosyal Bilimler ödülünü aldı. O kitabın araştırması, yedi yıl süren bir süreçti. Çocuğun Değeri araştırması bana çok şeyler öğretti. Bir kere en başta “interdisipliner araştırma” yapmayı öğretti, Metodla başlayayım. O araştırma aslında bir nüfus araştırmasıydı. Dolayısıyla demograflarla, nüfusbilimci-

2421



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

* Prof. Dr., Boğaziçi Üniversitesi

lerle, ekonomistlerle ve sosyologlarla birlikte çalışılıyordu. Aynı zamanda o araştırma bana kültürlerarası araştırma nasıl yapılır onu da öğretti. Çünkü dokuz ayrı ülkede yapılan bir araştırmaydı ve her ülkedeki araştırmacılar ortak olarak katıldılar bu araştırma sürecine. Örneğin, mülakat formları, kılavuzları, hepsi ortak olarak geliştirildi. Yani Amerika'da hazırlanıp sonra buraya yollanıp tercüme edilip o şekilde uygulanmadı; o şekilde bir yaklaşıma her zaman karşı çıkmışımıdır. Bu araştırma dokuz ülkede, yapıldı. Bu ülkeler Türkiye, ABD, Almanya, Kore, Endonezya, Filipinler, Tayland, Tayvan ve Singapur'du. Bu araştırmanın ayrıntılarına burada girmem mümkün değil. Bu araştırmadan öğrendiğim kuramsal olarak önemli bir husus, çocuğa bakarken çocuğun bağlamsal ortamda incelenmesi gerektiği oldu. Yani bağlamsal ya da ortamsal yaklaşımı o araştırmada oluşturmam gerekti. İkinci olarak da işlevsel yaklaşımı oluşturmak durumunda kaldım. Çocuğun aile ve toplum içindeki konumunu anlamak için hem bağlamsal kuramsal bir yaklaşımın, hem de işlevsel bir yaklaşımın şart olduğunu gördüm. Çünkü Çocuğun Değeri araştırması Türkiye nüfusunu kapsayan, Türkiye nüfusunu temsil edici örneklerle ilgili bu bulgular o kadar büyük çeşitlilik gösteriyordu ki, çocuğun konumuyla ilgili çocuktan ne bekleniyor, anababa tarafından çocuğa ne gibi değerler atfediliyor gibi soruların cevapları o kadar çeşitliydi ki, bunu anlayabilmek ve bazı çıkarımlarda bulunabilmek için hem genel sosyoekonomik çerçeveyi ve genel ortamı dikkate almak gerekiyordu, hem de işlevsel bir analiz yapmak gerekiyordu. Çocuk anababanın hangi ihtiyaçlarına cevap veriyor ve hangi işlevi yerine getiriyor ki, aile ve toplum içinde, belirli toplum kesimlerinde çocuğa belirli şekillerde yaklaşıyor? Yani çocuğa, atfedilen değer, aslında çocuğun anabasına ve ailesine sağladığı tatminlere dayanıyordu.

Aslında demograflarla ve sosyologlarla çalıştığım halde burada bir psikolojik kuram ortaya çıkartmışım ki, bu da güdülenme üzerinde odaklaşan sosyal psikolojik bir kuramdı. Burada ortaya çıkan önemli bir bulgu; sosyoekonomik gelişmişlik düzeyiyle paralel olarak, yani eğitim, gelir, kentleşme, oturlan gelişmişlik düzeyi arttıkça çocuğa atfedilen ekonomik değer azalıyordu, yani çocuğun aile içinde ekonomik işlevi azalıyordu, Buna karşılık, çocuğa atfedilen psikolojik değer ya da çocuğun anabasına sağladığı psikolojik tatmin azalmıyordu, aynı kalıyor, hatta artıyordu. Bu önemli bir bulguydu; çünkü ekonomistlerin, nüfus olgusunu açıklamak için kullandıkları genel kurama ters düşüyordu.



Ekonomistlerin özellikle demografik geçiş kuramı denilen, toplumlarda ocuk sayısının azalmasını açıkladıkları kurama göre, gelişmeyle çocuğun değeri azalıyor, dolayısıyla çok ocukluluktan az ocukluluğa geçiliyor. Bunun yanış olduğu ortaya çıktı; çünkü çocuğun bir çeşit değeri azalırken başka bir çeşit değeri artıyordu aslında. Sonuç olarak çocuğun değeri azalmıyordu; ama çocuğun ailenin hangi ihtiyaçlarına cevap verdiği, yani çocuğun işlevi değiştiği için bu süreçte çocuktan beklentiler de değişiyordu. Ama ekonomistler şurada haklıydılar, bu ocuk sayılarını etkiliyordu, çünkü çocuğun ekonomik değeri sayılarla bağlıdır. Bir kişinin çok çocuğu varsa herbirinin katkısı birbirine eklenip o kişiye özellikle yaşlılık güvencesi sağlayabilir. Çocuğun psikolojik değeri ise ocuk sayılarıyla bağlantılı değildir. Bu nedenle sosyoekonomik gelişme sonucu çocuğun ekonomik değeri azaldığı için, psikolojik değeri değişmese de, doğurganlıkta bir azalma oluyordu.

şimdi denebilir ki, tamam ama bunlar çok makro düzeyde olgular. Evet yleydi, ama oradan yola çıkararak, aslında bu araştırmanın bulguları benim için o kadar önemliydi ki, ondan sonraki hem aile değişme kuramımı hem de ocuk gelişimi ile ilgili yaklaşımlarımı doğrudan etkiledi. Başlangıçta ben bu araştırmayı yaparken kendimi sosyal psikolog olarak tanımlıyordum, uzun yıllar öyle tanımladım, ama giderek bu araştırmalar beni sosyal psikolojiden, insan gelişimine doğru götürdü ve bir gelişim bilimine doğru yönlendirdi. Burada gereken hem bağlamsal hem de işlevsel yaklaşım benim için çok önemlidir.

Bu araştırmanın sonuçları aynı zamanda modernleşme paradigmasını da sorguluyordu. Sosyologların ortaya attığı modernleşme kuramında şöyle bir varsayım söz konusu. Toplumlar geliştikçe, özellikle ekonomik gelişme ve endüstrileşmeyle aile düzeyinde ve insan ilişkileri düzeyinde çekirdekleşme ve bireyci bir yöneliş kaçınılmazdır, çünkü bu endüstrinin gereğidir. Halbuki ocuğun Değeri araştırmasında benim bulgularıma göre, gerçekten de ailedeki nesiller arasındaki maddi bağımlılık azalıyordu, çocuktan maddi beklentiler yani çocuğun ekonomik değeri azalıyordu, fakat psikolojik değeri azalmıyordu. ocukla duygusal bağlılıklar devam ediyordu ve bunun özlemi de devam ediyordu; bireyci ayrışma yoktu; dolayısıyla burada bir karmaşıklık vardı ve modernleşme kuramı bu karmaşıklığı gözardı etmişti ya da bunun farkında değildi. Çünkü araştırmaların çoğu batı toplumlarında yapılmış araştırmalardı, oradan dünyaya genellemeler yapılıyordu; oysa ki, bizim gibi, benim “beraberlik kültürü”

dediğim türde toplulukçu bir kültürün olduğu toplumlarda mad-di bağımlılıklar azalsa bile bu duygusal bağımlılıkların da azal-masını ve dolayısıyla insanların birbirinden ayrışarak bireyciliğe doğru bir gidişi gerektirmiyor. Bu nedenle burada modernleşme kuramının da sorgulamasına girmiş oldum; bulgular bana bunu gösterdi. Oysa ki çocuğun değeri araştırmasına başladığım za-man, hatta ilk sonuçlarını yazdığım zaman bunu tamamen mo-dernleşme kuramı çerçevesinde yapmıştım. Ancak sonra bunun üzerinde tekrar tekrar düşününce ve bulguları dikkatlice incele-yince gördüm ki, aslında bu ilk yorumların doğru değildi, burada başka bir karmaşıklık vardı ve bu ancak bizim gibi ülkelerdeki araştırmalar sonucu ortaya çıkacaktı. Ondan sonraki çalışmaları-m da bunların üzerine inşa oldu.

Kısaca bir de şunu söyleyeyim. Çalışmalarımın başından beri, özellikle çocuğun değeri araştırmasından sonra, çocuğun konu-munu iyileştirmeye yönelik neler yapılabilir diye de, uygulamaya yönelik olarak da düşünmeye başladım. Bu düşünce ilk olarak 1978-1990 yılları arasında daha Çocuğun Değeri araştırma so-nuçlarını yazarken Millî Eğitim Bakanlığı ile yaptığımız bir hizmet çalışmasıyla ortaya çıktı. Bu çalışma okulöncesi eğitim çalışmasıydı, 0-6 yaş çalışması diye de adlandırılıyordu. Bu çalışmada bir grup çocuk gelişimi uzmanı, psikolog ve eğitimci ile birlikte çalışarak o grubu yönettim ve iki yıl içinde MEB'na öğretmenle-rin ve anababaların kullanabilmesi için bazı kitaplar ve raporlar hazırladık. Bunlar içinde Türkiye'deki ilk anababa eğitimi kiti-bı vardır. *Çocuğunuz ve Siz* adıyla basıldı. Sadece ilkokul eği-timi olan kimselerin anlayabileceği bir çocuk gelişimi kitabıdır. Bundan başka çocuklar için yaratıcı etkinlikler kitabı ve okul öncesi kurumlarında yıllık program kitabı gibi toplam beş tane kitap MEB'na sağlandı ve bunlar yıllarca kız meslek liselerinde, MEB'na bağlı okulöncesi kurumlarında kaynak kitaplar olarak kullanıldı.

Bu çalışmaları yaparken iyice uygulamaya girdiğimiz için bu se-fer tekrar bu uygulamadan bilime geçme ihtiyacını hissettim ve “Erken yaşlarda çocuğun zihinsel gelişmesini desteklemek için bu materyali oluşturuyoruz, acaba bunlar gerçekten işe yaraya-cak mı?” sorusu ortaya çıktı. Bu sorunun cevabı olarak ve aynı zamanda Çocuğun Değeri araştırmasının ortaya koyduğu diğer bazı sorulara da bir cevap bulabilmek için erken destek proje-sine giriştik. “Erken Destek Projesi”, 1982-1992 yılları arasında 10 yıllık bir süreyi kapsayan gene büyük bir projeydi; İstanbul'da yapıldı, Türkiye çapında bir proje değildi, ama derinlemesine ça-

İşmler ve uygulamalar içeren bir projeydi. Burada hem bağlamsal bir yaklaşım vardı, en baştan beri söylediğim gibi, çocuğa özellikle annesi aracılığıyla yaklaştık. Hem de işlevsel bir yaklaşım vardı. Ailenin hangi ihtiyaçlarına ne şekilde cevaplar aranabilir? Bu ihtiyaçlar özellikle kentleşme ve sosyoekonomik gelişmeyle nasıl değişiyor? Ve çocuğun yetişmesinde neler işlevsel olmaktan çıkıyor? gibi bazı sorular gene bağlamsal bir çerçevede ve sosyo ekonomik değişme temelinde ele alındı.

Erken Destek Projesinde bir taraftan çocuğun zihinsel gelişimi, bir taraftan da benlik gelişimi üzerinde yoğunlaşıldı. Erken Destek Projesi bir taraftan uygulamaya yönelik bize önemli ipuçları sağlarken ve yine bana epey şeyler öğretirken, diğer taraftan da Çocuğun Değeri araştırma sonuçları ve Erken Destek Projesi bulguları biraraya gelince artık tam bir kuramsal gelişmeye yol açtılar. Böylece “aile değişme kuramı”nı oluşturudum. Sosyoekonomik gelişme içinde aile nasıl değişiyor? İşte bazı özellikle modernleşme kuramından farklı bir aile gelişme süreci ortaya çıktı ve burada yeni sentezlerin oluştuğunu gördüm. Şöyle ki, sadece özellikle itaate yönelik bir çocuk yetiştirmekten, bağımsızlığa yönelik bir çocuk yetiştirmeye değil ama farklı sentezlerin ortaya çıktığı bir çocuk yetiştirmeye doğru gidiş var. Zihinsel gelişme bakımından da yeni bazı sentezlere ihtiyaç var. İşte burada çocuğun geleceği konusuna araştırma temelinde bir geçiş sözkonusu olabilir. Bu geçiş ne yöndedir? Bunu bir şema ile anlatayım isterseniz (Şema 1).

Sosyal Değişme, Aile ve İnsan Gelişimi

Ortam	Kırsal/ Geleneksel Düşük okullaşma düzeyi Uzmanlaşmamış işler	Kentsel Artan okullaşma düzeyi İş dünyasında artan uzmanlaşma
Aile	Karşılıklı bağımlılık modeli Çocuğun yaşlılık güvencesi değeri	Duygusal bağımlılık modeli Azalan maddi bağımlılıklar
Çocuk Yetiştirme	İtaate yönelik çocuk Yetiştirme işlevsel	Özerklik işlevsel
Benlik Gelişimi	İlişkisel benlik	Özerk-ilişkisel benlik
Öğretme	Göstererek öğretme İşlevsel	Sözel, mantıksal öğretme İşlevsel
Yetkinlik Gelişimi	“Sosyal zekâ”, günlük/ pratik yetkinlik	Bilişsel yetkinlik

2425



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Bu bağlamsal çerçeve düzeyinde en temel değişme nedir? Çocuğun geleceği olarak düşündüğümüzde sosyal değişmeyi en önde gözönüne almamız gerekir. Çünkü, sosyoekonomik değişim aslında çocuğun işlevlerini de değiştiriyor. Kırsal geleneksel ortamda düşük okullaşma düzeyi, uzmanlaşmamış işler sözkonusu olduğunda bunlara uygun itaatkar çocuk yetiştirme işlevseldir. Ancak Türkiye'de de tüm dünyada da kırsal toplumdaki kentsel topluma doğru bir değişme var. Türkiye'de müthiş bir kentleşme söz konusu; bugün nüfusun %60'ının üstü kentlerde yaşıyor. İş dünyasında uzmanlaşmamış işlerden artan uzlaşmaya doğru gidiliyor. Aileye baktığımızda bunun yansıması, nesiller arası karşılıklı bağımlılık modelinden, yani maddi bağımlılıklardan (çocuğa yaşlılık güvencesi olarak bakmak yöneliminden), sadece duygusal bağılıkların sözkonusu olduğu bir aileye doğru değişme oluyor. Çocuk artık aile için bir ekonomik gelir kaynağı değil, tam tersine bir masraf kaynağıdır. Dolayısıyla çocuğun ekonomik değeri kalmıyor ama psikolojik değeri devam ediyor, hatta artıyor. Çocuğun yaşlılık güvencesi değeri ve maddi bağımlılıklar azalıyor ve farklı türde bir işlevsel bütün ortaya çıkıyor. Bunun çocuk yetiştirmeye yansıması olarak itaate yönelik çocuk yetiştirme işlevsel olmaktan çıkıyor, özerklik işlevsel olmaya başlıyor. Niçin? Geleneksel kırsal toplumda durağanlık ve uzmanlaşmamış, çeşitlenmemiş işler sözkonusu olduğu için, yaşlıların tecrübesi önemli bilgi kaynağıdır. Böyle bir ortamda itaatkar çocuk yetiştirme, çocuğun etkin bir şekilde yetişmesini sağlar. İtaatkar çocuk aynı zamanda ileride vefalı bir evlat da olacağı için, anababaya yaşlılık güvencesi sağlama ihtimali de daha yüksektir. Dolayısıyla böyle bir ortamda itaate yönelik çocuk yetiştirme işlevseldir.

Ancak iş dünyasında artan uzmanlaşma ve artan okullaşmayla artık sadece itaate yönelik çocuk yetiştirme yetersiz oluyor ve özellikle iş dünyasında kişinin başarılı olabilmesi için, kendi kendine karar verebilmesi, özerk olabilmesi gerekiyor. Etkin olan kişi, özerk olabilen kişi oluyor. Dolayısıyla çocuk yetiştirmeye özerkliğin girmesi gerekiyor. İşlevsel bir kuramsal yaklaşım özerkliğin gerektiğini ortaya koyuyor. Benlik gelişimine baktığımızda da sadece ilişkisel bir benlik yerine özerkliği de içeren ama ilişkiselliğini koruyan özerk ilişkisel benlik ortaya çıkıyor, çünkü duygusal bağılıklar hâlâ sözkonusu. Tamamen ayrılmış bireyci bir aile sözkonusu değildir.

Burada çok önemli bir sentez ortaya çıkıyor. Bu sentez ne batı psikolojisinin ne de modernleşme kuramının içermediği bir sen-

tezdir, bu aslında bizim gibi toplumlarda yapılan araştırma bulgularından ortaya çıkıyor. Öğretme-öğrenmede göstererek öğretmeye ek olarak sözel mantıksal öğretme işlevsel olmaya başlıyor. Oysa ki, kırsal kesimde antropologların bulgularına göre göstererek, taklide ve gözleme dayanan öğrenme sözkonusu. Çünkü okul işlevleri ve uzmanlaşmış iş dünyası için sadece görerek, taklit ederek öğrenme yetmiyor, özellikle sözel zeka ve mantıksal usavuruş önemli oluyor. Okul başarısı ve daha sonraki iş başarısı için bunlar gerekiyor ve kentsel ortamda bunlar işlevsel oluyor. Yetkinlik gelişimi de, hangi tür kişinin yetkin kişi olacağı da, günlük pratik yetkinliğe ek olarak bilişsel yetkinliği de içeriyor. Yani başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı ilişkisel benliğin sahip olduğu sosyal zeka ve günlük pratik yetkinliklere bilişsel yetkinliğin ister istemez eklenmesi sözkonusu oluyor. Burada karmaşık bir işlevsel değişimler modeli ortaya çıkmaktadır.”

Şu denebilir, bu aslında oluyor mu? İşlevsel bir yaklaşımla böyle olması gerek, ama oluyor mu? Çoğu zaman olmuyor. Çoğu zaman kültür değişmeye direnmiyor. Kentte bile anne babalar özellikle itaate yönelik çocuk yetiştirmede ısrar ediyorlar. İşlevsel olmaktan çıktığı halde böyle çocuk yetiştirmeye devam ediyorlar. İşte burada bizlere, psikologlara, eğitimcilere önemli bir rol düşüyor. Burada toplumu eğitmek, anababaları eğitmek, değişmeye özendirmek ve bu değişikliğin niçin böyle olması gerektiğini anlatmak görevi bize düşüyor.

Teşekkür ederim.

Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, Yayına Hazırlayan Prof. Dr. Bekir Onur, A. Ü. ÇOKAUM Yayınları, Ankara, 1999, s. 147-150

2427



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

ÇOCUK HAFTASI

ABDÜLHAK ŞİNASI HİSAR

İnsan işlerinin hiçbirinden eksik olamayan bazı gülünç taraflarını ve görünüşlerini bir tarafa bırakırsak, senede bir defa bir Çocuk Haftası tertip edilmesi ne isabetli bir fikir! Bu yolda gösterdiğimiz taassup ne kadar güzeli!

Bu adeti nasıl bulduk, nasıl kurduk, bunu adamakıllı bilemiyorum. Fakat çocuklara kendi haklarında iyi ve yüksek bir his verecek bu haftanın saffet banyosundan kendimiz için de istifade etmek ne kadar makul!

Çocuklar! Eğilip sizin beyaz ve yumuşak ellerinizi öpüyoruz! Kalplerimizin bütün hürmeti sizedir! Biliyoruz ki âtinin güzellikleri, sizin şimdi su ve toprakla oynayan ellerinizin mahsurlu olacak ve yarının manevi çiçekleri hep ellerinizin marifetiyle açılacaktır!

Bizim dünya güllerine uzanan ellerimizi hep dikenler kanattı. Riya ve ihaneti biz sevgililerimizin güzel yüzlerinde öğrendik ve ruhlarımız şimdi en ince birer yerinden çatlamıştır. Duymayı istemediğimiz hakikatleri bize söylemek içinse, sağımız ve solumuz yabancı dostlarla doludur. Birer birer çekilip giden akrabalarımız bize ömrün ne fani bir şey olduğunu gösterdi, hepimiz bu hayat yollarında Hazreti İsa'nın tecrübelerini tekrar etmişizdir. Gözlerimizden akan zehirler artık gördüğümüz her manzaranın tabii tadını kaçırır. Yeni bir baharın genç günleri bize nasıl yorgun olduğumuzu ve azametli gecelerin esrarlı füsunu kâinatın bütün hayatına nasıl artık küsmüş bulunduğumuzu bize duyurur. Bir kalpten taşan bütün ümitlerin iflasını görmek hazindir, fakat bundan daha fenası artık hayatın bu iflasına bile lakayt kaldığımızı anlamaktır.

2428



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Halbuki ince ziyalı, hafif havalı ve taze rüzgârlı bir sabah, bir bahçede veya bir deniz kenarında açık, müsterih ve güzel bir ufuk önünde oynayan çocukları düşününüz! Onların en çok sevdikleri şey bu açık yerler, bu deniz kıyıları, bu çiçekli ve sakin bahçelerdir. Buralarda onların teşkil ettikleri dünyanın belki en müessir, en düşündürücü ve en meclup edici manzarasıdır.

Bazan bize ihtiyarlığından yıkılıyor, dökülüyor hissini veren dünya, çocukların yanında ezeli güzelliğini ve gençliğini tekrar kazanır. Çocuğun ruhuna aksedince tazeleşir, tazedir. Ve çocuk ona daha büyümeğe olan gözlerle bakarak, onda daha yeni açılan bir cennet görür.

Masum ve safdil çocuklar bir ziya yanında onunla birlikte parlar, mavi denizin önünde onun beyaz köpükleri kadar havaileşir ve hiç bir dertleri olmadığı için, sesleri ruhumuzun üstüne serin sular gibi, serin bir rahmet gibi serpilir. Daha yeni yeni öğrendikleri kelimelerle, kendi içlerindeki his ve fikirleri birer kâşif gibi keşf, birer kahraman gibi fethederek, hayat hakkındaki görüş ve telakkilerini birer birer, damla damla, baharda ilk ötmeye başlayan kuşlardan dökülen ilk nameler gibi söylemeye başlarlar. Ve çocukların ilk öğrendikleri kelimelerle söyledikleri bu sözler birer şiire benzer.

Çocuklar dünyayı öğrenmeden evvel hayatın kutsi bir şey olduğunu duyarlar. Gördükleri yerler ve bütün tabiat onlara, keşfetmekte oldukları bir cennet gibi gelir, kutsi ve şahsi gözükür. Onlara sabahlar birer anne kadar müşfik, akşamlar birer büyükanne kadar durgun ve içli, geceler daha tanımadıkları aşk kadar esrarlıdır. Ve çocuklar, denilebilir ki, daha dünyaya düşmemiş olan birer Hazreti Âdem'dir.

Bir çocuk ruhunun yükselmeye o kadar meyli vardır ki, hiçbir saadet ve asalet ona fazla görünmez. Çocukken biraz kaba bulduğumuz insanlardan nasıl öğrendiğimizi hatırlayınız!

Çocuklar medeniyetin vazifesinin varlıklarını ve emellerini korumak olduğunu pekâlâ takdir ederler. Bunun içindir ki, bu kanaatlerini aldatmaktan çekinmeli ve onları adiliğe düşmek ve alışmaktan korumalıyız.

Çocukların ruhi asaletlerine göre büyümelerine, açılmalarına, inkişaf etmelerine çalışmalıyız. Çünkü onlarda hilkatın bu ilahi kanaatleri, bu iptidai cennet, bu asalet ve ulviyet ihtiyaçları vardır.

Ve hepsinin kendisine ait ve hayatta inkişafı matlup olan hususi bir kabiliyet ve istidadı vardır.

İstenilirdi ki vatan çocuklarına, topraklarımızın her köşesinde bol bol yetişen asalet numuneleri ve değerlerini gösterebilelim ve güzelliğin asalet olduğuna göre kendilerine milli sanat, milli zevk sevgileriyle hayatı milli, hayatı güzel anlayıp iyi duyuş usulü telkin edilebilsin. Ve bunlara doğru birer incizap, birer hamle ile koşmak isteyenleri hiçbir hâil alıkoyamasın.

Biz oynayan bu masum çocukları seyretsek, sanırız ki denizin muhtelif dalgaları gibi, bunlar hep birbirlerine benzerler. Mutlak olarak çocuk zihniyeti, tabiatı, safveti, huyu dediğimiz şeyler vardır.

Fakat dikkatle baksak görürüz ki hepsi de engin bir mazinin, muayyen bir diyarın, hususi bir iklimin ve içtimai birtakım şartların, beşeri seviyelerin mahsulleridir.

Her biri uzak, engin denizlerin içinden koparak, bu gördüğümüz kıyılara gelen dalgalar gibi uzak, engin zamanların içinden beri hazırlanmış gelen neticelerdir.

Hepsinin bir tarih içinde gizlenen menbaları vardır. Hepsinin teşekküllerine yardım eden maddi kuvvetlerle birlikte manevi, içtimai ve siyasi amilleri bulunur. Hepsi çok eskilerden beri başlamış, binlerce hesapların tuttuğu birer yakündür.

Her birinin ruhunda mazilerinin ölmüşleri yaşar. Her biri hastalığını, dehasını, kalbini, selikasını, mukadderatını beraber getirir ve hepsi başka başka manaları terennüm eden ayrı ayrı ilâhiler içinde sanki birer cümle, sanki birer kelime, sanki birer ses perdesidir.

Ta uzaklardan gelen ve kendilerinin bile tahlil edemeyecekleri daüssılalar, emeller ve gayeler taşıyan bu ruhlarda, hem yalnız kendilerinin mirasına konmuş oldukları bir hususiyet, hem de bütün bir milletin ve bir ırkın umumi vasıflarını teşkil eden meyiller ve istidatlar vardır.

Ta uzaklardan, hayatında dilediği gibi kâm almamış bir ced, birkaç nesil boyunca daha tatmin edilmemiş arzu ve ihtiyaçlarını onların kanına dökmüştür.

Bir çift göz, bir tek söz ve hatta bir ses ve bir telaffuz bile, bir hususiyet ve bir tarih icmal eder. Bir kül içinde bir harekedir.

2450



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Biz çocuklara baktıkça muttasıl yeni, taze hisseden, muttasıl keşf ve ibda eden birer sanatkâr olduklarını görürüz. İçlerinde ve hayatlarında her gün bir şey, bir davet duyuyorlar.

Talim ve terbiyenin yapacağı ve tedristen beklenen en büyük nimet, çocukların bu hususi ve mahrem ruhunu açmak, onun küşayışine en müsait muhiti ve hürriyeti temin etmek olmalı değil midir?

Bütün talim ve tedris meseleleri medeniyete lazım olan bir hürriyet havası içinde, bütün bu nazlı ruhları bozmadan büyötmek hepsine layık ve müstahak oldukları inkişafı temin etmek, bütün hususi şivelerin tadını kaçırmadan, hepsine birden müşterek bir vatan, bir millet, bir medeniyet ilahisi söyletebilmek sırrıdır.

Medeniyet orkestrasında herkesin notunu vermesi ve kimsenin falso yapmaması için; şairin, ressamın, mucidin, âlimin ve tüccarın inkişafı için; milli ufukların vüsatini daraltmamak için; hep hürriyetin güneşine muhtaç bu fidanların varlıklarını temin için, hepsinin samimiyetlerini korumak elzemdir.

Bunların bir tanesinin bile samimiyetten mahrum kalması, yine umum için bir ziyan olur. Bir tanesinin bile yalan ve riya içinde büyümesi, büyük bir günah sayılmalıdır.

Bizim nesillerimizden evvelki üstatlar kendilerini, mutlak telakki ettikleri bir hakikat âleminde sayarlardı. Ancak nisbi olan hakikatlerin âlemine geçmek bize nasip olmuştur. Şimdi her şeyin ne kadar nisbi olduğunu iyi gören zamanlara erdik, yine mutlak bir âleme inanmak ve âlemşümöl olacak bir mantığa tapmak istemek, bugüne nispetle bir irtica sayılır ve felsefenin terakkisi bize her şeyden şüphe etmek hakkını, hatta vazifesini verdiyse, her kanaate izhar edilmek fırsat ve imkânı da verilmelidir.

Ecdadın başlamış oldukları büyük ilahiler vardır. Bir milletin tarihinde bazen uzun müddet bunların biri satar, biri söyler. Ruhumuzun ezeli ahengine uyarak, tarih boyunca birbirine cevap veren bu ilahiler içinde hayatımız bir kelime teşkil etmiş olursa, bizim için ne mutlu! Neticesinde böyle bir mânâyâ eren hayat, onu yaşamış olana ezeli bir şereftir!

Asil bir kalp, hayata ve dünyaya bir nizam ve intizam vermek ister. Herkese umumi ve müşterek menfaatlerin hissi telkin olunmalıdır. Kendimize olduğu gibi, milletimize karşı da bir vazifemiz vardır. Bu vazife millettaşlarımızın fikir ve hisleriyle meşbu ol-

mak, onları duymak, onlarla bir aile teşkil etmek demektir. Bizim tabi olduğumuz ananelerimiz bir taraftan sırf akli, bir taraftan, terbiye itibarıyla dini, şeref ve milliyet duyguları itibarıyla de, bir bakıma kahramancadır.

Yeni okuyan ve düşünmeye koyulan gençler, hayat ve kitaplar karşısında, büyük bir buhran geçirmeye mahkûmdurlar. Bir mevsim gelir ki sanatın derin musikilerini ve felsefenin feryatlarına benzeyen hitabelerini duymaya ve diyebiliriz ki, âdetâ kendi kalplerinde duymaya başlarlar. Feylesofların sistemleri gûya belagatli bülbüller gibi öter, hele şairlerin hafızaya işleyip verdiği sarhoşluk artık hiç geçmeyen ilahi mısraları vardır. Bütün fikirler ve hisler, uzun ve yanık nazarlarla gençlerin ruhlarını doldurur, meclup eder. Hakikatin bin bir ağzı, hep birden tebessüm eder, mırıldanır, güler, söyler, haykırır!

Bütün bu davetler arasında salim fikirleri, yani ruhlarının varlığını koruyacak milli fikirleri, onların kendilerinde gizlenen musikileri uyandıracak asalet hislerini ve ecdadın geçmiş oldukları anayolları onlara mutlaka göstermeliyiz.

Eğer herhangi bir duanın kabul olabileceğini ummak kabil olsa, derdik ki:

Ey dünyayı kuran ve hayatı yaratan Tanrı! Çocuklara ve gençlere, herkese muhtaç olduğu sıhhati, akli, ekmeği ve hürriyeti ver!.. Ve bizlere çocukları anlamak, ve kalplerine hürmet etmek imkânını ver!.. Hiçbir çocuğu annesinin şefkatinden mahrum etme ve hiçbirinin anlaşılmamış ve samimiyeti susturulmuş kalmasına razı olma!..

Varlık dergisi, 15 Nisan 1934,
c. L nr. 19, s. 293-294

2432



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

KAYIP ÇOCUK

MUSTAFA KUTLU

I

Yaşayıp geçtiğimiz yüzyılın son elli yılında geçmiş zamanlara kıyasen yepyeni bir “çocukluk” vücut bulmuştur desek abartmış olur muyuz?

Buna yaşı ellinin üzerinde olanlar torunlarına bakarak karar verebilirler. Ömrünün elli yılı öğretmenlikle geçirmiş biri, günümüzde bir okulun bir sınıfını gizlice gözetlese ne der acaba?

Benim fikrim kesinlikle yepyeni bir “çocukluk” karşısında olduğumuz yönündedir. Bu “çocukluğu” suçlamıyorum da, onaylamıyorum da.

Suçlamıyorum; çünkü bu çocukların kendi başlarına oluşturdukları bir kimlik, bir yapı değildir. Onaylamıyorum; çünkü yaşadığımız yüzyıla damgasını vuran, kılcal damarlarımıza kadar girip her şeyimize karışan modern teknoloji-kapitalizm şirketini reddediyorum. Marifet onundur. Kavga demeyelim de “çekişme” sözle görüntü, doğal ile sanal arasında seyretmektedir. Biz, farkında olmaksızın sözün düşüşünü ve doğal hayatın bitişini seyreden aparatçıklarız.

Önce mahalle kaybıldı.

Asırların oluşturduğu şehirlerin en temel unsuru eriyip bitti. Oysa o, öncelikle bir “güvenlik alanı” olarak vücut bulmuştu. İnsanoğlunun hayatta en fazla ihtiyaç duyduğu “güven duygusu”na cevap veriyor, onu sağlıyordu.

Mahallenin adı, sakinlerinin özellikleri sebebi ile lakabı, girişi çıkışı, camisi, okulu, kahvesi, berberi, bakkalı, imamı, öğretmeni, delisi, kabadayısı, takımı, bahçesi, çeşmesi, sineması, komşu-

2433



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

luğu, sevgisi, saygısı, dayanışması, hatta “göl”ü dahi bulunmaktadır. Çocuklar bu atmosfer içinde yetişir, kimlik ve kişilik sahibi olur. Mahalle'nin yıkımından sonra türeyen kimliksiz ve kişiliksizler çocuklarına “sakın mahalle çocuklarına yanaşmayın” uyarısında bulunmuşlardır. Mahalle'nin asırlık isimleri, şöhretleri, güzellikleri olan sokakları vardır (Bazı illerde buna dahi dayanamayıp sokaklara numara verilmiştir).

Sokak mahallenin daha mahrem bir birimidir. Sokak sakinleri bir aile gibidir.

Modern mimarların bir hedefi olmuştur: Sokağı öldürmek. İşte o zaman özlenen modern şehir kurulacak, modern mimarı kendini gösterecek, modern hayat gerçekleşecektir. Ve nitekim oldu da. İnsanlar önce apartmanlara, sonra dairelere, sonra fert fert odalara (kızın odası, oğlanın odası, çocuk odası vb.) kaçtılar. (Kaçış devam ediyor. Yaşı yirmiyi bulan gençler ayrı bir ev tutup orada yaşamaya özeniyor. Bu özenti hayatımızı biçimlendiren ABD tarzı yaşam biçiminden kaynaklanıyor.) Cemaat dağıldı, birey (güya) oluştu, bireycilik (kendini sev) boy gösterdi (Avrupa ülkelerinde tatile çıkan çiftler çocuklarını yanlarına almak istemiyor, onları kreşlere bırakıyorlarmış). Sokağın sahibi artık otomobillerdir. Servisler, kamyonlar, tramvaylar, hızlı trenler, tırlar vesairelerdir. Sokak tekin değildir yani. Tekin olmayan bir mekâna çocuk salınır mı? Anne-baba çocuğa sürekli “sokak çocukları” ile oynama tenbihinde bulundular. Önceleri bunlar kapıcıların, fakir ailelerin çocukları idi. Sonra evi barkı terk edip, tiner çekerek gerçek sokak çocuğu oldular.

“Sokak çocuğu” denilen hadisenin ta dibinde mahallenin yıkımı, sokağın ölümü yatmaktadır. Şimdi bunlara kim sahip çıkacak deniyor. Eskiden yetimlik, fakirlik, kimsesizlik yüzünden ortada kalan çocukları zengin olsun fakir olsun bir aile yanına alır; ona bakar bir sanat sahibi yapar, hatta kendi eliyle evlendirirdi.

Masal gibi geliyor şimdi, değil mi?

II

Çocuğu sokağa salardınız; dut dallarına, incir ağaçlarına, tozlu top sahalara, ırmak boylarına. Çocuk evde değil, sokakta bü-yüdü. Kedilerle, köpeklerle, çiçeklerle, böceklerle. Düşer dizini kanatır, kavgaya eder, gol atar, kendi oyuncağını yapar, uçurtma uçururdu. Çocuklar birbirlerine abarta abarta yaptıklarını anlatır,



sinemaya kaçar, mahallenin harabelerinde maceradan maceraya koşarlardı.

Macera sadece kitapta okunmaz, kendileri yaşardı. (Ara sıra kitaptan ziyade hayatı isterim. Bir ağacı tasvir etmektense, gölgesine uzanıp, bulutlara bakmayı severim, değişim bu sebeptedir.)

Şimdi çocuklar dört duvar arasında büyüyor. Balkon çocukları. Ana kuzuları. Eline diken batacak olsa “Uvaaa!...” diye anasına koşuyorlar, horozdan korkuyorlar. Evdeki dört duvar; kreşte, ana okulunda, ilköğretimde, serviste hep kafes arkasında devam ediyor. Başlarında hep biri var. Ağacı, çiçeği, böceği resimde, televizyonda, bilgisayarda görüyorlar. Kreşlerin, ana okullarının duvarları mavi gökyüzü, parlıdayan güneş, akan dere, dereye yüzen ördeklerle dolu. Kapalı mekânlarda, sanal dünyada yaşıyorlar.

Elleri, ayakları ne toprağa basıyor; ne çamur çığnıyor. Yağmurda ıslanmıyor, karda yuvarlanmıyorlar. Bu sebeple ufak bir yel esse hastalanıyor, elini döşemeye sürse mikrop kapıyorlar. Hijyenik atmosfer onları sağlıksız kılıyor. Hepsi tombul, beyaz ve kırılğanlar.

Sokaktan arkadaşları yok; varsa komşu çocuğu, akraba çocuğu.

Birlikte bilgisayar başında sabahlıyorlar. Sürekli olarak ya ebeveyn yahut öğretmen veya bakıcıya muhtaçlar.

Çalışan anne-babalar onlarla yeteri kadar ilgilenemiyor. İlgiler mekanik hâle geliyor. Ne dede tanıyorlar ne de nine. Oyuncak denizinde yüzüyor, ama tatmin olamıyorlar.

Tatmin olamıyorlar çünkü ne duvarlar konuşur, güler, koşar, oynar ne de oyuncaklar.

Bir çocuğun en çok ihtiyaç duyduğu şey yine bir çocuktur.

Bu bakımdan mahalle arkadaşlığı ile asker arkadaşlığı unutulmaz.

Ama ilk yazıda kaydettiğimiz gibi mahalle kayboldu, sokak öldü.

Bir daha geri geleceklerini umamamız. Dünya değişiyor, hayat tarzımız değişiyor, yediğimiz, içtiğimiz her şey değişiyor. Bu değişimden çocuklar da nasiplerini alıyorlar. Elbette ki şimdinin çocukları ve gençleri bize benzemeyecek. Onları anlamaya çalışmalıyız (bunu becerebilir miyiz acaba).

Her şey değişiyor dedik ama, değişmeyen şeyler de var. Ana unsurlar. Mesela çocukları yine analar doğuruyor.

Gönül ister ki analar büyütsün.

Bir çocuk için ana kuağı ile ana sütü ilelebet devam edecek olan en temel ihtiyaçtır.

Ana sütü emmeyen, ana kuağı görmeyen çocuklar yarı yetim büyüyorlar. Hırçın, şımarık, tatminsiz, dayanıksız, geçimsiz oluyorlar. Daha çocukluktan itibaren yalnız kalmaya, yalnız yaşamaya itiliyorlar.

Modern hayatın mekanik dişleri bu masum yavruları da öğütüp duruyor.

Kayıp çocuk nerede?

O artık masalarda kaldı.

Hani “su ne oldu inek içti, inek ne oldu, dağa kaçtı, dağ ne oldu, yandı bitti kül oldu.” denir ya, işte öyle.

Çocukluğumuzu mahallenin ve sokağın cenazesi ile birlikte toprağa gömdük.

Ve özlüyoruz.

Tıpkı ana sütü ve ana kuağı gibi.

**Vatan Yahut İnternet (2014),
İstanbul: Dergâh Yayınları,
s. 254-258.**

2436



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

TÜRKİYE ÇOCUK YILLIĞI YAZIM YÖNERGESİ

Yönergenin Gerekçesi

Madde 1

Bu Yönerge; çocukla ilgili ülke ölçekli içerik çerçevesinin belirlenmesi ve periyodik “yıllık gözden geçirme” ve “izlem değerlendirme” yöntemiyle her yıl hazırlanacak yıllıklarda yer alacak yazıların yazım kurallarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir.

Yıllığın Amacı

Madde 2

Yıllığın amacı; Türkiye’de her yıl sonunda çocukla ilgili bütün bileşenlerde izlenen süreçleri periyodik olarak değerlendirmek; veri temelli ölçülebilir bilgi kaynakları ile nicel ve nitel araştırma sonuçlarını “düşünce ve derleme” yazılarıyla belirginleştirmek; sorun değil sorumluluk ve çözüm odaklı yaklaşımla ülke ölçekli çocuk gerçeğini çocukluk tarihimiz bakımından belgelemektir.

Çocuk Hakları Ölçüt ve İlkeleri

Madde 3

Türkiye Çocuk Yılığında yer alacak yazı, görüş ve görsellerde;

- Çocuğa ve çocuk onuruna saygı,
- Çocuğun yararını her türlü yarardan daha önemli ve öncelikli kabul etmek,
- Yaşama ve sağlığını koruma hakkı,
- Gelişme ve yeteneklerini geliştirme hakkı,
- Korunma ve bakılma hakkı,
- Çocukla ilgili her konuda görüşünün alınması-katılım hakkı,
- Ayrımcılığa tabi tutulmama hakkı,

ölçüt ve ilkelerine uyulması yıllığın çocuk hakları kültürü anlayışının temel dayanağıdır.

Çocuk Görüşü Alınması

Madde 4

Türkiye Çocuk Yılığının hazırlık ve yayın aşamalarında;

- Çocukların yıllık hakkında önceden bilgilendirilmesi ve önerilerinin alınması,
- Hazırlık süreçlerinde yer almalarının sağlanması,
- Yılığa yazı, resim, karikatür, fotoğraf, dijital vb. türlerde çocuk görüşlerinin yansıtılması,
- Yıllık için yazılacak yazılarda, yazıların konuları çerçevesinde önceden alınmış “çocuk görüşleri”ne yer verilmesi önerilir.

Yıllıkta Yer Alacak Yazı Türleri

Madde 5

- Yıllıkta düşünce yazıları, derleme yazıları, söyleşi, soruşturma-görüş yazılarına yer verilir.
- Yıllıkta yer alacak yazılar için; *Durum Tespiti; Mevcut Durum* –raporlar, politikalar, programlar, stratejiler ve uygulama planları-; *Dünya Ülkeleri ile Mukayese; Sorunlar ve Çözüm* Önerileri, yazı çerçevesi dikkate alınabilir.

Yılığın Hazırlanması

Madde 6

Yıllık, Genel Yayın Yönetmeninin oluşturacağı Yazı Kurulu ve Editörlerin belirleyeceği içerik çerçevesinde bölüm yazılarını yazacak yazarlar tarafından hazırlanır ve yayınlanır.

Yazı Türlerinin Sınırları

Madde 7

- Düşünce Yazısı: 1000-3000 kelime,
- Derleme Yazısı: 1000-5000 kelime,
- Çerçeve Yazı: 1000 kelimeyi aşmamalı.
- Söyleşi ve Görüş Mülakatı: En az 1000, en fazla 2000 kelime,
- Soruşturma Yazıları: En fazla 1000 kelime.

2438



100. yıl

ÇOCUK YILLIĞI

Görsel, Belge, Tablo, Şekil, Grafik, Kare Kod

Madde 8

Görsel, fotoğraf, belge, tablo, şekil, grafik vb. yanında; 100 yıl içinde yazılmış yazı, rapor, program, strateji, eylem ve uygulama belgeleri,

yönetmelik ve yasa metinleri ile Sözleşme vb. telif izni alınmış kaynaklar *kare kod* yöntemiyle yıllığa yansıtılır.

Düşünce, Değerlendirme Yazılarının İşlevi

Madde 9

a. Çocuk Yılığında yer alacak düşünce ve değerlendirme yazılarının kronolojik yaklaşımla ve “tarihi birikim/ arka plan” yaklaşımıyla yazılması yazarlara önerilir.

b. Yılığın İçerik Çerçevesinde yazılmış “doküman incelemesi, Bibliyometrik ya da meta analiz çalışmaları”na da yer verilir.

Yazım Kuralları

Madde 10

Çocuk Yılığında yer alacak düşünce yazılarında yazarların tercih ettiği yazım kuralları korunur; yılığın genelinde ise *TDK Yazım Kılavuzu* uygulanır.

Punto, Yazı Karakteri, Konu ve Alt Başlıklar

Madde 11

a. Yazıların başlığı 12 punto, koyu ve büyük harflerle *Times New Roman* yazı karakterinde, 1,5 satır aralığında, ad ve soyadı 10 punto yazılmalıdır. Ad ve unvanlara dip notta 10 punto ve küçük harflerle yer verilmelidir.

b. A4 kâğıdına göre kenar boşlukları her yönden 2,5 cm, satır aralığı ise 1,15 cm olmalıdır.

c. Konunun alt başlıkları “Giriş” bölümü ile başlayıp, bölüm sonunda içeriğin genel bir değerlendirmesinin yapıldığı ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilerin yer aldığı “Sonuç” bölümüyle bitirilmelidir.

Bölüm başlıklarında kelimelerin ilk harfleri büyük, 12 punto kalın yazı karakteriyle yazılmalı ve 1.25 cm. içeriden başlamalıdır.

Alt başlıklar ise bölüm başlıklarından farklı olarak sadece ilk harf büyük italik yazılmalı ve sonuna iki nokta üst üste işareti koyulmalıdır.

d. Paragraflar yazı alanının sol kenarından başlamalı (paragraf başı yapılmamalı) her paragraftan sonra da bir satır aralığı boş bırakılmalıdır. Yazının hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar ise, bildirinin sonunda ‘Kaynakça’ başlığı altında, bilimsel

araştırmalarda rapor hazırlama ilkelerine uygun olarak alfabetik biçimde listelenmelidir.

Kaynak Gösterimi

Madde 12

- a. Yazılarda yazar adlarına yazı başlıklarının altında, ünvanları, kurum bilgileri ise yıldızla (*) belirtilerek ilk sayfanın altında yer verilmelidir.
- b. Yıllığın tamamında metin içinde ihtiyaç duyulan açıklama notlarının (şerhlerin), , * şeklinde yıldızlı olarak o sayfada dipnot olarak verilecek bilgilerin ise son not olarak gösterilmelidir.
- c. Kaynak gösteriminde APA 7.0 kurallarına uyulmalıdır.
- d. Kaynak gösterimleri yazının sonunda yapılmalı, yazı karakteri Times New Roman 12 punto olmalı, ikinci satırlar 1,25 cm. içeriden başlatılmalıdır.
- e. Bölüm yazıları açık ve anlaşılır şekilde hazırlanmalı, mümkünse editörlere iletilmeden önce bir dil uzmanına okutulmalıdır.

Yazıların Son Teslim Tarihi

Madde 13

- a. Yıllığın bölümleri için yazılan yazıların son teslim tarihi 15 Ağustos 2023'tür;
- b. Yazıların iletileceği adres: turkiyecocukyilligi@cocukvakfi.org.tr

Yıllığın Yayınlanacağı Yayınevi

Madde 14

Türkiye Çocuk Yıllığı, 1992 tarihinden bu yana yayın yapmakta olan Çocuk Vakfı Yayınları tarafından yayınlanacaktır.

Yıllığın Yayın Süreci

Madde 15

Türkiye Çocuk Yıllığı 0 ve 5 ile biten yıllarda yayınlanır.

Yıllığın Yazım Yönergesinin Uygulanması

Madde 16

Türkiye Çocuk Yıllığı Yazım Yönergesi yıllığın Editörleri ve Genel Yayın yönetmeni tarafından uygulanır.



100 YILIN ÇOCUKLUK TARİHİ NOTLARI

-Türkiye Çocuk Yıllığı 2023 Günlüğü-



MUSTAFA RUHİ ŞİRİN*

Nişantaşı, 6 Aralık 2022 • Günler ayırım yapmaz, severler dünyanın her yerinde çocukları. Sınamak istersen çocukluğuna geri dön ve bak. En yoksul gününde kış günleri bile her gün bahardır... Ludwig Wittgenstein'in, "Çocukların kumlarla oynamayı niçin çok sevdiklerini anlıyorum" sözünden iki anlam çıkarıyorum: Çocuklar çok kolay dönuştürdükleri için kumdan hoşlanır. Başardıklarını gördükçe, kumla oynamayı sevmekle kalmazlar kumla oynamanın anlamını da öğrenirler...

Çocuk ödevlerimin boyu uzadıkça felsefem daha da sadeleşti ve görünür hâle geldi: Doğmuş ve doğacak dünya çocuklarının sorumluluğunu hissetmek ve çalışmak. Kaygılarımın nedeniyse çocukların içinde buldukları yoksunlukların azalmaması, aksine daha da artması. Kendimi bildim bileli huzuru ve kendime saygıyı çocuk ödevlerime çalışarak sağlıyorum. Nerede çalışıyorsam sevdiğim, güvendiğim ve kolay yaşadığım en iyi mekân orasıdır. Bu günlüğü Çocuk Vakfında yazıyorum ve neredeyse Vakıfla yaşıt Türkiye Çocuk Yıllığı 2023 için kurduğum hayalleri geri çağırıyorum bugünlerde. Hayatta en önemli meselem aile geleneği ve çocuktur. Bu uzun hikâyeye bütün gönlümle bağlandığım günden beri hayatım tek cümledir: Çocuğa ve çocuk onuruna saygılı bir dünya kurulması için aile ve çocuk ödevlerine öncelik vermek. Nedeni ise çok

2441



100. yıl
ÇOCUK YILLIĞI

* Çocuk Vakfı Kurucusu, Türkiye Çocuk Yıllığı 2023'ün Genel Yayın Yönetmeni.

açık: Tarih boyunca dünyanın en bahtiyar insanları çocuğun ve çocukluğun anlamını fark etmiş insanlardır.

Nişantaşı, 15 Aralık 2022 • Yıllık için ana soru: 1923-2023 Yıllarını kapsayacak Türkiye Çocuk Yıllığı'nı hangi çocuk fikri temelinde hazırlayacağız? Kültür ve medeniyetimize dayalı çocuk fikrine mi "Cumhuriyet çocuğu" politik çocuk inşasına dayalı modern çocukluk Kızılması'na göre mi? Kısaca, medeniyet geleneğimizin çocuk fikri ve düşüncesinin çok boyutlu teorisinden yoksunuz. Geleneğin zengin aile ve çocuk bilgisi kileri birikimine rağmen her geçen yıl medeniyet kaynaklı aile geleneği ve çocuk kültürünün yoğunluğu azalıyor. Yaklaşık 150 yıllık dönemin çocuk modernleşmesi Batı uygarlığı yönüne doğru gerçekleşiyor. Bu nedenle, kronolojik çerçevede 150 yılı kapsayacak çocuk ve çocukluğun değerlendirilmesi doğal olarak İmparatorluk ve "ulus devlet" in politik çocuk inşası paradigması bileşenlerini de kapsayacak. Bu durumda yıllığın amacına ulaşması için doğrudan ve dolaylı eleştiri yöntemlerinden birinin tercih edilmesi gerekecek. Son yüz yılı kapsayacak çok boyutlu ve çok bileşenli aile ve çocuk gerçeği ile yüzleşirken doğrudan eleştiriyle kısa yoldan sonuca ulaşmanın daha gerçekçi bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum. Kendi modernliğini üretmek yerine kültür ve medeniyet geleneğinden uzaklaşmayı esas alan Cumhuriyet Dönemi çocuk modernleşmesinin 100 yıllık görünümünü yansıtmak da eleştiri boyutuyla yakından ilgilidir. Ana çizgileri ve karakterini belirleyerek hazırlayacağımız yıllığın içerik mimarisi doğrudan ve dolaylı eleştiri anlayışıyla zenginleştirilebilir.

Nişantaşı, 29 Aralık 2022 • Yıllardır iki farklı çocuk yıllığı öngörmüştüm: İlki, çocukların oluşturacağı çocuklar için çocuk yıllığı. Çocuk görüşü almakla sınırlı olmayan, bütün aşamalarını çocukların belirleyeceği ve gerçekleştireceği bu yıllık özenle ve çocukla birlikte çalışmayı ve öğrenmeyi gerektiriyor. Bakalım, bu çocuk ödevini çocuklarla birlikte ne zaman gerçekleştirebileceğiz.

Türkiye Çocuk Yıllığı 2023'ün içerik çerçevesini belirlemek amacıyla Çocuk Vakfı Danışma Kurulu Üyeleri'nin görüşlerine başvurduk bugün. Yıllığın "Yazım Yönergesi"yle de yazılmanın yöntemini belirleyeceğiz.

Çocuk yıllığıyla 100 yılın çocuk politikası hakkında aile ve çocukluk tarihimize eleştirel notlar düşmekle yetinmek yerine, öteki ülkelerle mukayese yanında, geleceğe yönelik çözümler de önereceğiz. Bu yönüyle çocuk yıllığı akademik çevre ve çocuk entelektüellerini çocuk ve çocukluk meselesi etrafında buluşturmaya da amaçlıyor.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 14 Ocak 2023 • Çocuk Vakfı Türkiye’de çocuk yıllığı geleneğine öncülük etmeye karar verdi. Cumhuriyetimizin 100. yılında çocukluk tarihimize özgün notlar düşmek yanında gelecek için de çözümler önerecek bir yıllık hazırlayacağız. İki yüzden fazla danışma kurulu üyemize isim belirterek ilettiğimiz görüş talebi yazımıza çok az üyemiz geri bildirimde bulundu. Son yıllarda akademik çevreler puan kazandırıcı yayınları tercih ediyor. Asıl neden ise daha başka: Son yıllarda akademik çevreler ve çocuk entelektüelleri heyecansız ve yorgun. Buna rağmen ilk çocuk yıllığına çocuk entelektüellerinin birikimini yansıtmak için ortak çalışma iklimi oluşturmaya zaman ayırmamız gerekecek. Çocuk alanını olabildiğince bütün boyutları ve bileşenleriyle yıllığa yansıtmak yanında 100 yıllık çocuk politikasının kazanımları ve ortaya çıkan birikimi tespit etmek de önemli.

Türkiye’nin ilk yıllığının amacı için çocukla ilgili 100 yılı gözden geçirme yanında izlenen süreçlerin belirginleştirilmesini öngörüyoruz. Bu yönüyle çocuk yıllığı aile, çocuk ve çocukluk tarihi odaklı bir işleve göre hazırlanacak. İlk yıllıkta “periyodik” yıllık gözden geçirme yerine 100 yıllık kronoloji bağlamında “izlem değerlendirmesi”ne odaklanacağız. Değerli Turgay Öntaş’ın şu cümlesini çocuk yıllığı tarihine not düşüyorum: “Hangi konu başlığını ele alırsak alalım “tarihi birikim/ arka plan/ geçmiş/ kronoloji vd. başlığına yer verebiliriz.” Böylece kronolojik çerçevede “izlem değerlendirmesi” yöntemiyle 100 yıllık çocuk ve çocukluk görünümelerini belirginleştirebiliriz. İlk yıllıktan sonraki yıllıkları ise ana tema ve konuları “yıllık gözden geçirme” yaklaşımıyla hazırlayacağız.

Aydın Gülan, “verilere dayalı ve ölçülebilir” çalışmaları, Âlim Arlı yıllığın yazım yöntemini belirlemeyi, Necmettin Oktay ise mevcut durum analizi yanında, öteki ülkelerle kıyaslama yapılmasını ve geleceğin çocuk politikaları için öngörülerin geliştirilmesini önerdiler.

Nişantaşı, 27 Şubat 2023 • Çocuk ve çocukluğa olabildiğince bütün bileşenleri ve bir ekosistem yaklaşımıyla bakabilmeyi amaçlayan bir yıllık için yazılacak yazıların yöntemini yazım yönergesiyle belirlemeyi tercih ettim. Çocuk Yıllığı Yazım Yönergesi'ni kaleme almak yordu beni. Editörlerin sorularını dikkate akarak hazırladığım Yönergede yıllığın işlevini şöyle belirledik:

Yıllığın amacı; Türkiye'de her yıl sonunda çocukla ilgili bütün bileşenlerde izlenen süreçleri periyodik olarak değerlendirmek; veri temelli ölçülebilir bilgi kaynakları ile nicel ve nitel araştırma sonuçlarını "düşünce ve derleme" yazılarıyla belirginleştirmek; sorun değil, sorumluluk ve çözüm odaklı yaklaşımla ülke ölçekli çocuk gerçeğini çocukluk tarihimiz bakımından belgelemektir.

Yıllıkta yer alacak yazı türleri düşünce, derleme yazıları, söyleşi, soruşturma-görüş yazılarından oluşacak. Yönergede ayrıca "doküman incelemesi, bibliyometrik ya da meta analiz çalışmaları"na yer verileceği notu ile yıllığın düşünce ve yazı mimarisi boyutunun sınırları çizilmiş oldu.

Nişantaşı, 28 Nisan 2023 • Çocuk yıllığı editörlerinin alt bölümleri yazacak yazarlardan yazı talebini içeren ön yazıyı bugünden itibaren yazarlara iletmeye başladık. Yıllığın düşünce evreni ve işlevine atıfta bulunduğumuz iki paragrafı yıllığın günlüğüne kaydediyorum:

Yıllıkta *sorun değil, sorumluluk ve çözüm odaklı* yaklaşıma göre çocuk politika ve stratejilerinin hedeflere ulaşımını sağlama yanında, öteki ülkelerle yapılacak karşılaştırmaları da içerecek bir yaklaşımı tercih edeceğiz. Bu çalışmaları; ölçülebilir bilgi kaynakları temelinde, "düşünce ve derleme" yazıları öncelikli olmak üzere, söyleşi ve görüş mülakatı yazılarıyla destekleyecek ve *karekod* yöntemiyle de önemli belgeleri yıllığa yansıtmaya çalışacağız.

Türkiye Çocuk Yıllığı 2023'ün öncelikli amacı ise, çocuk sorunlarını çözemeyen sosyal politika anlayışları kadar, sistemden kaynaklanan ve devam etmekte olan kök sorunların nasıl aşılacağına yönelik Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı için öneriler geliştirmek olacaktır.

Yazarlara ilettiğimiz ilk duyuruda yer verdiğimiz şu cümleyi de yıllığın günlüğüne kaydediyorum: "Cumhuriyetimizin 100

yıllık çocuk karnesini kronolojik çerçevede oluşturacak gönüllü yazarlar arasında olmaya davet ediyoruz sizi.”

Han Çayırı Yolu Sokağı, 20 Mayıs 2023 • *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023* için bu akşam ilk editörler buluşmasını gerçekleştirdik.^{1*} Buluşmada editörler, yıllığın Yazım Yönergesi’nde belirlendiği halde yazıların biçimi üzerine odaklandılar. Yıllıkta “düşünce ve derleme” türü yazılara yer vereceğimizi örnekler üzerinden açıklamaya çalıştım. Yazıların arka planında çocuk fikri, çocuk düşüncesi ve çocuk politikası kavramlarından hareket etmeyi de önerdim. Soru: İlk yıllıkla 100 yıllık çocuk gerçeğini akademik yetkinlik ve çocuk entelektüellerinin çabasıyla ortaya çıkarabilecek miyiz? Buna şimdiden karar vermek yanıltıcı olabilir. Birinci yıllıkta “periyodik gözden geçirme” yaklaşımı yerine, kronolojik bir anlayışla “izlem değerlendirme” yapmayı sağlayabilirsek bu sonuca ulaşabiliriz.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 3 Haziran 2023 • Yıllar önce okuduğum Gulbenkian Komisyonu’nun “Sosyal Bilimleri Açım” raporu üzerinde gün boyu yeniden düşündüm. Rapor yayımlandığında ülkemizin sosyal bilim çevrelerinde çok az ilgi görmüştü. *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023*’te yer alacak yazıların çoğunluğunu sosyal bilimciler kaleme alacak. Bu nedenle 20 Mayıs’taki birinci editörler toplantısında yıllığın düşünce ve felsefi arka planı ile sosyal bilim ilişkisi üzerinde durmuştum. Bu akşamki editör ve yazar buluşmasında yıllığın 100 yıllık çocuk modernleşmesi tasarımının özeleştirisine odaklanması gerektiğini açıklama ihtiyacı hissettim. Cahit Külebi’nin dizelerinin işaret ettiği bir sonuca ulaşmak istiyoruz: *Biz hep açık konuştuk/ Gökyüzünden maviydi sözlerimiz.*

100 yılın çocuk gerçeğiyle yüzleşmek bir yıllığın sınırları içinde mümkün olmadığını farkındayım. Buna rağmen, Ergin Günçe’nin dizesinde olduğu gibi, *Türkiye kadar bir çiçek* değerinde bir çocuk ödevi armağanı olması için harf harf öreceğiz çocuk yıllığının kozalarını. Yıllığın koordinatörü Turgay Öntaş’ın yönetiminde gerçekleştirdiğimiz ikinci uzaktan bu-

1 Çocuk Yıllığının birinci editörler buluşmasına, Turgay Öntaş’ın yönetiminde Mahmut Hakkı Akın, Adnan Altun, Süleyman İnan, İbrahim Kıbrıs, Faruk Levent, Muhammed Öz, Esat İpek, Memduh Cemil Şirin katıldı; Yasin Çelebi de buluşmayı yıllığın arşivi için kaydetti.

luşmayla yıllığın kozalarından umut kelebeklerinin uçacağını hissettim ilk defa. Yıllıkta yazıları yer alacak 45 yazarın Türkiye'nin ilk çocuk yıllığı için bir araya gelmesi bile bundan sonraki çocuk ödevleri için de umutlu olmaya yeter.

Nişantaşı, 8 Haziran 2023 • Çocuk yıllığı geleneğinin kültürel düşünce mimarisi ve çocuk anlayışını üç sütun üzerinde temellendirebiliriz: Kültürel gerçekliğe dayalı medeniyet bakışı birinci sütun. Birinci sütunun ikiz kardeşi aile ve çocuk geleneği birikiminin düşünce mimarisi. Çocuk anlayışının çiçekleneceği üçüncü sütun ise çocuğa ve çocuk onuruna saygı felsefesi sütunu. Ana soru: Yıllık için yazılacak yazılarda bu üç sütun belirleyici olabilecek mi? Kaygım ise daha başka: Sözünü ettiğim üç sütun yıllığın yazarlarını sınırlandırır mı? Yazarlar özgün düşünce yazıları yazma cesareti gösterirse üç sütunun boyları yükselebileceği gibi yıllığın ufku daha da genişleyebilir.

Çocuk Yıllığı Yazım Yönergesi için çocuk hakları kültürü temelinde iki madde kaleme aldım bugün. Yıllıkta yer alacak yazı, görüş ve görsellerde çocuğa ve çocuk onuruna saygı anlayışı esas olmak üzere, çocuk hakları ölçüt ve ilkeleri temel dayanak olacak... (Madde 3) Yıllığın hazırlık ve yayın aşamalarında yıllık hakkında çocukların önceden bilgilendirilmesi ve önerilerinin dikkate alınması yanında, hazırlık süreçlerinde yer almalarının sağlanması da önemli. Yıllığa yazı, resim, karikatür, fotoğraf vb. türlerde çocuk görüşlerinin yansıtılması konusunu bölüm editör ve yazarlarına da duyuracağız. Bölüm yazarlarına, yazılarını yazarken önceden alınmış "çocuk görüşleri"ne yer vermelerini de önereceğiz. (Madde 4) İlklerin zorluğunun farkındayım. Yıllığın çocuk fikrini geliştirmek ise yıllığın yazarlarının çocuk gerçeğine ne kadar içten ve yakından bakabilmeleriyle birebir ilişkili.

Nişantaşı, 21 Haziran 2023 • 1923-2023 Yıllarını kapsayacak Cumhuriyet Dönemi Çocuk Karnesi ana fikri Çocuk Vakfıyla yaşıt bir öneri. Karnenin amacı ve işleviyle ilgili ön bilgi notlarını sosyal politika uzmanı Dr. Esat İpek'e iletmiştim. Esat Bey hazırladığı ilk taslağı iletmişti bugün. Karne, Cumhuriyet Dönemi boyunca, çocukla ilgili değişimleri yansıtabilir. Karnenin ilk taslağını yıllığın editör ve yazarları yanında Çocuk Vakfının Danışma Kurulu Üyelerimizin görüşüne sunaca-

ğız. Karne, aile ve çocuk boyutuyla ilgili bileşenlerin 100 yılı kapsayacak şekilde düzenlenebilirse alanında başvuru kaynağı işlevini yerine getirebilir.

Nişantaşı, 24 Haziran 2023 • 1923'ten bu yana çocuk ve çocukluk temalı çok sayıda yazı yazıldı ve kitap yayınlandı ülkemizde. Tezler, raporlar, strateji belgeleri, uygulama planları, Hükümet Programları hazırlandı. 100 yılı kapsayacak ilk yıllığı veri temelli ölçülebilir bilgi kaynakları ile nicel ve nitel araştırma sonuçlarıyla değerlendirmek yeterli olmayacak. Çünkü 100 yılın çocukluk tarihini sadece ölçülebilir bilgi kaynakları ile açıklayamayız. Öngördüğümüz yıllık tam anlamıyla sosyal tarih çalışması olacağı için yönünü ve sınırlarını çocuk politikasına yön veren düşünce ve uygulamalar belirleyebilir. Yıllık sorun değil, sorumluluk ve çözüm odaklı yaklaşımla ülke ölçekli çocuk gerçeğini *özgürlük, özgünlük, özgüven* ve *özeleştir*i çerçevesinde belirleyebilirse 100 yılın açmazlarını, eksiklerini ve biriken sorunların nasıl çözüleceğine de işaret edebilir ki durum tespiti yanında ikinci amacımız da bu olmalı.

Bugün Editör ve Yazı Kurulu'na ilettiğim öneri notunda sözünü ettiğim sonuca ulaşabilmek için şu cümleye yer verdim: Cumhuriyetimizin 100 yılını değerlendirirken; yazılarda bilgi aktarıcı ve yalnızca durum tespitiyle yetinmek yerine, dünya ile mukayese yapılması yanında, değerlendirilen alanlar, düşünce, zihniyet ve felsefi boyut ekseninde irdelenirken sorunların çözülmesine yönelik öneri geliştirilmesine de öncelik verilmelidir...

Hiç şüphe yok ki, çocukluk tarihimizin ilk 100 yılıyla yüzleşirken zamana karşı direnen, düşünce ve entelektüel ağırlığı olan yazılar yıllığın yazı ve düşünce ömrünü de belirleyecektir. Geçmişte 10., 50. ve 75. yılda yazılan yazı örnekleriyle 400 kadar kitabın kapağını iki hafta boyunca yıllığın yazarlarına duyurmamızın amacı yıllığın yazı ve düşünce derinliğini hissettirmek içindi...

Han Çayırı Yolu Sokağı, 8 Temmuz 2023 • *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023* için içimde derinden iki endişe seziyorum: Düşünce ve değerlendirme yazılarının literatür üzerinden yapılandırılması hâlinde 100 yılın çocuk merkezli "büyük resmi"ne ulaşamayız. Amacımız çocukla ilgili tema ve konuların önemini belirtmek değil, içerik çerçevelerinin durum tespitini yaparak



dünya ülkeleriyle mukayese etmek ve özeleştiriyi ihmal etmeden gelecek 100 yıl için öneriler geliştirmek olmalı. Endişemin ikinci boyutu daha da derin: Türkiye’de üniversite çevresi (buna ilahiyatlar da dâhil) en uç pozitivist bilgi kaynaklı literatürü pek seviyor!.. Çocuk yıllığı için yazılacak yazılar bu tür literatür yazılarından oluşursa kültürel gerçekliğimiz göz ardı edilebileceği gibi, Tanzimat’tan bu yana Türkiye’ye Batı’dan ve hormonlu oryantalist yaklaşımla bakma anlayışını tekrar etmiş olacağız. Oysa tam tersine bir okuma ile kültürel gerçekliğimize ve medeniyet geleneğimizin aile ve çocuk bilgi kileriyle 100 yılımıza yeniden bakışı temellendirme çabasını güncellemek istiyoruz. Bu çaba evrensel değerleri dışta tutmak değil, aksine kültürel gerçeklik ve medeniyetimize dayalı çocukla ilgili hayat çemberimizi evrensel değerlerle sınama anlamını da içeriyor.

Nişantaşı, 11 Temmuz 2023 • Bugün ilk defa Çocuk Vakfına gelen Süleyman İnan ve değerli eşi Semra Hanım’la ülkemizin çocuk ödevleri ve çocuk çalışmaları üzerine konuşa konuşa umutlandık. Semra Hanım’ın sorularıyla yeni yolculuklara hazır olduğumuzu da fark ettik... Türkiye’nin en önemli eksikliklerinden biri de üniversite ve aydın çevrelerinin bir araya gelemeyişleridir. Çocuk Yılığının Çocuk ve Cumhuriyet bölümü editörü Süleyman İnan Hoca ile birkaç saat içinde bir yandan çocukluk tarihi öte yandan çocuk modernleşmesi ekseninde yeni sorular sorma imkânı da bulduk. Sohbetimiz kaydedilmiş olsaydı yıllığın arşivi için de önemli bir kaynak olurdu... Oldukça sıcak bir gün olmasına karşın yorulmadık. Kemalettin Tuğcu piyanosunun önünde çektiğimiz fotoğraflarla ilk buluşmamız yeni çocuk ödevleri heyecanıyla çoğalma-sıyla sona erdi.

Nişantaşı, 19 Temmuz 2023 • Çocuk Vakfının 33’üncü yılı. Yıllar içinde düzenlediğimiz çalıştay ve kongreler yanında çok sayıda rapor, strateji belgeleri hazırladık ve yayınlar gerçekleştirdik. Hem Çocuk Vakfının hem de *Türkiye Çocuk Yılığının 2023*’ün tarihine çok önemli bir notu düşeceğim bugün: Yıllar içinde yaşadığımız hayal kırıklıklarına teslim olmadık; aksine çok az sayıda idealist ve iradeli arkadaşlarımızla yeni umutların peşinde koşmayı başardık. Türkiye’nin çok yorgun ve güncel siyaset gerilimi nedeniyle tarafların ayrıştığı bir dönemde *Türkiye Çocuk Yılığının 2023* için 100’ü aşkın isim gönüllü

bir anlayışla alanlarıyla ilgili yazıların kozalarını örmeye başladılar. Hiç kuşku yok ki bu tercih yayınlanacak yıllık kadar hatta ondan da önemlidir. Yılığın dijital erişime açılması ve ardından matbu basılmasıyla Türkiye’de çocuğa bakışta yeni bir dönemin eşiğine yaklaşabiliriz. Yeter ki çocuğa ve onuruna saygı ilkimizden uzaklaşmayalım.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 29 Temmuz 2023 • *Türkiye Çocuk Yılığı 2023*’ün sosyal tarih boyutu için söyleşiler ve görüş mülakatları öngörmüştük. Gerek söyleşiler gerekse görüş mülakatları alanın dünü, bugünü ve geleceğini içerebilirse 100 yılın çocuk görünümleri yılığın amacını daha da belirginleştireceği gibi zenginleştirebilir de. Özellikle söyleşilere çocukların görüşleri yanında sorularını da dâhil etmeye çalışacağız. Böylece yıllık için çocuklarla iş birliğini de hayata geçirebiliriz. Yeteneğim olsa bebek dilini öğrenir ve yıllığa bebek sorularını da yansıtmak isterdim...

Nişantaşı, 11 Ağustos 2023 • *Türkiye Çocuk Yılığı 2023* için heyecanlı bir gün. Yılığın tasarımını gönüllü ajansımız Hayat Ajansı’nın kurucusu Salih Pulcu gerçekleştirecek. Yılığın yayın öncesi hazırlıkları sorumlusu Yasemin Ünal ile birinci formanın künye bilgileri yanında *İçindekiler* bölümü taslağı ekinde birkaç bölüm yazısı, çerçeve yazı ve söyleşi metni örneğini Salih Bey’e ilettik... Yıllık için Turgay Öntaş ve Erdal Yıldırım’ın kaleme aldıkları, “Türkiye’de Çocukluğun Politik Sosyalleşmesi” yazısı ön okuma için bana ulaşan ilk yazı oldu. “Ulus devlet”in çocuk paradigması özeleştirisi bağlamındaki düşünce yazısını gecenin bu saatinde okumak günün yorgunluğunu unutturdu bana.

Nişantaşı, 17 Ağustos 2023 • İstanbul’un Ağustos sıcaklığı ve nemi insanı yaşlandırıyor. Hafta içi her gün tıpkı Çocuk Vakfının kuruluşu için Bakırköy Adliyesi’ne gittiğim gün gibi heyecanla Çocuk Vakfına gidiyorum. Dördüncü katta oturduğum masanın üstündeki kâğıtların yüksekliği yirmi santimi aştı. Aralık ayından bu yana yıllıkla ilgili yazışmaları arşivde saklayacağız. Yılığın hazırlanma gerekçesi, amacı ve işlevi için çok cümle kurmuşum: Benim için yıllık 100 yılı çocuk merkezli değerlendirmeye yönelik bir tez ve hedef. Bu tezin görünür olması yazılacak yazıların niteliği ile gerçekleşebilir. Yılığın bu hedefe ulaşması yazıların özgün ve özeleştirici bağlamı içinde

yazılmasına bağlı... İlk yazılardan birkaçı ulaştı yıllığın e-postasına. Türkiye'deki akademik çevrelerin "literatür bağımlılığı" özgün yazı yazmanın önündeki en büyük engel. Bölüm editörleri özel çabayla bölüm yazılarını sonuçlandırabilirse 100 yılın çocuk gerçeğiyle daha kolay yüzleşebiliriz...

Günlerdir ilk yazıların geleceği günün hayaliyle yaşarken dalgalı deniz resmi yapan bir ressama benzettim kendimi. İlk yazıların ulaştığı haberinden sonra Yasemin Hanım dördüncü kattaki rüzgârgülüyle birkaç fotoğrafımı çekti. İçimde biriken günlerin yorgunluğunu unuttuğum. Rüzgârgülü elimde bir yelpazeye dönüşürünce biraz olsun ferahladım.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 18 Ağustos 2023 • Türkiye Çocuk Yıllığı 2023'e çocuk görüşü yansıtılması amacıyla Yazım Yönergesi'ni güncellemiş ve Yazı Kurulu'na duyurmuştuk. Ne yazık ki otuz yılı aşkın bir süre içinde üniversite çevresi bu çocuk hakları kültürünü edinemedi. Çocuk görüşü çalışmaları yanında çocuk görüşü kitaplarını değerlendirecek yazıların yazılması için yetkin isimler bulmaya çalışacağız. Yıllığa çocuk görüşlerini yansıtmak amacıyla birkaç yöntemi uygulayacağız: Bölümlerde yer alacak görüş mülakatlarında önce 8-17 yaş grubu çocuklarımızın görüşlerine yer vereceğiz. Her soru çocuğun sorularıyla başlayacak. Sevgili Yusuf Kot "çocuk ve cumhuriyet" temalı karikatürleri belirleyebilirse çocukların seçeceği karikatürleri yıllığa yansıtılabileceğiz ve sanal ortamda karekod yöntemiyle Çocuk ve Cumhuriyet Karikatürleri Sergisi düzenleyeceğiz.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 20 Ağustos 2023 • Türkiye her dönemde aydınların birbirine yabancılaşma ve kutuplaşma süreçlerini çok yoğun yaşadı. Temel neden ise giderek ortak paydaların azalması ve iç siyaset gerginliği. Böylesine gerilimli bir ortamda çocuğu merkeze alan bir yıllık hazırlama düşüncesi Türkiye'nin birikimini harekete geçirebilirdi ve öyle de oldu. Çoğu yıllık aracılığıyla tanışan yüzü aşkın ismin gönüllü yazı yazmayı kabul etmiş olması çok değerli. Ve elbette Çocuk Vakfına güven duyarak karar vermiş olmaları da önemli.

Yıllığın bölümleri için görüş mülakatı yöntemiyle görüş alınması sürecini de dün başlattık. Çocuk Eğitimi bölümü editörümüz ve yıllığın koordinatörü Turgay Öntaş ile düzenlediğimiz çocuk görüşü mülakatlarının içerik çerçevesini belirledik.

Ayrıca Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı için düşünce ve sosyal bilim çevreleri yanında eğitim sendikaları ve eğitim alanında çalışmalar yapan Sivil Toplum Kuruluşları yöneticilerinden de görüş talebinde bulunacağız. Yıllık için düzenleyeceğimiz görüş mülakatlarıyla yıllık farklı düşüncelerin çok sesli korosuna dönüştürebilirse, yıllık, çocuk entelektüellerinin yaklaşmasına ortam hazırlayabilir... Yazılanları tekrar etmekten ya da pişmiş yumurtadan hayat çemberi oluşmaz. Yumurtanın hayat çemberine dönüşmesi için içten kırılması gerekir. Entelektüellerin yaklaşması da embriyonun olgunlaşması ve bu içten kırılmaya bağlı.

Nişantaşı, 31 Ağustos 2023 • Türkiye Çocuk Yıllığı 2023 için çocuk hakları, eğitim ve yaşama mekânları konularında 8-17 yaş grubu çocuklarımızın Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı için görüşlerini alacağız. Gönüllü ajansımız Selim Tuncer'in yönetiminde Genna MCG medya ve sosyal medya görsellerini hazırlayacak. Yıllıkta yer alacak çocuk görüşlerini belirlemek üzere çocuklardan oluşacak Seçici Kurullar oluşturacağız. Belirlenecek her tema için 100'er çocuğumuzun görüşü yer alacak yıllıkta. Gelecek diğer görüşleri de *karekod* yöntemiyle yıllığa yansıtacağız... Çocuk hakları, eğitim ve çeviri çocuk edebiyatının 100 yıl boyunca Türk/Türkçe çocuk edebiyatına etkileri konularında alan yazınıyla ilgili çok sayıda isme de duyuru yaptık bugün. Her biri önemli olmakla birlikte çocuk görüşleri yanında yetişkinlerin ikinci yüzyılımız için çocuk hakları ve eğitimle ilgili görüşlerini okumak için sabırsızlanıyorum.

Han Çayırı yolu Sokağı, 1 Eylül 2023 • Çocuk yıllığı yayınlama hayalimi son yıllarda hayata geçirememiştim. Geçen yılın Aralık ayının ilk günlerinde karar verdiğimiz ülke ölçekli çocuk ödevi için Eylül'ün ilk gününe ulaştık. Akşam saatlerinde Ahmet Kerem, babası ve Yasin Çelebi abisiyle çıkagelince kalem, ipek böceği ve örümcekler hakkında sorduğum soruları telefonları üzerinden araştırdılar. Yıllığı yayınlamaya karar verdiğimizde bir kurşun ve bir tükenmez kalemin kaç metre çizgi çizileceğini bilmiyordum. Amacım Cumhuriyetimizin 100. yılında el yazısıyla 100 bin metre yazı yazmak ve şimdiye kadar gerçekleşen çocuk ödevlerine emeği geçenlere teşekkür etmekti. Bilgisayar kullanmadığımı hatırlatmaya gerek yok. Dokuz ay boyunca 34 tükenmez kalem tükeniverdi. Evdeki ve



Çocuk Vakfındaki kalemlerin sayısını bilmiyorum. On beş kadar da kurşun kalem tüketmişim. Ahmet Kerem'in öğrendiği bilgilere göre bir tükenmez kalem ile iki ile üç bin metre arasında çizgi çizilebiliyormuş. Bir ipek böceği 500 ile 600 metre arasında ipek ipiyle kozasını örebiliyormuş. Bir örümcek ise 100 metre kadar ağ örebiliyormuş. Orta yumuşaklıkta bir kurşun kalemle 56 bin metre çizgi çizmek mümkünmüş. Ne kadar sevinsem az!.. Daha şimdiden kalemle yazacağım 100 bin metre yazı hedefini aşmış durumdayım!..

Bugünden sonra Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılına odaklanacağım. Daha çok da kurşun kalemle yazmayı tercih edeceğim. Örümceğin ördüğü ağ bizden uzak olsun. Kurşun ve tükenmez kalemle örmekte olduğumuz yazı kozalarından dört kanatlı kelebeğin uçmasını beklemiyoruz. Yeter ki çocuk gerçeğiyle yüzleşme cesareti ortaya çıkıversin; iki kanatlı kelebeğe razıyız. Biliyoruz ki tek kanatla ne bir kuş ne kelebek ne de insan uçabilir. Bir ülkenin ayağa kalkması gökyüzüne bakmayı öğrenmesiyle mümkündür. Haftanın her günü ve her saati kalemle yazarken gökyüzünün kelebek gibi kanatlandığını hissettikçe ne yorgunluk aklıma geliyor ne açlık ne de uyku.

Nişantaşı, 5 Eylül 2023 • Üniversite çevresinde düşünce yazısı yazabilen çok az akademisyen olması uzun yıllar boyunca düşündürmüştür beni. Bazı şair ve edebiyatçı kökenli isimleri bu çembere dâhil etmiyorum. Üniversite soğuk, ürkek, nesnel yazıları yazmak için akademisyenleri biçerdöver gibi öğütmekle meşgul. Boylarından küçük ideolojilerini satır aralarına sıkıştırmak için çırpınanlar ise çok acemi. Buna karşın tercihlerini saklanarak ve duvarlar örerek yerlerini belli etmeye çalışıyorlar. Oğuz Atay'ın "tutunamayanlar"ı ise hiçbir yerde görünmüyorlar. *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023*'ü hazırlamaya karar verirken özeleştiri ortamında sistem eleştirisi yapılabileceğini öngörmüştüm. Şunu fark ettim: Son yirmi yılı eleştirenler daha cesur!..

Han Çayırı Yolu Sokağı, 10 Eylül 2023 • Ağustos ayının ilk günlerinde doksan dört şair, yazar ve sanatçımızdan deneme türünde yazı talep etmiştik. Çocukken Cumhuriyet'le ilk karşılaşmalarını yazmaları için yaptığımız çağrıya çok az yazar geri bildirimde bulundu. Bize ulaşan metinlerin çok azı ise deneme türünü hak eden metindi. Diğerleriyse ya yüceltme ya

da eleştiri söylemini içeriyordu. Denemeler için belirlediğimiz süre dolunca hayal kırıklığıyla yüzleşmekten başka çarem kalmadı. Yazarların çocukluklarını anlatarak çocukluk tarihimize yeni bir pencere açamadıklarını fark edince deneme gönderenleri arayarak ve ardından telefonlarına notlar göndererek yıllıkta deneme bölümüne yer veremeyeceğimizi duyurduk. Aslında böylece çoğunun çocukluğunu korumuş olduk!..

Nişantaşı, 12 Eylül 2023 • Ankara’da tam kırk üç yıl önce bugün sabah saatlerinde işyerime doğru yürüyerek giderken sokağın başında jandarmalarla karşılaştığım ânı hatırladım. Elindeki silahla sokağın başında bekleyen asker “Bugün iş yerleri tatil edildi; evinize dönebilirsiniz!” deyince eve dönmüş ve radyo dinlemeye başlamıştım. Annemin “27 Mayıs mı oldu?” sorusu karşısında bir süre sessiz kalmıştım. Gün boyu askerî müdahalelerle Türkiye’nin neler kaybettiğini düşündükçe üzüldüm. Günlerdir *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023* için yazılacak yazıların içerik çerçevesiyle ilgileniyorum. Yaklaşık iki aydır gönderilen yazıları da okuyorum. Henüz hiçbir yazıda 27 Mayıs, 12 Mart, 12 Eylül, 28 Şubat, 15 Temmuz, 27 Nisan vurgusuna rastlayamadım. Cumhuriyetimizin ilk 100 yılı derin yapıların ve darbelerin yönetiminde geçti. Bu süreçlerin Cumhuriyet Dönemi çocuk politikalarına etkileri ise hiçbir zaman araştırılmadı. Bu nedenle sözünü ettiğim Cumhuriyet Dönemi Çocuk Karnesi hazırlansa da ilk yüzyılın çocuk geçceğini bütün boyutlarıyla bu karneye yansımayacak.

Nişantaşı, 18 Eylül 2023 • *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023* için yazı yazacak isimlere ilk yüzyılımıza özeleştiri merkezli yaklaşımı önermiştik. Nedeni ise gerek 10., 50. ve gerekse 75. yılı değerlendiren yazıların neredeyse tamamının geçmişi yüceltmeye yönelik olması ve bir tür “Cumhuriyet muhafazakârlığı”nın sürdürülmesiydi. Aradan geçen çeyrek yüzyıla rağmen geçmişin kazanımlarıyla övünme anlayışı daha da pekiştiği gibi sorunların çözümü için öneriler geliştirilememiştir.

Bugün Türkiye aile ve çocuk sorunlarını çözemeyecek duruma gelmişse temel nedeni kültür ve sosyal politika tercihi ile yanlış modernleşme uygulamalarıdır. Ne yazık ki ne çocuk entelektüelleri ne sosyal bilim çevreleri ne de politika yapıcılar bütün bilgilere sahip oldukları hâlde Türkiye’nin sorunlarını çözmeye cesaret edemiyorlar. Politika yapıcılarının en önemli

açmazı kök sorunlara yönelemeyişleri ve sonuç odaklı pratiklerle ülkemizi oyalamalarıdır. Bu oyalamayı da çok kolay başarıyorlar. Çünkü sorunlara karşı toplumsal muhalefet gelişemiyor ülkemizde.

Cumhuriyetimizin ilk 100 yılı için üniversite çevresinden gelen yazıları okudukça -birkaç istisna yazı dışında- üzüntüm arttı. Ayrıca yıllıkta görüşlerine yer vermek için çağrıda bulunduğumuz 100'ü aşkın isimden çok azı görüş bildirdi bugüne kadar. Bu durumda iki soruyu not düşünüyorum günlüğüme: *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023 amacına ulaşmış olacak mı?..* Yıllıkta yer alacak Cumhuriyet Dönemi Çocuk Karnesi ve yazıların toplamı ile Cumhuriyet Dönemi çocuk gerçeğinin büyük resmi fark edilebilecek mi?.. Yazıları okudukça kaygım derinleşiyor. Dilerim Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında çocuk gerçeğimize daha özgür ve özgüven içinde bakabilmeyi başarırız.

Nişantaşı, 23 Eylül 2023 • Çok sık tekrarladığım bir soru: Niçin çocukla ilgili "iyi haber" duyamıyoruz?.. Arada iyi haberlerle karşılaşsak da haberlerin nedenleri ne gündeme gelebiliyor ne de hayatımıza yansıyorlar. Önceki gün *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023*'ün ilk genel duyurusunu medya ve sosyal medyada yaptık. Çok ilginç: Ne duyan oldu ne de haberlere yansıdı. Covid-19 virüsü salgınından sonra çocuk konusundaki ilgisizlik sarmalının alabildiğine genişlediğinin farkındayım. Ülkemizin ve dünyanın çocukları dijital unutulmanın eşliğinde. Dijital unutulma karşısında bir çığlık beklemesem de çocuk yılının çok sesli bir uyarı etkisi yapması için son nefesimize kadar çalışacağız.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 8 Ekim 2023 • *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023* için günlüğüme bir şeyler yazma heyecanım azaldı. Yazıları son okuma öncesinde daha merakla ve ilgiyle okumak istiyordum. Okuduğum yazıların çoğunluğu 100 yıllık kronolojiye göre yazılmamış. Yazılarda öteki ülkelerle mukayese boyutu eksik. Oysa Yazım Yönergesi'nde öteki ülkelerle mukayese yapılmasını belirtmiştik. Bugüne kadar okuduğum yazılarda Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılı için kaleme alınmış öneriler de çok cılız. Can acıtıcı bir diğer yön ise şimdiye kadar yıllık için çok az düşünce yazısının yazılmış olmasıdır. Yıllığın yazıları ortalama akademik ağırlıkta olmasına karşın yazıların entelektüel yönleri de zayıf.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 21 Ekim 2023 • *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023*'ün sosyal tarih boyutunu ve 100 yılı değerlendirme amacını belirgin duruma getirmek için öngördüğüm söyleşilerin çoğunu gerçekleştirdik. Yahya Akyüz, Olcay Neyzi (önceki yıllarda yayınlanan son söyleşisi), Ayşegül Ataman, Füsün Akarsu, Mustafa Aydın, Gülten Dayıoğlu, Yalvaç Ural, Fatih Erdoğan, Bülent Yılmaz, Şengül Öymen Gür, Erol Erdoğan, Hamit Vatandaş söyleşileri ilk 100 yılı değerlendirme bağlamında yıllığın sosyal tarih boyutunu daha belirgin duruma getirmiş oldu. Cumhuriyet Dönemi çocuk ve çocukluk tarihi ve çocuk kültürü konularında Mine Tan ile iletişim kurulamadı; Bekir Onur ise “göz ve diş” sağlığı mazeretini bildirdi. Yıllık için yazı önerimize mazeret bildirenlerin isimlerini not düşmem gerekirse en az 100 metre yazı yazmam gerekecek. Çocuk yıllığı arşivinde kayıtlı olmaları yeterli.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 29 Ekim 2023 • Cumhuriyet ile aramda yalnızca 42 yıl var. Her çocuk gibi ben de Cumhuriyet Dönemi'ni Atatürk'ün sınıfımızın duvarında asılı büyük boy siyah fotoğrafı ile tanıdım. Özellikle de ilkokul sınıflarımızdaki Atatürk fotoğraflarıyla karşılaştığımda sorular sorardım kendi kendime. Niçin tek bir fotoğraf?.. Başka arkadaşları yok mu?.. Dün Cumhuriyetimizin 100. yaşının son günüydü. Altmış sekizinci yaşımın bitmesine iki ay kaldı. Yarın ise ikinci 100 yılımızın ilk günü. Aylar önce *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023*'ü bugün yayınlamış olabileceğimizi öngörmüştüm. Yıllığın içerik çerçevesi genişledikçe yazıların tema ve boyutlarının ayrıntılı şekilde değerlendirmesi daha da önemli oldu. Ayrıca iki ana bölümün yazıları bugüne kadar bize ulaşmayınca yıllığı 29 Ekim'e yetiştiremedik. İlk 100 yılımızın çocuk ödevlerine teşekkürümüzü ikinci 100 yılın ilk aylarında yapabileceğiz. Yıllık için bugüne kadar iki yüz kilometre el yazısı yazı yazmıştım. Dilerim üçüncü yüz kilometreden önce *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023* yayınlanmış olur ve önce dijital ortamda erişime açılır.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 23 Kasım 2023 • Gün boyu evden dışarı çıkmaya cesaret edemedim. Salondaki yuvarlak masanın üstündeki notların tamamı yıllıkla ilgili. Hastane günlerinde teneffüse çıkmış gibi olsam da bir yandan Gazze üzüntüsü derinleşiyor diğer yandan yıllığın gecikmesi de üzüyor beni. Kortizol fazlalığı ve hipofiz merkezi sıkıntısına rağmen

yüzyıllık çocuk ödevlerini değerlendirmeye cesaret ederken yola çıktığım tanıdık isimlerin beni bu kadar çok üzeceği ve hayal kırıklıkları yaşatacaklarını sezebilseydim çocuk yıllığı için yola çıkar mıydım? Yılığın içerik çerçevesi, editör ve yazarları belirlerken yıllığın amacı ve işlevini içselleştirenlerle yüz yılın çocuk ödevlerine yönelmeyi tercih ederdim. Bir yıla yaklaşan bir süre içinde alanında iyi yetişmiş yeni dostların kararlılığı sayesinde bugüne ulaştık. *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023* bendenizin ve Çocuk Vakfı için olduğu kadar birlikte hareket ettiğimiz editörlerimizin de sınavı olacak.

İyi ki yıllık için de günlük tutmaya karar verdim. Aynada gördüğüm fotoğraf: Türkiye çocuk gerçeğini anlamaya, açıklamaya, çocuk gerçeğiyle yüzleşmeye cesaret edemeyen bir ülke haritası görünümü içinde. Nedeni çok açık ve seçik: Kızılması Batı olan tek tip çocuk modernleşmesi sarmalını, “medeniyet fikri”ni merkeze alarak çözecek toplumsal ve politik iradeden yoksun bir Türkiye gerçeğiyle karşı karşıyayız.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 11 Aralık 2023 • İki gündür yıllık için bize ulaşan 8-15 yaş grubu çocuk görüşlerini okurken çocuklarımızın anne ve babalarına benzediğini fark ettim. Çocuk Hakları, Eğitim ve Yaşama Mekânlarıyla ilgili görüş bildiren çocuklarımızın görüşleri birbirine çok yakın. Hayallerini yazabilenler daha umutla bakıyor geleceğe. Çoğunluğu BİLSEM'lere devam ettikleri hâlde kendilerini sadece başarıya odaklamaları ise ilginç. İlettikleri görüşler ülke ölçekli çocuk gerçeğini yansıtmaktan uzak olsa da alınmış görüşlere saygının gereği yıllıkta yer vereceğiz.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 28 Ocak 2024 • Günlerdir yıllık için el yazımla yazı yazmak isteği doğmadı içime. Masamın üstündeki kalemlerle bakışırken kortizolumun yükseldiğini hissediyorum. İkiz kardeşim Cushing'le vicdanlı bir sözleşme imzalamaya hazırlanıyorum. Hipofiz merkezli tümörün 9 Ocak'ta ameliyatla alınması sonrası bir süre daha dinlenmem gerekecek. Yılığın Çocuk Refahı ve Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetler bölümünü üstlenen editörün dokuz ay sessiz kalması karşısında yaşadığım hayal kırıklığını ifade edecek kelime bulamıyorum. Çocuğa ve çocuk onuruna saygı yanında çocuk ödevi ahlaki sınavından geçemeyenlerle yola çıkılmayacağını söylemekten yorulsam da insan kiminle ne yaşayaca-

ğını bilemiyor. Yaşadıkça bu vefasızlığı Çocuk Vakfına, yıllığın gönüllü yazarlarına ve bana yaşatan profesörün adını bile günlüğüme not düşmeyeceğim. Yılığın tarihine yazmalarını istediğim ağır cümleleri yazmadıkları için de teşekkür ediyorum kalemlerime.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 30 Ocak 2024 • Üç günde elimle birkaç kilometre yazı yazdım yıllık için. Masamın üstü kalem yarışmasına sahne oldu. “Çocuk Refahı ve Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetler” bölümünü Oğuz Polat Hoca üstlenince yeniden kalemlerime sobelendim. Akşam saatine kadar bölümün yazarları ve bölüm söyleşisi önereceğimiz Sevil Atauz Hoca iletişim kurunca kortizolümün yükselişi durduğu gibi ikiz kardeşim Cushing bile gülümsedi. Bugün elimde kalemler evin içinde bin adım daha fazla yürümüşüm. Kalemlerimi de *Türkiye Çocuk Yılığı 2023*'ün arşivinde saklayacağım.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 31 Ocak 2024 • Sesim kısık, buğulu ve ıslak. Günlerdir sesli şiir okuyamıyorum. Göçebe Şiir Ağacı'mı da özledim. *Türkiye Çocuk Yılığı 2023* için birkaç ay önce her bölümün ön yüzüne çocuk ve çocukluk temalı birer şiir seçmek istemiştim. *Modern Türk Şiirinde Çocuk ve Çocukluk* temalı sekiz yüz kadar şiir arasından belirlediğim kırk şiiri bölüm editörlerimize duyurmuşum. Önerileri de dikkate alarak on üç şiiri seçince içim rahatladı. Cumhuriyet Dönemi şiirinin karakteristik özelliklerini tam yansıtmaya da seçtiğim on üç şiir hem şairler hem de şiirleri hakkında bir fikir veriyor. Seçtiğim şiirlerin şairlerinin, Hüsrev Hatemi dışında, hiçbiri hayatta değil. Çocuk görüşlerinin yer alacağı üç bölüm içinde vefat etmiş üç şairden, A. Cahit Zarifoğlu, Sennur Sezer, Süreyya Berfe'den yaşı küçük birer şiir seçmeyi tercih ettim. Yılığın yayını gerçekleşince Göçebe Şiir Ağacı'nı ziyaret edeceğim ve yıllıkta yer alan birkaç şiiri okuyacağım şiir ağacıma.

Nişantaşı, 1 Şubat 2024 • Yıllık için seçtiğimiz şiirlerin telif izinlerinin alınması konusunda “izin alınmasına gerek yok” görüşü ağırlıklı olsa da, “Çocuk Vakfı telif hakkı kazasına uğramasın” diye şairlerimizle sözleşme imzalamış yayınevlerine bugün ilk duyurumuzu ilettik. Yıllıkta yer alacakları sıraya göre şiirlerini seçtiğimiz şairler: *Bir Güldür Cumhuriyet/ İlhan Geçer*, *Birleşmiş Çocuk Ruhları Örgütü/ H. Hüsrev Hatemi*, *Çocukluğumuz/ Sezai Karakoç*, *Kızamuk Ağıdı/ Ceyhun Atuf*

Kansu, *Tahta Kürsü, Çocuklar/ Behçet Necatigil, Çocuk/ Necip Fazıl Kısakürek, Merhaba Çocuklar/ Nâzım Hikmet Ran, Çocuk ve Şehir/ Ülkü Tamer, Çocukluğum/ Fazıl Hüsnü Dağlarca, Çocuklar Uzundurlar/ Turgut Uyar, Eski Resimler/ Ziya Osman Saba, Çocukçada Ben Varım/ Özdemir Asaf, Çocuklar/ Metin Eloğlu. Yılığın üç bölümünde yer alacak çocuk görüşleri bölümlerinin önyüzlerinde ise *İkimizde On Yaşındayız/ Süreyya Berfe, Dinleyin Beni/ Sennur Sezer, Anlamak/ A. Cahit Zarifoğlu'nun* şiirleri yer alacak. *Türkiye Çocuk Yılığı 2023* hem 100 yılı kapsayacak içerik çerçevesi hem de ülkemizde çocuk alanında yapılmış çalışmaların boyutu ve niteliğı yanında otuz yedi yıl önce hazırladığım *Çocuk Edebiyatı Yılığı*'ndan sonra çocuk alanında ikinci yıllık olma özelliğini de taşıyacak.*

Nişantaşı, 22 Şubat 2024 • 2023 Yılığı için el yazımla kaleme aldığım *Sunuş* yazısı taslağını yılığın birkaç editörü ile iki arkadaşımaya iletmişim. Ekim ayının son haftasında yazdığım bu yazı uzun bir süre dinlenmiş oldu. Dilerim yılığın amacı ve işlevi yanında yılığın özeleştiri boyutunun da farkına varılmasını kolaylaştırır bu *Sunuş* yazısı.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 19 Mart 2024 • Oğuz Polat Hoca kırk gün gibi kısa bir süre içinde aylar önce öngördüğümüz “Çocuk Refahı ve Çocuklara Yönelik Sosyal Hizmetler” bölümü yazılarının yazılmasını sağlayınca yılığın yayını önündeki iki engelden biri daha aşıldı. Oğuz Hocamızı ve bölümün yazarlarını ülkemizin çocuk ödevleri tarihine kaydediyor, Çocuk Vakfının *Çocuğa ve Çocuk Onuruna Saygı* anlayışıyla her birini sevgi ve saygıyla selamlıyorum.

Yılığın yayınına karar verdiğimizde matbu ve dijital yayın için *karekod* yöntemine göre önceden yayınlanmış kaynaklara yer vereceğimizi duyurduğumuz hâlde bu konuda editör ve yazarlarımız ilgi göstermediler. Mart ayı boyunca yılığın bölümlerinin içeriğini destekleyecek kaynakları gözden geçirerek oluşturduğum *karekod* taslağını son kez editör ve yazarlarımıza ilettilik. *Karekod* konusunda Ercem Erkul'un özel çabasını da çocuk ödevleri tarihimize not düşünüyorum.

Nişantaşı, 5 Nisan 2024 • Yıllıkta yer almasını öngördüğümüz şiirlerin telif izni için el yazımla yirmi kilometreden fazla yazı yazmışım bugüne kadar. Bu yazıları yazarken şair karde-

şim Şeref Bilsel, “şairler için telif izni” alınmasına gerek olmadığını söylese de şairlerle sözleşme imzalamış yayınevlerine “nezaket” çerçevesinde ön bilgi notları iletmıştik 1 Şubat’ta. Melih Cevdet Anday’ın (*Bir İlkbahar Şiirine Başlangıç*) şiiri için yayınevi ve avukatı bugüne kadar geri bildirimde bulunmadı. Şairlerden “telif izni” sürecinin en üzücü notuna gelince: Yıllığın *Çocuk Refahı* bölümü için Gülten Akın’ın *Annesi Çalışan Çocuğun Ağdı* şiirini seçmiştim. Gülten Akın hayattayken Çocuk Vakfının çalışmalarında şiirlerine yer verebileceğimiz bilgisini ulaştırmıştı bize. Seçtiğimiz şiirin yıllıkta yayınlanmasına izin verilmediği bilgisi YKY telif sorumlusu Mine Bölen tarafından bize ulaşınca Gülten Akın’ın kızı Aksu Bora Hanımefendi’ye özel bir not ilettik. Aksu Hanımefendi’nin 28 Mart’ta bize ulaşan gerekçesini yıllığın günlüğüne kaydediyorum: “Annemin şiirlerinin kullanımı konusunda biz çocukları olarak kendisi kadar cömert olamıyoruz korkarım. Teklifinizi kardeşlerimle konuştüğümde, hiçbiri rıza vermedi. *Annesi Çalışan Çocuğun Ağdı* olmadan olacak Çocuk Yıllığı, ne yapalım.”

Türkiye’de yıllık geleneğinde yıllık için izin alınmadığını biliyoruz. Yıllar önce Murathan Mungan şiir yıllığına seçilen şiiri için izin alınmadığı gerekçesiyle Kemal Özer hakkında dava açmıştı. Uzun yıllar boyunca *Modern Türk Şiirinde Çocuk ve Çocukluk* çalışmam nedeniyle üç yüz kadar şairden 800 şiir seçmiştim ve bu şairler arasında Gülten Akın’ın başat şairlerimizden olduğunu hatırlatmaya bile gerek yok. Aksu Hanımefendi’nin “Annemin şiirlerinin kullanımı konusunda” ifadesini okuyunca çok üzülmüştüm. Duruşunu bildiğim ve şiirini tanıdığım Gülten Akın bu sözcükleri duysaydı çok üzüleceğini tahmin etmek zor değil. Bir yıllık için “şiirlerinin kullanımı” yargısı hiç ama hiç nazik değil, 100 yılı kapsayan bir yıllıkta, biri dışında vefat etmiş on altı şairi çocuk ve çocukluk temalı şiirleriyle anmak, okura hatırlatmaktan başka amacımızın olmadığını tekrar etmeye de gerek yok.

Yıllıkta şiirleri yer alacak şairlerin şiirlerine çocukluk ve yetişkinlik fotoğraflarıyla birlikte yer vereceğiz. Şairlerin çocukluk fotoğraflarına ulaşmak şiirlerine “telif izni” almak kadar yorucu oldu benim için. Dün Özdemir Asaf’ın oğlu Olgun Arun Beyefendi ailesi adına teşekkür etti ve babacığının fotoğraflarını iletti bize. Ziya Osman Saba’nın hukukçu oğlu Orhan Beyefendi babacığının ne kadar bebeklik ve çocukluk fotoğrafı varsa bugün öğleden sonra Çocuk Vakfına getirdi.



Yıllıkta yer alacak *Eski Resimler* şiirini ve *Patik Yap, Kunduracı* şiirlerini okuyarak yâd ettik şairimizi... Şiirlerinin izni için ilk geri dönüşü Behçet Necatigil'in kızı yazar ve çevirmen Ayşe Sarısayın yapmıştı. Babacığının çocukluk fotoğraflarını bize ulaştırmak için bugün Büyükkada'ya giderek fotoğrafları ilettiler Çocuk Vakfına. Ceyhan Atuf Kansu'nun *Kızamuk Ağıldı* şiirini oğlu Işık Kansu Beyefendi'ye duyurmuştu ve olumlu görüşünü bildirmişti. Yıllığın bölümlerine seçtiğimiz ve "telif izni" verilmeyen şiirler yerine İlhan Geçer'in *Bir Güldür Cumhuriyet*, Necip Fazıl Kısakürek'in *Çocuk* ve Nâzım Hikmet'in *Merhaba Çocuklar* şiirlerini seçtik. İlhan Geçer ve Metin Eloğlu'nun çocukluk fotoğrafları eksik... İki ay boyunca Yasemin Ünal şairlerle ilgili iletişim sürecini özenle gerçekleştirdi. Şiirlerin yıllıkta yer almasına izin veren şairlerimizin ailelerine ve ilgili yayınevlerine Çocuk Vakfı adına teşekkür ettik yayınevleri aracılığıyla. Ayrıca şairlerin çocukluk fotoğraflarını temin etme sürecinde yakın ilgileri nedeniyle Ayşe Sarısayın, Orhan Saba, Işık Kansu, Olgun Arun, Ömer Erdem, Şeref Bilsel, Abdülkadir Budak, Murat Yalçın'ı ve YKY telif hakları sorumlusu Mine Bölen'i de yılğın tarihine kaydediyoruz.

Nişantaşı, 25 Nisan 2024 • Birkaç gündür can sıkıntım geçmedi. On beş ay önce yılğın içerik çerçevesi öngörülerimi ilgili alan uzmanlarıyla paylaştıkça yorulacağımı hissetmişim. Yıllığın bir türlü sonuçlanmayan iki bölümünün yayın süreci önünde duvar örmesi sonucu aylarca geciktik. Çocuk Vakfı tarafından belirlenen Cumhuriyet Dönemi Çocuk Karnesi de hayalimiz gerçekleşmedi. Dört gün önce bölüm editörlerinin ilettiler "Sayısal Çocuk Karnesi" son yirmi yılın TÜİK verilerine dayalı bir çalışma. Aylar önce ilettilerimiz hiçbir öneri dikkate alınmamış. Karne için kavramlaştırma ve yöntemin belirlenmesini, 100 yılın dönemler ve sosyal politikalar doğrultusunda değerlendirilmesi yanında çok sayıda kaynak notu iletmişim. Kayıtlarımıza ulaşan "Sayısal Çocuk Karnesi"ne yılğın sonunda "Sayılarla Türkiye'nin 2000 Sonrası Çocuk Karnesi" başlığı altında yer vereceğiz. Bugünden itibaren *Türkiye Çocuk Karnesi* hazırlanması için çalışmalara başlayacağız. Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarından günümüze aile ve çocuk bilgileri yanında çocuk temalı görsellerin yer alacağı *Türkiye Çocuk Karnesi* çocuk gerçeğiyle yüzleşmemizi kolaylaştırabilirse bahtiyar olacağım.



Nişantaşı, 16 Mayıs 2024 • Türkiye Çocuk Yıllığı 2023 günlüğünün ilk cümlesini yazarken hissettiğim heyecan çok gerilerde kaldı. Günlükleri yazmam çocuk ödevlerime saygım ve emeği geçenlere vefa duygum nedeniyledir. Çocukların iyiliği ve esenliğine yararı olacağına karar verdiğim bir çocuk ödevine başladığımda, yöntem yanlışlığı ortaya çıkmadıkça verdiğim hiçbir karardan geri adım atmadım. Yıllar önce Doğan Cüceloğlu'nun gözlerimin içine bakarak söylediği, "Çocuk ödevlerinin yorulmaz savaşçısı" sözünü duyar gibiyim. İnan yoruldum Doğan Abi. Kurşun kalemle ve ince uçlu tükenmez kalemle iki yüz kırk kilometre el yazısı yazı yazdığım için değil, ülkemizin zengin birikimine karşın kalplerimizi yakınlaştıramadığımızdan dolayı çok üzüldüm ve yoruldum...

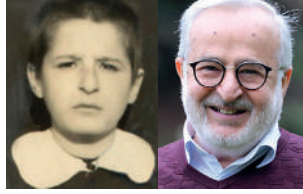
Cumhuriyetimizin ikinci yüzyılında çocukla ilgili dağ gibi sorunlar var önümüzde. On yedi ay boyunca editör arkadaşlarımız ve yüz on sekiz gönüllü yazarla bu büyüyen dağı hissettirmeye ve göstermeye çalıştık. Kısa bir süre sonra yıllığın görünür duruma gelmesi yorgunluğumu giderebilecek mi? Sanmıyorum. Çünkü yıllıkla birlikte yeni arkadaşım Cushing pek sevdi beni. 9 Ocakta geçirdiğim hipofiz merkezli tümör ameliyatından sonra dinlenebilseydim ilaçla tedaviye gerek kalmayabilirdi. Yıllığı sonuçlandırmak için çırpındıkça Cushing coştı ve ikinci ameliyatın eşiğine koşarak yaklaştırdı beni. Canın sağ olsun ikiz kardeşim Cushing.

Yıllığın tanıtım videosu ve basın duyurusu da hazır. Oğlum Serdar Ekrem'in yönettiği Muse İstanbul Ajansı'nın Türkiye'nin ilk çocuk yıllığı için hazırladığı video şu cümleyle sona eriyor: "Yüz yılın çocukluk tarihi". Bu ifade çok iddialı bulunsa da, yıllık, ilk yüzyılımız hakkında ilk toplu içerik marmarisinden oluşuyor. Yıllığın eksik yönlerinin gerekçelerine günlüğümde yer vermeye çalışsam da daha nesnel değerlendirmeleri okurların yapmaları gerekecek.

Aylar boyunca yıllığın yazı kozalarını birlikte ördüğümüz editör ve yazarlarımızla anılacak olmaktan bahtiyarım. Yıllığın ilk adımlarını attığımız Yasemin Ünal, Turgay Öntaş, Memduh Cemil Şirin ve Salih Pulcu'nun yoğun emekleri, son okumaları gerçekleştirenleri, "Çocuk Refahı" bölümünü iki ay gibi kısa bir sürede sonuçlandıran Oğuz Polat Hoca'mızı yıllığın tarihine not düşerken de bahtiyarlığım daha da kanatlanıyor. Ve çıktığımız bu uzun yolculuğun öncüleri gönüllü

bölüm editörlerimizi içtenlikle kutluyor ve günlüğümün vefa sayfasına adlarını onurla kaydediyorum: A. Faruk Levent, Adnan Altun, Bumin N. Dünder, Burcu Tümer Öztürk, Esat İpek, İbrahim Kıbrıs, Mahmut Hakkı Akın, Memduh Cemil Şirin, Muhammed Öz, Oğuz Polat, Sedat Karagül, Süleyman İnan, Şener Şükrü Yiğitler, Turgay Öntaş, Ülkü İstiklal Ortakaya. Teşekkür ederim emeklerinizin her saniyesi ve harfi için.

Son dileğime gelince: Günlüğüme yeni bir not düşmeden ilk aşamada yıllığın dijital yayınının gerçekleşmesini diliyorum. Artık ikiz kardeşim Cushing'in üzülmesini istemiyorum.



MUSTAFA RUHİ ŞİRİN

Türkiye Çocuk Yıllığı 2023

100 Yılın Çocukluk Tarihi

Çocukluk tarihinden öğrendiğimiz önemli sonuca göre her toplumun en kırılgan ve hızlı değişen yüzü çocuk ve çocukluktur. 21. yüzyılda Türkiye, çocuk kültürü geleneğinden giderek uzaklaşan ve çocuk merkezli bütüncül eleştiriden yoksun bir ülke görünümü içindedir. Türkiye’de çocuk modernleşmesi ile “Çocuk ve medeniyet fikri” çerçevesinde çocukla ilgili büyük sorular henüz sorulamamıştır. Türkiye’nin çocuk sorunlarını çözemeyişinin başat nedeni ise toplum, sosyal politika, sosyal bilim ilişkisinin kurulamamış olması ve toplumsal muhalefet eksikliğidir...

Türkiye Çocuk Yıllığı 2023, “Önce Çocuk Cumhuriyeti Ödevi” yaklaşımı çerçevesinde; Cumhuriyet’in 100 yılının çocuk temalarını bütün bileşenleriyle değerlendirmek amacıyla hazırlandı. Bir yüzü çocuk politikalarının çocuk dünyasına etkileri, diğer yüzü de çocuk modernleşmesi süreçlerini kapsayan bu yıllık 100 yılın çocukluk tarihi olarak da okunabilir...

Türkiye’de ölçülebilir çocuk bilgisine dayalı veriler doğrultusunda, çocuk ve çocuklukla ilgili konuları kronolojik bir yaklaşımla değerlendiren ilk yıllık olma özelliği taşıyan *Türkiye Çocuk Yıllığı 2023*, ilk yüzyılımızın durum tespiti üzerinden kazanımlarını belirlemekle kalmayacak, ikinci yüzyılımızda çocukluğun ana sorunlarını çözmeye ve öneriler geliştirmeye ortam hazırlayabilirse amacına ulaşmış olacaktır...

