Türk Kültüründe Aile ve Çocuk

Editör: Doç. Dr. Ege AKGÜN

PEGEM AKADEMİ

Editör: Doç. Dr. Ege AKGÜN

TÜRK KÜLTÜRÜNDE AİLE VE ÇOCUK

ISBN 978-625-7880-56-5
DOI 10.14527/9786257880565

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2020, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. A.Ş.'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz. Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere http://pegem.net adresinden ulaşılabilmektedir.

1. Baskı: Eylül 2020, Ankara

Yayın-Proje: Özge Yüksek
Dizgi-Grafik Tasarım: Müge Çetin
Kapak Tasarım: Pegem Akademi

Baskı: Sonçağ Yayıncılık Matbaacılık Reklam San Tic. Ltd. Şti.
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48
İskitler - Ankara
(0312 341 36 67)

Yayıncı Sertifika No: 36306
Matbaa Sertifika No: 25931

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

ÖN SÖZ

Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında yer alan aile ile ilgili derslere ve özellikle şeçmeli bir ders olan "Türk Kültüründe Aile ve Çocuk" dersine yönelik olarak planlanan bu kitap evrensel, kültürel ve bireysel özellikler dikkate alarak hazırlanmıştır. Aile ve çocuğa yönelik her türlü çalışmada evrensel yaklaşım ve değerlerin, içinde bulunulan Türk kültürünün özelliklerinin ve aile ve çocuğun bireysel özelliklerin birlikte dikkate alınmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Aile ve çocuğa ilişkin Evrensel Yaklaşımlar tüm dünyadaki aileler ve çocuklar için ortak, geçerli ve önemli açıklamalar sunmaktadır. Bu evrensel özelliklerle birlikte çocuklarını içinde bulundukları kültürden etkilenerek yetiştiren aileler ve ailelerin çocuk yetiştirme tutumları, kültürel özellik ve değerlerden etkilenmektedir. Her kültürde olduğu gibi Türk kültüründe de kendine özgü aile yapı ve özelliklerinden, çocuk yetiştirme tutumlarından söz edilebilir. Bu nedenle kültürel özelliklerin ve farklılıkların tanımlanması, kültürü dikkate alan yaklaşımlar aileyi ve çocuk yetiştirme tutumlarını anlamak için önem taşımaktadır. Ancak kültürler arası farklılıkları gereğinden fazla ön plana alarak evrensel değerler ve bireysel farklılık ve özellikler gözden kaçırılmamalıdır. Her aile kendine özgüdür ve kendi bağlamı içinde değerlendirmesi önem taşımaktadır.

Buna göre kitabın ilk bölümünde kültürlerarası perspektiften aile ve çocuk(luk) kavramları birbiriyle ilişkisi içinde kültürel bir olgu olarak ele alınmış, kültürlerarası çalışmaların tanımına ve amaçlarına yer verilerek bu çalışmalarda kültürün nasıl kavramsallaştırıldığına değinilmiştir. Kitabın ikinci bölümünde çocuk ve ailenin içinde yer aldığı bağlam ve buna ilişkin yaklaşımlar açıklanmıştır. Bu bölümde göç ve kültür, çocuk gelişiminde kültür bağlamı, bağlamsal yaklaşımlar başlıkları yer almaktadır. Erken çocuklukta ana babalık ve çocuk yetiştirme bölümünde ebeveyn tutumları, bağlanma ve erken çocuklukta gelişim alanları ve anne babalık konularına yer verilmiştir. Farklı kültürlerde çocuk yetiştirme başlıklı bölümde Batı, Uzakdoğu, Asya ve Ortadoğu'da yer alan kültürlerden aile özellikleri ve çocuk yetiştirmeye ilişkin örnekler sunulmuş ve Türk kültüründe aile özelliklerine yer verilmiştir. Günümüzde Türk kültüründe aile ve çocuk bölümünde, Anadolu'da yaygın görülen aile türleri, aile kültürü ve çocuğun ailedeki konumu, Türk kültüründe aile hayatındaki ritüellerin değeri ve uygulanan ritüeller, medyanın Türk toplumunda aileye etkilerine yönelik içerik açıklanmıştır. Günümüzün çok önemli sorunları arasında yer alan kadına ve çocuğa yönelik şiddet konuları Türkiye'de boşanma olgusu ve şiddet bağlamında kadın ve çocuk bölümünde

değerlendirilmiştir. Ailelerle iletişim kuran öğretmen ve danışmanların kültüre duyarlı çalışmalar yürütmelerine ilişkin açıklamalar kültüre duyarlı öğretmenlik ve aile danışmanlığı bölümünde yer almıştır. Bu bölümde kültüre duyarlı eğitim programı ve uygulamalar, kültüre duyarlı okul, ailelerle yapılan görüşmelerde dikkat edilmesi gerekli özellikler gibi başlıklar yer almıştır. Son bölümde ise okul öncesi eğitim kurumlarında kültüre duyarlı aile katılım çalışmalarına yönelik açıklamalar ve buna ilişkin örnek etkinlikler yer almaktadır.

Bu kitap dünya çapında bir Pandeminin yaşandığı bir dönemi içine alan bir süreçte yazılmıştır. Bu süreçte gerçekleşen yaşam değişimlerine ve belirsizliklere uyum sağlarken, uzaktan eğitimi de içine alan mesleki faaliyetlerini yürütürken aynı zamanda bu kitaba katkı sağlayan tüm bölüm yazarlarına içtenlikle teşekkür ederim. Kitabın çocuklara, ailelere faydalı olmasını ve alanın uzmanlarına, öğretmen ve öğretmen adaylarına ışık tutmasını umuyoruz.

Doç. Dr. Ege AKGÜN

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Editör: Doç. Dr. Ege AKGÜN

1. **Kültürlerarası Perspektiften Aile ve Çocuk(luk)**
   Dr. Öğr. Üyesi Sabiha Bilgi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
   ORCID No: 0000-0002-7749-0218
   Tülay Özsoy, *Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları*
   ORCID No: 0000-0002-8471-112X

2. **Çocuk ve Aileye Kültürel Yaklaşımlar**
   Doç. Dr. Eda Yazgın, *Doğu Akdeniz Üniversitesi*
   ORCID No: 0000-0002-6412-4729

3. **Erken Çocuklukta Ana Babalık ve Çocuk Yetiştirme**
   Doç. Dr. Aysel Çoban, *Hacettepe Üniversitesi*
   ORCID No: 0000-0002-0631-0064
   Arş. Gör. Mine Koyuncu Şahin, *Hacettepe Üniversitesi*
   ORCID No: 0000-0001-9626-6134

4. **Farklı Kültürlerde Çocuk Yetiştirme**
   Doç. Dr. Ege Akgün, *Ankara Üniversitesi*
   ORCID No: 0000-0002-7882-219X
   Arş. Gör. Tuğba Baş, *Bartın Üniversitesi*
   ORCID No: 0000-0003-1093-2445

5. **Günümüzde Türk Kültüründe Aile ve Çocuk**
   Öğr. Gör. Esra Merdin, *Başkent Üniversitesi*
   ORCID No: 0000-0001-5096-0884

6. **Türkiye'de Boşanma Olgusu ve Şiddet Bağlamında Kadın ve Çocuk**
   Doç. Dr. Zeynep Alat, *Ege Üniversitesi*
   ORCID No: 0000-0001-9809-4479
   Ayşe Tuba Şahin, *Ege Üniversitesi*
   ORCID No: 0000-0002-8360-3960

7. Kültüre Duyarlı Öğretmenlik ve Aile Danışmanlığı
Dr. Seda Karaçelik, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*
ORCID No: 0000-0002-9181-3896
Dr. Öğr. Üyesi Seda Ata, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*
ORCID No: 0000-0003- 0131-4047

8. Kültüre Duyarlı Aile Katılım Çalışmaları ve Örnek Etkinlikler
Arş. Gör. Kader Karadeniz Akdoğan, *Ankara Üniversitesi*
ORCID No: 0000-0001-6194-5591

İÇİNDEKİLER

Ön Söz ... iii
Bölümler ve Yazarları ... v

1. BÖLÜM
KÜLTÜRLERARASI PERSPEKTİFTEN AİLE VE ÇOCUK(LUK)

GİRİŞ ... 1
KÜLTÜR VE KÜLTÜRLERARASI YAKLAŞIM ... 2
KÜLTÜRLERARASI FARKLILAŞMA KATEGORİLERİ: BİREYCİLİK VE TOPLULUKÇULUK ... 4
Bireyci ve Toplulukçu Kültür Özellikleri ... 5
Kültür ve Benlik Yapılanmaları ... 6
Bireyci ve Toplulukçu Kültür Bağlamında Aile Yapıları ... 8
ÇOCU(KLU)ĞA YÜKLENEN KÜLTÜREL ANLAM VE DEĞER ... 13
Kültür Bağlamında Çocuğun Değeri ... 14
Ana Babaların Çocuk Yetiştirme Tarzlarındaki Kültürlerarası Farklılıklar ... 15
SONUÇ ... 18
KAYNAKÇA ... 20

2. BÖLÜM
ÇOCUK VE AİLEYE KÜLTÜREL YAKLAŞIMLAR

GİRİŞ ... 24
GÖÇ VE KÜLTÜR ... 24
ÇOCUK GELİŞİMİNDE KÜLTÜR BAĞLAMI ... 26
BAĞLAMSAL YAKLAŞIMLAR ... 27
Özerk-İlişkisel Benlik Modeli ... 37
SONUÇ ... 39
Sonsöz ... 40
KAYNAKÇA ... 40

3. BÖLÜM
ERKEN ÇOCUKLUKTA ANA BABALIK VE ÇOCUK YETİŞTİRME

GİRİŞ ... 43
EBEVEYN TUTUMLARI ... 44
Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutumu ... 45
Aşırı Hoşgörülü Ebeveyn Tutumu ... 45
Baskıcı ve Otoriter Ebeveyn Tutumu ... 45
Dengesiz ve Kararsız Ebeveyn Tutumu ... 46
İlgisiz Ebeveyn Tutumu ... 46
Demokratik Ebeveyn Tutumu ... 46
EBEVEYN VE ÇOCUK ARASI BAĞLANMA ... 47
Bağlanma Nedir? Nasıl Oluşur? ... 47
Bağlanma Stilleri ... 49

Pozitif Ebeveynlik....51
ERKEN ÇOCUKLUKTA GELİŞİM ALANLARI VE ANNE BABALIK....52
Fiziksel ve Nörofizyolojik Gelişim....52
Dil Gelişimi....54
Duygusal ve Sosyal Gelişim....56
Empati....56
Kardeşler ve Akranlarla İlişkiler....57
Benlik Gelişimi....59
Özgüven....60
Öz Düzenleme....62
Yılmazlık....63
Toplumsal Cinsiyet Rolleri....64
SONUÇ....65
KAYNAKÇA....66

4. BÖLÜM
FARKLI KÜLTÜRLERDE ÇOCUK YETİŞTİRME

GİRİŞ....71
FARKLI KÜLTÜRLERDE ÇOCUK YETİŞTİRME....75
Batı Kültüründe Aile Özellikleri....77
Uzakdoğu ve Asya Kültüründe Aile Özellikleri....78
Ortadoğu Kültüründe Aile Özellikleri....82
Türk Kültüründe Aile Özellikleri....84
AİLE ÖZELLİKLERİNDE KÜLTÜRELDEN EVRENSELE....86
EBEVEYNLİĞİ BELİRLEYEN KİŞİSEL VE SOSYAL ÖZELLİKLER....89
EBEVEYNLİĞİN DEĞİŞİMİ....91
SONUÇ....92
KAYNAKÇA....93

5. BÖLÜM
GÜNÜMÜZDE TÜRK KÜLTÜRÜNDE AİLE VE ÇOCUK

GİRİŞ....99
ANADOLU'DA YAYGIN GÖRÜLEN AİLE TÜRLERİ....100
Çekirdek Aile ve Geniş Aile....101
ANADOLU'DA AİLE KÜLTÜRÜ VE ÇOCUĞUN AİLEDEKİ KONUMU....104
TÜRK KÜLTÜRÜNDE AİLE HAYATINDAKİ RİTÜELLERİN DEĞERİ....107
Doğum ile İlgili Ritüeller....107
Doğacak Çocuğun Cinsiyetinin Anlaşılması ile İlgili Ritüeller....108
Doğum Sonrası Ritüeller....109
MEDYANIN TÜRK TOPLUMUNDA AİLEYE ETKİLERİ....110
SONUÇ....113
KAYNAKÇA....114

6. BÖLÜM
TÜRKİYE'DE BOŞANMA OLGUSU VE ŞİDDET BAĞLAMINDA KADIN VE ÇOCUK

GİRİŞ ... 117
BOŞANMA ... 118
Uluslararası Karşılaştırmalar ... 119
Boşanma Nedenlerine Göre Boşanma Sayıları ... 120
Boşanma Gerekçeleri ... 120
Boşanmanın Hukuksal ve Kurumsal Yapısı ... 120
Boşanamayan Kadınlar ... 128
ŞİDDET BAĞLAMINDA KADIN VE ÇOCUĞA İLİŞKİN BAZI HUSUSLAR ... 129
Cezaevindeki Kadınlar ... 134
Kadınların Cezaevlerinde Yaşadıkları Sorunlar ... 135
Cezaevinde Anneleriyle Kalan Çocuklar ... 135
Cezaevindeki Kadınlara Yönelik Rehabilitasyon Destekleri ... 136
SONUÇ ... 153
KAYNAKÇA ... 154

7. BÖLÜM
KÜLTÜRE DUYARLI ÖĞRETMENLİK VE AİLE DANIŞMANLIĞI

GİRİŞ ... 157
Kültüre Duyarlı Öğretmen Nitelikleri ... 160
KÜLTÜRE DUYARLI EĞİTİM PROGRAMI VE UYGULAMALAR ... 163
Kültüre Duyarlı Okul ... 166
Okul Öncesi Eğitimde Ailenin Önemi ... 167
Aileyle Yapılan Görüşmelerde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar ... 169
SONUÇ ... 175
KAYNAKÇA ... 176

8. BÖLÜM
KÜLTÜRE DUYARLI AİLE KATILIM ÇALIŞMALARI VE ÖRNEK ETKİNLİKLER

GİRİŞ ... 181
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AİLE KATILIMI ... 181
AİLE KATILIMI ETKİNLİK ÖRNEKLERİ ... 188
SONUÇ ... 203
KAYNAKÇA ... 204

1. BÖLÜM

KÜLTÜRLERARASI PERSPEKTİFTEN AİLE VE ÇOCUK(LUK)

Dr. Öğr. Üyesi Sabiha BİLGİ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ORCID No: 0000-0002-7749-0218

Tülay ÖZSOY
Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları, Psikolojik Danışman
ORCID No: 0000-0002-8471-112X

GİRİŞ

Kültürlerarası yaklaşım, insan davranışı ve gelişimi üzerine mevcut pek çok yaklaşımın dayandığı doğa/kültür, kalıtım/çevre, doğuştan/yetiştirilme ikiliklerine bir müdahale ve alternatif olarak gelişmiştir. İnsanın gelişmesi, biyolojik olgunlaşma ve sosyalleşme yoluyla toplumun bir üyesi haline gelmesini ve sosyo-kültürel çevresiyle etkileşim içinde olmasını gerektirmektedir. Bu yüzden insan gelişimi ile ilgili her çalışma bağlamsal ve zamansal boyutlar içerir ve bu durum kültürel ve kültürlerarası çalışmaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Kültürlerarası yaklaşım, kültürel bağlamı insan gelişimi için bir koşul olarak tanımlayarak insan gelişiminin kültürel bağlamdan ayrı ele alınamayacağını ileri sürer. Bu yaklaşımda, insan gelişimi ve davranışına dair evrenseller olduğu kabul edilmekle birlikte bu evrensellerin oluştuğu, kendini gösterdiği ya da işlevsel kılındığı biçimlerde kültürlerarası çeşitlilik olduğuna dikkat çekilir. Kültürün insan davranışı ve gelişiminde merkezi öneme sahip olduğuna işaret eden kültürlerarası yaklaşım, insan gelişimi ve davranışındaki kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri inceleyerek bu farklılık ve benzerlikleri düzenleyen evrensel yasa ve prensiplerin bilgisine ulaşmaya çalışır. Bu açıdan Barbara Rogoff'un 2002 tarihli kitabına verdiği başlık, kültürlerarası çalışmaların temel tezinin kısa ve etkili bir özeti gibidir: "İnsan

Gelişiminin Kültürel Doğası" ("*The Cultural Nature of Human Development*"). Buna karşılık kültürlerarası yaklaşım, "İnsan Gelişimi ve Kültür" gibi bir başlığın çağrıştırdığı gibi gelişim ve kültürün iki bağımsız olgu olarak ele alınmasını reddeder. Aynı zamanda kültürlerarası yaklaşım "Farklı Kültürlerde İnsan Gelişimi" gibi bir başlık altında insan gelişiminin kültürden kültüre nasıl farklılaştığına odaklanan ve görelilik vurgusu yapan çalışmalardan da farklılaşır.

Bu bölümde, kültürlerarası perspektiften aile ve çocuk(luk) kavramları birbiriyle ilişkisi içinde kültürel bir olgu olarak ele alınmıştır. Bu amaçla, kültürleri sınıflamada ve insan gelişimi ve davranışında kültürlerarası farklılıkları açıklamada en sık kullanılan boyutlardan biri olan bireycilik-toplulukçuluk (*individualism-collectivism*) boyutu üzerinde durulmuştur. Bölümde öncelikle, kültürlerarası çalışmaların tanımına ve amaçlarına yer verilerek bu çalışmalarda kültürün nasıl kavramsallaştırıldığına değinilmiştir. Daha sonra, benliğin nasıl kurgulandığına ilişkin bir ayrımı ifade eden bireycilik-toplulukçuluk kavramları açıklanmıştır. Bireycilik-toplulukçuluk kavramları ile ilişkili olarak aile yapıları ve çocuk yetiştirme stilleri gibi gelişim alanının temel konuları ile çocukluk kavramına ve çocuğa verilen değere ilişkin etkileri incelenmiştir. Bölümün sonuç kısmında ise kültürlerarası çalışmalarının aileye ve çocu(klu)ğa ilişkin anlayışımızı geliştirme konusundaki katkılarına ve sınırlılıklarına değinilmiştir.

KÜLTÜR VE KÜLTÜRLERARASI YAKLAŞIM

Kültür kavramının doğru ve tek bir tanımı olmamakla birlikte konuyla ilgilenen araştırmacı ve düşünürlerin yaptıkları tanımlamaların bazı ortak yönleri bulunmaktadır. Bunlar, kültürün, bir toplumun üyeleri tarafından tarihsel ve toplumsal süreç içinde yaratılan, paylaşılan ve sonraki kuşaklara aktarılan bir düşünme ve davranış biçimlendirmesi olduğu yönündedir. Farklı disiplinler tarafından değişik biçimlerde tanımlanmış olan kültür, en genel anlamda bir toplumun yaşayış, duyuş, düşünüş birliğini oluşturan ögelerin toplamı olarak kabul edilebilir (Kağıtçıbaşı, 2007). Kültürün her şeyi içeren geniş yapısı nedeniyle yüzlerce değişik tanımı yapılmıştır. Triandis (1972) tarafından "çevrenin insan yapısı olan bölümü" olarak açıklanan kültür, insan davranışları üzerinde belirleyici bir etmen olsa da araştırmalara dâhil edilmesi bu geniş yapısı nedeniyle hayli güç olmuştur (Akt. Kağıtçıbaşı, 2007, s. 37). Kültür, Kluckhohn (1954) tarafından, toplumun tüm birikimlerinin saklandığı ve geleceğe aktarıldığı bir yapı olarak "insan belleğine" benzetilmektedir (Akt. Gümüş, 2009, s. 3). Önemli bir kültür kuramcısı olan Hofstede (1984) ise kültürü, belli bir kategoride yer alan bireyleri diğer kategorilerde yer alan bireylerden ayıran "kolektif bir zihinsel programlama" olarak tanımlamaktadır (Akt. Gümüş, 2009, s. 3).

Kültürün olgulara anlam veren özelliği nedeniyle insanın içinde bulunduğu çevre (ortam) kültür olarak kavramsallaştırılmaktadır. Kültür, gözlenen olgulara, bunların nedensel bağıntılarını ve altında yatan dinamikleri ortaya çıkaracak şekilde anlamlar yükler. Bu nedenle aynı davranışa farklı ortamlarda farklı anlamlar yüklenmesi, neyin "normal" neyin "normal dışı" olarak kabul edildiği kültürel anlam sistemi ile açıklanabilmektedir. Örneğin çocuk yetiştirmede sıkı denetim uygulamak bir kültürde normal hatta iyi bir durum olarak kabul edilirken başka bir kültürde olumsuz, normal dışı bir durum olarak kabul edilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007).

İnsana ilişkin olgular her zaman belli bir bağlam, belli bir kültür içinde oluşur. Olguların /davranışların kültür içinde nasıl inceleneceği araştırmalarda önemli bir metodolojik sorun olmuştur. Bu konuda iki temel yaklaşımdan söz edilebilir; olguların içeriden (belli bir kültür içinde kalarak, *emic*) ya da dışarıdan (kültürlerarası bir karşılaştırma yaparak, *etic*) incelenmesi. Belli bir bağlam –kültür- içinde ele alınan olgular karşılaştırmalı olarak ele alındığında kültürlerarası bir alana geçildiği ve evrensel varsayımlara ulaşılabileceği öne sürülür. Kültürel (içeriden) yaklaşımlarda kavramların, içinde bulundukları ortama göre anlam kazandıkları ve her kültürel bağlamda bu anlamın farklılaştığı varsayımıyla hareket edilir. Dolayısıyla her olgunun kendine özgü olduğu, içinde bulunduğu ortam bağlamında değerlendirilmesi ve başka ortamlardaki bulgularla karşılaştırılmaması gerektiği ileri sürülür. Çünkü anlam, ortama bağlı olarak değişir ve kültürel çalışmalar o kültürün içinden, özgün olan bulgulara ulaşır. Bunun tersine kültürlerarası yaklaşım özgün ve özgül olanı değil ortak olanı incelemeye, farklı kültürlerdeki olguları belli standartlar ölçütünde karşılaştırmaya çalışır. Kültürel yaklaşımlar içeriden, yerel, göreli; kültürlerarası yaklaşım ise dışarıdan, evrensel, pozitivist olarak nitelenmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Kültürlerarası yaklaşım, genellemelere varabilmek için karşılaştırma yapmayı olanaklı kılan benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmaya, böylelikle evrensel standartları bulmaya çalışır. Nedensel ilişkileri ortaya çıkaran kültüre -ortama- bağlı çalışmaların farklı ortamlarda/ kültürlerde yapılan çalışmalarla karşılaştırılması sonucunda genellemeler yapılabileceği öne sürülür. Kültürlerarası yaklaşım kültürü sadece egzotik "ötekinin" değil herkesin sahip olduğu gerçeklik olarak tanımlayarak insan davranışı ve gelişimi ile kültür arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlar.

Berry, Poortinga, Segall ve Dasen, (2002, s. 3-4) kültürlerarası çalışmaların üç temel amacından bahseder. İlki, insan davranışına ilişkin teorilerin evrensel geçerliliğini test etmektir. Buradaki amaç insan davranışına ilişkin varolan bilginin genellenebilirliğinin sınırları hakkında bilgi vermektir. İkinci amaç, insan davranışına ilişkin bu varolan bilginin üretildiği kültürel deneyimin (Batı) dışında kalan

kültürel ve davranışsal çeşitliliği keşfetmek ve yeni olguların bilgisine ulaşmaktır. Üçüncü amaç ise, ilk iki hedef doğrultusunda elde edilen verilerden hareketle, daha geniş bir kültür skalasında geçerliliği olan insan davranışına dair evrensel teoriye ulaşmaktır.

Kültürlerarası yaklaşım, insan davranışı ve gelişimi kuramlarının çoğunun Avrupa ve Kuzey Amerika'da gerçekleştirilen araştırmalara dayandığına işaret eder ve bu araştırmalardan elde edilen bilginin dünya üzerindeki bütün insanlara genellenebileceği varsayımlarını sorgular. Davranış ve gelişim araştırmalarının çoğu, üzerine odaklandığı Avrupa ve Amerikan toplumuna özgü bir kültürel deneyim içinde ve bu kültürel deneyim vasıtasıyla şekillenen davranışları, değerleri, tutumları, kapasiteleri, beklentileri ve pratikleri evrensel bir norm olarak kurar. Bu durum, Batı dışı kültürel pratiklerin yorumlanmasında ciddi sorun ve sonuçlara neden olmuştur. Psikoloji ve diğer sosyal bilimlerin (sosyoloji, ekonomi ya da siyaset) Batı merkezli doğası ve etnosentrik bakış açısı, Batı dışı toplumlarda gözlenen düşünce biçimlerinin ve yaşam pratiklerinin normdan sapma olarak değerlendirilmesini beraberinde getirmiştir. Başka bir ifade ile, Batı dışı düşünce biçimlerinin ve yaşam pratiklerinin değerlendirilmesinde Batı kültürünün ya da Batı kültürü ile ilişkili anlam, pratik ve kapasitelerin temel ya da standart olarak alınması Batı dışı kültürlerde görülen farklılıkların bir "eksiklik" ya da "geri kalmışlık" olarak değerlendirilmesine yol açmıştır. Kültürlerarası çalışmaların bu duruma bir alternatif olarak geliştiği söylenebilir.

KÜLTÜRLERARASI FARKLILAŞMA KATEGORİLERİ: BİREYCİLİK VE TOPLULUKÇULUK

Kültürlerarası çalışmalarda insan davranış ve gelişimini anlamada merkezi bir konuma yerleştirilen kültürün farklı boyutları olduğu dile getirilmiştir. İnsan davranışındaki kültürel çeşitliliği açıklamak ve kültürleri sınıflamada kullanılmak üzere evrensel/etik sistematiğe ulaşmak için geliştirilen boyutlardan biri olan Hofstede'nin (1980) dile getirdiği "bireycilik" (*individualism*)- "toplulukçuluk" (*collectivism*) ayrımıdır (Göregenli & Karakuş, 2015). Bu ayrım, kültürlerarası farklılıkların açıklanmasında en çok başvurulan kategoriler olarak yüzlerce araştırmaya konu olmuş ve kültürlerarasındaki farklılıkların temel yapısı olarak nitelendirilmiştir (Gümüş, 2009). Kültürlerin bireycilik-toplulukçuluk şeklinde tek boyut üzerinde birbirine zıt olarak konumlandırıldığı Hofstede'nin bu sınıflandırması, kişilikten aile etkileşimine, çocuk yetiştirmeden iş ortamına kadar çeşitli disiplin ve bağlamlarda yapılan kültürlerarası çalışmaların ana temasını oluşturmuştur (Gümüş, 2009; Berry ve diğerleri, 2002; Wasti ve Erdil, 2007).

Bireyci ve Toplulukçu Kültür Özellikleri

Bireycilik ve toplulukçuluk, kültürlerarası farklılaşmayı açıklamak üzere en çok başvurulan kültürel farklılaşma unsurlarıdır (Kağıtçıbaşı, 1997). Toplulukçu kültürleri bireyci kültürlerden ayıran en temel özellik, toplulukçu kültürde bireylerin kendilerini bağımsız bir birey olarak değil, bir grubun üyesi olarak görmesi, bireysel amaç ve davranışlarını grubun norm ve beklentilerine uygun olarak düzenlemesidir. Bireyci kültürde ise birey özerktir, bireysel amaçları önceliklidir ve bunlar grubun amaçlarıyla ortak olmak zorunda değildir. Bireyci kültürlerde bireyin bağımsız olduğu, içinde bulunduğu grubun normlarına göre değil kendi istek ve tutumlarına göre davrandığı, kendi hedeflerinin grubun hedef ve beklentilerinden önde geldiği varsayılır. Toplulukçu kültürlerde ise bireylerin gruba bağımlı olması en temel özelliktir. Bu kültürlerde bireyler kendi hedeflerinden daha çok grubun hedeflerini ve beklentilerini önemser, davranışlarını grubun normlarına göre düzenleme ve gruba uyma eğilimi gösterirler (Gümüş, 2009).

Araştırmalar bireyci ve toplulukçu kültür yapılarının, temel psikolojik süreçleri etkilediği yönünde gözleme dayalı kanıtlar ortaya koymaktadır (Dinn ve Sunar, 2017). Bireyci ve toplulukçu kültür özellikleri toplumun bir üyesi olarak bireylerin benlik yapılarını şekillendirmekle birlikte aile yapılarını da biçimlendirmektedir. Diğer bir ifadeyle, kültürel yapılar ana babaların çocuk yetiştirme kalıplarını, hedeflerini, beklentilerini ve ailenin çocuğa verdiği değeri de belirlemekte ve yönlendirmektedir.

Bireyciliğin temelde modernlikle, toplulukçuluğun ise geleneksellikle ilişkili olduğu yönünde sosyal bilimciler arasında ortak bir kabul olduğu söylenebilir. ABD, İngiltere gibi endüstrileşmiş ülkeler bireyci; Çin, Afrika ve Orta Doğu ülkeleri gibi geleneksel değerlere sahip gelişmekte olan ülkeler ise toplulukçu kültürler olarak değerlendirilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Hofstede'nin (1984) bireycilik indeksinde Türkiye düşük bireycilik seviyesinde bir ülke olarak sınıflandırılmıştır. Çeşitli çalışmalarda Türkiye'de toplulukçu kültürün güçlü olduğuna dair bulgular ortaya konduğu, Türk kültürünün "ilişkililik kültürü" olduğu öne sürülmüştür. Eğer bir karşılaştırma yapılacaksa, farklı görüşler olmakla birlikte sonuçta Türkiye'nin ABD'den daha az bireyci, ancak daha çok toplulukçu kültür özelliğine sahip olduğu ileri sürülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1987; Dinn ve Sunar, 2017). Ancak bu görüşlere bazı eleştiriler getirilmekte, bireycilik ve toplulukçuluğun çok yönlü kavramlar olduğu, anlamlarının farklı grup ve toplumsal ilişkilere göre değişkenlik gösterdiği ileri sürülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1987, 2007; Göregenli, 1995). Farklı yaşam koşulları ve farklı toplumsal gereksinimler farklı bireycilik ve toplulukçuluk yapılarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Gümüş, 2009).

Kültür ve Benlik Yapılanmaları

Bireycilik ve toplulukçuluk bireysel düzeyde, dil, semboller, fikirler, inançlar, değer yargıları ve normlar olarak bireylerin öznel kültüründe temsilini bulur. Bireycilik ve toplulukçuluk öznel kültürün bir parçasıdır ve bireyin değerlerinde, tutumlarında, davranışlarında başka bir ifadeyle benliğinde izlenebilir. İnsan gelişiminde önemli olan kültür, özellikle benlik gelişiminde belirleyici bir faktördür ve kültürlerarasında farklılıklar göstermektedir. Farklı toplumlarda farklı şekillerde algılanan benlik kavramı sosyal bir ürün olarak kişilerin kültürel açıdan paylaştığı bir model olarak da görülebilir.

Bireyci ve toplulukçu kültürler bireylerin sahip oldukları benlik yapılarına göre de farklılaşmaktadır. Bu bağlamda bireycilik öznel anlamda "özerk benlik" (*the autonomous self*), toplulukçuluk ise "ilişkisel benlik"(*the relational self*) olarak ifade edilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1987, Wasti ve Erdil, 2007). Bireyci ve toplulukçu ikilemi doğrultusunda yapılan kültürlerarası çalışmalar, benlik tanımlarının "özerk" ve "ilişkisel" benlik şeklinde yapılandığını ve bağımsızlık- bağımlılık boyutunda konumlandığını göstermektedir.

Bireyci toplumlarda daha yaygın görülen "özerk benlik" sahibi kişiler, bireysel tercihleri, ihtiyaçları, amaçları, yetenekleri, duygu ve düşünceleri doğrultusunda hareket etmektedirler. Özerk benliğe sahip kişilerde özgünlük, farklı olmak, kişisel hedefler önemlidir. Toplulukçu toplumlarda yaygın olan "ilişkisel benlik" sahibi kişiler ise duygu, düşünce, ihtiyaç ve davranışlarını başkalarına göre düzenler ve yönlendirir. İlişkisel benlik sahibi kişilerin bireysel özellikleri, tercihleri ikinci planda kalır; bireyler grup tarafından kontrol altında tutulur ve çevreye uyumlanır. Hemen her toplulukçu kültürde bireylerin aidiyet hissettikleri, normlarına uydukları, kendilerini grubun kader ortağı olarak gördükleri bir iç grup vardır ve bunların en önemlisi ailedir. Bunun dışında arkadaşlar, hemşehriler, taraftarlar vs. gibi başka iç gruplar da bireylerin davranışlarını yönlendirebilirler (Wasti ve Erdil, 2007).

Benliğin "ilişkisel" biçimde kavramsallaştırıldığı kültürel ortamlarda zekânın tanımlanmasında sosyal yeterliklerin esas alındığı görülmektedir. İnsan ilişkilerinin önemli olduğu toplulukçu kültürlerde çocuk eğitiminde sosyal yeterliğe daha fazla önem verildiği, diğer insanlara karşı duyarlılığın ve sorumluluğun pekiştirildiği görülür. Bu konuda Geertz'in (1975) Bali'de yaptığı çalışma, bireyselliğin önemli olmadığını, toplumda üstlenilen rollerin ve diğer kişilerle ilişkilerin daha önemli olduğunu ortaya koymuştur. Kişilerin kendi isimleriyle değil kimin oğlu olduklarıyla tanımlandığı Bali kültüründe, benliğin ilişkisel olarak kavramsallaştığı belirtilmiştir (Akt. Kağıtçıbaşı, 2007). Japonya'da anne çocuk ilişkisinin iç içe geçen, yaşam boyu süren, bağlılık-bağımlılık duygularıyla tanımlanan özelliği so-

nucu oluşan grup benliğinden söz edilmektedir. Çin kültüründeki ikili matris (yin ve yan), bireyin diğer bir bireyle tamamlanması şeklinde sembolize edilmektedir. Geleneksel Ortadoğu ve Anadolu kültürlerinde de erkek çocuklarının kendi isimlerinden önce kimin oğlu olduğuyla tanındığı, Arapçada "ibn", Türkçede de "oğlu" kelimeleri ile kişilerin grup aidiyetlerinin belirlendiği görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Bu örnekler söz konusu kültürlerde benliğin ilişkisel olarak kavramsallaştırıldığını göstermektedir.

Kültürlerarası çalışmalarda, benliğin kavramsallaştırılmasındaki temel ayrım, bireyci (bağımsız) benliğin diğer kişilerden kesin sınırlarla ayrışmış olduğu, buna karşın ilişkisel (bağımlı) benliğin sınırlarının net olmadığı, geçirgen olduğu yönündedir. Benliğin sınır çizgilerinin nereye ve ne kadar belirgin şekilde çizildiğinin kültüre bağlı olarak farklılaştığı, benlik kavramının kültürlerarasında farklılıklar gösterdiği pek çok araştırma bulgusuyla ortaya konmaktadır. Bireyci Batı kültüründe benliğin sınırlarının kültürel özelliklere uygun olarak dar ve belirgin şekilde çizildiği, ben ve ben olmayan arasında kesin sınır olduğu belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Benliğin ilişkisel olarak kavramlaştırılması özellikle Batı dışındaki geleneksel, toplulukçu kültürlerde yaygın bir bulgudur. Örneğin Shweder ve Bourne (1984) tarafından yapılan bir araştırmada, Amerikalı katılımcılar benlikleriyle ilgili bireysel, ben merkezli tanımlamalar kullanırken Hintli katılımcılar; sosyal ortamlarıyla bağlantılı, ilişkisel, sosyo merkezli benlik tanımlamaları kullanmışlardır. Aynı araştırmada kim olduklarına dair soruları Amerikalılar %46 oranında benmerkezci ifadelerle cevaplarken bu oran Hintlilerde % 20 olarak bulunmuştur (Akt. Kağıtçıbaşı, 2007). Benzer şekilde benliğin ilişkisel ve ayrışmış yapılarının kişilerin kendi benlik algıları üzerinde de etkili olduğunu gösteren araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Cousins'in (1989) yaptığı araştırmada "ben kimim?" sorusuna Amerikalılar kendi psikolojik özellik ve sıfatlarını cevap olarak verirken, Japonlar daha çok toplumsal rollerine ilişkin özelliklerini vurgulamışlardır (Akt. Kağıtçıbaşı, 2007).

Bağımsızlık (özerklik) kültürü bireylerin başarı güdüsünü de bireysel bir çaba, faaliyet ve diğerleriyle rekabet şeklinde yönlendirmektedir. Bu durum, bireycilik kültürüne uygun ancak, kişilerarası uyum ve grup aidiyetinin önemsendiği ilişkisellik kültürüyle çelişen bir durum olarak değerlendirilebilir. Toplulukçu kültürlerde başarı güdüsü benliğin ötesine geçerek diğerlerinin benliğine de yayılmakta, topluma yönelik başarı güdüsü benliği aşan, benlik çevresindeki sosyal yapıyı da kapsayan bütüncül bir güdü haline gelmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007).

Sosyal davranışlardaki kültürel farklılıkların önemli nedeni olarak kabul edilen bireycilik ve toplulukçuluk, benlik ve kişilerarası ilişkilerin anlaşılmasında etkili olmuştur. Bireyin psikolojik ve sosyal yapısında, benliğinin "ayrışmış ve belir-

gin" sınırlı mı, yoksa "ilişkili ve geçirgen" sınırlı mı olduğu belirleyici bir faktördür. Benliğin bu boyutlarının, kültürel düzeyde bağımsızlık ve bağımlılık kültürü olarak ele alındığı görülmektedir. Başka bir deyişle, kültürel düzeydeki karşılıklı bağımlılık ve bağımsızlık boyutları, benlik düzeyinde ilişkisellik ve ayrışıklık olarak kavramsallaştırılmaktadır. Karşılıklı bağımlılık-bağımsızlık boyutu ile (özellikle aile düzeyinde, kültürel ve sosyal artalan değişkenleriyle birlikte) benlik arasındaki bağıntıların kurulması ve bu açıdan benliğin gelişiminin incelenmesi önem taşımaktadır. İlişkisel ve özerk benlik yapılarının incelenmesinde karşılıklı bağımlılık ve bağımsızlık boyutu özellikle Batı merkezli araştırmaların (çatışma ve ego kuramcılarının) üzerinde durdukları bir konu olmuştur. Kişilik kuramcıları ve klinik psikologları hem benliğin sağlıklı gelişimi hem de sağlıklı bir aile işleyişi için benliğin sınırlarının tanımlanmış olmasını, bireyselleşmeyi ve ayrışmayı gerekli görmüşlerdir. Psikolojik bakımdan ayrışmış benlik sağlıklı, iç içe geçmiş (ilişkisel) benlik ilişkileri ise sağlıksız olarak nitelenmiştir.

Bireyci ve Toplulukçu Kültür Bağlamında Aile Yapıları

Kültür, ana-babaların amaç, inanç, tutum ve değerlerini de şekillendirir. Ana-babaların sosyal sınıf statüsü onların değer sistemini farklılaştırsa da yönelimleri (amaç, inanç/tutum ve değerleri) çocuk üzerinde çok daha etkilidir. Bu yüzden ana-babaların yönelimi çocuğun gelişim ortamının en önemli belirleyicisidir. Kültürün bireyci ya da toplulukçu niteliğine göre farklılaşan aile yapılarından söz etmek mümkündür:

Karşılıklı bağımlılık aile modeli

Toplulukçu kültüre özgü aile yapısı olarak kabul edilen "karşılıklı bağımlılık modeli" ("*the family model of interdependence*"), ataerkil aile yapısına sahip, sıkı aile ve insan ilişkilerinin görüldüğü geleneksel, kırsal toplumlarda yaygın olarak görülür. Toplulukçuluk kültürünün tipik bir örneği olarak dünyanın pek çok bölgesinde gözlenebilen bu aileler, çekirdek bir yapı gösterse de çoğunlukla işlevsel olarak geniş aile özelliği taşırlar. Tarımsal üretim, tüketim, çocuk ve yaşlıların bakımı gibi konularda aileler hem akrabalar hem de kuşaklar arasında karşılıklı bağımlılık ilişkisi içindedirler. Toplulukçu kültürlerde sosyal güvence sistemi yeterli olmadığından çocuklar ana babalar için yaşlılık güvencesi olarak görülmekte ve kuşaklararası duygusal ve maddi bağımlılık sürmektedir. Bu nedenle bu ailelerde çocuk sayısının daha fazla olduğu ve erkek çocuk tercihinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Bu durum ekonomik gelişme ve sosyal değişim sonucunda maddi bağımlılığın azalması, duygusal bağımlılığın ise devam etmesi şeklinde sürmektedir. Kentleşme, eğitim düzeyinin yükselmesi, ekonomik geliş-

meyle birlikte artan refah düzeyi maddi bağımlılığı azaltmakta ancak duygusal bağımlılık toplulukçu kültürlerde değişmemekte, sosyo-ekonomik gelişmelerden etkilenmemektedir. Bu tespit, 1975 yılında Türkiye'nin de içinde bulunduğu dokuz ülkede yapılan çocuğun değeri araştırmasında (Kağıtçıbaşı, 2007) ortaya konmuştur. Bu araştırmada ana babaların çocuk sahibi olma konusundaki güdülenmeleri, çocuklarına atfettikleri değerler ve doğurganlık tercihleri gibi konular incelenmiştir. Araştırmada çocuğun ekonomik ve psikolojik değeri öne çıkmış; ekonomik değer çocuğun hem küçükken hem de büyüdüğünde ailesine sağlayacağı maddi katkıyı; psikolojik değer ise, çocuğun ailesine verdiği sevgi, gurur, mutluluk gibi duygusal ögeleri içermiştir. Araştırma, "az gelişmiş" (Endonezya, Filipinler, Tayland, Türkiye gibi) ülkelerde çocuğun yaşlılık güvencesi değerinin (% 93- %77 arasında değişen oranlarda) daha yüksek olduğunu; Almanya ve ABD gibi "gelişmiş" ülkelerde çocuğun yaşlılık güvencesi olarak görülmesinin düşük bir oranda (%8) olduğunu; ekonomik olarak gelişmiş toplulukçu kültürlerde (Kore, Singapur gibi ülkelerde) ise bu oranın iki uç arasında (%50 civarında) olduğunu göstermiştir (Kağıtçıbaşı, 2007).

Karşılıklı bağımlı aile modelinde, önce çocuğun ana babaya sonra ana babanın çocuğa bağımlı olması şeklinde kuşaklararasında aile yaşamı boyunca yön değiştirerek süren bir ilişki biçimi egemendir. Hem duygusal hem maddi boyutta süren bu bağımlılık bireylerde ilişkisel benlik oluşumuna yol açar. Karşılıklı bağımlı aile modelinde, sosyalleşme değeri olarak aile-grup sadakati desteklenmekte ve bu değer kuşaklararası bağımlılık içinde aile sisteminin devamlılığını sağlamaktadır. Aileye bağlılığı, sadakati ve itaati vurgulayan sosyalleşme biçimi çocuğun özerkleşmesine izin vermemektedir. Bu aile yapısı içinde çocuk yetiştirme biçimi özerklikten çok denetim içeren, itaat ve bağımlılığı destekleyen bir tutum olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuğun değeri araştırmasında (Kağıtçıbaşı, 2007), Türkiye'de, çocukta en çok istenen özellik, çocuğun ana babasının sözünü dinlemesi iken (kadınlar %59, erkekler %61); çocuğun bağımsız ve kendine güvenli olması ise (kadınlarda % 19, erkeklerde % 17) daha az istenen özellik olarak belirtilmiştir. Bu, itaat ve sosyal uyumun gözetildiği diğer kültürlerde de gözlenen bir durumdur ve çocuk yetiştirme tarzlarına bu değerler yansıtılmaktadır. Ülke içi farklılıklar, sosyo-ekonomik gelişme bakımından kültürlerarası farklılıklarla benzer şekildedir. Türkiye'de oturulan bölgenin gelişmişlik düzeyi arttıkça çocuğun ekonomik değerinin azaldığı görülmüştür. Bu durum, kadının çalıştığı iş ve eğitim düzeyine bağlı olarak da değişiklik göstermektedir. Kırsal kesimdeki, düşük refah ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki toplum ve ailelerde maddi bağımlılık artmakta ve çocuğun ekonomik değeri ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla yüksek doğurganlık ve yüksek erkek çocuk tercihiyle birlikte çocuğun yaşlılık güvencesi olarak görülmesi de artmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1990).

Bağımsızlık aile modeli

"Bağımsızlık aile modeli" ("*the family model of independence*"), Batı toplumunun endüstrileşmiş, kentli, orta sınıf, tipik aile modelidir. Batının bireyci, çekirdek aile yapısının prototipi olan bu model, hem ailenin hem de ailedeki bireylerin birbirinden bağımsız, ayrışmış olduğu bir yapıdır. Bağımsız aile modeli ile karşılıklı bağımlı aile modeli arasındaki fark ayrışıklık kültürü (bireycilik) ile ilişkisellik kültürü (toplulukçuluk) arasındaki farkı da yansıtmakta, bağımsız aile modeli yüksek refah düzeyli, kentleşmiş, teknoloji toplumlarında; bağımlı aile modeli ise, kırsal, düşük refah düzeyli, tarımla uğraşan sanayi öncesi toplumlarda daha yaygın olarak görülmektedir. Bağımsız aile modelinde nesiller birbirinden ayrışmıştır. Hem duygusal hem de maddi kaynak ve yatırım çocuğa yönelmiştir. Çekirdek aile yapısının egemen olduğu bu modelde kadının statüsü yüksektir. Yüksek refah düzeyine bağlı olarak çocuk gelecek güvencesi olarak görülmediğinden ailedeki çocuk sayısı ve erkek çocuk tercihi azalmıştır. Eğitimin artan önemiyle birlikte çocuğun aile içindeki ekonomik değeri azalmış çocuk aileye maddi katkı getiren değil, aksine maddi bir gider kaynağı durumuna gelmiştir. Böylece çocuğun ailedeki ekonomik değeri düşerken psikolojik değeri yükselmektedir. Bu aile yapısında sosyalleşme değerleri ve aile etkileşimi, bağımsız, ayrışmış, belirgin sınırları olan bir benlik gelişimini öngörür. Çocuk yetiştirmede bireyci kültüre uygun olarak özerklik önemsenir, denetime daha az yer verilir. Bağımlılık modelindeki yetkeci ana baba tutumuna karşı izin verici, bağımsızlığı destekleyen ana baba tutumu daha yaygındır. Kuşaklararasında maddi bağımsızlığın söz konusu olduğu bu aile modelinde çocuk yaşlılık güvencesi olarak görülmediğinden çocuğun bağımsız, kendine yeten bir birey olarak sosyalleşmesi önem kazanır. Bağımsız aile modelinde görülen kuşaklar ve kişilerarası bağımsızlık aynı zamanda ayrışmış bir benlik gelişimine de sebep olmaktadır.

Modernleşme kuramında kabul edilen evrimsel ilerleme modeline bağlı olarak tüm toplumlarda ilerlemiş addedilen Batı modeline doğru bir gelişme olacağı varsayılmaktadır. Modernleşme anlayışında Batı prototipinden farklı olanlar yetersiz kabul edilmekte ve nihayetinde ekonomik gelişmeyle birlikte bunun değişeceği öngörülmektedir. Örneğin Hofstede (1984), toplulukçu insan ilişkilerini ekonomik gelişmeyle uyumlu olmadığı için yetersiz kabul ederken, bireycilikle ekonomik refahın ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu görüş yaygınlığına karşın günümüzde eleştirilmeye başlanmıştır (Kağıtçıbaşı, 2007). Toplulukçu kültürlerde Doğu Asya'daki (Japonya, Kore, Singapur gibi ülkelerde) hızlı ekonomik büyümeye bakıldığında bağımlı (ilişkili) aile yapılarının ve insan ilişkilerinin yetersiz ya da engelleyici olmadığı görülmüştür. Üstelik ekonomik gelişmeyle (ilerlemeyle) birlikte Batı'nın bireyci, ayrışmış, bağımsız aile modeline doğru bir değişim görülme-

mekte, aksine karşılıklı bağımlı, sıkı ilişkiler içeren bu aile modelinin ekonomik gelişmeye katkı sağladığı gözlenmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007).

Modernleşme kuramının ve onun Batı eksenli değişme hipotezinin bir başka dayanağı da sanayileşmenin sonucu olarak çekirdek aile yapısına ve bireyci ayrışmaya doğru bir evrim geçirildiği kabulüdür. Başka bir deyişle sanayileşmenin diğer tüm toplumlarda böyle bir sonucu olacağı öngörülmüştür. Ancak sanayileşme toplulukçu kültürlerde böyle bir sonuç yaratmadığı gibi, Batı kültüründe çekirdek aile yapısının ve ayrışmış insan ilişkilerinin, kısacası bireyciliğin sanayi öncesinde de varolduğunu gösteren tarihsel araştırmalar mevcuttur. Bu nedenle Batılı olmayan toplumlarda bireyciliğin endüstrileşmeyle birlikte yaygınlaşacağı varsayımı geçerli olmamakla birlikte bu toplumların bağımlı aile yapılarında da bazı değişimler olduğu gözlenmektedir. Değişim, insan ve toplumla ilgili kaçınılmaz bir durum olmakla birlikte, bu değişimin Batı modeline doğru olmayabileceği, farklı şekillerde ve yönlerde gerçekleşebileceği öne sürülmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007).

Bağımsız aile modeli, Batının bireyci kültürünü temsil etmekle birlikte, etnik ve sınıf farklılıklarına dayalı çeşitliliği yansıtmamaktadır. Söz edilen bu aile modelleri arasında toplumsal değişimlere bağlı olarak geçişler olduğu belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Modernizmin varsayımına göre bu geçişin, sosyo-ekonomik gelişmeyle birlikte karşılıklı bağımlı aile modelinden bağımsız aile modeline doğru olacağı yönündeydi. Ancak kültürün devamlılık gösterdiği ve değişimin modernizmin öngördüğü şekilde olmadığı, temel kültürel özelliklerin korunarak ara modellerin ortaya çıktığı görülmüştür.

Çocuğun değerine ilişkin olarak yapılan uluslararası araştırmanın ülkeler arası ve ülke içi karşılaştırma bulguları, artan refahla birlikte maddi bağımlılığın azalmasının duygusal bağımlılığı etkilemediğini, bağlılık kültürünün gelişmiş, kentli kuşaklararasında önemini koruduğunu ortaya koymuştur. Bu gelişmeler aile yapısında üçüncü bir modelin geliştirilmesine dayanak oluşturmuştur (Kağıtçıbaşı, 1996).

Karşılıklı duygusal bağlılık aile modeli

Kağıtçıbaşı (2007), bireycilik ve toplulukçuluk bağlamında birbirine zıt olarak kavramsallaştırılan özerklik ve ilişkiselliğin birlikte gelişebileceği, farklı düzeylerde de olsa bir arada olabileceği ara bir model öne sürmüştür. Toplulukçu kültüre özgü karşılıklı bağımlılık aile modeli, nesiller arasında maddi ve duygusal bağımlılığın olduğu bir yapıdır. Bu aile modelinde çocuğun ekonomik değeri ön plandadır ve itaatkâr olmasına özerkliğinden daha fazla önem verilir. Bu nedenle çocuğun sosyalleştirilmesinde uyma davranışı temel hedeftir. Bağımsızlık modeli ise daha çok bireyci Batı kültüründe, orta sınıf aile yapılarında gözlenir.

Bu aile yapısının karakteristik özelliği de nesiller arasında bağımsızlığa önem verilmesidir. Çocuğun yetiştirilmesinde bireyselleşme önemsendiğinden izin verici bir ebeveynlik tarzı gözlenir. Kağıtçıbaşı'nın (2007) önerdiği üçüncü model ise, "karşılıklı duygusal bağlılık aile modeli" ("*the family model of emotional (psychological) interdependence*") olarak adlandırılmaktadır. Bu aile yapısında, aile bireyleri arasında maddi bağımlılık olmamakla birlikte duygusal bir bağlılık vardır. Önceki iki modelin bir sentezi olarak çocuk hem özerk olmaya hem de aileye bağlı olmaya teşvik edilir. Bu modelde ebeveynlik tarzı hem kontrolü hem de özerkliği içerdiği için açıklayıcı otoriterlik olarak betimlenir.

"Karşılıklı duygusal bağlılık modeli" toplulukçu kültüre sahip, gelişmiş ve kentleşmiş bölgelerde yaygındır. Kültürel devamlılıkla birlikte görülen sosyal, yapısal ve ekonomik gelişme bireyleri maddi olarak bağımsız hale getirmekte, aile ilişkilerinde ataerkillik azalmakta, kadının ailedeki konumu yükselmekte, doğurganlık oranı düşmekte, ailelerdeki erkek çocuk tercihi azalmakta ve çocuğun psikolojik değeri artmaktadır. Karşılıklı duygusal bağlılık devam ettiği için sosyalleşme değerlerinde aileye ve gruba bağlılık önem taşımaktadır. Bununla beraber bu modelde bireyin önemli olduğu ve özerkleşmenin desteklendiği de görülmektedir. Bu model toplumsal ve ailevi değişim sonucunda özerk-ilişkisel benlik (*the autonomous-relational self)* gelişiminin nedenlerini açıklamaktadır. Karşılıklı duygusal bağlılık modelinde benlik yapılanması, iki temel eğilimi, hem bağlanmayı hem de özerkliği içermektedir. İmamoğlu (1987) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'deki kentli, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip annelerin çocuklarında bağımsızlığa ve kendine yeterliliğe daha fazla önem verdikleri, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin ise sadakate ve itaate daha fazla önem verdikleri ortaya konmuştur. Aynı zamanda düşük sosyo-ekonomik düzeydeki anneler çocuklarının minnettarlık duymasını beklediklerini belirtirken; yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki anneler çocuklarının kendilerine yakın ve bağlı olmasını, sevgi göstermesini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Kağıtçıbaşı (2007), geliştirdiği "karşılıklı duygusal bağlılık modeli"ndeki çocuk yetiştirme, eğitim ve sosyalleştirme değerlerinin birbirini dışlayan, çatışan değerler olarak görülemeyeceğini, bunun durağan bir dengeden daha çok dinamik bir değişim ve sentezin sonucu olduğunu ileri sürmektedir. Bireycilik- toplulukçuluk gibi düalist bilim (karşıtlıklarla düşünme) anlayışının egemen olduğu Batı anlayışının aksine bu iki eğilimin aynı insan, aile ve toplumda bir arada bulunabileceğini, bunların birbirini dışlayan karşıt kutuplar olarak varsayılamayacağını vurgulamaktadır.

Karşılıklı duygusal bağlılık modeline temel oluşturan bağımlılık ve özerkliğin bir arada olduğu tezi, çocuk yetiştirme biçimleriyle ilgili yapılan araştırmalarda da

ortaya konmuştur. Hem denetimi hem özerk olmayı destekleyen yetkili ana baba tutumu, düzen sağlayıcı denetimle birlikte sevgiyi ve özerkliği de içermektedir. Araştırmalar, çocuğun gelişimi, başarısı, psiko-sosyal yeterliği bakımından yetkili ana baba tutumunun yetkeci ve serbest bırakan ana baba tutumundan daha olumlu olduğunu göstermektedir (Yağmurlu ve diğ. 2009). Karşılıklı duygusal bağlılık modelinde yetkili ana baba tutumunun, yetkeci, kısıtlayıcı, itaat odaklı ana baba tutumunun yerini aldığı; azalan maddi bağımlılıkla birlikte çocuğun itaat etmesinin, sadakatinin önemli olmaktan çıktığı ve özerkliğin önemli hale geldiği görülmektedir. Bu aile modelinde duygusal bağlılığın sürmesi için denetim devam etmekte, ayrışmaya izin verilmemektedir. Maddi bağımsızlığın yanı sıra duygusal bağlılığın önemli olduğu duygusal bağlılık modeline daha çok toplulukçu kültürlerin eğitimli ailelerinde rastlanmaktadır (Yağmurlu ve diğ. 2009).

ÇOCU(KLU)ĞA YÜKLENEN KÜLTÜREL ANLAM VE DEĞER

Çocukluk biyolojik bazı özelliklerin yanı sıra sosyal olarak da tanımlanmış, kültürlerarasında farklılık gösteren kültürel bir kavramdır (Kağıtçıbaşı, 2007). Çocukluk, salt doğum ile yetişkinlik arasındaki bir "dönem" ya da henüz yetişkin ol(a)mama "durumu" olmanın ötesinde bir anlama sahiptir.

Çocukluğun sosyo-kültürel açıdan kavramsallaştırılması durağan değildir, tarihsel ve toplumsal olarak değişime uğramaktadır. Bunun çocukların eğitimi, yetiştirilmesi, onlardan beklentiler ve onlarla kurulan ilişki biçimine de etki ettiği, onların yaşamını belirlediği söylenebilir. Literatürde çocukluğun kavramsallaştırılmasına dair kültürel farklılıklara ve bununla bağlantılı sosyal değerlere ilişkin pek çok araştırma vardır. Örneğin çocuğun çalışmasına ilişkin farklı kültürlerde farklı durumlar gözlenmektedir. Whiting'in (1975) yaptığı araştırmaya göre, Kenya'da çocuklar zamanlarının %41'ini iş yaparak geçirirken Amerika'daki çocuklar zamanlarının sadece %2'sini iş yaparak geçirmektedirler (Akt. Kağıtçıbaşı 2007). Çocuğa verilen değer, çocuğun aile ve toplumdaki yerine, sosyo-ekonomik düzeye ve kırsal kentsel ortama göre değişiklikler göstermektedir.

Çocukluğun kavramsallaştırılması çocukların içinde bulundukları ortama göre şekillenmektedir. Örneğin, çocukların ailede sorumluluk taşıdığı, üretime katıldığı ortamlarda çocukluk özel, kendi içinde bir varlık olarak görülmezken; çocukların okula gittiği, maddi bir gelir kaynağı olarak değil, tersine, bir gider kaynağı olarak görüldüğü ortamlarda ise çocukluk özel, ayrı bir statü olarak kabul edilmekte ve idealize edilen bir kavram haline gelmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Bu iki sosyo-ekonomik, kültürel ortam karşılaştırıldığında en önemli farkın çocuğun aileye maddi katkısına verilen önemden çocuğun gereksinimlerine verilen öneme

doğru bir yönelim olduğu, çocuğa verilen faydacı (ekonomik) değerin yerini psikolojik değere bıraktığı söylenebilir. Çocuğun değeri ile ilgili bu yönelimler hem zaman içinde değişmekte hem de sosyo-ekonomik düzey ve bölgesel (kırsal-kentsel) farklılıklara bağlı olarak değişmektedir.

Batı kültürünün modern aile yapısı çocuklara üst düzeyde empati, şefkat ve sorumluluk duymakta, çocukluk sosyal ve ekonomik sınıflaşmayı aşan bir ideal olarak görülmektedir. (Postman, 1995). Bu idealin yaratılmasında Locke, Rousseau, Freud, Montessori, Piaget, Dewey gibi düşünürlerin önemli payları olmuştur. 19. Yüzyılda çocukluk yetişkinden farklı ve yetiştirilmesi yetişkinin sorumluluğunda olması gereken bir yapı olarak inşa edilmiştir. Aries (1962)'e referansla yapılan çocukluk kavramsallaştırması, batılı toplumların orta sınıfını temsil ettiği ve sınırlı olduğu gerekçesiyle eleştiriye uğramıştır (Kağıtçıbaşı 2007).

Günümüzde çocukluk kavramının hızla yok olduğu, medyanın, çocuğun yetişmesinde kültürün yerini aldığı belirtilmektedir (Sanders, 1999). Çocukluk, kültürün, değer ve normların, yetişkinlerce denetlenebilen enformasyon biçiminin çocuklara psikolojik açıdan özümlenebilir yollar ve aşamalar içinde verildiği bir çevrenin sonucudur. Oysa günümüzde teknoloji, enformasyon türünü, niteliğini, niceliğini, kültürel yapıları ve koşulları köklü bir biçimde değiştirmiştir. Çocuklar artık psikolojik ve toplumsal çevrelerinin yetişkin ve çocuk arasındaki farkı vurgulamadığı bir toplumda yaşamaktadırlar. Çocuk ve yetişkin değer ve üsluplarının birbirine karıştığı, farklılıkların dilde, giyimde, eğlence anlayışında ortadan kalktığı, çocuk oyunlarının ve edebiyatının yok olduğu görülmektedir. Günümüzde çocukların yetişkinlere daha fazla benzemeye başladığı, davranış, dil, tutum ve araçları bakımından giderek artan ölçüde yetişkinlere benzediği, çocuklukla yetişkinlik arasındaki ayırt edici çizgilerin hızla aşındığı görülmektedir. Yetişkinlerle çocukları birbirinden ayıran kültürel kodların bozulduğu ve bu durumun çocuklar için daha korunaksız bir dünya yarattığı iddia edilmektedir. Yetişkinler kendi dünyalarını çocuklara açtıkça, çocukların yetişkinleri taklit etmeleri kaçınılmaz olmaktadır. Nitekim küreselleşen dünyada artan çocuk suçluluğu, madde kullanım oranı, çocuk işçiliği, çocuk ihmal ve istismarı bunun göstergeleridir (Fass, 2004). Bu gelişmeler, çocukluk fikrinin hızla yittiği, çocuğun özel statüsünün, imajının ve konumunun sarsıldığı, daha doğrudan bir ifade ile çocukluğun yok olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Postman, 1995).

Kültür Bağlamında Çocuğun Değeri

Çocuğa verilen değere ve çocukluğun kavramsallaştırılmasına bağlı olarak toplumlar, çocuklar için belli davranışlara neden olan bir çevre yaratır ve bu çevre toplumun ve ebeveynlerin beklentilerini yansıtır. Çocuklar da bu beklentilere,

belirlenmiş rollere uygun olarak sosyalleşirler. Çocukların sosyalleşmesi söz konusu kültürün bireyci ya da toplulukçu oluşuna göre farklı biçimlerde ve düzeylerde gerçekleştiği ileri sürülebilir. Toplulukçu kültürlerde, özellikle kırsal ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki aile yapılarında çocuklar, aileye maddi kaynak sağladıkları ve bir yaşlılık güvencesi olarak görüldükleri için çocukların ekonomik değeri ön plana çıkarken; bireyci kültürlerde, yani ekonomik ve sosyal refahın yüksek olduğu toplumlarda, çocuklardan herhangi bir ekonomik beklentinin olmadığı ve çocukların psikolojik değerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim dokuz ülkede yürütülen çocuğun değeri konulu geniş kapsamlı araştırma (Kağıtçıbaşı, 2007), geleneksel toplumlarda ekonomik zorlukların aile bireyleri arasında karşılıklı dayanışmayı desteklediğini, bağımlılığın sürmesine sebep olduğunu göstermiştir. Toplulukçu kültüre dayalı ülkelerde itaatkârlığın çocukta en değer verilen özellik olduğu ve çocuğun yaşlılık güvencesi olarak değerli bulunduğu ortaya konmuştur. Bu kültürlerde bağımsızlık, kendine yetme en az değer verilen, ebeveyne yakın, sadık olmak ise en çok istenen özelliklerdir. Almanya gibi sanayileşmiş, bireyci kültürün hâkim olduğu ülkelerde ise çocuğun bağımsız bir birey olması önemsenmekte ve çocuğa, ailesine yaşlılıkta destek olması gibi bir değer yüklenmediği görülmektedir (Yağmurlu ve diğ. 2009).

Çocuğun değeri araştırması (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2017), Türkiye'de üç kuşağı kapsayacak şekilde tekrarlanmış, kırsalda ve şehirde yaşayan düşük sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin çocukların söz dinlemesine ve itaatkâr davranmasına yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki annelerden daha çok değer verdiği, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin ise çocukların bağımsızlık, kendine güven gibi özelliklerini daha fazla önemsedikleri görülmüştür. Türkiye'de ailelerdeki çocuk sayısı çocuğun psikolojik değeriyle ters orantılıdır (Kağıtçıbaşı, 2007), yani ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocuğun psikolojik değeri azalmaktadır. Çocuğun ekonomik değerinin yüksek olduğu ortamlarda ailelerin daha fazla çocuğa ve özellikle erkek çocuğa sahip olmak istedikleri görülmektedir.

Ana Babaların Çocuk Yetiştirme Tarzlarındaki Kültürlerarası Farklılıklar

Ana-babanın çocuk üzerindeki etkisi, aralarındaki etkileşim ve bunun kültürlerarasında değişip değişmediği yıllardan beri ilgi çekici bir tartışma ve çözümleme konusu olmuştur. Anne-babaların çocuk yetiştirme tarzları, tutumları konusunda yapılan kültürlerarası çalışmalar, kültürün normatif yapısının çocukların ebeveyn davranışlarına yönelik yorum ve beklentilerini de şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Örneğin ABD ya da diğer bireyci kültürlerdeki çocuklar ebeveynlerin otoriter tutum ve davranışlarını reddedici bir tavır olarak algılarken, toplulukçu

kültürlerdeki çocuklar böyle algılamadıkları gibi ebeveynlerini sıcak ve kabul edici görmektedirler (Dinn ve Sunar, 2017).

Çocuklukta kurulan ilişkiler bireyin psikolojik gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle çocukluk dönemindeki olumlu ilişkisel unsurların ortaya çıkarılması, anne-baba davranışlarının çocuk gelişimini nasıl ve ne yönde etkilediğinin belirlenmesi gerekli görülmektedir. Anne babaların çocukları sosyalleştirme şekilleri ve yetiştirme hedefleri kültürler arasında farklılıklar göstermektedir. Örneğin yetkeci ebeveynlik tarzı ABD aile yapısında "*şefkat eksikliği*" ve "kontrol" olarak görülürken; Türk aile yapısında ise hem "kontrol" hem de "*şefkatli*" bir tutum olarak değerlendirilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1996). Anne-babaların çocuklar üzerindeki kontrolünün kültürlerarasında farklılık gösterip göstermediği, ebeveyn kontrol tiplerinin bireyci ve toplulukçu kültüre göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Ebeveyn kontrolünün düzey ve biçimi, toplulukçu addedilen Çin ve bireyci addedilen Batı kültürü arasında farklılaştığını kanıtlayan kültürlerarası bir çalışmada (Rudy ve Grusec, 2001), otoriter ebeveynliğin en güçlü yordayıcısı olarak toplulukçu kültür gösterilmiştir (Akt. Dinn ve Sunar, 2017). Yüksek düzeyde otoriter ebeveynlerin sıklıkla toplulukçu kültürden geldiği tespit edilmiştir.

Ana-babaların çocuk yetiştirme tarzlarında gözlenen kültürlerarası farklılıklar gelişimsel sonuçlar üzerinde etkili olmaktadır. Ana-babalığın nasıl tanımlandığı, nasıl kavramsallaştırıldığı ve rollerin nasıl algılandığı etnik, sosyal sınıf ve kültürlerarası farklılıklara bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Örneğin yüksek eğitimli Anglo-Amerikan anneler, çocukların eğitiminde etkin rol alırken; eğitim düzeyi düşük siyahi Amerikalı annelerin çocuğun eğitimini okulun işi olarak gördükleri saptanmıştır. Az eğitimli, geleneksel Türk annelerin çocuğun yetiştirilmesinden değil büyütülmesinden söz ettikleri gözlenmiştir. Ana-baba rolleri ile ilgili olarak Japon ve Amerikalı anneler arasında yapılan kültürlerarası karşılaştırmalarda, annelik rolü algılamalarında ve sorumluluk tanımlamalarında farklılıklar bulunmuştur. Japon anneler rol ve sorumluluklarının çocuklarının yaşamı boyunca sürdüğünü, Amerikalı anneler ise rol ve sorumluluklarının çocukları yetişkin oluncaya dek sürdüğünü düşünmektedirler (Kağıtçıbaşı, 2007).

Çocuğun yetiştirilmesi belli bir amaca yöneliktir; çocuğa yeterlilik kazandırmak ve sonuçta çocuğu sosyalleştirmek hedeflenir. Sosyalleştirme, kültüre bağlı bir süreçtir. Kültür, çocuktaki gelişimsel süreçleri, çocuk, aile ve toplum etkileşimine dair koyduğu normlar ile etkilemektedir. Sosyalleştirme hedefleri ve çocuğa kazandırılacak yeterlikler, farklı kültürel ortamlarda farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Zekâ, yeterlik, aile ve toplumsal bağları güçlü olan (toplulukçu) toplumlarda daha çok sosyal bir biçimde tanımlanmakta, bilişsel yeterlik daha çok

sosyal yeterliği içermekte ve bireyin sosyal rollerine uyumu olarak algılanmaktadır. Bu durum, bireyci Batı toplumları dışındaki toplumlarda daha çok gözlenmektedir. Bireyci kültürlerde ise zekâ, yeterlik, daha çok okul becerileriyle ilintili, bireyi yetkinleştiren, bağımsızlaştıran bilişsel yeterlikleri kapsamakta ve çocukların yetiştirilmesinde kendi kendine yeten bireyler olması hedeflenmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007).

Çocuğun gelişimi ve ana babaların yetiştirme, sosyalleştirme pratikleri üzerinde önemli bir değişken olan kültür, en çok bireycilik ve toplulukçuluk boyutları ile ele alınmış ve bu boyutlar kültürlerarası farklılıkları açıklamak için kullanılmıştır. ABD'de yapılan bir çalışmada (Harwood, 1992) İngiliz kökenli annelerin çocuk yetiştirmede kendini geliştirme gibi bireyci bir hedefi önemsedikleri, Porto Riko kökenli annelerin ise uygun davranma gibi toplulukçu kültüre özgü hedefleri önemsedikleri görülmüştür. Araştırmada İngiliz kökenli annelerin çocuğun özerkliğini daha çok pekiştirdikleri, Porto Riko'lu annelerin ise itaate önem verdikleri ve çocuğun kişilerarası sorumluluklarını yerine getirmesini daha çok pekiştirdikleri bulunmuştur (Akt. Yağmurlu ve diğ., 2009).

1975 yılında dokuz ülkede yapılan çocuğun değeri araştırmasıyla (Kağıtçıbaşı, 2007) ana babaların çocuk yetiştirme, sosyalleştirme yönelim ve değerleri ile ilgili önemli bulgular ortaya konmuştur. Ana babaların çocuklarının sahip olmasını en çok istedikleri ilk iki özellik arasında "ana babanın sözünü dinleme" Türk ailelerin %60'ı, "bağımsız ve kendine güvenli olma" ise sadece % 18'i tarafından seçilmiştir. Sonuçların Tayland, Endonezya, Filipinler gibi ülkelerde de benzerlik gösterdiği, çocuk yetiştirmede uysallığın önemsendiği; sanayileşen Kore, Sigapur gibi ülkeler ile ABD'de "bağımsızlık ve kendine güven"e daha çok önem verildiği görülmüştür (Kağıtçıbaşı, 2007). Türkiye'de Kağıtçıbaşı tarafından 1982-1992 yılları arasında gerçekleştirilen "Erken Destek Projesi"nde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. İstanbul'da eğitim düzeyi düşük annelerin uysallığa daha çok önem verdiği; sevgi göstermek, diğer insanlarla iyi anlaşmak, iyi sosyal ilişkiler kurmak gibi özellikleri (%80) çocuklardan beklenen, istenen davranışlar olarak belirttikleri görülmüştür (Kağıtçıbaşı, 2007). Çocuklardan uysallık beklentisi kültürlerarasında sistematik farklılık göstermektedir. Geleneksel ailelerde, kırsal bölgelerde, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde çocuk eğitiminde uysallığa önem verilmekte, bu beklenti bilişsel bir yeterlik olarak görülmekte, sosyalleştirme hedefleri arasında yer almakta ve kültürel bir öge olarak kavramsallaştırılmaktadır. Başka bir deyişle, kültürel olarak değer verilen konularda yeterlik kazandırılmaya çalışılırken diğer yeterlikler ihmal edilebilmektedir.

Yağmurlu ve Sanson'un (2009) araştırmasında Avustralya'da yaşayan Türk annelerin söz dinleme, itaat etme gibi uyma davranışını daha çok önemsedikleri,

Avustralya'lı annelerin ise kendini geliştirme gibi hedefleri önemsedikleri bulunmuştur. Bu çalışmalar kültürün etkisini ortaya koymakta, toplulukçu kültürlerde bağımlılığın, güçlü aile bağlarının ve itaatin temel özellikler olduğu görülmektedir. Bu değerlerin esas olduğu toplulukçu kültürlerde anne babalar daha çok yetkeci ebeveynlik stiline sahiptirler. Bireyci kültürlerde ise özerk (kendine yeten, kendini kontrol eden) bir çocuk yetiştirmek hedeflendiği için açıklayıcı-otoriter bir ebeveynlik stili daha çok görülmektedir.

Aynı kültürel grup içinde sosyo-demografik yapıya göre çocuk yetiştirme tarzlarında farklı yönelimler görülebilmekte, bireycilik ve toplulukçuluk gibi farklı kültür yapıları da aynı ülke içinde bir arada bulunabilmektedir. Türk annelerin çocuk sosyalleştirme hedeflerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığı çalışmada annelerin eğitim düzeyinin çocuk sosyalleştirme hedefleri ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Yüksek eğitimli anneler özerklik ve kendini geliştirme ile ilgili hedeflere, düşük eğitimli anneler ise itaatkâr ve uysal olma, büyüklerine saygılı olma gibi özelliklere önem vermişlerdir (Yağmurlu ve diğ. 2009). Tüm bu sonuçlar hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde yapılan araştırma bulguları ile uyumluluk göstermektedir. Yapılan çalışmalarda, yüksek eğitimli annelerin özerklik hedefi ile uyumlu kendini geliştirme hedefini daha çok önemsedikleri buna karşın düşük eğitimli annelerin ilişkisellik hedefi ile uyumlu olan uyumlu davranma hedefini önemsedikleri görülmüştür (Dinn ve Sunar, 2009).

Çocuğun yetiştirilmesi, bireyci ve toplulukçu kültür ayrımına getirilen eleştirilere bağlı olarak sadece içinde bulunulan kültürel ortamdan değil, ekonomik ve coğrafi pek çok faktörden de etkilenmektedir. Bugün toplumları bireyci ya da toplulukçu şeklinde sınıflandırmak farklı değişkenler ve değişime zorlayan (göçler, toplumsal, ekonomik, teknolojik, değişimler gibi) etmenler nedeniyle mümkün olmadığı gibi, çocukluğu da bireyci ya da toplulukçu kültüre özgü olarak kavramsallaştırmak da yaşam deneyimi olarak betimlemek de pek mümkün görünmemektedir.

SONUÇ

Sosyal bilimlerin Batı merkezli doğasına yöneltilen eleştiriden doğan kültürlerarası çalışmalar, hâlâ bu özelliği taşıdığı için eleştirilmektedir. Kültürlerarası araştırmalar, kültür ve insan davranışı/gelişimi arasındaki ilişkiyi farklı kültürleri karşılaştırarak çalışmaktadır. Öte yandan, bu araştırmaların büyük bir kısmı, bireyci kültürün karakteristik bir prototipi olarak görülen ABD kültürü ile diğer kültürlerin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması şeklinde yapılmıştır (Berry ve diğerleri, 2002; Dinn ve Sunar, 2017). Karşılaştırmanın çoğunlukla ABD ile yapıl-

ması, karşılaştırılan ülkelerin ABD ile farklılıkları üzerinden konumlandırılmasını beraberinde getirmektedir.

Bireycilik ve toplulukçuluk çerçevesinde yapılan kültürlerarası araştırmaların genellikle ülkeler düzeyinde karşılaştırma şeklinde gerçekleştirildiği, kültürün, o ülke ile özdeş görüldüğü ve bir tabiiyet ya da aidiyet olgusu olarak kabul edildiği, o ülkenin tüm bireylerinin kültürel değer ve eğilimlerinin benzer olduğunun varsayıldığı görülmektedir. Ne geçmiş ne de günümüz toplumlarının türdeş olmadığı, ülke düzeyinde ifade edilen bulguların herkes için geçerli olmayabileceği ileri sürülebilir. Wasti ve Erdil'in (2007) belirttiği gibi, özellikle yoğun göçmen hareketlerinin yaşandığı ve hızlı toplumsal değişim gösteren günümüz toplumlarında, aynı ülke içindeki farklı toplumsal aidiyet ve tabakalara mensup bireylerin kültürel eğilimlerinin farklılık göstermesi kaçınılmaz bir durumdur.

Kültürlerin bireycilik ve toplulukçuluk gibi birbirine zıt tek bir boyut kullanılarak sınıflandırılamayacağı yönünde tartışmalar yapılmaktadır. Aynı toplum içinde bu iki boyutun da gözlenebileceği gibi insanların her iki eğilime de sahip olduğu ileri sürülmekte ve bu sınıflandırma eleştirilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1987, 2007, Göregenli, 1995). Bu yüzden, Berry ve diğerleri (2002), kültürlerarası çalışmalarda bireycilik ve toplulukçuluğun birbirine zıt tek bir boyut olarak değil iki ayrı boyut olarak çalışılması çağrısında bulunmaktadır.

Bir diğer eleştiri, tüm modernizm ve diğer Batı merkezli kuram eleştirilerine rağmen, kültürlerarası araştırmaların, özellikle de bireycilik-toplulukçuluk kavramsal çerçevesi içinde yapılan araştırmaların, ülkeleri birbirleri ile ilişkisi olmayan ve hatta aynı zamanı/zamanda yaşamayan yapılar olarak görmeye devam etmesine yöneltilebilir. Ulusal ve küresel kapitalist üretim, bölüşüm ve tüketim ilişkileri, öte yandan, çocukların ekonomik sorumluluk taşıdığı ve üretime katıldığı her bir coğrafyayı- uzak ya da yakın- çocukların okula gittiği, maddi gelir değil neşe ve mutluluk kaynağı olduğu hayatlara bağlamakta ve bu iki gerçekliği birbirlerinin hem nedeni hem de sonucu olarak sürekli yeniden yaratmaktadır (DİSK/Genel-İş, 2017; ILO, OECD, IOM ve UNICEF, 2019).

Kültürlerarası çalışmaların çocu(klu)ğun toplumsal ve tarihsel bir kurgu olarak anlaşılması ve çalışılmasının önünün açılmasında sunduğu katkı kuşkusuz çok önemlidir. Çocu(klu)ğun ne olduğuna ya da ne olmadığına ilişkin ezeli ve ebedi hakikatlerden söz etmek güçtür. Çocukluk, zamana (tarihe) ve mekâna (toplumlara) göre anlamı ve işlevi değişen bir gerçekliktir. Çocuğun yaşam deneyimi olarak çocukluk, ülkeler arasında olduğu gibi, aynı ülke içinde ve hatta aynı mekânda, aynı sokakta yer alan iki evde bile farklılıklar gösterebilmektedir.

Öte yandan kültürlerarası yaklaşımın işlevselci bakış açısının, bu yaklaşımın en problemli yönü olduğu belirtilebilir. Aile yapılarında ve çocuğun değerinde ya-

şanan değişimi sanayileşme, büyük kentlere göç, çekirdek aile yapısının yaygınlaşması gibi toplumsal değişimlere dayandıran kültürlerarası perspektif, kültürün, ailenin ve çocu(klu)ğun iktidar ve söylem kavramlarından ayrı incelenemeyeceğini gözden kaçırmaktadır. Kavramlar, dünyayı tanımlamakla kalmaz, dünyayı yaratır da. Çocukluk, yetişkinliğin "ötekisi" olarak "olgunlaşmamış", "güçsüz", "savunmasız", özel ilgi, sevgi, şefkat, bakım ve eğitime "muhtaç" bir varoluş biçimi olarak kurgulanmaktadır. Çocukları yetişkin müdahalelerinin nesnesi kılan böylesi bir çocukluk imgesi, Aries'in (1962) de vurguladığı gibi, modern toplumun bir icadıdır. Çocukluk, aynı zamanda bugünkü modern hayatımızın, rollerimizin ve öznelliklerimizin (annelik, öğretmenlik, çocuk gelişimi uzmanı vd.) kurucu ve düzenleyici bir öğesidir. 19. Yüzyıldan itibaren çocukları fabrikalardan okullara çekmeye başlayan ve onları "çocuğa özgü" giyim, eşya, dil, edebiyat, oyunlar ve mekânlarla "kendi" sosyal dünyalarına yönlendiren çocukluk fikri hem çocuklar hem de yetişkinler için belirli fakat kendi içinde farklılaşan eşitsiz ve eşitsizleştirici etkiler de üretmiştir.

Son olarak, kültür, aile ve çocuk(luk) sadece iktidar ve söylem değil, çelişki ve çatışma kavramlarından da bağımsız incelenemez. Kültürlerarası araştırmaların, özellikle de bireycilik-toplulukçuluk çerçevesinde yapılan araştırmaların temel varsayımının aksine çocuklar, toplumun kendileri için belirlediği rolleri sessizce benimseyerek sosyalleşen pasif varlıklar değildir. Çocukları aktif özneler olarak araştırmaya dâhil ederek dünyaya onların durduğu yerden ve gözlerinden bakmaya, dünyayı onların diliyle anlatmaya çalışan zihin açıcı çalışmalara (Yağcıoğlu, 2014; Koptekin, 2017) duyulan ihtiyaç tam da bu nedenledir.

KAYNAKÇA

Aries, P. (1962). *Centruies of Childhood: A Social History of Family Life*. (Trans. R. Baldick). NY: Alfred A. Knopf.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. ve Dasen, P. R. (2002). *Cross-Cultural Psychology: Research and Aplications*. UK: Cambridge University Press.

Dinn, A. A.ve Sunar, D. (2017). "Çocuk yetiştirme tutumları ve bağıntılarının kültür içi ve kültürlerarası karşılaştırılması". *Türk Psikoloji Dergisi*, 32, 79, 95-110.

DİSK/Genel-İş (2017). *Emek Araştırmaları: Türkiye'de Çocuk İşçi Olmak*.

Erişim adresi: http://cloudsdomain.com/uploads/dosya/14918.pdf

Fass, P. S. (2004). Çocuklar ve küreselleşme. (Çev. N. Ahioğlu). *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 141-155.

Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*, 35, 1-14.

Göregenli, M. ve Karakuş, P. (2015). Göç, kente bağlılık ve bireycilik-toplulukçuluk: Kültürel ve mekânsal göstergeler. B. D. Şeker, İ. Sirkeci ve M. M. Yüceşahin (Eds.), *Göç ve Uyum* (s. 77-101) içinde. UK: Transnational Press London.

Gümüş, D. Ö. (2009). *Kültür, Değerler, Kişilik ve Siyasal İdeoloji Arasındaki İlişkiler: Kültürlerarası Bir Karşılaştırma (Türkiye-ABD).* A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.

İmamoğlu, E. O. (1987). An interdependence model of human development. Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.) *Growth and progress in cross-cultural psychology* içinde (138-145). Lisse: Swets & Zeitlinger.

ILO, OECD, IOM ve UNICEF (2019). *Ending Child Labour, Forced Labour and Human Trafficking in Global Supply Chains* [Küresel Tedarik Zincirlerinde Çocuk İşçiliği, Zorla Çalıştırma ve İnsan Ticaretini Sona Erdirmek]. Geneva, Switzerland.

Erişim adresi: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-ankara/documents/publication/wcms_729429.pdf

Kağıtçıbaşı, Ç. (1987). Individual and groups loyalties: Are they compatible? Ç. Kağıtçıbaşı (Ed.), *Growth and progress in Cross-cultural Psychology* (s. 94–103) içinde. Berwyn, IL: Swets North America Inc.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Cross-Cultural Perspectives* içinde (s. 135–200). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Side*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1997). Individualism and collectivism. J. W. Berry, M. H., Segall, & Ç. Kağıtçıbaşı *(Eds.), Handbook of Cross-Cultural Psychology, 3: Social Behavior and Applications* (s. 1-49) içinde. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile.* (3. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Ataca, B. (2017). Çocuğun değeri ve aile değişimi: Türkiye'den 30 yıllık bir portre (Çev. P. Ö. Erol ve E. Aloğlu). *Sosyoloji Dergisi*, 35, 77-101

Koptekin, D. (2017). *Biz Romanlar, Siz Gacolar: Çingene/Roman Çocukların Kimlik İnşası*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Postman, N. (1995). Çocukluğun Yokoluşu. (Çev. K. İnal). Ankara: İmge Kitapevi.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. NY: Oxford University Press.

Sanders, B. (1999). Öküzün A'sı: Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi. (Çev. Şehnaz Tahir). Ankara: Ayrıntı Yayınları.

Wasti, A. ve Erdil, E.S. (2007). Bireycilik ve toplulukçuluk değerlerinin ölçülmesi: Benlik kurgusu ve INDCOL ölçeklerinin Türkçe geçerlemesi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi, 7*, 1-2, 39-66.

Yağcıoğlu, S. (2014). *Taş Dile Geldiğinde: Kürt Çocukların Çocukluk Deneyimi ve Toplumsal Gösterilerin Kurucu Rolü*. İstanbul: Nota Bene Yayınları.

Yağmurlu, B., Çıtlak, B., Dost, A. ve Leyendecker, B. (2009). Türk annelerin çocuk sosyalleştirme hedeflerinde eğitime bağlı olarak gözlemlenen farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi, 24*, 63, 1-15.

Yağmurlu, B. ve Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*, 361-380.

2. BÖLÜM

ÇOCUK VE AİLEYE KÜLTÜREL YAKLAŞIMLAR

Doç. Dr. Eda YAZGIN
Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID No: 0000-0002-6412-4729

İnsanın Serüveni
Güneşin kudretiyle değişirken
Hayvanlar aleminin taçsız kralı
Vahşi ateşe gem vurmayı öğrenen,
Usta bir avcı olmayı, dertlere deva bulmayı,
Toprağı ekip biçmeyi ve
Hayvanları evcilleştirmeyi başaran;
Tekerleği, madenciliği, yazıyı keşfedip
Uygarlıklar kuran, imparatorluklar yıkan,
Topu-tüfeğiyle dünyayı ele geçirip,
Atomuyla fezayı kuşatmaya hazırlanan;
Fakat sonunda,
Kendisiyle çatışıp savaşmak,
Yaşamak ve yaşatmak için.
En zorunu, kendisini,
Yenmek zorunda kalan
İNSAN

Coon, (2015 akt, Güvenç, 2015)

GİRİŞ

Kültür ya da uygarlık, belli toplum üyesi olarak insanların öğrenip edindiği bilgi, sanat, gelenek-görenek benzeri bütün beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Güvenç, 2015). Mead'e göre kültür öğrenilen bir olgudur. Kültür araştırmacılarının fikir birliğine varmış oldukları özellikleri bakımından kültür, insanların çevre ile uyum sağlayıcı etkileşimleri sonucu ortaya çıkar, paylaşılan unsurları barındırır ve nesillerden nesillere aktarılır (Triandis, 2007).

Güvenç'e göre (2015) insan- kültür ilişkisi kuşkusuz karşılıklıdır ama bu ne bir döngüdür ne de kısırdır. İnsanı kültürün yarattığı doğrudur ama insan tümüyle edilgin, biçim alan bir varlık değildir. İnsan kendi toplumunu, kültürünü hatta gereğinde kendini bile aşabilen yazgısını değiştirebilen, yaratıcı yürekli, üstün ve yüce bir varlıktır. Peki öyleyse yeryüzündeki bütün toplumlar neden aynı gelişmişlik düzeyinde değil veya, belli ülkelerin insanlar hatta aynı aile içindeki çocuklar neden tıpatıp birbirine benzemiyor. Bu bölümde, toplum, aile, çocuk ve eğitim konularına bilimsel açıklamalar sunan bağlamsal kuramlar incelenecektir. Bilimsel görüşler ve yanıtlar çoğunlukla "eğitimde" toplanıyor ama her zaman okulda değil. Eğitim işi, okulda yapıldığı gibi okul dışında da yapılıyor. Eğitim sürecinin okulları aşıp taştığı, topluma uzandığı ve kültüre dayandığı görülüyor. İnsan kültür hazinesinde var olan herşeyi öğrenebildiği gibi, olmayanları da araştırıp bularak, ya da yeni baştan üreterek öğrenebilir. İnsan, genlerinde birikmiş olan türüne özgü bilgi ve deneyimlerini yeni kuşaklara iletmekle yetinmez; kendi yarattığı kültür hazinesini de çocuklarına miras bırakır. İnsan varlığını öteki canlılardan ayıran temel özellik, öğrendiklerini saklayıp biriktirerek bir kültür ya da uygarlık dünyası kurabilmiş olmasıdır. Özetle insanın, önceki kuşaklardan kalan kültür mirasını sonraki kuşaklara geçirebilen, öğrenip-öğreten yaratıcı bir varlık olduğu söylenebilir. İşte insanın biricikliği de buradadır.

İnsanlar biyolojik yapıları bakımından türdeş ama kültür dünyalarının akıl almaz çeşitliliği açısından ise çok farklı varlıklardır.

GÖÇ VE KÜLTÜR

Kağıtçıbaşı (2014), göçün en önemli insan öğesinin kültürleşme olduğunu belirtmektedir. Kültürleşme süreci, bir tarafta birey ve aile ilişkilerinden diğer tarafta gruplar arası ilişkilere uzanır; psikolojik ve sosyo-ekonomik-kültürel uyumu içerir. Araştırmalar, kültürleşme stratejilerinin, kültürleşme alanına göre de değiştiğini göstermiştir. Birçok araştırmacı her iki kültürü de kucaklayan "bütünleşme"nin en uygun strateji olduğu konusunda görüş birliğine sahiptir. Ancak hangi kültürleşme stratejisinin daha uygun olduğu konusunda çatışan bulgular da mevcuttur.

Örneğin köken kültüre yönelimin, özellikle ayırımcılık yaşanan ortamlarda ruh sağlığı ile olumlu bir ilişkisi olduğu ancak sosyokültürel başarıyla (Ward, 2001, Akt. Kağıtçıbaşı, 2014) böyle bir ilişkinin olmadığı da bazı araştırmalarda gösterilmiştir (Arends-Toth ve van de Vijver, 2006, Akt. Kağıtçıbaşı, 2014). Yine de, çiftkül-türlülüğün farklı hatta zıt çevresel taleplere uyumu kolaylaştırdığı için genelde daha avantajlı olduğu görülüyor (Güngör, 2008; Güngör, Phalet ve Kağıtçıbaşı, 2013; Güngör, akt.Kağıtçıbaşı, 2014).

Aile, kültürleşmenin çok önemli bir ortamıdır. Özellikle, sosyokültürel uyum ve başarı için göçmen çocuk ve gençlere sahip çıkılması ve onların desteklenmesi çok önemli bir konudur. Örneğin, sosyokültürel uyumun büyük çapta zihinsel ve okul becerilerine dayandığı göz önünde bulundurularak, göçmen çocukların göreli düşük okul başarılarını arttırmaya yönelik politika ve uygulamalara ihtiyaç vardır. Bu tür uygulamalara erken yaşlarda başlamanın çok önemli olduğunu biliyoruz. Dünyanın çeşitli ülkelerinde yapılan araştırmalar erken çocukluk eğitiminin okula hazırlayıcı ve okul başarısını arttırıcı etkisini ortaya koyuyor (Kağıtçıbaşı, 2007). Özellikle göçmen çocukların ev sahibi toplumun dilini, ev sahibi toplum çocukları kadar iyi öğrenmeleri, dolayısıyla da onlarla aynı düzeyde okula başlamaları gündemin birinci maddesi olmalıdır. Bunu hedefleyen zorunlu üç yıllık okul öncesi eğitimi gibi uygulamalar hayata geçirilebilmelidir.

Aile düzeyindeki bazı uygulamalar da problemli olabilmektedir. Ana-baba-çocuk ilişkileri üzerine yeniden düşünmeye gerek vardır. Çok sayıda araştırma göstermektedir ki sevgi ile birlikte yürütüldüğünde, denetleyici ana-baba disiplini çocuk için ana-baba tarafından reddedilme anlamına gelmemektedir. Çünkü, hem Avrupa'da hem de Amerika'daki göçmen gruplarla yapılan son çalışmalar göstermektedir ki göçmenlerde denetleyici sıkı disiplin, ve çocuk ve ergenden saygı beklentisi yaygın bir normdur (Chao, 1994; Dekovic, Pels ve Model, 2006; Harwood ve Feng, 2006; Kağıtçıbaşı, 2005; 2007; Kwak, 2003 ,akt.Kağıtçıbaşı, 2014).

Kültürleşme psikolojisi hakkındaki çalışmaların çoğu hala sosyal psikoloji alanındadır ve araştırma tekniği ise genellikle kesitseldir (Chun, Organista ve Marin, 2003; Ward, 2001). Gelişimsel bir bakış açısı, kültürleşme sürecinde nelerin olduğunu anlamamız için büyük katkı sağlar. Diğer umut vadeden bir rota ise disiplinlerarası bir bakış açısıyla konuyu psikolojik, sosyopolitik ve ekonomik bağlamda çalışmaktır. Bu tip bir çaba içinde, diğer bilimsel bakış açılarıyla bilgilendirilmiş çok-disiplinli araştırmalar konuları daha iyi anlamamızı sağlar. Kültürleşme araştırmalarında değinilen karmaşık insan sorunları, bir ucunda aile içi mikro gelişimsel dinamikleri irdeleyen, diğer ucunda göç ve etnik ilişkiler ortamının makro düzeydeki özelliklerine ulaşan çok katmanlı bir bakış açısını gerektirmektedir.

ÇOCUK GELİŞİMİNDE KÜLTÜR BAĞLAMI

Bazı ebeveyn disiplin yöntemleri bazı kültürlerde zararlı bazi kültürlerde zararsız bulunmuştur (McLoyd ve Smith, 2002). Anne ve babanın aile içinde göreli gücü bazı kültürlerde çocukların gelişimini etkilemekte, bazı kültürlerde ise etkilememektedir (Kosterman, Haggerty, Spoth ve Redmond, 2004). Kültürler arası farklılaşmalar, erken çocukluk gelişimine yapılan müdahalelerin her kültürde başarılı olamamasının nedenlerinden biri olabilir.

Aile hem çocuğun sosyalleşmesinin bağlamını oluşturur hem de daha geniş bir sosyokültürel bağlamın bir parçasıdır (Kağıtçıbaşı ve Sayıl, 1995). İçinde yaşanan kültür, ebeveynin çocuk yetiştirme konusundaki tutum ve davranışlarını şekillendirerek çocuğun gelişim sürecine etki eder (Garcia Coll, Akerman ve Cicchetti, 2000). Bu bakımdan, çocuk gelişimine etki eden süreçleri kültürel bağlamın içinde değerlendirmenin önemi ve gereği pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır (Bornstein, Tal ve Tamis-LeMonda, 1991; Greenfeld ve Suzuki, 1998; Kağıtçıbaşı, 1984, 1996, 2004; Kağıtçıbaşı ve Sayıl, 1995; Stevenson-Hinde, 1998). Kültürlerarası araştırmalar farklı kültürlerdeki ebeveyn davranışlarının çocuk ebeveyn davranışlarının kültürler arası gösterdiği farklılığı araştıran çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan birinde (Kelley ve Tseng, 1992), Amerika'daki Çinli ve Beyaz annelerin benzer sosyalleştirme amaçları olduğu, ancak bu amaçlara ulaşmak için kullandıkları yöntemlerde ayrıştıkları, Çinli annelerin daha kısıtlayıcı oldukları ve daha yüksek düzeyde fiziksel kontrol uyguladıkları bulunmuştur. Avustralya'da yapılan çalışmalar da, ebeveyn beklenti ve değerlerinin değişik göçmen grupları arasında farklılaştığını (Cashmore ve Goodnow, 1987; Goodnow, Cashmore, Cotton ve Knight, 1984), Yunan, Lübnan ve Vietnam kökenli annelerin, İngiliz kökenden gelen Avustralyalı annelere oranla daha fazla güç gösterimi kullandığını (Papps, Walker, Trimboli ve Trimboli, 1995), göçmenlerin cinsiyet rolü performansına daha fazla önem verdiklerini (Burns, Homel ve Goodnow, 1984) göstermiştir. Kültürel gruplar arasındaki bu farklılıklar, sosyoekonomik düzey kontrol edildikten sonra da anlamlılığını korumuştur (Cashmore ve Goodnow, 1987).

Sosyal gelişim konusu kültür bağlamında ele alındığında, yordayıcı faktörler de farklılık göstermektedir. Örneğin, Avustralya'da yapılan bir araştırma (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005) Türk göçmen ailelerinin çocuklarının ve Avustralyalı çocukların, olumlu sosyal davranış düzeylerinin benzer olduğunu, ancak çocuktaki bu özelliği yordayan anne davranışlarının iki kültürde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur; buna göre Avustralya grubunda anne sıcaklığı ve sebatkar mizaç, Türk grubunda ise annenin itaat bekleme davranışı olumlu sosyal davranışı anlamlı olarak yordamıştır. Araştırmacılar (Baron ve Miller, 2000; Chen, Li, Li, Li ve Liu, 2000; Domino, 1992; Rao ve Stewart, 1999), olumlu sosyal davranışın nasıl

algılandığı ve uygulandığı konusunda da "Doğu" ve "Batı" kültürleri arasında fark bulmuşlardır. Tüm bu bulgular, bir kültürde ortama bağlı farklılıklar olabileceği gibi, kültürler arasında, bireyci ve toplulukçu değerlerle ilişkili olarak, olumlu sosyal gelişimin değişik şekillerde ortaya çıkabileceğine işaret etmektedir.

Bireyin gelişimi, biyolojik organizma ile çevresel etkenler arasındaki etkileşimlerin bir sonucu olarak düşünülebilir. Bu noktada çevresel etkenler söz konusu olduğunda bireyi çevreleyen kültür de dikkat çekilmesi gereken bir unsur olmaktadır. Kültür çevreyi değiştirebilir. Kültürün önemli bir yönü, bireyi çevreleyen maddi kültürün, insan ürünü eserleri, birikimleridir. Yani kültür, sadece toplumdan açıkça öğrenilenler değil, aynı zamanda da önceki kuşakların inşa ettiği ya da icat ettiği kültürel insan eserlerinin kullanılması ile oluşturulmaktadır (Berry ve ark., 2105).

BAĞLAMSAL YAKLAŞIMLAR

Gelişim psikolojisi kuramcılarından bağlamcılar, kültürel bilgiye odaklanırlar. Bağlamcılar gelişimi, bireyler ve gündelik çevreleri arasındaki karşılıklı dinamik etkileşim olarak inceler. Bu yaklaşımın izleri, kültürel aktarımın nasıl gerçekleştiğine odaklanan Vygotksy'nin sosyokültürel kuramına kadar sürülebilir. Muhtemelen hiçbir gelişim kuramı, kültürün rolünü Vygotsky'nin kuramı kadar açık ve kapsamlı bir biçimde ele almamıştır. Vygotsky'nin sosyokültürel bakışaçısı, gelişimi, bireyin yaşadığı kültürün değerleri, normları ve teknolojilerinde ortaya çıkan değişimler ile birlikte inceler ve günümüzde araştırmacılar tarafından hala çok itibar gören bir yaklaşımdır. Çocuğun kültürel gelişminde psikolojik işlevler önce kişilerarası düzlemde, sonra da çocuğun kendi içinde (intrapsişik) ortaya çıkar. Kuram, bireyin zihinsel işlevselliğinin kökeninin toplumsal olduğunu açıklar. Birey üst düzey zihinsel işlevleri (metakognitif) ancak ve ancak sosyokültürel bağlamda edinebilir.



Görsel 1. Castle of the Children Preschool, Moskova 2019. (Eda Yazgın kişisel arşivi)



Görsel 2. Castle of the Children Preschool, Moskova 2019. (Eda Yazgın kişisel arşivi)

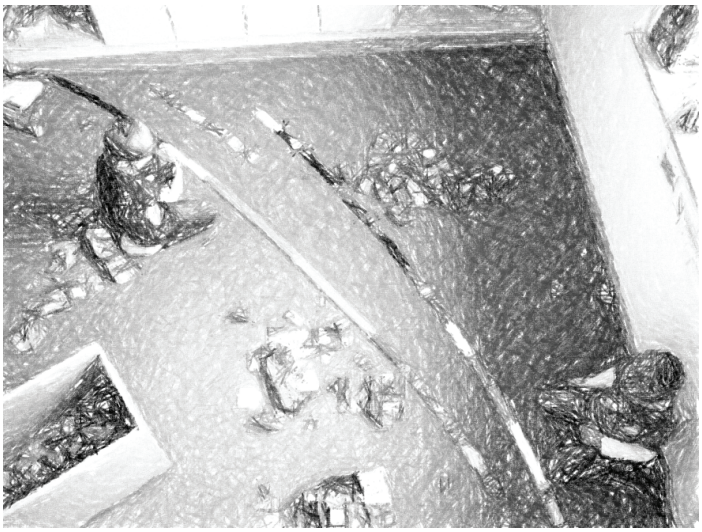
Vygotksy'nin fikirlerini benimseyen gelişim kuramcısı Bornferbrenner ise, ekolojik sistem kuramında, gelişimi iç içe geçen yapılar olarak tanımlamaktadır. Bu yapılar, mikro sistemden, makro sisteme, birbirleriyle etkileşerek çocuğun gelişmini etkiler. Bronfenbrenner, çocuğun gelişmini anlamak istiyorsak, onların gelişimini günlük doğal ortamlarında gözlememiz gerektiğine vurgu yapar. Dolayısıyla insan gelişmine kültürün aracılık ettiği söylenir. Bir diğer deyişle biyolojik organizma, çevre ile doğrudan değil, kültür aracılığıyla etkileşimde bulunur. Bağlamsal kuramcıların yaklaşımlarına göre, her kültür çocuklarına, düşünme ve problem çözme yöntemleri sağlar. Vygotsky bu yöntemleri uyum araçları olarak tanımlar. Çocuk tek başına çözemeyeceği karmaşık durumları yetkin bir uzmanın rehberliği ile etkileşerek içselleştirir. Vygotsky kuramında bu destekleyici rehberliği "iskele kurma" olarak kavramsallaştırmıştır. Onur'a göre (2019), Rogoff ve Göncü gibi kuramcılar da çocuğun bu deneyimini usta çırak ilişkisiyle öğrenme olarak tanımlamışlardır. Bu türden öğrenmeler ile, çocuklarda biliş, kendilerinden daha becerikli, deneyimli, eşlikçilerle yan yana, kültüre özgü deneyimlere etkin bir katılım göstererek biçimlenir. Rogoff'a göre gelişim, tek bir yoldan ilerlemez. Tarım toplumlarında veya endüstrileşmemiş toplumlarda çocuklar gündelik etkinliklere katılarak öğrenir. Çocuklar yetişkin davranışlarını gözleyerek, taklit ederek belirli görevleri öğrenir. Bu çocuklar modern orta sınıf toplumlardaki çocuklardan daha gelişmiş gözlem becerilerine sahip ve pek çok açıdan da daha sosyal ve yetkindir.

Vygotsky bağlam içinde çocuğa yönelir. Bağlam, kültürü ve mevcut ortamı ifade eder. Sosyokültürel ve tarihsel bağlam çocuğun deneyimlerini biçimlendirir; bu nedenle çocuğa bakarken bağlamı görmek gerekir. Sosyokültürel yaklaşım, çocuğun gündelik yaşamında kültürel kültürel etkinliklere, olayalara katılımına odaklanır. Kültür ve zihin birbirinden ayrılamaz. Vygotsky için dil en önemli psikolojik araçtır ve psikolojik araçlar basit zihinsel işlevleri üst düzey zihinsel işlevlere dönüştürür (Onur, 2019).

Vygotsky, kültür içinde kazanılmış olan deneyimlerin, bireyin gelişimini önemli oranda etkilediğini; dilin, sembollerin ve kavramların, kültürel deneyimlerin kazanımı ile birlikte bireyin zihinsel gelişimini desteklediğini vurgulamaktadır (Arievitch, Stetsenko, 2000; akt. Cırık, 2008). Boas, Sapir, Whorf gibi bilim insanları da dil ve kültürün, bilinç ve davranışın birlikte ve grup deneyimleri içerisinde geliştiğini belirtmişlerdir (Kodish, 2003; Akt. Cırık, 2008). Bu durumda bireyin düşünmeyi öğrenme yollarını kendi kültüründe ve toplumunda bulduğunu, bilişsel işlevlerin gelişiminde dil ve sosyal çevrenin, bireylerin diğer insanlarla etkileşimlerinde önemli bir rol oynadığını göz önünde bulundurmak gerekir.

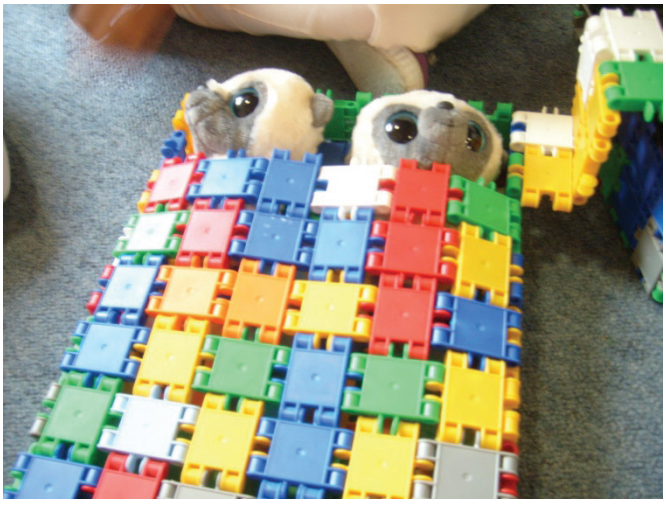
Her kültürde, her çocuk oyun oynar. Oyun, çocuğun yaşamındaki ilk kültürel etkinliğidir. Kültürel tarihsel kuram oyunu, insan etkinliğinin spesifik bir türü olarak tanımlamaktadır. Bu tezi destekleyen arkeolojik ve tarihi bulgulara insanın varoluşundan bu yana her dönemde rastlanmıştır. (Whitebread & Q'Sullivan, 2012).

Leont'ev'in Etkinlik Kuramı da, oyun çalışmalarına rehberlik etmektedir (Onur, 2007). Kuramın açıklamalarına göre toplumların ekonomik yapısı etkinlik türü olarak çocuk oyunlarını etkiler. Çocuk oyunlarını anlamak ve oyunun değeri hakkında toplumların inançlarının belirlenmesi gerekir. Toplum, değerleri, oyun hakkındaki analizleri çocuklara nasıl aktarır, çocuklar kendi dünyalarına nasıl yansıtırlar ve çocukların oyununu anlamak için, çoklu veri toplama ve analiz teknikleri içeren disiplinler arası bir yöntem benimsenmesini gerektirir. Leont'ev'in kuramı çocuk oyunlarında kültürel çeşitliliği açıklamak için önemli bilgiler sunmaktadır. Bu kuramın temel uğraş alanı bireydir. Bireyin diğer insanlar ve nesnelerle olan etkileşimini anlamaya çalışmaktadır. Leont'ev'in kuramına göre etkinlikler kültür araçları kullanılarak gerçekleştirilir. Böylece kültür, çocukların gelişiminin ayrılmaz bir parçası haline gelir. Leont'ev bu teoriyi üç farklı temelde ele alarak açıklamıştır. Leont'ev çalışmalarında Vygotsky'den etkilenmiştir. Ona göre çocuklar oyunla öğrenmeye başlarlar. Çocuklar kendi dünyalarını oyunla oluştururlar ve yaşadıkları her türlü olumlu- olumsuz durumları veya problemleri oyun yoluyla yansıtırlar veya çözmeye çalışırlar.



Görsel 3. Frühlingsdorf Kindergarden (Kargi, 2017.

Görsel 3., bu bölümün yazarının Almanya'nın Münih şehrinde yürütmüş olduğu araştırmadan (Kargi, 2017) bir görüntüyü yansıtmaktadır. Görseldeki çocuklar oyunlarında Münih şehrinde yaygın olarak kullanılmakta olan toplu taşıma aracı olan metroyu inşa etmiş, istasyonlar, kalkış ve iniş yerlerinin belirlenmesi, hangi durakta inecekleri gibi tüm ayrıntıları düşünerek, ayrıca metrolarına şehirdeki semtlerin gerçek adlarını vererek gündelik yaşantılarını oyunlarındaki kurgularına yansıtmışlardır.



Görsel 4. Frühlingsdorf Kindergarden, (Kargi, 2017).

Görsel 4'te de yine aynı araştırmadan bir başka oyun tasarımı örneği sunulmaktadır. Bu oyunda ise, çocukların o dönemde mikro çevrelerinde oldukça popüler olan oyuncaklarla yarattıkları yine gündelik yaşamın rutinlerinden olan uyku ritüeli yansıtılmıştır (Kargı, 2017).

Etkinlik Kuramı, toplumların ekonomik yapılarının kültür faaliyetlerini de etkilediğinden söz etmiştir. Şöyle ki, ekonomik yapı toplumların faaliyetleri üzerinde etkilidir. Örneğin, orta gelirli bir ailenin çocuğu ev hayatında kısıtlı oyun fırsatlarına sahip olabilmektedir veya ekonomik yönden daha avantajlı toplumlarda yaşayan çocuklar gerek ev hayatlarında gerekse okul hayatlarında daha fazla oyun oynama fırsatına sahip olabilmektedirler. Köy gibi ekonomik açıdan daha dezavantajlı ortamlardaki çocuklar ise hiç oyun oynama fırsatına sahip olmayabilir çünkü aileler çocuklarından ev ekonomisine yardım etmelerini beklemektedirler. Diğer yandan, çocuk etkinlikleri ile ilgili değerlerin toplumlar arası değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin eğitim düzeyi daha yüksek olan toplumlarda anne- babalar çocukları ile oyun oynamanın onların gelişimini olumlu etkileyeceğini bilirken, eğitim düzeyi daha düşük özelliklere sahip toplumlarda yaşayan insanlar oyunun değerinin bu kadar önemli olduğunu bilemeyebilirler. Diğer ilkelerden söz edildiği zaman çocukların oyunları nasıl kabul ettiği, nasıl oynadığı, oyun öğrenmek için ne yaptıkları, oyun sırasında kurdukları iletişim, gösterdikleri davranışlar nasıldır bunların analiz edilmesinden bahsedilir. Dördüncü ilkeye baktığımız zaman ise, çocukların kendi iç dünyalarını oyunlarına yansıttıklarından bahsedilmektedir. Çocuklar çevrelerindeki yetişkin rollerini model alarak benimserler ve bunu çok rahat oyunlarına yansıtabilirler. Bunun yanı sıra iç dünyalarında yaşadıkları duygularını da oyunlarına yansıtabilirler. Çocuklar farklı işlemlerle oyun işlemleri arasında bir bağ kurarak bizlere yaratıcılık gelişimleri hakkında değerli bilgiler verirler. Son ilkeye bakıldığında ise, oyunun diğer disiplinler ile ilişkisi olduğunu ve diğer disiplinlerin veri elde etmede oyundan yararlanabileceğini, oyunu veri toplama veya yorumlama da kullanabileceklerinden söz edilmektedir. Özetle bu beş ilke ışığında çocuk oyunları incelenerek belirli bir toplumda oyun anlayışının ne olduğunu anlamamıza yardımcı olur. Leont'ev e göre çocukların oyunları kültürlere göre çeşitlilik göstermektedir. Çocuk oyunları toplumlar arası değişiklik göstermekte, oyunlar farklı tanımlanmaktadır. Bu bölümde yapılan üç çalışmadan bahsedilmiştir. Yapılan çalışmaların ikisi yürümeye başlayan bebeklerle ilgiliyken, üçüncü çalışma ise okul öncesi çağındaki çocuklar ile ilgilidir. İlk iki çalışma küçük bebekler ve onların bakımından sorumlu kişilerle yapılmıştır. Çalışma ABD'den (Salt Lake City), üst ve orta gelir düzeyine sahip, Türkiye'den (Keçiören) orta gelirli, Guatemala'dan (SanPedro) bir maya köyü ve Hindistan'dan (Dol Ki Patti) bir aşiret köyünde yaşayan ailelerle yapılmıştır. Her aile ile bire bir görüşülerek röportaj yapılmıştır. Ailelere çocuk yetiştirme, bes-

lenme, giyinme, aile- çocuk birlikte oyun ve bebeklerin yeni nesneleri keşfederek nasıl oyunlar oynadıkları hakkında sorular sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplar toplum yapısına göre değişiklik göstermiştir. Şöyle ki San Pedro'daki aileler çocukları ile oyun oynamadıklarını söylerken, Salt Lake City ve Keçiören'deki aileler ise oyunun öneminden ve çocukları ile oynadıkları oyunun onların gelişimi için olan öneminden bahsetmişlerdir. Çalışmanın bu bölümünün sonunda elde edilen verilerin Leont'ev'in tezini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Çocuk oyunları toplumlar arası değişiklik göstermekte, oyunlar farklı tanımlanmaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümü okul öncesi çağı çocukların oyunlarında ki kültürel çeşitliliği belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma ise üç farklı düşük gelirli toplum ile yapılmıştır. Bu toplumlardan ikisi ABD'den (Afrika- Amerika ve Avrupa- Amerika), diğeri ise Türkiye'den seçilmiştir. Bu çalışmada aileler dışında öğretmenlerle de görüşme yapılmıştır. Sorular, çocuklara ne tür faaliyetler yaptırılabilir? Çocukların oyun partnerleri kimlerdir? Çocuklar oyunlarında ne tür roller seçerler? Çocuklar oyunlarında hangi neneleri kullanmayı tercih ederler vb. şeklinde çocuk oyunlarının detayını öğrenmeye çalışan sorulardan oluşmaktadır. Bu çalışma sonucunda ise okul öncesi dönem çağı çocuklarının farklı toplumlarda olsa bile oyunlarında çok büyük farkların olmadığı, benzerliklerin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak çocuk oyunlarını anlamak için yapılan araştırmlarda Leont'ev'in teorisi rehber olarak kabul edilmiş ve bu teori insan gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak kültür kavramını kabul etmiştir. Tüm bunların yanısıra oyun hayatın içinde bir birimdir ve çocukların hayatında çok önemli bir role sahiptir.

Kültür insan gelişiminin ayrılmaz ve bütünleyici (integral) bir parçasıdır. Oyun, kültürel ifadenin en iyi formu olarak kavramsallaştırılabilir. Çocukların oyunları, yaşadıkları toplumun ekonomisinden, değerlerinden ve iletişimsel bağlamlarından etkilenir. (Göncu, Jain & Tuermer, 1999)

Çocukların oyununu anlamak için disiplinlerarası bir yöntembilim kullanmak zorunludur. Bunun anlamı, oyunu yalnızca ekonomik, kültürel, egitsel ve psikolojik baglamda incelemek degil, veri toplamadaki ve yorumlamadaki ortak yöntemleri gelisim psikolojisine de yaymaktır (Göncü ve ark. 1999).

Çocuk ve aileye mikro kültür açısından bakacak olursak, ailelerin okulu nasıl algıladığı, öğretmenlerle nasıl ilişki kurduğu, eğitime nasıl destek olduğu, öğretmenlerin de aileleri nasıl gördüğü, onlarla nasıl ilişki kurduğu eğitimde güncel araştırma konuları arasındadır. Ailelerin kendi aralarındaki kültür farklılıklarının yanı sıra, aile ile okul arasındaki kültür farklılığı da önem kazanmıştır. Okul ile ev arasındaki uyuşmazlık "kültürel süreksizlik" olarak adlandırlır. Bu durum okulun kültürü ile evin kültürü arasında aşılması güç bir uçurum olduğunda ortaya çıkar.

Eğitim antropolijisi çalışmaları özellikle yoksul çevrelerde zayıf okul başarısının, okulu erken terk etmenin, ev ile okul kültürü arasındaki farklılığa bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Ailenin ve okulun değerleri, anlamları, dilleri gibi olgulardaki farklılıklar eğitim öğretim sürecini ve okul başarısını belirlemektedir. Çocukların öğrenmeleri toplumun ve kültürün onlara sağladığı öğrenme olanakları ile bağlantılıdır. Bu nedenle de eğitime sosyokültürel bakışaçısının önemi bir kez daha gözler önüne serilir (Onur, 2019). Çocukları konu alan çalışmalar, günümüz dünyasında, disiplinlerarası bir çalışma alanı olarak öne çıkmaktadır. Antropologlara göre, çocuk kavramı kendi bağlamı içinde tanımlanmalıdır. Çocuk merkezli antropoloji, birincil bilgi kaynağı olarak çocukları kullanır. Çocukların seslerine eylemliliğine önem verir. Çocuklar üzerinde çalışmak bir toplum ya da kültürü anlamak, aynı zamanda toplumsal değişimi kavramak için esastır. Doğu Afrika halklarında yapılan çalışmalar, anne bebek ilişkisinde batılı gözüyle patoloji sayılabilecek birçok davranışın duygusal bir zarar yaratmadığını ortaya koydu. Saygıyı ve itaati aşırı vurgulayan otoriteryen ana babalık üslubu denilen çocuk yetiştirme yaklaşımının Orta Afrika halklarında Amerikalılarla aynı sonuçları doğurmadığı ortaya çıktı. Antropologlar, çocuk yetiştirme üsluplarının çocukların gündelik etkinlikleri ana baba kardeş ilişkilerinin bir halktan diğerine değişimi konusundaki soruların yanıtlarını aramaktadır. Bu noktada okuyuculara 2010 yılı Fransa yapımı belgesel film Bébé(s) önerilir. Belgesel, Opuwo, Namibya'dan Ponijao, Bayanchandmani, Moğolistan'dan Bayar, Tokyo'dan Mari ve San Francisco, ABD'den Hattie isimli bebeklerin doğum ve büyüme sürecindeki yaşamlarını, bebeklerin çevre şartlarını konu almaktadır.



Görsel 5. Babies belgeseli afişi

Çocukların içinde büyüdüğü değişik çevrelerde araştırmalar yürüten antropologlar, ana baba ve çocukların yaşamlarını düzenleyen yerel bağlamlara, kültürel anlamlara, çocukların içinde geliştiği toplumsal ilişkilere, büyümeyi, dil gelişimini ve öğrenmeyi destekleyen gündelik etkinliklere, çevresel koşulların çocuğun ortaya çıkmakta olan potansiyeli ile etkileştiği süreçlere odaklanırlar. Kültürel boyutlar belirli bir toplulukta çocuklar için olgunlaşmaya götüren kültürel olarak inşa edilmiş gelişimsel yollar olarak ifade edilmiştir. Onur'a göre (2019), çocuklar kültürel pratiklerin pasif alıcıları değildir. Çocuklar toplumsal etkileşimlerinde etkindirler. Çocuklar bu etkinlikler aracılığıyla gelenekleri, davranışsal normları kazanırlar. Bu da çocukları toplumsal dünyaya hazırlamaktadır.



Görsel 6. Philipp Hoyoll
Put salt on their tails; so catch them, 1871–1871
http://www.artnet.com/artists/philipp-hoyoll/

Çocuklar kültürü, kültürel etkinliklere katılarak deneyimlerler. Bu nedenle özellikle çocukların içinde yer aldığı eğitim ortamlarında, farklı kültürleri içeren kapsayıcı etkinlikler düzenlenmelidir. Bu tür etkinliklere katılım ile çocuk, kültürler hakkında bilgi edinecek, kültürleri tanımaya, farkındalık bilincini geliştirmeye başlayabilecektir. Tarman ve Tarman'ın, (2011) okul öncesi eğitim ortamları için önerdiği bazı etkinlikler aşağıda sıralanmaktadır;

1. Çeşitliliği anlamayı öne çıkaracak etkinlikler;
   a) Farklı kültürlerden yemek pişirme etkinlikleri,
   b) Farklı kültürlerin bayram ve önemli gün kutlamaları,
   c) Farklı kültürlerin sanat etkinlikleri,
   d) Farklı kültürlerin dans, oyun ve müzikal etkinlikleri.
2. Oyun ve rutinlerle çok kültürlülük;
   a) Günlük öğün olarak etnik yemekler sunma,
   b) Öğretmenin başka kültürün dillerinden kelimeler kullanması,
   c) Uyku zamanında başka kültürlerin şarkı veya müziklerini çalma,
   d) Başka kültürlerin selamını kullanma,
   e) Başka kültürlerin oyunlarını oynama,
   f) Başka kültürlere ait sanat malzemeleri sergilemek,
   g) Değişik kültürlerin müzik aletlerini kullanmak.
3. Kültürleri tanıtmak için malzemeler kullanmak;
   a) Farklı kültürlerden kitaplar, posterler, küçük insan figürleri, elbiseler ve farklı ülkelere ait haritalar, resimler,
   b) Farklı ülkelerin yiyecekleri,
   c) Farklı kültürleri temsil eden bebekler, oyuncaklar.

Bu tür kültürel etkinlikler çocuklar arasında uyum yaratıp, birbirlerinin kültürlerine saygı duymalarını sağlayacaktır.

Bir başka yöntem de özel hazırlanmış eğitim programlarıdır.



Görsel 7. Kimlikli Bebekler Türkiye
https://kimliklibebeklerturkiye.org/2019/12/18/bebek-yapim-atolyesi/

Eğitim programları aşağıdaki kriterleri esas almalıdır;

İçerik odaklı: Çocukları bilgilendirmek amacıyla tüm kültürel grupları içine almayı hedefleyen eğitim programı türüdür. İçerik, farklı kültürlerin bayramları, hikayeleri, veya kahramanlarının üzerine kurulabilir, kadınların veya azınlıkların başarılarına odaklanır. Bu tür eğitim programları ile öğrenciler diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olabilirler.

Çocuk odaklı: Okullar eğitim programları dışına çıkarak belli grupların ihtiyaçlarına odaklanırlar. Belli grupları burada azınlıklar oluşturacaktır. Çocuk odaklı yaklaşımda eğitim programlarında belirgin değişiklik büyük olasılıkla yapılmayacak ama azınlıkların eğitim programının öğrenme tarzını kullanmalarına çalışılır. Öğrenci odaklı programların iki dilli eğitim programı şekli veya kültür temelli eğitim gibi değişik türleri olabilir.

Kültür odaklı: Bu tür programlar kültürel ön yargıyı ortadan kaldırmaya ve kültürel hoşgörüyü özendirmeye yöneliktir. Bu yöntem ile farklı kültürlerin birbiriyle iletişim halinde olmasına gayret edilir. Bu nedenle azınlıklardan eğitimcilerin görev alması cesaretlendirilir.

Bahsedilen bu değişikliklerin kazandırılması amacıyla kullanılabilecek başka yöntemler de mevcuttur, bunlardan biri de ebeveynlerin, eğitimin parçası olmasıdır. Daha önce de bahsedildiği üzere, ebeveynlerin benimsedikleri davranış ve faaliyetlerin çocukların akademik ve eğitimsel gelişmelerinde yüksek önem taşıdığı barizdir. Aynı zamanda çocuğun öğrenme deneyimi üzerinde de önemli bir etkisi vardır; bir çok araştırmacı, çocuğun akademik başarısının, sosyal yetkinliği, davranışı ve okula devamlılığının ebeveyn katılımıyla ilişkili olduğunu gözlemlemiştir (Derman-Sparks ve Ramsey, 2011).

İnsanlar belirli bir kültürel çevrede yetişirler ve bu kültürel çevre benliğin şekillenmesinde ve dolayısıyla da biliş, duygu ve güdüler üzerinde etkilidir. Kültürler farklıdır ve farklı kültürler bireylerin benlik kurgularınının farklılaşmasına yol açabilir. Benlik kurgularınının farklılaşması bireylerin davranışlarını bütünüyle etkiler (Ercan, 2011). Bireyler çoğu zaman bu farklılıklar üzerinde düşünmez. Ancak farklı kültürlerden farklı benlik kurguları ile karşılaşıldığında yani kültürel karşılşamalar söz konusu olduğunda bu farklılıklar görünür olur ve farkına varılır. Benlik konusunu inceleyen araştırmacılar, toplumlardaki egemen bireyci ve toplulukçu değerlerin benlik kurgularındaki farklılıkların en önemli nedeni olarak değerlendirilmektedir. Kağıtçıbaşı'nın öncülüğünde bir grup bilim insanı ise eleştirel bir yorum getirerek, bireylerin aynı bağlamda hem bireyci hem toplulukçu tutumlar sergileyebileceğini ileri sürer ve benlik modelinde kişilerarası mesafe ve bireyleşmeyi iki ayrı fakat ilişkili boyut olarak ele alır (Ercan, 2011). Burada açıklanan bu çalışmalar, yıllar içeirisinde son zamanlarda benliğin bireyci ve toplulukçu boyutlarına bir üçüncü boyut ekleyerek bu boyutu *ilişkisel benlik* olarak kavramsallıştırmışlardır.

Özerk-İlişkisel Benlik Modeli

Özerk- ilişkili benlik yapısı, içinde hem bireyci (özerk) hem de toplulukçu (ilişkisel) özellikler taşıyan; dolayısıyla kişinin hem kendi kendine karar verebildiği, etkin olabildiği, hem de duygusal bağlılıkların kaybolmadığı benlik yapısıdır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2015).

Aile, yani anne baba ve çocukların oluşturduğu en küçük toplumsal yapı, üyelerin sosyal ve kültürel işlevlerini sağlayan ve oluşturan bir yapıdır. Aynı zamanda aile, neslin, değerlerin, kültürün devamlılığının sağlandığı, çocuklara maddi manevi işlevlerin sağlandığı toplumsal yapıdır.

Değerler sürekli yenilenmeye uygun yapılardır. Özellikle de, zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir. Anne babalar için çocukların değeri, çocukları ile kuşaklar arası ilişkiler,

kendilik gelişimi ve sosyo-kültürel ortamlarda oluşan bu değişiklikler, ana babalık hedefleri ve beklentileri üzerine yansır (Kağıtçıbaşı, Kuşdil, 2000). İçinde yaşanılan çağa ve toplumlara göre çocuğa yüklenen anlam farklılık gösterebilmektedir. Toplum ve özellikleri, meslek, yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi etkenler; anne babaların çocuklarına yükledikleri değerin farklılık göstermesinde ve bağlılıkların değişmesinde son derece etkili olmaktadır. Dünyada yaşanan kültürel, psikolojik, ekonomik değişimler anne baba ve çocuk ilişkisini ve çocuğa yüklenen değeri etkilemiştir.

Kültür aynı zamanda toplumsal kimliğin edinilmesinde de çok önemli bir rol oynamaktadır. Toplumsal kimliğin edinilmesinde yaşanılan yer, inançlar ve kültürün rol oynadığı belirtilmektedir. Batı disiplinindeki ben düşüncesi, çocuk büyütme prensiplerinde etkilidir. Toplumsallaşma sürecinde edinilen bu bilgiler çocuğa, kendi işini kendisinin yapmasının ve kararlarını da kendi iradesiyle almasının işlevselliğini göstermektedir. Doğu ve batı toplumları arasındaki farklarda rol oynayan etmenler de belirmiş olmaktadır.

Aile Değişim Kuramı benliği ailenin içine, aileyi de kültürel ve sosyo ekonomik çevrenin içine oturtan bağlamsal bir kuramdır. Aile değişiminin üç farklı aile ilişki kalıbını içeren genel bir modeli vardır ve bu modellerden birine doğru olan sistematik değişimler bulunmaktadır. Kuram, bağımlılık modeli, bağımsızlık modeli ve psikolojik/duygusal bağlı aile modeli sistemleri şeklinde değerlendirilmiştir. Bağımlılık modelinde aile ve kişilerarası ilişkilerde hem duygusal hem de maddi boyutta bağımlılık görülmektedir. Bu model kırsal, tarımla uğraşan sanayi öncesi ve düşük refah düzeyli toplumlarda görülür. Çocuğun yararlılık ve ekonomik değeri odak noktasını oluştururken, yaşlılık döneminin güvencesi değeri ön plana çıkmaktadır. Bu gibi toplumlarda, toplulukçu bir kültür yapısı hakimdir. Bağımsızlık modeli, yüksek refah düzeyli, kentleşmiş, sanayileşmiş toplumlarda görülür. Çocuğun ekonomik değerinin azaldığı ve psikolojik değerinin arttığı görülmektedir. Bu gibi toplumlarda ise bireyci kültür yapısı hakimdir.

Sosyo ekonomik gelişmelerle birlikte, bağımlı modelden bağımsız modele doğru bir geçiş olacağı varsayılmaktadır. Ancak kültürün belli oranda devamlılığı göz önünde bulundurulduğunda üçüncü bir model daha ortaya çıkmaktadır. Bu üçüncü model, duygusal ya da psikolojik bağlılık modelidir. Bu yeni model diğer iki modelden farklı olmakla birlikte bazı noktalarda diğerleriyle örtüşmektedir. Bağımlılık modelinin belirleyici özelliği, hem maddi hem de duygusal alanda ailesel ve bireysel bağımlılıktır. Bağımsızlık modelinin temel özelliği ise hem maddi hem duygusal alanda ailesel ve bireysel bağımsızlığın hakim olmasıdır. Üçüncü modelde ise duygusal alanda karşılıklı bağlılık görülürken, maddi alanda hem birey, hem aile düzeyinde bağımsızlık söz konusu olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010).

Tablo 1.'de Kağıtçıbaşı'nın (1996), aile modeli, çocuk yetiştirme ve benlik üzerine açıklayıcı bir model yer almaktadır.

Tablo 1. Aile modelleri, çocuk yetiştirme ve benlik

Çocuk Yetiştirme Stili Çocuk Yetiştirme Yönelimi Benlik	Bağımlılık	Bağımsızlık	Duygusal Bağıntılılık
	Yetkeci Kontrol /İtaat İlişkisel	Serbest Özerklik/Kendine Güven Ayrışık	Yetkin Kontrol /Özerklik Özerk-İlişkisel

Kağıtçıbaşı'na göre (1996), özerk-ilişkisel benliğin gelişimi, en iyi bağlamsal/işlevsel bir bakış açısından anlaşılabilir. Bu türden bütünleştirici bir sentez karşılıklı bağımlılık veya bağımsızlık aile modellerinden çok duygusal bağıntılılık aile modelinde ortaya çıkmaktadır. Bu modelde, hem özerklik hem de yakınlık ve bağlılık işlevseldir. Bu durum, geleneksel toplumdan çok, bağlılık kütürü içeren toplulukçu toplumların gelişmiş, kentleşmiş eğitimli kesimlerinde tipik olarak görülmektedir.

SONUÇ

İnsanı anlamak, eğitimin niteliğini ve toplumların refahını arttırmak, yapıcı, üretken, işlevsel, barış toplumlarını yaratmak için kültüre duyarlılığın önemi yadsınamaz. Kültürü önemsemek ve hem kültürlerarası hem etnik kuramsal ve ampirik araştırmalar bu noktada önemli bir role sahiptir. Birey ve toplum arasındaki bağların güçlü ve sağlıklı bir şekilde irdelenmesi, bağlamsal ve gelişimsel, kültürel ve kültürler arası yaklaşımla mümkün olabilecektir. Kuram ve uygulama gereklidir ve birbiriyle bağlantılıdır. Bağlamsal yaklaşım aynı zamanda kültürde davranışa da odaklanır. Tek bir kültürde yapılan çalışmalar genellenemeyeceği gibi, karşılaştırmalı çalışmalar da bağlamsal yaklaşıma engel teşkil etmez. Geniş bağlamlı insan gelişimi çalışmaları kültürel ve kültürlerarası yaklaşıma ve dolayısıyla kültürel duyarlılığa önemli katkılar sunmaktadır.





Görsel 8 ve 9. Kalkanlı zeytin festivali, Kıbrıs.

Sonsöz

"Baştan göstermediler ölümlülere tanrılar her şeyi, ama onlar zamanla arayarak buluyorlar daha iyiyi. *Xenephones M.Ö. 6.yy*"

KAYNAKÇA

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Breugelmans, S.M., Chasiotis, A., Sam, D.L. (2015). *Kültürlerarası Psikoloji*, (Çev.Leman Pınar Tosun), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Cırık, İ. (2008), Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* 34, 27-40.

Ercan, H. (2011). İlişkisel-Bireyci-Toplulukçu Benlik Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri ve Uyarlama Çalışması, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (21), 37-45.

Göncü, A. (2019). *Oyunda Büyümek: Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Sosyokültürel Bakış*, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Göncü, A.,Tuermer, U., Jain, J. and Johnson, D. (1999). *Children's Play As Cultural Activity. Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspectives.* 148-170 New York: Cambridge University Press.

Güvenç, B. (2015). İnsan ve Kültür, İstanbul: Boyut Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2015). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2104). Kültürleşme ve aile ilişkileri, *Türk Psikoloji Yazıları,* 17 (34), 120-127.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi*, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi,* 11 (37), 36-43.

Kargı, E. (2017). Analysis of children's play in multicultural German Kindergartens, *Ciencia e Tecnica Vitivinicola*, Vol.32, No.10, 29-44.

Leontiev, A.N. (1981). Activity Consciousness and Personality. NJ: Englewood Cliffis. Onur, B. (2007). Çocuk Tarih ve Toplum. Ankara: İmge Kitabevi.

Onur, B. (2019). *Değişen Çağ Değişen Çocukluk*, Ankara: İmge Kitabevi.

Tarman, I. ve Tarman, B. (2011), Developing Effective Multıcultural Practices: A Case Study Of Exploring A Teacher's Understanding And Practices, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17, http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi17pdf/5egitim/tarman_ilknur_bulent.pdf

Triandis, H.C. (2007). Culture and Psychology: *A history of the study of their relationship.* (Eds.) S.Kitayama & D.Kohen, Handbook of Cultural Psychology, London: Guilford Press.

Whitebread, D.&O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: Supporting the development metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play* 1 (2), 197-213.

3. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUKTA ANA BABALIK VE ÇOCUK YETİŞTİRME

Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ORCID No: 0000-0002-0631-0064

Arş. Gör. Mine KOYUNCU ŞAHİN
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ORCID No: 0000-0001-9626-6134

GİRİŞ

Toplumun en küçük yapı taşı olarak tanımlanan aile, anne baba ve çocuk/lardan oluşmaktadır. Çocuk sahibi olma ile başlayan bu rol, kişinin yaşamını yitirmesine kadar devam eden bir süreci içine almaktadır. Anne babalık rol ve tutumları, çocukların yaşına, cinsiyetine, ek olarak yaşadığı kültüre göre farklılıklar göstermektedir. Küçük yaşlarda sıcak ve sevecen ilişkiler, ergenlik döneminde kontrol ve disiplin anlayışı ile oluşan ebeveynlik tutumuna dönüşebilmektedir. Kültürel olarak da ebeveynlerin kız çocukları ve erkek çocuklarına yönelik tutum ve davranışları da çocukluk, ergenlik ve yetişkinlikte farklılaşmaktadır.

Anne babalar en kısa tanımıyla, çocukları besleyen, koruyan ve yönlendiren yetişkinlerdir. Ebeveynlerin çocukla sürekli bir bağlılık ve ilişki kurma, ona gıda, giyecek ve barınak gibi imkânlar sağlama, tıbbi bakımını üstlenme, olumsuz disiplin ve fiziksel cezalandırmalardan kaçınma, entelektüel ve ahlaki gelişimlerini destekleme, çocuğu bir birey olarak yetişkinliğin sorumluluğunu üstlenmeye hazırlama gibi pek çok sorumlulukları vardır (Baumrind ve Thompson, 2002; Brooks, 2013). Ebeveynler çocuklarla doğrudan ve dolaylı olarak etkileşime girebilirler. Beslenme, eğitim ve onlarla oyun oynama doğrudan bakıma hizmet ederken, on-

lar için iyi okullar araştırma, eğitimleri için daha iyi seçenekler bulma, okul sonrası iyi vakit geçirmeleri için farklı oyun alanlarına yönlendirme anne babaların sağladığı dolaylı bakımlar arasında sayılabilir (Bornstein, 2001).

Geçmişten günümüze anne babaların çocuk yetiştirme tarzlarının farklılaştığı görülmektedir. Geçmişte geleneksel aile yapısına daha yakın, kendi anne babasından öğrendiği gibi bir yaklaşım ile otoriter, ahlak ve saygının ön planda olduğu, kültürel değerlerin aktarımına yönelik tutumlar sergilenirken, günümüzde eğitim seviyesinin artması, çocuk yetiştirmeye verilen önem ve anne babaların daha çok bilinçlenmesi ile çocuk yetiştirme tutum ve yaklaşımları farklılaşmıştır. Günümüz anne babalarının, geleneksel çocuk yetiştirme yöntemlerini bir kenara bırakarak, çocukların daha bağımsız olmasını ve kendi ayakları üzerinde durabilmesini sağlayan, sevgi ve saygı çerçevesinde kurulan, ebeveyn çocuk ilişkisini ön plana çıkaran, çağdaş ve bilinçli anne baba tutumlarını sergiledikleri görülmektedir (Yavuzer ve Demir, 2016).

Aile yapısı, ana babalık ya da diğer adı ile ebeveynlik rol ve sorumlulukları birçok faktörden etkilenmektedir. Bunlar kültürel, sosyolojik ve ekonomik gelişim ve değişimlerdir. Günümüzde geniş ailelerin yerini çekirdek aile yapısına bıraktığını ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarında da değişimlerin olduğu birçok araştırma sonucuna bakarak söylenebilir. Ayrıca geleneksel anlayış içinde çocuklar soyun devamı ve anne babaya bakacak kişi olarak görülürken, günümüzde kendi ayakları üzerinde durabilen, kendi sorumluluğunu üstlenebilen, duygu ve düşüncelerini ifade edebilen özgüvenli bireyler olarak yetişmesi sağlanmaktadır. Bu anlayış değişikliği toplumsal değişim ve gelişmelerin de bir sonucudur. Bigner ve Gerhardt'a (2014) göre toplum aileyi etkilediği gibi aile de toplumu etkilemektedir. Karşılıklı bu etkileşim çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına yansıyarak "pozitif ebeveynlik" anlayışını ortaya çıkarmıştır.

EBEVEYN TUTUMLARI

Aile ve çocuk ilişkisini anlayabilmek için ana baba tutumlarına bakmak gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar, çocukları ile olan ilişkilerini ve çocukların gelecekteki kişilik özellikleri, tavır ve tutumlarını etkilemektedir. Örneğin Aşırı koruyucu tutuma sahip olan ebeveynlerin çocukları bağımlı kişilik geliştirirken, demokratik tutuma sahip ailelerin çocuklarının özerk, kendi ayakları üzerinde duran kişilik geliştirdikleri çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Baumrind,1991). Genel olarak çalışmalarda anne baba tutumlarının; aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü, baskıcı ve otoriter, dengesiz ve kararsız, ilgisiz ve demokratik tutum şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Baumrind, 1971; Kuzgun, 1972; Maccoby ve Martin, 1983) .

Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutumu

Aşırı koruyucu anne babalar, çocukları üzerinde aşırı kontrole sahip, çocuklarına aşırı özen ve ilgi gösteren ebeveynlerdir. Çocuklarının ihtiyacı olmasa bile müdahale ederek, çocuk yerine kararlar alırlar. Çocuğun kendi kendine yetmesine fırsat vermedikleri gibi onun yerine aldıkları kararların çocuk için en doğrusu olduğuna inanırlar. Son yıllarda helikopter aileler olarak da adlandırılan bu aile tipinde, çocuğun karşılaşabileceği her türlü zorluk ve sorun aile tarafından çözülmeye çalışılır. Çocukları adına her türlü kararı alan ve problemi çözen bu ailelerin çocukları, yaşamlarında karşılaştıkları sorun ve problemlerini çözme de genellikle başarısız olurlar. Kendi ayakları üzerinde durmakta ve karar vermekte zorlanırlar (Yavuzer, 2008). Ebeveynlerine bağımlı olarak yetişen çocuk, daha sonra da çevresinde bulunan arkadaşlarına dostlarına ve eşine bağımlı olmaya devam edebilir.

Aşırı Hoşgörülü Ebeveyn Tutumu

Aşırı hoşgörülü ebeveynler, çocuklarının her türlü istek, arzu ve davranışlarına karşı aşırı izin veren çocuk merkezli ebeveynlerdir. Çocuklarına hiçbir sınır ve denetleme getirmezler. Çocuklarının her türlü karara müdahale etmesine izin verirler. Çocuk merkezli bir aile yapısında, çocukların sorumluluk alması ve kurallara uyması zor olmaktadır. Bu tarz ailelerde büyüyen çocukların okul içinde kurallara uyması ve disiplinli davranması zor olmaktadır. Çocuk ailede olduğu gibi arkadaşlarını, öğretmenlerini ve diğer kişileri yönetmek istemektedir. Ancak aile içinde olduğu gibi dışarda bu davranışlara izin verilmediği için arkadaş öğretmen ve diğerleri ile sorunlar yaşamaktadırlar (Baumrind, 1966).

Baskıcı ve Otoriter Ebeveyn Tutumu

Bu ebeveyn tutumu, kontrol ve denetimin üst düzeyde ancak şefkat ve ilginin düşük düzeyde olduğu çocuk yetiştirme tutumudur. Bu ebeveyn tutumuna sahip anne ve babalar çocuğunu kontrol etmeyi, sürekli davranışlarını kendi istedikleri gibi şekillendirmeyi isterler. Çocuğun anne babaya itaat etmesini, etmediğinde de cezalandırma ve güç kullanmayı tercih ederler. Çocukları için en doğrusunu ve en iyisini bildiklerini savunurlar ve çocukları üzerinde otorite kurmaya çalışırlar. Çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadığı gibi anne ve baba çocuk yerine karar verirler. Çocukların ebeveynin koyduğu ve esnek olmayan kurallara itaat etmeleri beklenir. Aile içinde ceza ön plandadır. Ceza yöntemleri dövme, suçlama, aşağılama, korkutma tehdit olarak kendini gösterir. Bundan dolayı çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişki her zaman gergindir. Bu tarz ailelerde büyüyen çocuklar, anne babasının kendisini eleştirmesinden korkar ve çekinir, sürekli yanlış

yapma korkusu ile yaşar (Yörükoğlu, 1978). Yavuzer (2006) de baskı altında kalan çocuğun sessiz ve uslu olmasının yanı sıra kolayca ağlayan ve genellikle isyankar tutumlar ile birlikte aşağılık duygusuna sahip olduğunu vurgulamaktadır. Tüm bunlara ek olarak, otoriter ve baskıcı tutum sergileyen anne babaların çocuklarının mutsuz, sosyal ilişkilerinde zorluk yaşayan ve kaygı yaşayan çocuklar olduğu bulunmuştur (Hale, 2008).

Dengesiz ve Kararsız Ebeveyn Tutumu

Bu tutumu sergileyen ebeveynlerin çocuk yetiştirirken tutarlı davranmadıkları görülür ayrıca anne babanın disiplin anlayışı da birbirine uymamaktadır. Çocuk yetiştirmede kuralları yoktur. Çocuğa karşı gereksiz yere aşırı hoşgörülü bazen de çok otoriter davranışlar sergilerler. Çocuk anne babanın tavırlarını kestirmede başarısız olduğu için uygun davranışlar sergilemede zorluklar yaşar. Anne baba arasındaki bu tutarsız davranışlar çocuğun kafasının karışmasına sebep olabilmektedir. Disiplin yöntemlerinde bazen cezalandırıcı bazen hoşgörülü tutum sergilemeleri de çocuğun tutum ve davranışlarında dengesizlik yaratmaktadır. Aile içi yaşanan bu dengesiz ve kararsız tutumlar, çocuğun kafasının karışmasına ve doğru kararı vermede zorlanmasına sebep olur (Yörükoğlu, 1985). Ayrıca sürekli bu dengesiz tavırlarla karşı karşıya gelen çocuğun kafası karışır, kendini güvende hissetmeyen çocuğun kaygı duyması kaçınılmazdır.

İlgisiz Ebeveyn Tutumu

Bu tutuma sahip ebeveynler çocuk yetiştirme ile ilgili olarak hem isteksiz hem de sorumluluk almada zorluk yaşayan kişilerdir. Bu grupta yer alan anne babaların ebeveynlik rollerini benimsemedikleri ve çocuklarına karşı ilgili olmadıkları görülür. Çocuğun ihtiyaçlarından çok kendi ihtiyaçları ön plandadır. Çocuklarına karşı ihmale kadar gidebilen ilgisizlik söz konusudur. Çocuk yetiştirmede kuralları yoktur ve anne baba tutumlarında da tutarlılık gözlenmez. Çocuk yetiştirme ve çocuk gelişimi ile ilgili bilgisi yoktur ve kendilerini geliştirme gibi istekleri bulunmamaktadır. Çocuğun sıcak, sevgi ve güven ortamında yetişmemesi, ihmal edilmesi ve ihtiyaçlarının karşılanmaması, çocuğun sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişimini olumsuz etkilemektedir (Bigner, Gerhardt, 2014).

Demokratik Ebeveyn Tutumu

Demokratik ebeveyn tutumuna sahip ebeveynler çocukları ile sevgi ve saygı çerçevesinde ilişki kurarlar. Çocuk yetiştirme de belli kurallar vardır ve bu kuralların gerekliliğini ve sebebini çocuğa açıklayarak koyarlar. Anne baba arasında çocuk

yetiştirme tarzı ile ilgili tutarlılık söz konusudur. Demokratik ebeveyn tutumunda, çocuğa sorumluluk verilerek bireyselliği desteklenir ve gelişimsel olarak çocuğun olgunlaşması sağlanır. Aile içinde anne baba çocuk için iyi bir modeldir. Baumrind'e (1991) göre demokratik ebeveynler talepkar olmasına rağmen çocuk merkezli de tavır takınabilmektedirler. Disiplin yöntemleri cezalandırma yerine destekleme ilkesine dayanmaktadır. Demokratik tutuma sahip ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarına karşı duyarlı ve hassastır. Çocuk gelişimi ve yetiştirilmesi ile ilgili olarak kendilerini geliştirmeye açık ve isteklidir. Yılmazer (2007) demokratik ortamda büyüyen çocukların çevresi ile uyumlu ve saygılı davranışlar sergilediklerini, yaratıcı, girişken, özgüveni yüksek ve açık fikirli bireyler olarak yetiştiğini ifade etmektedir.

EBEVEYN VE ÇOCUK ARASI BAĞLANMA

Çocuk yetiştirmede anne baba tutum ve davranışlarının yanı sıra bebeklik dönemindeki bağlanmanın çocuğun kişilik ve sosyal gelişiminde büyük bir önemi bulunmaktadır. Çocukluk döneminde güvenli ya da güvensiz bağlanan çocukların yetişkinlik dönemlerini de etkilediği bilinmektedir. Çocukluk döneminde geliştirdiği bağlanma modeli daha sonraki ilişkilerini de oluşacak bağlanma içinde model oluşturmaktadır. Yavuzer ve Demir (2016) bağlanmanın bireyin yalnızca çocukluk değil tüm yaşamı için önemli bir yere sahip olduğunu ve böylece kendisi ve başkaları için temel inanç geliştirmelerine yol açtığını vurgulamışlardır. Sevecen ve tutarlı bir anneye sahip olan çocuklar, sevilmeye değer olduklarına yönelik bir "benlik modeli" geliştirirken, aynı zamanda insanların güvenilir ve yardımsever olduklarına ilişkin "başkaları modeli" geliştirmektedir. Güven ihtiyacı sağlanmayan bir çocuğun ise, kendisinin değersiz olduğuna dair "benlik modeli" geliştirirken, başkalarının da güvenilmez olduğuna dair "başkaları modeli" geliştirmektedir (Yavuzer ve Demir, 2016). Ebeveynin ya da bakım veren kişilerin çocuk ile kurduğu ilişkinin niteliği hem kendisi hem de başkaları için bir model oluşturmasına sebep olmaktadır. Psikoanalitik bakış açısı ile açıklanan bu görüş, psikososyal bakış açısına göre ebeveynden güven duygusu almayan çocukların, ileriki yaşlarındaki ilişkileri ve deneyimlerindeki olumlu ve güvene dayalı etkileşimi sonucunda zihinsel şemalarının değişebileceği ve olumlu benlik ve başkaları modeli geliştirebileceği öne sürülmüştür.

Bağlanma Nedir? Nasıl Oluşur?

Bowlby'e (1973) göre bağlanma, çocuk için önemli olan bakım veren birincil kişilere karşı geliştirdiği duygusal bağdır. Bakım veren kişiye yönelik bağlanma altı ay

civarında ortaya çıkmaktadır ve bir yaşına kadar tamamlandığı belirtilmektedir. Ancak bazı kaynaklara göre bakım veren yani bağlanma objesi olan kişi ile bebeğin 2 yaşına kadar tutarlı ve sevgi dolu güvenli ilişkinin devam ettirilmesi yönündedir. Oluşan bu güvenli, tutarlı ve sıcak ilişkinin bir şekilde ayrılık ya da kayıp şeklinde kesilmesi, çocukta ayrılık kaygısı gibi bir problemin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bağlanmanın yaşamda kalmayı sağlayıcı gücünden dolayı bireyin doğuştan getirdiği bir sistemdir ve tüm canlılarda bulunmaktadır. Ek olarak hem çocuğun hem de annenin biyolojik olarak bu bağlanmaya ihtiyacı vardır.

Bağlanma ile ilgili ilk çalışmalar 1940'lı yıllarda başlamış ve John Bowlby (1907–1990) ve Mary Ainsworth'un (1913–1999) çalışmalarına dayanmaktadır. Bowlby bağlanma kuramının gelişmesi ile ilgili olarak, kuramsal temeli geliştirme, çocuğun annesi (bakım veren) ile oluşturduğu bağın önemi ve ayrılık, kayıp gibi durumlarda çocuk üzerinde olumsuz sonuçlarını ortaya koyma şeklinde katkı sunmuştur. Ainsworth ise, Bowlby'nin fikirlerini deneysel olarak test etme görevini üstlenerek kuramın gelişimine katkıda bulunmuştur. Bowlby, evsiz çocukların üzerinde yaptığı çalışma sonucunda, erkek çocukların annelerinden erken yaşta ayrılmalarının; ergenlik ve ileri yaşlardaki suçluluk oranını arttırdığını gösteren bir çalışma yapmış ve yayınlamıştır. Bu çalışma sonucunda Dünya sağlık örgütü, çocukluk dönemi yaşantılarının önemi ve anne yoksunluğunun fiziksel ve ruhsal hastalıklar için bir risk olduğu ile ilgili raporunu yayınlamıştır. Bowlby'nin çalışmaları insanların yakın ilişkiler kurmaya yönelik evrensel eğiliminin aslında bebeklikten başladığını ortaya koyması açısından önemlidir (Ainsworth ve Bowlby, 1991).

Anne bağlanmasına çarpıcı örnek olması açısından 800 yıl önce Roma imparatoru Fredric II farklı diller konuşan ailelerin çocukları bir araya geldiğinde doğal olarak hangi dili konuşacaklarını görmek adına bir deney yapılmasını istiyor. Bu çocuklar ailesi olmayan ve bakım yurdunda olan çocuklardan seçiliyor. Bu çocuklar bir araya getiriliyor ve bakıcıları sadece yemek ve banyo için çocukların ihtiyaçlarını karşılıyorlar ancak hiçbir şekilde konuşma ve temasta bulunmuyorlar. Farklı dilleri konuşan ailelerin çocukları bir araya getiriliyor ve hangi dili konuşacakları merak konusu oluyor ancak çocukların hangi dili konuşacakları öğrenilemeden tüm çocuklar ölüyor. Bu deneyde çocukların ölmesinin nedeni olarak uygun annelik yapılmadığından, dokunma ve gülümsemenin yokluğundan, sevgi ve annelik sıcaklığının olmadığından dolayı bebeklerin içine kapandığı depresyona girdiği ve öldüğü sonucuna varılıyor (Stone ve Church, 1967; akt. Bernard ve Solchany, 2002). Günümüzde bu tür çalışmaların yapılması etik değildir. Ancak çocuk esirgeme kurumlarında bebek olarak gelen anne babasını tanımamış birçok kişi bulunmaktadır. Bu çocuklarla yapılan çalışmalarda çocukların duygusal

ve psikolojik zorluklar yaşadıkları bulunmuştur. Bu zorluklar gelişimsel gecikme, çevresinde olanlara karşı ilgisizlik, uyku problemleri ve depresyon gibi problemlerdir. Ayrıca bu çocukların birçok fiziksel ve zihinsel hastalık belirtilerinin de uygun etkileşimsel deneyimler yaşamamalarından kaynaklandığı belirtilmektedir (Bigner ve Gerhardt, 2014). Soysal, Bodur, İşeri ve Şenol (2005) tarafından okul öncesi çocuklarda yapılan çalışma sonuçları, güvenli bağlanan çocukların yaşıtlarına göre sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu ve olumlu duygulanımlarının olumsuz duygulanımlarına göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Bowlby, çocukların birincil bakım veren kişiler ile kurdukları bağ sonucunda, oluşan ilişkinin temellerini kullanarak, kendi benlikleri ve başkalarına karşı verecekleri tepkiler için içsel bir çalışma modelinin oluştuğuna vurgu yapmıştır. İçsel çalışma modeli, bağlanma figürü ve bağlanan arasındaki etkileşim biçimlerinin tekrarlanarak içselleşmesi ile oluşur. İçsel çalışma modelinin dinamik bir yapısı vardır ve çocuk büyüdükçe daha fazla ilişki ve deneyim ile daha ayrışmış ve karmaşık hale gelir. İçsel çalışma modeli ile bağlanma figürlerinin muhtemel tepkileri tahmin edilebilir ve çocuk tarafından ona göre tepki geliştirilir. Ayrıca bu içsel çalışma modelini kullanarak diğer kişilere de vereceği tepkiyi belirler. Bebek karşılaştığı yabancı birine vereceği tepkiyi bağlanma figürü ile temelleri atılan içsel çalışma modeline göre verir. Çocuğun erken bağlanma ilişkilerinde oluşan içsel çalışma modeli çocuğun diğer ilişkilerinden beklentileri ve vereceği tepkiler için esas teşkil etmektedir (Seven, 2013). Çocuğun oluşturduğu içsel çalışma modelleri anne baba tutumları ve bağlanma figürünün sergilediği tutarlı ve tutarsız davranışlarla değişmekte ve farklı bağlanma stillerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Bağlanma Stilleri

Ainsworth'un yapmış olduğu en önemli iki araştırması, çocuğun çevreyi keşfi sırasında annesini güvenli bir dayanak ve güvenli bir yer olarak kullandığı hipotezini destekleyen Uganda Çalışması ve bağlanmayı araştırmak için kullandığı "Yabancı Durum" deneyi bağlanma stillerinin geliştirilmesinde önemli olmuştur. Ainsworth Uganda çalışmasında 1- 24 ay arası 28 bebek ve annesi ile çalışmıştır. Ainsworth bebeklerin acıktıkları, uzağa gittikleri ve panikledikleri zaman anneleriyle aktif iletişime geçmek istediklerini belirtmiştir. Daha sonra laboratuvar ortamında annelerini güvenli dayanak olarak kullanmış ve bebeklerin yabancı birisiyle kaldıklarında nasıl tepki verdiklerini gözlemlemiştir. Bu çalışma sonucunda güvenli bağlanan ve güvensiz bağlanan bebekler arasındaki ayrımı ortaya koyarak, üç farklı bağlanma stili belirlenmiş ve **güvenli, kaygılı-kaçınmacı ve kaygılı-kararsız bağlanma stillerinin** temeli oluşturulmuştur (Ainsworth, 1989). Çalışma

kapsamında bebekler anneleriyle birlikte oyuncaklarla donatılmış bir gözlem odasında iki dakika kalır, bu sürede anne bir oyun başlatır. Anne odada iken üçüncü dakikanın sonunda odaya bir yabancı girer. Bir dakikalık sessizlikten sonra yabancı bir dakika anneyle konuşur ve bebeğe yaklaşır. Yabancının odaya girişinden üç dakika sonra anne üç dakika için odayı terk eder. Anne geldikten sonra yabancı odadan çıkar. Sonra anne odayı tekrar terk eder ve bebek üç dakika odada tek başına kalır. Yabancı odaya tekrar girer ve üç dakika (ya da daha az) sonra anne odaya geri döner. Bu deney sonucunda "yabancı ortamda" bebeklerin üç farklı biçimden birinde davranış gösterdikleri bulunmuştur. Güvenli bağlanan çocukların annelerinin gitmelerine üzüldükleri, huzursuzlandıkları ancak anne geldiğinde mutlu ve rahat oldukları görülmüştür. Güvensiz kaygılı bağlanan çocuklar ise odayı araştırmaya kuşkuyla karşı koyarlar, yabancı geldiğinde annelerine sımsıkı sarılırlar, anneleri terk ettiğinde çok rahatsız olurlar ve ağlarlar. Anneleri geri döndüğünde ise sakinleşmekte güçlük çekerler. Güvensiz bağlanma stillerinden biri olan kaygılı-kaçınmacı bağlanma stiline sahip çocuklar ise anneleri odaya döndüğünde annelerinden kaçınma davranışları sergilerler. Bazılarının yabancıyı annelerinin yerine tercih ettiği görülür, oyun ve rahatlama için anneden çok yabancıya yaklaşma davranışı da gösterebilirler (Ainsworth, 1989).

Güvenli Bağlanma

Güvenli bağlanma ilişkisi geliştiren ebeveynler, çocukları ile olan ilişkilerinde duyarlı, empati kurabilen, yakınlık, sıcaklık ve güven sağlayabilen anne baba yada bakım veren kişilerdir. Çocuk ile duygusal bağ kurmayı başarmışlardır. Güvenli bağlanan çocuk, bağlandığı kişiyi güvenli üs olarak kullanır. Bakım veren kişi yanındayken etrafta bağımsızca dolaşır ve araştırma davranışında bulunurlar. Bağlanma figürü yanında olmadığı zaman huzursuzlanabilir ve bağlanma figürü ortamdan ayrıldığında tepki verirler ama bakım veren kişi geri döndüğünde huzursuzluğunun yerini rahatlama ve mutluluk alır. Bebek tekrar etrafı keşfetme davranışlarına başlar.

Kaygılı Kararsız Bağlanma

Kaygılı kararsız bağlanma stiline sahip bebeklerin ebeveynlerinin çocukları ile ilişkilerinde aşırı ilgi, aşırı koruma ve çocuğun tepkilerine aşırı hassasiyet vardır. Çocuğun güvenliği ve sağlığı ile aşırı kaygılanıp hassasiyet gösterdikleri için çocuğun etrafı tanıması ve keşfetmesine izin vermezler. Çocuğun kendi başına hareket etmesi için cesaretlendirmezler dolayısıyla çocuklarının güvensiz ve kaygılı davranış sergilemelerine sebep olurlar. Çocuğu üzerinde aşırı tepkiler veren kaygılı anne tükenmişlik yaşayabilir ve çocuğuna yetemediği duygusunu yaşayabilir. Örneğin, ağlayan bebeğini yatıştıramayan kaygılı anne, kendi becerilerinden

şüpheye düşerek çocuğunun ağlama tepkisine duyarsız kalabilmekte ve çocuğunun ihtiyaçlarını karşılamada geç kalabilmektedir. Bazen aşırı ilgi bazen de tükenmişlik ve kaygılı durumundan dolayı verdiği tutarsız tepkiler çocuğa çelişkili mesajlar olarak gitmekte ve kaygılı kararsız bir bağlanma geliştirmesine sebep olmaktadır. Kaygılı kararsız bağlanma stiline sahip çocuk, anneleri yanından ayrıldığında oldukça yoğun bir sıkıntı kaygı ve kızgınlık davranışı gösterirler. Anneleri geri geldiğinde olumsuz duygu durumları yani ağlamaları devam eder, kolay kolay sakinleşemezler ve başka şeylerle ilgilenme konusunda isteksiz davranırlar.

Kaygılı-Kaçınmacı Bağlanma

Kaçınmacı bağlanma stilindeki anne babaların çocuklarına karşı duygusal olarak kapalı oldukları ve çocukları ile yakın ilişkiler kurmadıkları görülmektedir. Bu grupta yer alan ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarını fark etme ve karşılama konusunda zorluk yaşarlar. Bu durum çocukların duygusal bazen de fiziksel olarak istismar edilmesine sebep olmaktadır. Ebeveyn kendi ihtiyaçlarını çocuklarının önüne koymaktan çekinmez ve bu durum çocukların duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmemesine, duygusal eksiklik ve yalnızlık yaşamalarına sebep olmaktadır. Kaçınmacı bağlanma sitiline sahip olan bebekler, anneleri ile birlikteyken araştırıcı davranışlara devam edip, duygularını paylaşmazlar ve umursamaz davranırlar. Anneleri ya da bakım veren kişi ortamdan ayrılıp geri döndüğünde hiçbir değişiklik olmamış gibi meşgul oldukları ve yaptıkları şeye devam ettikleri görülür. Ayrıca anneleri döndüğünde yakın olmaktan kaçınıp, ilgisiz görünürler. Annelerinin gidişinden rahatsız olmamış gibi görünürler ve anneleri döndüğünde ise yakın olmaktan kaçınır, sakin ya da ilgisiz görünürler. Bu bağlanma sitilinde çocuk için her bağlanma ihtiyacı ortaya çıktığında, beraberinde yoğun bir yakın olma ve kaçınma şeklinde çatışma durumu yaşadığı görülür.

Daha sonraki yıllarda araştırmacılar bir bağlanma sitili daha eklemişlerdir. Dağınık-organize olmayan bağlanma olarak adlandırılan bu bağlanma türünde çocuğun davranışları kaçınmacı ve kararsız bağlanma sitillerinde gözlenen davranışların dağınık bir karışımı olarak kendini göstermektedir. Araştırmalar, bu örüntünün, bebeklik döneminde birincil bakım veren kişinin depresyon ve benzeri bir hastalığının olması veya çocuğun istismar edilmesine bağlı olarak geliştiğini göstermektedir (Hazan ve Shaver, 1998; Main ve Solomon, 1990).

Pozitif Ebeveynlik

Ebeveyn-çocuk ilişkisinde güvenli bağlanmadan sonra gelen en önemli yaklaşımlardan biri pozitif ebeveynliktir. Pozitif ebeveynlik, güvenli bağlanmanın üstüne kurulan bir yapıdır. Pozitif ebeveynliğin yansımaları olan hassas, duyarlı ebeveyn-

lik, çocuklarla güvenli bağlanmaya katkı sunmasının yanı sıra çocukların aile kurallarını ve değerlerini içselleştirme ve davranışlarını düzenleme yeteneğini de artırır. Her iki ebeveyn de pozitif ebeveynlik stilini kullandıklarında, sadece ebeveyn-çocuk ilişkisine değil, ebeveynler arasındaki ilişkiye de fayda sağlayan bir işbirliği ortamı yaratırlar (Brooks, 2013; Juffer, Bakerman-Kranenburg ve IJzendoorn, 2007).

Vygotksy'nin yakınsak gelişim alanı yaklaşımı ebeveynlerin pozitif ebeveynlik stilini uygulamalarına yardımcı olabilir. Buna göre ebeveynlerin yapması gereken bazı uygulamalar bulunmaktadır. Ebeveynler çocukları zorlayacak görevler verebilirler ancak bu görevler çocuğun düzeyini çok fazla aşan tarzda olmamalıdır. Ebeveynler çocuklarla birlikte problem çözebilirler, onlara açık uçlu sorular sorabilirler, olası seçenekleri birlikte merak edebilirler. Ebeveynler çocuklar beceri kazanana kadar onlara gereken miktarda yardım edebilirler ve sonra yardımı geri çekebilirler; çocukların öğrenirken bazen yaşadıkları hayal kırıklığını dengelemeleri adına onları teşvik edebilirler (Berk, 2001).

Pozitif ebeveynliğin kullanıldığı aile eğitim programlarından biri olan Triple P'de pozitif ebeveynliğin özellikleri beş başlık altında verilmiştir. Buna göre ebeveynlerin yapması gerekenler aşağıdaki gibidir:

- Çocuğun ilgisini çekecek güvenli bir ortam hazırlamak
- Pozitif bir öğrenme ortamı yaratmak
- Tutarlı disiplin uygulamak
- Gerçekçi beklentilere sahip olmak
- Ebeveyn olarak kendi ihtiyaçlarını göz ardı etmemek (Markie-Dadds, Sanders ve Turner, 2009).

ERKEN ÇOCUKLUKTA GELİŞİM ALANLARI VE ANNE BABALIK

Fiziksel ve Nörofizyolojik Gelişim

Fiziksel ve nörofizyolojik gelişim ebeveyn-çocuk ilişkisi ile ilişkili alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle bebeklik döneminde ebeveynlerin bebekleri besleyip, onları sıcak tutarak uykuya dalmalarını sağlamaları bebekleri yatıştırır ve fiziksel sistemlerini düzenlemelerine yardımcı olur. Ebeveynle fiziksel temas, bebeklerin hormon seviyelerini, uyku ve yeme alışkanlıklarını ve kalp atış hızını düzenleyebilir. Bebeklere müzik dinletme ve şarkı söyleme de stresi azaltır ve onların uyarılma seviyesini düzenler (Brooks, 2013).

Dolaylı ya da dolaysız olarak verdikleri bakımla ebeveynler çocukların beyinlerinin gelişmesi üzerinde fazlasıyla etkilidirler (Bornstein, 2002). Bebek beyni yaşamın ilk yıllarında çok hızlı bir şekilde bağlantılar kurmaya başlar bununla birlikte beyin büyümesinin kritik dönemleri vardır. İnsan beyninin büyümesinin yüzde 90'ı yaşamın ilk beş yılında ortaya çıkmaktadır. Bu kritik yıllar boyunca, doğrudan çocukların yaşam deneyimlerinin ve özellikle anne ve baba ile olan duygusal deneyimlerinin etkisiyle milyonlarca beyin bağlantısı kurulmakta, zamanla şekillenmekte ve sonra yeniden oluşmaktadır. Örneğin, bir çocuğun zorbalık yapan bir ebeveyni varsa, beyin yapısında ve beyin kimyasal sistemlerinde artmış saldırganlık veya korku reaksiyonları ile sonuçlanabilecek birçok değişiklik görülebilir. Ebeveynlerin çocuklarını dinleme, onlarla oynama, kucaklama, rahatlatma ve çocuklarına davranış biçimleri önemlidir (Sunderland, 2006).

Ebeveynlerin çocukların beyinlerinin yapısını iyi anlamaları gerekmektedir. Temel olarak, çocukların alt beynindeki duygusal sistemler ve ilkel dürtüler zaman zaman çocuğu zor durumda bırakabilmektedir. Bazen çocuklar yoğun bir öfke, sıkıntı, çığlık atarak çaresiz bir şekilde dolaşabilirler. Bu, onların yaramaz olduklarından ileri gelmemektedir; sadece insan beyninin olgunlaşma sürecinin devam ediyor olmasıyla ilgilidir. Çocukların beyin yapısı henüz bu büyük duygu fırtınalarını doğal olarak sakinleştirecek kadar gelişmemiştir. Erken dönemde ebeveynleri ile sevgi ve şefkate dayalı ilişkiler kurabilen çocukların beyinlerindeki öğrenme, hafıza ve strese tepki bölümlerinin gelişimleri diğer çocuklara göre daha hızlı olmaktadır. Araştırmacılar erken çocukluk yıllarında anneleri tarafından sevgi ve şefkat gören çocukların beyinlerini incelemişlerdir ve bu çocukların öğrenme, hafıza ve strese verilen tepki açısından çok önemli olan beynin hipokampüs bölümlerinin daha büyük olduğunu görmüşlerdir (Luby, Belden, Harms, Tillman ve Barch, 2016; Sunderland, 2006).

Ebeveynler, beyin gelişimini destekleyen uyarıcı deneyimler ve etkileşimler sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveyn bakımının kalitesi, özellikle beslenmenin nasıl yapıldığı bu noktada kritik bir rol oynamaktadır (Kim ve Swain, 2006). Bir ebeveyn bebeği sevgi dolu bir dokunuşla beslerken, gözlerine bakar (görsel uyarım) ve yatıştırıcı bir şekilde konuşursa (işitsel uyarım), bebeğin beyninde aynı anda birkaç duyusal modalite uyarılır (Bigner ve Gerhardt, 2014). Ebeveynlerin sıkıntılı, çığlık atan bir bebek veya çocukla karşılaştıklarında bunu anlamaları önemlidir. Çocukların bu durumda sakinleşmek için ebeveynlerin yardımına ihtiyaçları vardır. Ebeveynlerin duyarlı yaklaşımıyla, çocukların beyinlerinin ön lobları, temel beyin yollarını (zaman içinde bu alarm durumlarını alt beyinde sakinleştirmelerini sağlayacak yollar) geliştirmeye başlayacaktır. Bazı çocuklar ise ebeveynlerinden yeterli duygusal duyarlılık alamadıklarında ya da

çocuğa yoğun alt beyin duyguları ve ilkel dürtüler konusunda ebeveyn tarafından yeterli yardım verilmediğinde; beyin, stresli durumları etkili bir şekilde yönetmesini sağlayacak yollar geliştiremeyebilir (Sunderland, 2006).

Çocukların bilişsel gelişimleri üzerine araştırmalar yapan en önemli kuramcılardan biri olan Jean Piaget'nin teorisi, zihinsel süreçleri ve bir bebeğin doğumdan çocukluk ve ergenliğe kadar büyümesini ve bilişsel değişimleri anlamak için kapsamlı bir rehberdir. Piaget'nin açıklamasının merkezinde, düşünme ve aklımızı etkilemedeki rolü büyük olan kişisel deneyimler bulunmaktadır. Bu noktada ebeveynlerin bir çocukla etkileşime girme ve çeşitli fiziksel ve sosyal deneyimler sağlama yolları, çocuğun gelişiminin temel bir bileşenini oluşturmaktadır (Edwards ve Wen–Li Liu, 2002).

Ebeveynler bebekler için oyuncaklar ve yiyecekler aracılığıyla fiziksel deneyimler sağlamaktadırlar. Bunlar çocukların fiziksel ortamlarını ve bu ortamda nasıl çalışabileceklerini anlamalarını şekillendirmektedir. Ebeveynler çocuklarla konuşup oynayarak ve geç bebeklik döneminde onlara temel sosyal becerileri öğreterek çocuklarına sosyal bir ortam sunmaktadırlar. Bu ebeveyn eylemleri çocukluk ve ergenlik boyunca devam etmektedir. Örneğin, ebeveynler çocuklarını resimli kitaplara bakmaya teşvik ettiklerinde, çocuklar bilginin basılı materyallerden edinilebileceğini öğrenmektedirler. Ebeveynlerin çocuklar için deneyim olarak sağladıkları her şey, çocukların bilişsel ve nörofizyolojik gelişiminin kalitesini etkilemektedir (Bigner ve Gerhardt, 2014).

Çocukların bilişsel ve nörofizyolojik gelişimiyle ilgili olan beyin gelişimi, onların duygularını kontrol etmelerini ve ihtiyaçlarını sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde ifade edebilmeleri için çeşitli taktikler geliştirmelerine yardımcı olur. Ancak, bu yetenekleri geliştirip geliştirmedikleri sadece beyin gelişimlerine değil, aynı zamanda ebeveynlerden ve diğer bakıcılardan aldıkları rehberliğe bağlıdır. Çatışmayı çözme, paylaşma ve sırayla kullanma gibi becerileri nazikçe açıklayan ebeveynlere sahip olan çocuklar, rehberlik sağlanmayan çocuklara göre bu becerileri davranış repertuarlarına daha kolay eklerler (Merzenich, 2001).

Dil Gelişimi

Dil gelişimi, ebeveynlerin çocuklarının gelişiminde desteklemesi gereken en önemli alanlardan biridir. Çocuklar, on dokuz ayda yaklaşık elli kelime, altı yaşında on bin kelime, birinci sınıfta günde ortalama 5-6 kelime öğrenerek ilerlerler. Cümlelerin uzunluğu, iki yaşında iki kelimeden, birkaç kelime daha fazlalaşarak karmaşık cümlelere doğru ilerleme gösterir (Brooks, 2013).

Ebeveynler, çocukları ile daha çok konuşarak, pek çok konuya atıfta bulunarak, farklı kelimeleri kullanıp sorular sorarak ve çocuklara davranışları hakkında olumlu geribildirimler sunarak çocukların kelime dağarcığını ve entelektüel performansını teşvik edebilirler. Anne babaların çocuklarıyla konuşmaları sadece onların sözel becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarının nasıl düşündüğünü ve hissettiğini, cinsiyet ve ırksal meselelerle ilgili değerleri ve çocukların geçmişteki davranışlarını anlamalarını ve böylece otobiyografik hafızaya sahip olmalarını sağlar (Bigner ve Gerhardt, 2014; Brooks, 2013).

Ebeveynlerin çocuklarla sohbet etmeleri, çocukların iletişim sürecinde aynı davranışları öğrenmeleri ve dili modelleyebilmeleri açısından önemlidir. Bununla birlikte normalde, alıcı dil, ifade edici dilden biraz daha ön planda olabilir; diğer bir deyişle, bir çocuk sözelleştirebileceğinden daha fazlasını anlamaktadır. Alıcı dil, bir dilin anlaşılmasını ifade ederken; ifade edici dil, konuşma üretmeyi, anlam veya niyet aktarmayı ifade etmektedir (Bigner ve Gerhardt, 2014).

Ebeveynler dikkatli, sabırlı olduklarında ve çocuklarının aktiviteleriyle ilgilendiklerinde verdikleri sosyal sinyaller, çocukların ortak dikkat için gerekli olan dikkati sağlamasına yardımcı olur (Berk, 2004). Bebekler yaklaşık 4 aylıkken, çok mükemmel olmasa da, yetişkinlerin baktığı yöne doğru bakmaya başlar. Ebeveynler de bebeğin görme çizgisini takip eder ve sıklıkla bebeğin gördüklerini yorumlar. Nesnelere ve olaylara bu ortak ilgi, erken dil gelişimini teşvik etmektedir. Oyun sırasında bunları sürekli yapan ebeveynler, çocuklarının dili daha çabuk anlamasını, anlamlı jestler ve kelimeler üretmesini ve 1-2 yaşları arasında daha hızlı kelime dağarcığı geliştirmesini sağlayabilirler (Kisilevsky vd., 1998).

Sesleri ve kelimeleri duygusal olarak etkileyici bir şekilde çıkarmak veya çocuğu özel isimlerle çağırmak evrensel sayılabilecek davranışlardır. Tüm kültürlerde, ebeveynler çocuklarına olan sevgilerini ifade etmenin benzersiz sözlü yollarını bulurlar. Ancak, sonuçta dil bireyleri birbirine bağlar. Bu nedenle iletişimi kolaylaştırmak için kelimelerin ne anlama geldiği ve nasıl kullanıldıkları konusunda anlaşma gerekir (Bigner ve Gerhardt, 2014; McCarty; 2013; Werker ve Byers-Heinlein, 2008).

Günümüzde iki dillilik kavramı, dil gelişimi ve ebeveyn-çocuk ilişkisinde önemli olan bir diğer unsurdur. İki dilliliğin beyin gelişimini arttırdığı çeşitli araştırmalar tarafından kanıtlanmaktadır (Bigner ve Gerhardt, 2014; McCarty; 2013; Werker ve Byers-Heinlein, 2008). Çocuklar sürekli olarak ve tercihen ergenlikten önce ikinci dile maruz kalırlarsa iki dilli olabilirler. Ebeveynlerin bu konuda uymaları gereken bazı kurallar vardır. Diller kişiye veya yere göre ayrılmalıdır. Örneğin, ebeveynler İspanyolca konuşabiliyorsa ve İngilizce sadece okulda konuşulu-

yorsa, evde sadece İspanyolca konuşulmalıdır. Dilleri bir cümle içinde karıştırmak veya dilin zayıf örneğini sunmak çocuğa bu konuda yardımcı olmamakla kalmaz aynı zamanda çocuğun dil gelişimini olumsuz olarak etkileyebilir (Bigner ve Gerhardt, 2014).

Duygusal ve Sosyal Gelişim

Ebeveynler, çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi duygusal ve sosyal gelişimlerinde de etkilidirler. Ebeveynlerin çocuk sahibi oldukları ilk günden itibaren verdikleri hassas bakım ebeveyn ve çocuk arasında birbirine bağlı bir ilişkinin inşa edilmesini sağlar. Fiziksel ve duygusal yakınlık, daha üst düzey davranışları teşvik etmede bir araç görevi görür. Bir başka deyişle bağlılık, ikinci yılda ilk kez ortaya çıkacak pek çok yeterlilik için bir sıçrama tahtası görevi görür. Bunlar; kendine güven, uyum ve işbirliği; başkalarının ihtiyaç ve arzularını fark etme, empati ve sempati gibi duygulardır. Ancak çocuklarının ihtiyaçlarına hemen ve öngörülebilir bir şekilde yanıt vermeyen ebeveynlerin çocuklarında farklı problemler gelişebilmektedir (Berk, 2004).

Ebeveynler doğumdan itibaren bebeklerine duyarlı bir şekilde yanıt verdiğinde ve bu durum ilerleyen yıllarda da tutarlı bir şekilde devam ettiğinde, çocuklarının sosyal-duygusal gelişimleri daha olumlu şekilde ilerler (Landry, Smith ve Swank, 2001). Güvenli bir şekilde bağlanmış çocukların ebeveynleri, sadece onların ihtiyaçlarına cevap vermekle kalmazlar, aynı zamanda çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verebilme oranları da yüksektir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte eğlenceli etkinliklere katılmaları çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimleri için önemlidir (Bureau vd., 2014; Heath, 2018).

Erken çocukluk döneminde, ebeveyn-çocuk oyunlarının belirli özelliklerinin de ebeveyn-çocuk arasındaki bağlılığı güçlendirdiği görülmüştür (Bureau vd., 2014). Güvenli bir şekilde bağlanmış çocukların ebeveynleri, çocuklarının duygusal deneyimlerini doğrulama ve iç durumlarının ve bakış açılarının farkında olma eğilimindedir. Güvensiz bağlanan çocukların ebeveynleri ise çocuklarının duygusal deneyimlerinin ve iç duygu durumlarının daha az farkındadırlar (Shamir-Essakow, Ungerer ve Rapee, 2004).

Empati

Erken çocukluk döneminde çocukların ebeveynleriyle olan bağlarının sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde derin bir etkisi vardır. Yapılan araştırmalara göre bebeklikte güvenli bir şekilde bağlanan okul öncesi çocuklarının daha ayrıntılı sembolik oyun kurdukları, daha fazla coşku, esneklik, problem çözmede ısrarcı

olma ve benlikleri hakkında olumlu görüşe sahip olma gibi özellikler gösterdikleri görülmüştür. Yüksek benlik saygısı, sosyal yeterlilik, işbirliği, popülerlik ve empatiye sahip olma bu tür çocukların özellikleri arasındadır (Ainsworth, 1989; Laible ve Thompson, 2000).

Empati, ahlak ve standartlar ya da toplum yanlısı olma ve başkalarının bakış açısını ve ihtiyaçlarını, kuralları ve standartları dikkate alma ve standartlar ihlal edildiğinde endişe ya da sıkıntı hissetme ile ilgili yeteneklerin ortaya çıkmasıyla ilgilidir (Edwards ve Liu, 2002). Psikofizyologlar biyolojik süreçlerin, başkalarına yardım etmede önemli olan empati ve diğer davranışlar için bir temel oluşturduğunu belirtmektedirler. Empati, sosyal gelişim için temel oluşturmaktadır (Eisenberg ve Valiente, 2002).

Çocukların büyüdükçe başkalarının ihtiyaçlarına hassas bir şekilde yanıt verme ve empati yeteneği artar. Okul öncesi dönemde çocuklar duygusal tepkilerin oluşumunu daha iyi kavrayabilirler ve problemin kaynağına doğrudan inmek için çeşitli stratejileri kullanabilirler. Çocuklar empatiyi ebeveynlerinin onlara model olmasından ve değerler temalı kitaplardan ve çeşitli yayınlardan öğrenirler. Empati ve prososyal davranışlarda, psikanalitik teori, sosyal öğrenme teorisi ve sosyal biliş teorisi çoğunlukla ebeveynlere birincil vurguyu yapmaktadır (Brooks, 2013; Eisenberg, Fabes, ve Spinrad, 2007; Eisenberg ve Valiente, 2002; Fabes, vd., 1988).

Ebeveynlerin her konuda olduğu gibi empatinin gelişiminde de çocuklar üzerinde etkisi vardır. Çocukların ebeveynlerinin duygusal tepkilerini anlayarak ve sempati, rahatlık, yardım isteme ve alma, kuralları bozmaya engel olma gibi yapıcı eylemlerini izleyerek empatiyi geliştirmeleri mümkündür. Bu noktada ebeveynin doğru model olması önemlidir. Araştırmalarda ebeveynin duyarlılığı ile çocuğun yaşamının ikinci yılında gelişmeye başlayan empatik, prososyal tepkiler arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Örneğin, ebeveynler herhangi bir durumda kişinin yaralandığı ve neden öyle olduğu konusunda endişe duyduklarında ve bunu çocuklarıyla konuştuklarında, çocuklar daha fazla empati gösterir ve acı çeken kişiye yardım etmeye çalışırlar (Edwards ve Liu, 2002; Zahn-Waxler, RadkeYarrow ve King, 1979).

Kardeşler ve Akranlarla İlişkiler

Kardeşler ve akranlarla ilişkiler sosyal gelişimin önemli birer parçasıdırlar. Çocuklar akranlarıyla tanışmadan önce kardeşleriyle tanışabilirler. İkinci çocuk gelmeden önce, ebeveynler genellikle ilk çocuklarıyla yoğun bir şekilde ilgilenirler ve küçük bir aile oluştururlar. İkinci çocuğun doğumu, ebeveynlerin büyük çocuk

için harcadığı zamanı ve enerjiyi azaltabilmektedir. Bununla birlikte ebeveynler büyük çocuğa karşı daha ebeveyn merkezli ve bazen disiplinde de daha sert ve kontrolcü olabilmektedirler (Brooks, 2013). Böylece iki türlü sorun ortaya çıkabilir: birincisi ilk çocuğun kendisine özel olan ebeveyn dikkatinin yok olması; ikincisi ise çocuk merkezli ebeveyn davranışlarının kaybı. Bu nedenle ilk doğan çocuklar genellikle bir kardeşin doğumundan sonra endişe, davranış sorunları, ebeveynlerle veya akranlarıyla çatışma yaşayabilmektedirler (Baydar ve Brooks-Gunn, 1997; Brooks, 2013; Stewart, Mobley, Van Tuyl ve Salvador, 1987).

Ailenin mali kaynakları sınırlı olduğunda ise ikinci bir çocuğun doğumu daha büyük çocuklar için kaynakları daha da azaltır. Bu, çocuklar için bilişsel başarı ve sosyal yeterlilik önlemlerinin azalması demektir. Kaynaklar sınırlı olmadığında ise, çocukların kardeşlerinin doğumuna olumsuz tepkileri genellikle geçicidir ve ilk yılın sonunda, okul öncesi dönemdeki çocukların pek çoğu başka bir kardeş istediklerini belirtebilmektedirler (Baydar ve Brooks-Gunn, 1997; Brooks, 2013; Stewart, Mobley, Van Tuyl ve Salvador, 1987). Ebeveynler, olumlu kardeş ilişkilerini iki temel şekilde teşvik edebilir: sıcak bir duygusal aile ortamı yaratarak ve çocuklar arasındaki karşılaştırmaları önleyerek. Kardeşler arası düşmanlık ve saldırganlık, bir çocuğun reddedildiğini veya haksız yere davranıldığını ya da yargılandığını hissetmesi yüzünden ortaya çıkabilir (Dunn, 2007).

Bağlanmayla ilgili yapılmış araştırmalarda güvenli şekilde ebeveynine bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre daha olumlu kardeş ilişkileri geliştirdikleri görülmektedir (Teti ve Ablard, 1989; Volling ve Belsky, 1992). Cezalandırıcı, olumsuz ve aşırı kontrolcü ebeveyn-çocuk ilişkileri, saldırgan ve düşmanca kardeş ilişkileri ile ilişkilendirilmektedir. Bu durum ebeveyn etkisinden de kaynaklanabilir ya da çocukların kişisel özelliklerinden de ileri geliyor olabilir. Örneğin zor çocuklar hem ebeveynlerinden hem de kardeşlerinden olumsuz davranışlar çıkarabilirler. Ayrıca çok saldırgan ve düşman olan kardeşlerle yaşamak o kadar zor olabilir ki, bu düşmanlık çocukların ebeveynleri ile ilişkilerindeki zorluklara da katkıda bulunur. Ebeveynler pozitif ebeveynlik yaklaşımını uygulayarak çocuklarının sosyal davranışlarını geliştirebilirler. Pozitif ebeveynlik, bunu sağlamanın ilk adımıdır (Brooks, 2013; Dunn, 2007).

Akranlar da tıpkı kardeşler gibi erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyalleşme süreçlerinde büyük rol oynarlar. Çocuklar günlerinin 7-8 saatlik gibi büyük bir kısmını akran çevresi içinde geçirmektedirler ve böylece çocuklar akranlarında arkadaşlık, yardım, eğlence, samimiyet, yenilik, öğrenme ve ne yazık ki meydan okuma, çatışma, mağduriyet ve reddetme gibi fırsatları da bulurlar. Ancak çocukların birlikte geçirdikleri süre, birbirlerinin gelişimini etkileyip etkilemediklerine ya da ne kadar etkilediklerine dair bir gösterge değildir. Bununla

birlikte akranlarla olan deneyimlerin, çocukların yaşadıkları duyguları, kendileri hakkında nasıl düşündüklerini ve nasıl davrandıklarını etkilediğine dair artan kanıtlar mevcuttur (Dunn, 2007).

Vygotsky'nin teorisinde akranlar özellikle rol oynarlar. Piaget, akranlar arasındaki çatışmanın etkilerini vurgularken, Vygotsky bunun işbirliği ve değişimi teşvik edecek fikirlerin tartışılması olduğunu öne sürmüştür (Dunn, 2007). Ebeveynlere güvenli bağlanma, çocukların sosyal ilişkilerine, akranlarına ve kendilerine güven duymalarına yardımcı olmaktadır. Güvensiz bağlanan çocuklar, başkalarının onları reddettiği ve ihmal ettiğini hissedebilirler. Ebeveynlerin çocuklarının akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerini izlemeleri ve çocuklarına başkalarına katılma ve onlarla oynama konusunda rehberlik etmeleri, çocukların sosyal becerilerini artıracaktır (Brooks, 2013).

Benlik Gelişimi

Benlik, bireyin kişiliğine yönelik kanıları, bireyin kendisine bakış açısı, kendisini algılayış biçimi ya da kendisini zihninde nasıl temsil ettiğiyle ilgilidir. Kişiliğe yön veren kalıtsal ve çevresel etkenlerin ortak ürünüdür (Aslan, 1992). Bireyin psikososyal gelişimi sırasında şekillenen benlik kavramı, bireyin kişisel atıflarının (yüklemelerinin), geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin onun zihninde temsil edilmesi ve zihinde kavramsal ben olarak odaklaşmasıdır (Aydın, 1996).

Erken çocukluk döneminde çocuklar, kendilerini fiziksel özellikleri ve eylemleri açısından tanımlarlar. Bu dönemde algılarını organize etmeye ve kendilerini iyi ya da kötü, becerikli ya da değil gibi ikiye dayalı terimlerle görmeye başlarlar. Çoğu çocuk olumlu niteliklerine odaklanmaya ve kendilerini "iyi" olarak görmeye devam etmektedir, ancak istismar yaşayan çocukların kendilerini kötü görme olasılıkları daha yüksek olabilmektedir (Brooks, 2013). Ancak becerileri hakkında şüphe duymak için çocukların istismar gibi aşırı stres yaşamasına gerek yoktur. Bir çalışmada, diğer çocukların onları sevmediğini veya kabul etmediğini söyleyen okul öncesi çocuklarının, anneleriyle olan etkileşimlerinde annelerinin soğuk ve öfkeli olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuklar ebeveynlerinin kendileriyle ilgili görüşlerini çok fazla yüceltebilmektedirler. Örneğin soğuk ve öfkeli ebeveynlerle büyümüş çocuklar, diğerlerinin de onlara bu şekilde yaklaşacağını düşünmektedirler (Measelle, 2005).

Benlik saygısı yüksek olan çocuklar, hayal kırıklığı ve stresle karşılaştıklarında yeni durumları ve adaptasyonu keşfetme konusunda güven gösterirler. Benlik saygısı düşük olan çocuklar, yeni aktivitelerin keşfedilmesi konusunda engellen-

mişlik hissederler. Ayrıca stres ya da hayal kırıklığını uygun şekilde yönetemezler. Ebeveynlerin sıcaklığı ve çocuklarına hassas bir şekilde yanıt verebilme özellikleri, bu konuda çocuklara iyi birer model olmaları, yüksek benlik saygısını teşvik eder (Brooks, 2013; Harter, 2007).

Özgüven

Benlikle ilgili önemli kavramlardan biri özgüvendir. Özgüven, kendisiyle barışık bir birey olma serüveninde başarının veya başarısızlığın belirleyicisi olarak her bireyin hayatında önemlidir (Ferreros, 2011). Özgüven doğuştan gelen bir özelliktir değildir, doğumdan itibaren gelişmeye başlayan, çocuğun ailede ve aile dışındaki çevrede geçirdiği yaşantılarla şekillenen geliştirilebilecek bir yapıdır. Özgüven başka insanlarla kurduğumuz ilişkilerle yakından bağlantılıdır. Bu sebeple "kendi yeteneklerine kesin inanç" olarak tanımlanabilir (Hambly, 2003).

Anne babalarında özgüven sorunu olan çocukların da çoğunlukla özgüven eksikliğini gösteren davranışlar sergilemeleri özgüvenin doğuştan gelen bir özellik olduğu sorununu akıllara getirse de durum bu şekilde değildir. Özel gereksinimi olan insanlar bile düşük bir özgüvene mahkum değildir. Özgüven veya özgüven eksikliği öğrenilebilir bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk doğduktan sonra karşısına çıkan ilk kişiler olan anne babasından özgüven sahibi olmayı veya özgüvensizliği öğrenmektedir (Lauster, 2010).

Ebeveynler, erken çocukluk döneminde çocuklarının çeşitli aktivitelerde başarı sağlamalarının en büyük yardımcılarıdır. Bu dönemde çocukların özgüvenli olması sosyal olarak uyumlu olmalarının en önemli göstergelerinden biridir. Özgüven, çocukların karşılarına çıkan olumsuzluklar ve hayal kırıklıkları karşısında bunları kabul etmelerini, bağımsız ve aktif bir şekilde ve aynı zamanda diğerleri ile işbirliği yaparak kendilerini organize edebilmelerini sağlar. Çocukların zorluklar karşısında kendilerine güvenmeleri ebeveynleriyle yaşadıkları deneyimlere bağlıdır (Health, 2018; Ryan, Deci, Grolnick ve LaGuardia, 2006; Sroufe, 1995).

Hem anne hem de baba çocukların özgüven gelişiminde ayrı ayrı rollere sahip olsalar da araştırmalarda babaların çocuklarıyla olan ilişkilerinde daha fazla cesaret örneği, rehberlik gibi özellikleri göstermeleri açısından çocukların özgüven gelişimlerinde çok daha önemli bir rol oynadıklarını tespit edilmiştir. Erken çocukluk döneminde özerkliğin, özgüvenin ve öz düzenlemenin olumlu şekilde ebeveynler tarafından desteklenmesi ileriki yıllarda çocukların okul başarısını da olumlu anlamda etkilemektedir (Health, 2018; Grossman, Kindler ve Strasser; 2003).

Çocukların hem kendisine hem de diğer insanlara verdiği değer, özgüvenini artırmak için temel bir başlangıç olarak kabul edilebilir (Humphreys, 2002; McKay ve Fanning, 2014). Bunun için çocukların önce öz saygılarını artırmaları gerekmektedir. Öz saygı insanın kendisini sevmesiyle oluşmaktadır. Çocukların kendilerine değer veren bireyler olması için ebeveynlerin de bu konuda onlara örnek oluşturması gerekmektedir. Anne babalar kendilerine güvendiklerinde çocukların da bundan etkilenmesi kaçınılmazdır. Lindenfield (2011) çocuklarda özgüven oluşumu için anne babaların çocuklarını koşulsuz olarak sevmeleri gerektiğini, bu sevginin sözlü olarak sık sık ifade edilmesinin çocuğun kendisini değer gören ve sevilen birey olarak görmesinde önemli olduğunu belirtmektedir.

Çocukların kendi düşüncelerini ve davranışlarını değerlendirebilmeleri ve akıl süzgecinden geçirebilmeleri için ebeveynlerin onlara fırsat vermesi ve yaratması gerekmektedir. Kendi kararlarını alıp sorumluluğunu üstlenmede ebeveynleri tarafından teşvik edilen çocukların, öz eleştiri yetenekleri de zamanla artmaktadır. Deneyimler sonucu edinilen bu farkındalık, çocukların kendi yeterlilikleri hakkında gerçekçi düşüncelere sahip olmalarını sağlamaktadır. Kendi yeterliliklerinin bilincinde olan çocuklar, özgüven sahibi olmada ilk adımı atmış bulunmaktadır (Lindenfield, 2011; McKay ve Fanning, 2014).

Çocuklarda özgüven gelişimini desteklemenin en önemli noktalarından biri de çocukları başarabilecekleri hedefler koyma konusunda teşvik etmektir. Lindenfield (2011) bir çocuğun amaçlarının, kişisel, gerçekçi, ölçülü ve esnek olmasını ve bu amacın ebeveynler tarafından desteklenerek; sonucunun ödüllendirilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Amacın sonunda ulaşılan başarının aileler tarafından ödüllendirilmesinin çocuk üzerinde motive edici özelliği vardır. Hatta ailelerin zamanla çocuklarının kendi hedefleri doğrultusunda elde ettikleri başarıları için kendi kendini ödüllendirme ve teşvik etme davranışını desteklemeleri, çocuğun öz pekiştirme yeteneğinin artmasına ve özgüven gelişimine yardımcı olacaktır (Lindenfield, 2011).

Humphreys'e (2002) göre özgüveni zayıf ebeveynlerin kendilerine yönelik duyguları olumsuzdur ve kendilerini ihmal ederler. Kendilerinden ve başkalarından talepleri çok fazladır. Özgüveni orta düzeyde olan ebeveynler sevilebilirlik ve yeterlilikleri hakkında kuşku duyarlar, başarıya ve başkalarının onayına fazlasıyla bağımlıdırlar. Özgüveni yüksek olan ebeveynler ise hem kendilerini hem de başkalarını olduğu gibi kabul etmiş kişilerdir. Çocuklarını olduğu gibi kabul edip; onların ayrı bir birey olduğunu ve özerkliklerini tanıyan; girişimciliklerini destekleyen anne babalar, şüphesiz çocuklarının özgüvenlerini olumlu anlamda etkilemektedirler.

Öz Düzenleme

Öz düzenleme de özgüven gibi erken çocukluk döneminde ebeveynlerin dikkat etmesi gereken alanlardan biri olarak karşımıza çıkar. Öz denetim olarak da bilinen bilinçli ve gönüllü öz düzenleme kapasitesi, insan olmanın ne anlama geldiğinin merkezinde yer almaktadır. Öz düzenleme, seçim yapma, karar verme ve planlama ile ilgili düşüncelerimizin temelini oluşturmaktadır. Özgürlük ve sorumluluk anlayışlarımız buna bağlıdır. Erken çocuklukta öz düzenlemenin geliştirilmesi, daha sonraki yaşam başarıları için genellikle erken yaşam belirteci olarak kabul edilir (Bronson, 2000; Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ve Morrison, 2016).

Erken dönemde öz düzenleme öncelikle tepkiseldir, dış olaylar, iç biyolojik gereklilikler ve refleksler, yanıtları organize etme, değiştirme ve düzenleme için zemin hazırlar. Olgunlaşma ve deneyim ile çocuk giderek proaktif, planlı ve bilinçli (üstbilişsel) kontrol yeteneğine sahip olur. Deneyim, diğer insanlardan ve kültür tarafından sağlanan zihinsel ve maddi açıdan desteği ve rehberliği içerir. Yavaş yavaş bu yardımla çocuk duyusal, motor, duygusal ve bilişsel sistemleri üzerinde kontrol sahibi olmaya başlar. Böylece erken çocukluk döneminde öz düzenlemeye yönelik olarak önemli derecede ilerleme kaydedilir; bu dönemde öz düzenleme oldukça hızlı gelişmektedir (Bronson, 2000).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar gelişimsel olarak ilerleme kaydettikçe, kendi kendini düzenleme yetenekleri gelişmektedir. Öz-düzenleme; öz kontrolü sağlama, memnuniyeti erteleme veya geciktirme yeteneği, koşullara bağlı olarak uygun bir zaman ya da yer bekleme gibi özellikleri içermektedir. Bu temel beceriler, yetişkinliğe kadar, daha uzun süreli planlamayı ve sosyal olarak kabul edilebilir davranış sergileme gibi durumları desteklediğinde daha çok gelişmektedir. Çocuk, bilişsel gelişim ile davranışı ertelemenin niçin faydalı olabileceğini anlamaya başlamakta ve anlama kapasitesini yavaş yavaş daha çok geliştirmektedir (Bigner ve Gerhardt, 2014).

Yaşıtlarına göre kendilerine daha çok güvenen çocuklar kendi duygu ve düşüncelerinin farkındadırlar ve bu yöndeki anlama kapasiteleri daha geniştir. Herhangi bir durumla ilgili olan olumlu veya olumsuz düşüncelerinin bilincindedirler (Lindenfield, 2011). Hissettiklerinin değerlendirmesini yaparlar, buna göre davranışlarına yön verirler ve amaçlarına daha kolay ulaşırlar. Öz değerlendirme de diyebileceğimiz bu durum çocuğun farkındalığını artırarak onun öz düzenleme yeteneğini desteklemektedir (Kasatura, 1998).

Sosyal bilişselci görüşler; ebeveynler, öğretmenler, koçlar ve akranlar gibi öz düzenlemenin geliştirilmesinde sosyalleştirici etkenlerin rolüne özel önem vermektedirler. Erken yaşta, çocuklar sosyal modelleme deneyimlerinin değerinin

farkında olurlar ve ihtiyaç duydukları becerileri edinirken bu deneyimlere büyük ölçüde güvenirler. Modelleme ve öğretim, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve toplulukların sosyal olarak çocuklara dirençli olma, kendini övme ve uyarlanabilir öz tepkiler gibi öz düzenleme becerilerini aktardığı birincil araçlar olarak hizmet eder. Buna karşılık, sosyal modeller; dürtüsellik, özeleştiri veya savunmacı öz tepkiler gösterdiğinde veya sosyal gruplar bu tür eylemleri ödüllendirdiğinde, genellikle çeşitli kişisel işlev bozuklukları ortaya çıkar (Zimmerman, 2000).

Ebeveynler tarafından hazırlanan yapılandırılmış aktiviteler, çocukların inisiyatif alma ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Araştırmalar izin verici ebeveynlik stiline sahip olan anne babaların, çocuklarının ifade özgürlüğüne önem verdiklerini ancak kendini kontrol etme ve öz düzenlemeyi destekleme konusunda yetersiz kaldıklarını belirtmektedir. Ebeveynler kendileri öz düzenleme becerilerine sahip olduklarında bunları çocuklarına öğretmeleri daha kolay olmaktadır (Brooks, 2013).

Ebeveynler çocuklarına sıcak ve destekleyici olduklarında ve çocuklarıyla karşılıklı duyarlı ilişkiler geliştirdiklerinde, prososyal davranışların ve öz düzenlemenin oluşması daha kolaydır. Anne babalar, çocuklarının başkalarının duygularını ve kendi davranışlarının başkalarının üzerindeki etkilerini anlamalarına yardımcı olduklarında prososyal davranışları ve öz düzenleme becerilerini destekleyebilirler. Ebeveynlerin çocukların kurallara uymasını sağlamak için akıl yürütme ve iknayı kullanmaları, çocuklarını aile içi karar alma süreçlerine ya da kuralların oluşumuna dahil etmeleri, çocukların davranış için iç kurallar geliştirmelerine yardımcı olmaları çocuklarda öz düzenlemenin gelişmesine katkıda bulunan uygulamalardır (Eisenberg ve Valiente, 2002).

Yılmazlık

Yılmazlık, meydan okuma ile ilişkilendirilen olumlu adaptasyon ile ilgili bir kavramdır. Sosyal bilimlerde yılmazlık, travmatik deneyimlerden kurtulma, hayatta başarılı olmak için dezavantajın üstesinden gelme ve yaşam görevlerinde işlevsel olmak için strese dayanma gibi geniş ve çeşitli anlamlara sahiptir. Yılmazlık, olumsuz deneyimler bağlamında ortaya çıkan olumlu adaptasyon veya gelişim kalıplarını ifade eder (Masten, Best ve Garmezy, 1990; Masten ve Gewirtz, 2006a; Masten ve Gewirtz, 2006b).

Erken çocukluğun yılmazlığı anlama ve teşvik etme için önemli bir zaman aralığı olduğu belirtilmektedir. Çünkü bu yıllarda yetkinliklerin kökleri oluşmakta ve insan gelişimi için önemli koruyucu sistemlerin çoğu bu dönemde ortaya çıkmaktadır. Bazı çocuklar doğal süreçlerle yılmazlık geliştirirken; diğer çocukların

bu konuda yardıma ihtiyacı olabilir. Bu ilk yıllar çocuklar için riski önleme ve azaltma, kaynakları ve yetkinliği artırma ve gelecekteki gelişimler için güçlü bir temel oluşturma adına büyük bir vaatte bulunmaktadır (Masten ve Gewirtz, 2006b).

Yılmazlık, nadir ya da olağandışı süreçlerden çok, sıradan adaptasyon süreçleri sonucunda oluşur. Erken müdahalede, yılmazlık büyük bir önem taşımakta ve bu alanda olumlu bir bakış açısı kazandırmaktadır. Ebeveynliğin kalitesi, zihinsel fonksiyonlar ve ailenin sosyo-ekonomik kaynakları yılmazlığı ve yetkinliği etkileyebilmektedir. Yılmazlık, işlevsiz davranışlara farklı bir bakış açısı sunan bir kavram ya da gelişimin pozitif bir çıktısı olarak kabul edilebilir. Yılmazlığın gelişimiyle, riskli durumlarla karşı karşıya iken beklenmedik başarı sağlanabilir (Reynolds ve Ou, 2003).

Risk altındaki çocuklar üzerine yapılan araştırmalar, çocuğun hayatındaki en az bir yetişkinin varlığının, çocuğa duygusal olarak destek sağlamasıyla bağlantılı olarak çocuğun diğer zorluklar karşısında yılmazlığını artırdığını belirtmektedir (Baldwin, Baldwin ve Cole, 1990; Werner ve Smith, 1992). Aynı şekilde çocukların tek ebeveynli ailelerde yetişme deneyimlerinden yılmazlığı öğrenmesi muhtemeldir, bu da yetişkinlikte onlara iyi hizmet edecek bir yaşam becerisidir (Greeff ve Fillis, 2009). Yapıcı ebeveynlik stilleri ve ailenin istikrarı çocuğun yılmazlığına katkı sağlayarak koruyucu bir faktör oluşturmaktadır (Bigner ve Gerhardt, 2014).

Toplumsal Cinsiyet Rolleri

Erken çocukluk döneminde ebeveyn-çocuk ilişkisinden etkilenen bir diğer kavram toplumsal cinsiyet rolleridir. Bu dönem, çocuklarda cinsel kimliğin oluşmaya başladığı, toplumsal cinsiyet rollerinin ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının öğrenilmeye başladığı bir süreçtir. Buna bağlı olarak toplumsal cinsiyet rolleri çocuğun çevresindeki pek çok faktörden etkilenebilir. Bunların başında ebeveynlerle olan ilişkiler, okul ortamındaki deneyimler, öğretmenler ve akranlarla olan iletişim, kitaplar ve medya gibi pek çok faktör gelmektedir (Eagley ve Diekman, 2003; Gooden ve Gooden, 2001; Martin ve Ruble, 2004).

Çocuklarda cinsiyet rollerinin gelişimi hem bilişsel hem de davranışsal yönler içermektedir. Çocuklar cinsiyet ve cinsiyet rollerini ebeveynlerinin erkeklik veya kadınlık rollerine ilişkin yorumlarına göre öğrenmektedirler. Erken çocukluk döneminde, ebeveynler ve diğer bakıcılar cinsiyet kimliğini şekillendirmede oldukça etkilidirler. Orta çocukluk ve ergenlik döneminde ise cinsiyet kimliğine ilişkin bu görüşler çeşitli düzenlemelere gidebilir. Bu tür sosyalleşme deneyimlerinin sonucu, bireylerin daha sonraki yaşlarda erkeklik ve kadınlık rolleri hakkında kişisel yorumları oluşur (Bigner ve Gerhardt, 2014; Kendrick ve Luce, 2000).

Geleneksel olarak, ailelerin iki evli yetişkin ve çocuklardan oluştuğu düşünülmektedir. Nesiller boyunca, bu aile formu, çocukları yetiştirmek için ideal, normatif aile formu olarak kabul edilmiştir. Cinsiyet eşitliği ile birlikte, her iki ebeveynin de ebeveynlik durumunun talep ettiği her şeye, geleneksel cinsiyet rolü klişelerine bakmaksızın katkıda bulunacağı anlamına gelen "çift ebeveynliğe" doğru bir hareket meydana gelmiştir (Hochschild ve Machung, 2003). Çift ebeveynlik ideal olarak -her bir ebeveyn, ebeveyn-çocuk ilişkisine farklı güçler getirebilse de- geleneksel cinsiyet rollerine dayalı olmaksızın, her iki ebeveynin de belirli durumlara eşit olarak katkıda bulunacağı anlamına gelir. "Çift cinsiyetli ebeveynlik", bazen cinsiyet açısından nötr olan veya stereotipik olarak rolü üstlenen kişinin yerine karşı cinsten ebeveynin gerçekleştirdiği rolleri tanımlamak için kullanılır. Örneğin babaların besleyici rolü, önceki yüzyıla göre daha ön plana çıkmaya başlamıştır, daha önceleri anneler birincil besleyici olarak anılıyordu. Özellikle ebeveynlik bağlamında toplumsal cinsiyet rollerinin farklılaşması, çocuklarda cinsiyet eşitliğinin daha fazla hissedilmesini sağlamaktadır (Bigner ve Gerhardt, 2014).

Bazı toplumsal cinsiyet eşitliği davranışları ebeveynler tarafından teşvik edilebilir. Örneğin, ebeveynler erkek çocuklarını evcilik ya da oyun evinde roller üstlenmeye teşvik edilebilir ve kız çocuklarını da bloklar ile oynamaya teşvik edilebilir. Ayrıca, ebeveyn davranışlarının geleneksel olmayan rollerde gözlemlenmesi, çocukların cinsiyet rolleri hakkındaki fikirlerini olumlu anlamda etkileyebilir. Araştırmacılar, annenin ev dışında çalıştığı bir ailede yetiştirilen erkek çocuklarının tutumlarında daha fazla cinsiyet eşitliği olduğunu keşfetmişlerdir. Ev dışında çalışan annelerini gözlemleyen kız çocuklarının ise, geçerli cinsiyet stereotiplerine bakılmaksızın herhangi bir kariyer seçeneği arama olasılığı daha yüksek bulunmuştur. Bu tip değişiklikler, daha fazla cinsiyet eşitliği için çaba gösterecek gelecek nesillerin yetiştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Bigner ve Gerhardt, 2014).

SONUÇ

Ailenin, çocuğunun sosyal-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimini sağlamada önceliği bulunurken, aynı zamanda çocuklarının yaşadığı toplumda sağlıklı, uyumlu ve üretken bireyler olmasını sağlama sorumlulukları da bulunmaktadır. Pekşen-Akça (2012) çocuk yetiştirme de anne babalık tutumlarının, çocuğun toplum içinde uyumlu ve tutarlı davranışlar sergilemesi, kendi kendine yetebilmesi, sağlıklı sosyalleşmesi, bağımsızlığını kazanması, dışa veya içe dönük bir birey olması gibi birçok değişken ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Şanlı ve Öztürk (2015) ise çocuğun doğumdan itibaren sürekli olarak ailenin inançları, değerleri, gelenekleri, tutumları ve uygulamaları ile büyütüldüğünden, gelecekteki karakter ve davranışlarının etkilendiğine vurgu yapmıştır.

KAYNAKÇA

Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond infancy. American Psychologist, 44(4), 709–716.

Ainsworth, M. D. S., ve Bowlby, J. (1991), An ethological approach to personality development. American Psychologist, 46, 331-341.

Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4, 7-14.

Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı.8, 41-47.

Baldwin, A. L., Baldwin, C., ve Cole, R. E. (1990). Stressresistant families and stress-resistant children. J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Neuchtherlin, ve S. Weintraub (Eds.), Risk and protective factors in the development of psychopathology içinde, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children, Developmental Psychology, 4(1), 99-102.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. Child Development, 37 (4),887-907.

Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. In R. Lerner, A. Peterson ve J.Brooks-Gunn (Ed.), Encyclopedia of Adolescence, 746-758. Newyork: Garland.

Baumrind, D., ve Thompson, R. A. (2002). The ethics of parenting, Handbook of parenting içinde (ed. Marc H. Bornstein). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Baydar, N., Hyle, P., ve Brooks-Gunn, J. (1997). A longitudinal study of the effects of the birth of a sibling during preschool and early grade school years. Journal of Marriage and the Family, 957-965.

Berk, L. E. (2004). Awakening children's minds: How parents and teachers can make a difference. Oxford University Press, USA.

Bernard, K.E., Solchany, J. E. (2002). Mothering. In M. H. Bornstein (Ed.), Handbook of Parenting:Being and Becoming a Parent (2.ed., Vol.3, pp. 3-25), London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bigner, J.J., ve Gerhardt,C. (2014). Parent-Child Relations: An Introduction to Parenting, Boston:Pearson.

Bornstein, M. H. (2001) Parenting: Science and Practice, Parenting, 1:1-2, 1-4, DOI: 10.1080/15295192.2001.9681208

Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants, Handbook of parenting içinde (ed. Marc H. Bornstein). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.

Bronson, M. (2000). Self-regulation in early childhood: Nature and nurture. New York: Guilford Press.

Brooks, J. B. (2013). The process of parenting. New York: The McGraw-Hill Companies.

Bureau, J. F., Yurkowski, K., Schmiedel, S., Martin, J., Moss, E., ve Pallanca, D. (2014). Making children laugh: Parent–child dyadic synchrony and preschool attachment. Infant Mental Health Journal, 35(5), 482-494.

Dunn, J. (2007). Siblings and socialization. Handbook of socialization: Theory and research içinde, New York: The Guilford Press.

Eagly, A. H., ve Diekman, A. B. (2003). The malleability of sex differences in response to changing social roles. L. G. Aspinwall ve U. M. Staudinger (Eds.), A psychology of human strengths içinde, Washington, DC: American Psychological Association.

Edwards, C. P. ve Liu, W. (2002). Parenting Toddlers. Handbook of Parenting içinde (ed. Marc H. Bornstein). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., ve Spinrad, T. L. (2007). Prosocial Development, Handbook of Child Psychology in, ed. Damon ve Lerner, 3: 646–718.

Eisenberg, N., ve Valiente, C. (2002). Parenting and children's prosocial and moral development. M. H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting içinde (s.111–142), Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fabes, R. A. vd. (1988). Preschoolers attributions of the situational determinants of others' naturally occurring emotions. Developmental Psychology, 24: 376–385.

Ferreros, M. L. (2011). Sarıl bana anne: çocukluk ve ilk gençlik çağında özgüvenin gelişimi, (D. D. Köseoğlu Çev.). İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.

Gooden, A., ve Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995– 1999. Sex Roles, Vol. 45, Nos. ½.

Greeff, A. P., ve Fillis, A. (2009). Resiliency in poor single-parent families. Families in Society, 90 (3), 279–285.

Grossman, K. E., Kindler, H., ve Strasser, K. (2003). Father support during early childhood: Effects on their adolescents' representations of attachment and partnership. K. Grossmann, Fathers in longitudinal studies of socio-emotional development: Steps toward a theory of the child-father relationship. Symposium conducted at the annual meeting of the Society for Research in Child Development içinde, Tampa, Florida.

Hale, R. (2008). Baumrind Parenting Styles and Their Relationship to the Parent Developmental Theory. Doktora tezi, Pace University:USA.

Hambly, K. (2013). Özgüven, (B. Bıçakçı Çev.) İstanbul: Rota Yayınları

Harter, S. (2007). The self. Handbook of Child Psychology içinde (eds W. Damon, R.M. Lerner ve N. Eisenberg). doi:10.1002/9780470147658.chpsy0309.

Hazan, C., ve Shaver, P. R. (1998). Bağlanma. Yakın İlişkilerle İlgili Araştırmalar İçin Bir Çerçeve (Çev. A. Dönmez). Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 31 (1) , 1-49. DOI: 10.1501/Egifak_0000000242

Heath, P. (2018). Parent-child relations: Context, research, and application. New york: Pearson Higher Ed.

Hochschild, A., ve Machung, A. (2003). The second shift . New York: Penguin Books.

Humpreys, T. (2002). Çocuk eğitiminin anahtarı: özgüven, (T. Anapa Çev.). İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Juffer, F., Bakerman-Kranenburg, M. J. ve IJzendoorn, M. H. (2007). Promoting Positive Parenting: An Attachment-Based Intervention, New York: Erlbaum.

Kasatura, İ. (1998). Kişilik ve özgüven. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kendrick, D. T. ve Luce, C. L. (2000). An evolutionary life-history model of gender difference and similarities. T. Eckes ve H. M. Trautner (Eds.), The developmental social psychology of gender içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kim, P., ve Swain, J. E. (2006). Why love matters: How affection shapes a baby's brain. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 45 (1), 122–123.

Kisilevsky, B. S., Mains, S. M. J., Lee, K., Muir, D. W., Xu, E, Fu, G., Zhao, Z. Y., ve Yang, R. L. (1998). The still-face effect in Chinese and Canadian 3- to 6-month-old infants. Developmental Psychology, 34: 629-639.

Kuzgun, Y. (1972). Ana-Baba Tutumlarının Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Laible, D., ve Thompson, R. (2000). Mother–child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. Child Development, 71, 1424–1440.

Landry, S., Smith, K. ve Swank, P. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? Developmental Psychology, 37, 387–403.

Lauster, P. (2010). Özgüven öğrenilebilir, (L. Yarbaş Çev.). İzmir: İlya Yayınevi.

Lindenfield, G. (2011). Kendine güvenen çocuklar yetiştirmek, (E. Yüksel Çev.). İstanbul: Yakamoz Yayınları.

Luby, J. L., Belden, A., Harms, M. P., Tillman, R., ve Barch, D. M. (2016). Preschool is a sensitive period for the influence of maternal support on the trajectory of hippocampal development. Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(20), 5742-5747.

Maccoby, E., ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of family: Parent-child interaction. E. M. Hetherington ve P. H. Mussen, (Ed.), Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development (4. baskı) içinde (1-101). New York: Wiley.

Main, M., ve Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganised/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 121–160). Chicago,IL: University of Chicago Press.

Markie-Dadds, C., Sanders, M.R. & Turner, K.M.T. (2009). Every parent's group workbook. 3rd ed. Brisbane, QLD, Australia: Triple P International.

Martin, C. L., ve Ruble, D. (2004). Children search forgendercues: cognitive perspectives on gender development, Current Directions in Psychological Science, 13(2), 67-70

Masten A.S. ve Gewirtz A.H. (2006a). Resilience in development: The importance of early childhood. (Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV,) (eds) Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-6.

Masten A. S., Best, K. M., ve Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. Development and Psychopathology 1990;2(4):425-444. 2.

Masten, A. S., ve Gewirtz A. H. (2006b). Vulnerability and resilience in early child development. In: McCartney K, Phillips DA, ed. Handbook of early childhood development. Malden, Mass: Blackwell Publishing.

McKay, M. ve Fanning P. (2014). Özgüven, (F.G. Atay Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları

McCarty, S. (2013). Bilingualism and Language Teaching Series: 2. How Bilingualism Informs Language Teaching, Language Development & Education, http://www.childresearch.net/papers/language/2013_02.html adresinden 28.05.2020 tarihinde edinilmiştir.

Measelle, J.R. (2005). Children's self perceptions as a link between family relationship quality and social adaptation to school, The Family Context of Parenting in Children's Adaptation to Elementary School içinde, eds. Philip A. Cowan vd., Mahwah, NJ: Erlbaum, , 163–187.

Merzenich, M. M. (2001). Cortical plasticity contributing to child development. J. L. McClelland ve R. S. Siegler (Ed.), Mechanisms of cognitive development: Behavioral and neural perspectives içinde, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M. ve Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. Developmental Psychology, 52(11), 1744–1762. https://doi.org/10.1037/dev0000159.

Pekşen Akça, R. (2012). Ana-babaların çocuk yetiştirmede aşırı koruyucu olmaları, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 29, 1-13.

Reynolds, A. J. ve Ou, S. R. (2003). Promoting Resilience through Early Childhood. Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities, 436. Cambridge University Press.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. ve LaGuardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. D. Cicchetti ve D. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology (Vol. 1): Theory and method içinde (2nd ed., pp. 795–849). New York: Wiley.

Seven, S. (2013). Çocuk Ruh Sağlığı (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., Şenol S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış, Klinik Psikiyatri Dergisi, 8(2),88-99.

Sroufe, L. (1995). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. New York: Cambridge University Press.

Sunderland, M. (2006). The science of parenting. New York: Penguin.

Shamir-Essakow, G., Ungerer, J. A., Rapee, R. M. ve Safier, R. (2004). Caregiving representations of mothers of behaviorally inhibited and uninhibited preschool children. Developmental Psychology, 40(6), 899.

Stewart, R. B., Mobley, L. A., Van Tuyl, S. S., & Salvador, M. A. (1987). The firstborn's adjustment to the birth of a sibling: A longitudinal assessment. Child development, 341-355.

Şanlı, D., ve Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 8 (4), 240-246.

Teti, D. M. ve Ablard, K. E. (1989). Security of attachment and infant–sibling relationships: A laboratory study. Child Development, 60, 1519–1528.

Volling, B. L. Ve Belsky, J. (1992). The contribution of mother–child and father–child relationships to the quality of sibling interaction: A longitudinal study. Child Development, 63, 1209–1222.

Werker, J.F. ve Byers-Heinlein, K.(2008) Bilingualism in infancy: First steps in perception and comprehension. Trends in Cognitive Sciences, 12:144–51.

Werner, E. E. ve Smith, R. S. (1992). Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Yavuzer, H. (2006). Ana-Baba Okulu. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H.(2008). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H., Demir, İ. (2016). Yeni Kuşak Anne- Babalar ve Çocukları, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yılmazer, Y. (2007). Anne Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlamamış yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yörükoğlu, A. (1985). Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı Eğitimi ve Ruhsal Sorunlar, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yörükoğlu, A. (1978). Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuk Yetiştirme Sanatı ve Kişilik Gelişimi, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Handbook of self-regulation içinde (13-39). Academic Press.

4. BÖLÜM

FARKLI KÜLTÜRLERDE ÇOCUK YETİŞTİRME

Doç. Dr. Ege AKGÜN
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
ORCID No: 0000-0002-7882-219X

Arş. Gör. Tuğba BAŞ
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID No: 0000-0003-1093-2445

GİRİŞ

Tarih boyunca, "insan ruhu" ve "toplum" birlikte değişerek gelişim göstermiştir. Bu gelişimde birey ile toplum arasındaki aracı unsur olarak aile ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri yer almaktadır. Kültürlerin kendi kimliğini yansıtan aile yapılarıyla yaşadığı söylenebilir (Öztürk, 2016; Şanlı ve Öztürk, 2015). Aile, içinde bulunduğu toplumun yapısını, kültür ve değer yargılarını üzerinde taşıyan; gelişim ve değişimlerini yansıtan temel bir yapıdır. Her ailenin kendine özgü kuralları olan bir iç yapılanması, belli işlevleri (neslin sürdürülmesi gibi), rolleri (anne, baba gibi), fiziksel özellikleri (ev ve mobilya gibi), sembolleri (düğün gibi) ve gereksinimleri bulunmaktadır (Hallaç ve Öz, 2014; İçli, 2012; Ozensel, 2004). Birey sayısı ve işlevleri ile zamanla yeni formlar kazanan aile, bireyin doğduğu andan itibaren yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli bakım ve desteğin sunulduğu sosyal bir ortamdır (Günindi ve Yaşa Giren, 2011; Özyürek ve diğerleri, 2016). Aileler ortak bir geçmişe sahip olma, birbirlerine karşı duygusal bağ oluşturma ve üyelerinin ihtiyaçlarını karşılama gibi geliştirdikleri stratejiler bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadır (Anderson ve Sabatelli, 2010).

Ailenin çocukların yetiştirilmesi ve topluma kazandırılması gibi önemli işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevlerin başka kurumlarda gerçekleşmesi pek mümkün değildir. Bu açıdan da aile, ilk ve etkin bir eğitim kurumu olarak kabul edilmektedir. Toplumun kültürünün kuşaktan kuşağa aktarılması ailede başlayarak çevre ve okulda devam etmektedir. Literatürde aile ortamının çocuk gelişimini önemli ölçüde etkilediği kabul edilmektedir. Aile bireylerinin aile içinde farklı roller üstlenmesi, ortak yaşamı belirlemekte ve biçimlendirmektedir. Aile bireylerinin bu özellikleri doğrudan doğruya topluma yansımaktadır. Çocuklar yaş ve cinsiyetlerine, kişilik özelliklerine, anne ve babalarının beklentilerine uygun olarak ailede ve toplumda yerlerini alırlar. Toplum, bir anlamda aile içinde biçimlenmiş bireylerin sentezinden meydana gelmektedir. Aile sistemi de kültürün değerlerinden ve normlarından büyük ölçüde etkilenmektedir (Ozensel, 2004; Yağmurlu, Çıtlak, Dost ve Leyendecker, 2009).

Ebeveynlikteki bazı yapılar, işlevler, süreçler ve talepler evrensel özellikler taşıyabilmektedir. Örneğin, tüm toplumlardaki ebeveynler bebeklerini ve çocuklarını beslemeli ve korumalıdır. Buna eşzamanlı olarak da ebeveyn özellikleri içinde bulundukları kültürün özelliklerini yansıtabilir ve diğer bazı talepler kültürel gruplar arasında büyük farklılıklar gösterebilir. En temel bilişsel süreç olan algılamada ve diğer bilişsel süreçlerde, kişilerin bilgi işlemede kullandığı bilişsel stillerde kültürün etkisi görülmektedir. Örneğin batı kültürlerinin bilgiyi işlerken analitik stili, doğu kültürlerinin ise bütünsel (holistic) stili seçmeye eğilimli oldukları ileri sürülmektedir (Nisbett, 2003; Kitayama, Duffy, Kawamura ve Larsen, 2003). Bir diğer örnekte bireyci bir dünya görüşünün baskın olduğu kültürlerde kişiyi davranışlarının sorumlusu olarak görme eğilimi daha yüksekken Türkiye gibi toplulukçu kültürlerde ise başkalarının beklentileri ve sosyal roller gibi sosyal ortamın etkisi daha çok vurgulanmaktadır. Bu eğilimleri doğru ya da yanlış diye değerlendirmek değil önemli olan bu eğilimlerin, sosyal davranışları algılama ve yorumlamayı etkilediğini anlamaktır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Bir grup insan tarafından paylaşılan ve günlük yaşamı düzenlemeye hizmet eden farklı inanç ve davranışlar kültürel özellikler olarak değerlendirilmektedir. Bu inanç ve davranışlar, ebeveynlerin çocuklarına bakım verme tarzlarını şekillendirmektedir. Böylece ebeveynlik, kültürel modelleri ve anlamları, kültürü koruyan veya dönüştüren temel psikolojik süreçlere yerleştirmektedir (Bornstein, 2009; 2012). Bebekler izole ortamlarda büyümedikleri için yetişkinler de izole bir şekilde anne baba olmazlar, bu nedenle bebek gelişimi ve ebeveynliğinin önemli bir bağlamı kültürdür. Ebeveynlik fikirler, bilgiler, değerler, hedefler ve tutumlarla ifade edilebilecek biliş ve uygulamalarla ortaya koyulmaktadır. Kültür, çocukluk ve ebeveynliğin oluşmasını sağlamakta, ebeveynlik uygulamalarını belirleyen düşünce yapılarını ve bilişlerini etkilemekte ve böylece ebeveynlik uygulamalarını

şekillendirmektedir. Kültürel özellikler ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkilemektedir. Bu özellikler korunarak kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Buna göre, kültür, bireyler ve aileler üzerinde önemli ölçüde etkilidir denilebilir (Bornstein ve Lansford, 2010; Bornstein, 2015; Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Kültürlerin çocuk gelişimi ve ebeveynlik üzerindeki özel etkileri çocuklar doğmadan çok önce başlamakta ve ebeveynlerin çocuklarında hangi davranışları desteklemesi gerektiği ve ebeveynlerin çocuklarıyla nasıl etkileşim kurması gerektiği konusunda temel kararları şekillendirmektedir. Dünyanın farklı yerlerindeki toplumlarda veya bir toplumdaki farklı etnik gruplar arasındaki ebeveynlik inanç ve davranışlarındaki kültürel çeşitlilik etkileyicidir. Kültürel özellikleri yansıtan alışkanlıkları deneyimlemek, farklı kültürlerdeki bireylerin o kültürü yansıtan davranışlar sergilemelerinin ve birbirlerinden farklı özellikler göstermelerinin nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. Ebeveynler kültürel bağlam içindeki deneyimleri sonucu çocuklarını toplumlarının yetkin üyeleri olmaları için yetiştirmektedirler. İyi ebeveynlik, çocukları yaşadıkları belirli kültür veya alt kültürün taleplerini karşılamaya hazırlayan ebeveynlik olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, farklı kültürel ortamlara uygulanacak iyi ebeveynlik bileşenleri de bulunmaktadır (Bornstein ve Lansford, 2010; Harkness ve diğerleri, 2007; Joseph ve John, 2008).

Kültürel faktörler çocuk gelişimi, annenin çocuk için istekleri, ebeveyn inançları ve çocuk yetiştirme uygulamaları, ebeveynlerin çocuklarının ebeveynlik yapısının doğasını belirleyen kısa ve uzun vadeli hedefleri üzerinde rol oynamaktadır. Çocuk yetiştirme uygulamaları, eğitim yöntemleri ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin belirlenmesinde biyolojik yasalar kadar kültürel yapı da etkilidir. Kültüre özgü etkiler, anne-babaların çocuklarında hangi davranışları teşvik etmesi gerektiği ve ebeveynlerin çocuklarıyla nasıl etkileşim kurması gerektiği konusunda temel kararları şekillendirmektedir. Dolayısıyla, kültür, çocukların çevreye başarılı bir uyum sağlaması için gerekli özel yetkinlikleri, çocukların gelişimsel dönüm noktalarına ulaşması beklenen yaşları, çocuklara kimin, ne zaman ve nasıl bakacağını, ebeveynlerin çocuklardan beklentilerini ve ebeveynlerin hangi davranışları teşvik etmesi, ödüllendirmesi veya cesaretlendirmesi ya da cezalandırması gerektiğini etkilemektedir (Gürler, 2005; Palut, 2009; Parke, 2002). Annenin rolünün çocuğu sevmek ve ilgilenmek ya da okula ve geleceğe hazırlamak şeklinde tanımlanması, annenin davranışlarını belirlemektedir (Marks ve Coll, 2018; Soenens ve Vansteenkiste, 2010). Çocuk yetiştirme gelenek, değer ve uygulamalarını temsil eden kültürel özellikler gömülü oldukları bağlam dikkate alınmadan anlaşılamamaktadır (Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake ve Weisz, 2000).

Çocuk bakımı ve gelişimi yelpazesi hakkındaki görüşler bakımından kültürler arasında farklılıklar bulunmaktadır (Bornstein ve diğerleri, 2012; Morelli ve

Rothbaum, 2007). Her toplumun kendine özgü kültürel değer yargıları vardır ve bu değer yargıları bir toplumdan diğerine değişiklik gösterebilir. Bu değişiklikler ailelerin, ebeveynlik rollerini, çocuk yetiştirme tutumlarındaki uygulama, stil ve inançlarını etkilemektedir. Dolayısıyla her toplumda, her kültürde ve her tarihsel dönemde çocuk yetiştirme stilleri birbirinden farklılık göstermiştir ve göstermeye devam etmektedir. Bu sayede, ailelerin çocuk yetiştirme tutumları içinde bulunulan kültürün özellik ve değerlerini yansıtmaktadır (Aksoy, 2005; Gürler, 2005; Öztürk, 2016; Özyürek ve diğerleri, 2016). Her toplum, bebek ve çocukların bakım ve eğitimlerinde kendine özgü geliştirdiği yöntemlerle çocuklarını yetiştirip onların kendi toplumlarının bir parçası olmalarını sağlamaktadır. Ebeveynler, çocukların kendi toplumlarının kültürel açıdan yetkin olgun üyeleri olmalarını sağlamak için önemli bir görev olan çocuk bakımı ile görevlendirilmiştir. Ebeveynlik kültürel olarak inşa edilmektedir (Bornstein, 2015; Gıl'adı, 2001; Harkness ve Super, 2002).

Kültürler arası çalışmalar da, ebeveynliğin birçok boyutunun kültür tarafından şekillendirildiğini, farklı kültürlerde ebeveynliğin sorumluluklarının farklı şekillerde dağıtıldığını göstermektedir: Örneğin, farklı kültürlerde ebeveynlik anne, baba, kız çocuk ve erkek çocuklar için farklılık göstermektedir (Barnard ve Solchany, 2002; Parke, 2002). Bazı kültürlerde babalar sorumluluk üstlenirken, bazı kültürlerde babalara alakasız sosyal nesneler, "onurlu konuklar" muamelesi yapılmaktadır. Birçok kültürde, kardeşler, büyük ebeveynler, akrabalar ve aile dışındaki yetişkinler de dahil olmak üzere ebeveynler dışındaki bakıcılar çocukların "çoklu bakımına" katılmaktadır. Bazı toplumlardaki ebeveynler bebeklerle oyunlar oynayıp onları etkileşime girebilecekleri ortaklar olarak görürken, diğer toplumlardaki ebeveynler çocuklarla oynamanın anlamsız olduğunu düşünebilirler (Bornstein, 2006, 2007, 2015). Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya çocuk merkezli modern topluluklar olma özellikleri ile benzerlik göstermelerine karşın Amerikan ve Japon ebeveynleri farklı çocuk yetiştirme hedeflerine değer vermektedir. Amerikalı anneler çocuklarında özerklik, atılganlık, sözel yeterlilik ve kendini gerçekleştirmeyi teşvik etmeye çalışırken, Japon anneler duygusal olgunluğu, kendini kontrol etmeyi, sosyal nezaketi ve birbirlerine bağımlılığı teşvik etmeye çalışmaktadırlar (Bornstein ve diğerleri, 2012; Morelli ve Rothbaum, 2007).

Toplumlar arasında gözlenen bu farklılıklar bireyci ve toplulukçu kültür özelliklerini yansıtmaktadır. Bireyci yönelimde bir kişinin en büyük önceliğinin kendi amaç, ihtiyaç ve istekleri olduğu düşünülürken, toplulukçu yönelimde ise bir kişinin önceliğinin, grup içerisindeki diğer kişilerin ihtiyaç ve beklentileri olduğu, kendi amaç, ihtiyaç ve isteklerini gruba uyum sağlamak adına ikinci plana koyma eğiliminde olduğu düşünülmektedir (Ayçiçeği Dinn ve Sunar, 2017). Gözleme dayanan kanıtlar, bireycilik ve toplulukçuluğun temel psikolojik süreçleri etkilediği-

ni göstermektedir (Oyserman, Coon ve Kemmelmeier, 2002). Kültürler arası yapılan çalışmalarda çocuk yetiştirme tutumları ve ebeveynlikte toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılıklar gözlendiği gibi, aynı kültürün içinde, o toplumdaki farklı sosyal sınıflara ait ailelerde ve aileler arasında da bireysel farklılıklar bulunmuştur (Carlson ve Grossbart, 1988; Gürler, 2005; Kulaksızoğlu, 2017).

Bebek gelişimi ve ebeveynlik konusundaki mevcut araştırmaların büyük bir kısmı, batılı, eğitimli, sanayileşmiş, zengin ve demokratik kültürden gelen bireylerden elde edilen verilere dayanmaktadır. Geçmişte bilim insanları, bebekler ve ebeveynler hakkında kültürün getirdiği koşullara ve sınırlamalara yeterince dikkat etmeden sonuçları genelleme eğilimindedirler. Yaygın bir eleştiri, geleneksel olarak, bu alandaki araştırmaların, Batılı ideallere uygun gelişimsel yapı, işlev ve süreçleri tanımlama eğiliminde olmasıdır (Bornstein, 2010; Henrich, Heine ve Norenzayan, 2010).

FARKLI KÜLTÜRLERDE ÇOCUK YETİŞTİRME

Tarih boyunca, ebeveynler, çocuklarını nasıl yetiştirecekleri konusuyla ilgilenmiş ve daha iyi ebeveyn olma için çaba göstermişlerdir. Eski yunan döneminde sosyal antropolojik araştırmalar, çocuk yaşamı, çocuk yetiştirme uygulamaları ve çocuk bakıcılığını açıklamaktadır. Erken dönem etnografik çalışmalarda, kültür, ebeveynlik ve gelişim çalışmaları sosyal ve davranış bilimlerinde giderek daha önemli bir yer edinmeye başlamıştır. Farklı kültürlerden araştırmacılar kendi kültürlerinde çocuk gelişimi ve ebeveynlik konusunda perspektif sağlayacak araştırmalar yapmışlardır. Örneğin, İslam öğretilerinin etkileri, kendi kültürel değerleri ve yaşlılıkta bakım garantisi olarak Cava kültüründe küçük çocuklara değer verilmektedirler. Bir Cava atasözünde, çocukları sevmek, onlara bakmak ve rehberlik etmek için (asih, asah ve asuh) ebeveynleri üç kat daha fazla önemli bir konuma yerleştirmektedir (Bornstein, 2015).

Bir toplumdan diğerine değişiklik gösteren toplumun kendine özgü kültürel değer yargıları ailelerin, ebeveynlik rollerini, çocuk yetiştirme tutumlarındaki uygulama, stil ve inançlarını etkilemektedir (Aksoy, 2005). Her kültür için kendine özgü aile yapı ve özelliklerinden, çocuk yetiştirme tutumlarından söz edilebilir. Belli bir kültürde bulunan aile özelliklerinin, çocuk yetiştirme tutumlarının ve anne-çocuk ilişki modellerinin diğer kültürlerdeki ilişkilere genellenememesi, aile ve ebeveynliği her kültürde ayrı ayrı inceleme gereğini doğurmaktadır (Yağmurlu, Çıtlak, Dost ve Leyendecker, 2009).

Yemek yemeyi reddeden bir çocuğa annenin "Pekala öyleyse yemek zorunda değilsin" ifadesi Amerikalı bir ailede çocuğun yemeyi yemekte serbest olduğu an-

lamına gelirken Japon kültüründe bir tehdit anlamına gelerek "biz çok yakındık, ama sen benim isteklerimi yapmadığında aramızdaki bu bağı çözelim, artık senin yaptıklarınla ilgilenmeyeceğim" anlamını taşıyabilmektedir. Bu örnek sosyal olarak tanımlanmış ve ortama bağlı anlamın önemini ortaya koymaktadır (Azuma, 1986; akt. Kağıtçıbaşı, 2012).

LeVine'nin (1988) "ebeveyn hedefleri" formülasyonu, ekonomik ve sağlık koşulları, ebeveynlik stratejilerinin organizasyonu ve çocuk sağlığı ve gelişimi arasında geniş kapsamlı bir teori önermektedir. "Ebeveynlerin çocukları için isteklerinin", hayatta kalmayı sağlamak, ekonomik gücün kazanılması, içinde yaşanılan toplumun kültürel değerlerine ulaşılması ve evrensel hedeflere ulaşılması gibi hiyerarşik bir kavramsallaştırmanın yapılabileceğini ileri sürmektedir. Sahra altı Afrika'da yaygın olduğu gibi yüksek bebek ölüm oranlarına sahip geleneksel tarım toplumlarında, ebeveynlerin bakım davranışının bebek ve çocuğun hayatta kalmasını sağlama temel hedefi tarafından düzenlendiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, en azından bazılarının yetişkinliğe kadar hayatta kalabilmesi ve yaşlanan ebeveynlere bakabilmesi için olabildiğince çok çocuk sahibi olma "nicel" stratejisinin bir parçası olarak da görülmektedir. Öte yandan, düşük bebek ölüm oranlarına sahip kentleşmiş sanayi toplumlarında, LeVine (1988) ebeveynlerin daha "niteliksel" bir yaklaşım benimsediğini ve hedeflerinin çocuğun beceri ve kültürel değer kazanmalarına yönelik olduğunu ileri sürmektedir (Harkness ve Super, 2002).

Malinowski (1927) Pasifik Okyanusu'nda Trobriand Adaları'ndaki saha araştırmalarında Freud'un psikanalitik kuramının farklı bir kültürde de geçerliğini test etmek için erkek çocuklarla yaptığı çalışmalarında, çocukların rüyalarında babalarının değil, dayılarının sık sık öldüğünü ya da zarar gördüğünü bulmuşlardır. Burada Freud'un ileri sürdüğü gibi odipal bir kıskanma söz konusu değildi. Bu kabilelerdeki çocukların dayılarına karşı negatif duygular beslemeleri bu kabilelerin anaerkil olmasından kaynaklanmaktadır. Bu toplumda, annenin abisi (dayı) aile reisidir ve çocukların disiplini ve cezalandırılması da ona aittir. Birçok toplumda babanın annenin eşi olmak ve çocuğu disipline etmek gibi rolleri vardır, ancak bu toplumda babalar otorite sahibi değildirler ve çocuğu disipline etme rolleri yoktur. Freud, gözlem ve kuramında bu iki rolden annenin eşi olma rolünü vurgulamış oysa babanın çocuğu disipline etme rolünü dikkate almamıştır. Çocuğun babaya karşı negatif duygularını da cinsel temelli duygusal komplekse (soruna) bağlamıştır. Oysaki Malinowski'nin araştırması modern çekirdek ailede babanın çakışan bu iki işlevini ya da rolünü birbirinden ayırmıştır. Bu sonuç, "Oedipus Kompleksi" kavramının evrenselliğini sorgulamış, çocuğun babaya negatif tepkisinin annenin eşi olmasından değil, otorite rolünden dolayı olduğunu göstermiştir. Böylece, bir kültürde ayırt edilemeyen (çakışan) olgular bir başka kültürde ya da kültürlerara-

sı karşılaştırmalarda ayırt edilebilmektedir. Bu sebeple, farklı kültürel özelliklerin belirlenmesi önem taşımaktadır (Akt. Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Bu bölümde farklı kültürlerde gözlenen aile ve ebeveynlik özelliklerinden örnekler sunulmaktadır:

Batı Kültüründe Aile Özellikleri

Batı kültüründe bireyci toplum özellikleri görülmektedir. İngiltere, Batı Avrupa ve Amerika'da endüstrileşme öncesi dönemde yapılan araştırmalar ailelerin geniş aile değil çekirdek aile yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu dönemde gözlenen demografik yaşantısal özellikler çekirdek aile, ayrışmış ve bireyci insan modelini yansıtmaktadır. Bu çalışmalar Batı bireyciliğinin endüstrileşmeye bağlı olmadığını göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 2012). Bireyci toplum özelliklerini yansıtan Amerika'da anneler çocuklarından erken yaşta bağımsızlık beklentileri içerisindedirler. Amerikalı çocuklar daha bağımsız ve rekabete dayalı olarak ve bireysel başarı duyguları vurgulanarak yetiştirilmektedirler. Özellikle orta sınıf Amerikan kültürüne mensup çocukların rekabet ve yarışma duyguları ödüllendirilmektedir. Amerikan anneler ayrı yatakta yatmanın bebeği daha bağımsız yapacağı düşüncesine sahiptirler (Aksoy, 2005; Mussen, 1979).

Avustralya kültürü, bireyci bir yönelimi nispeten kolay, rahat ve stressiz bir zihniyetle birleştirmektedir. Avustralyalı ebeveynler eşitlikçi, anti-elitist ve otoriterlik karşıtı değerleri olan Avustralya kültürleriyle de tutarlı olarak çocuklarını bağımsızlık ve özerklik için sosyalleştirmektedirler (Hofstede, 1984; Osmond, 2000; Rose, Dalakas ve Kropp, 2003).

Almanya'daki aile ilişkileri daha çok Batı'nın özerklik boyutunda örgütlenmiştir ve kişilerarası bağımsızlık ve bilişsel yeterlilik çok değerlidir. Karşılıklı bağlılık ile bir arada var olan bağımsızlık olarak tanımlanabilir. Çocuk bakımı, kendine özgü olma mekanizmaları olarak keşif ve yaratıcılığı geliştirmeyi ve desteklemeyi amaçlamaktadır. Sosyalleşme becerileri, bağımsız uyku ve erken öz-düzenleme üzerine odaklanmaktadır. Çocuk bakımı ve çocuk psikolojisi hakkında temel bilgi kaynaklarında ilk sıralarda çocuk doktorları ve yayınlar gelmektedir. Bilişsel gelişim, kapsamlı dil girdisi ve yüz yüze görüşmeye odaklanan etkileşim ile desteklenmektedir (Keller ve diğerleri, 2004; Rothbaum ve Trommsdorff, 2007).

Almanya'da, çekirdek ailelerin hâkimiyeti görülmektedir. Bununla birlikte aynı evde yaşamamasına rağmen, yetişkin çocuklar genellikle ebeveynlerinin yakınında yaşamakta ve yakın duygusal bağlarını ve karşılıklı desteklerini sürdürmektedirler. Bireyci toplumlardaki çekirdek ailede ilişkiler toplulukçu ülkelerdekine benzer olsa da, geniş ailenin ortalama önemi, bireyci ülkelerde daha düşük ola-

rak değerlendirilmektedir (Nave-Herz, 2002). Inglehart, Basanez ve Moreno'nun (1998) ebeveynlik hedefleriyle ilgili olarak gerçekleştirdikleri çalışmada, Alman katılımcıların çoğunluğu bağımsızlığı önemli (%73) olarak değerlendirmiştir.

Kültürel bağlamda, yatay kolektivist olarak tanımlanan İspanya'da bu bağlama uygun olarak hiyerarşik ilişkilerden ziyade eşitlikçi ilişkiler vurgulanmaktadır (Gouveia, Clemente ve Espinosa, 2003; Triandis, 2001). Benzer bir şekilde İtalyada da, aile özellikleri yakın, sıklıkla yoğun ailesel ilişkiler ile tanımlanmaktadır (Claes, 1998, Akt. Palut, 2009). Güney Avrupa'daki Akdeniz'e kıyısı olan ülkelerde ise benlik yapısı farklı durumlardaki sosyal etkileşime dayalı olarak, parçalardan oluşmuş bir bütünlük olarak tanımlanmaktadır (Gaines, 1984; akt. Kağıtçıbaşı, 2012).

Zengin tarihsel geleneğe sahip olan Yunanistan'da bu geleneksel değerlerini korumakla birlikte modernleşme ile sosyal değerlerde değişim de gerçekleşmektedir. Yunanistan, karşılıklı bağımlılık, görev, aile ve saygıya vurgu yapan toplulukçu bir ulus olarak tanımlanabilir ancak kişisel özerklik de artış göstermektedir. Yunan kültürünü yansıtan, "onur sevgisi" anlamına gelen "philotimo" kavramı ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarına da yansımaktadır. Ebeveynler, kişisel başarılarını çocuklarının başarıları ile değerlendirmektedirler. Aile çocuğun bakım ve eğitimi için önemli yatırımlar yapmaktadır. Toplumsal değerler çocukların da aileye saygı göstermeleri ve onurlandırmaları beklenmektedir ve "philotimo" kavramı çocuk yetiştirmede yüksek düzeyde ebeveyn katılımı ve yüksek derecede bağımlılık yaratmaktadır. Sonuç olarak, Yunan ebeveynler koruyucu bir tutuma sahip olarak çocuklarını yetiştirmekle, çocukları ile ilgilenmektedirler. Bu eğilimler "philotimo" ve aile üyeleri arasında bağımlılığa verilen yüksek önem ile tutarlılık göstermektedir (Bakopanos ve Gifford, 2001, Hofstede, 1984; Triandis, 1995, Rose, Dalakas ve Kropp, 2003).

Uzakdoğu ve Asya Kültüründe Aile Özellikleri

Asya kültüründe çocuklar bireysel hedeflerden daha ziyade, kendileri kadar ailelerini sevindirmeyi yaşamlarında amaç edinmektedirler (Rao, McHale ve Pearson, 2003). Bu bağlamda Japon çocuklar daha çok bulundukları grubun çıkarlarını ön planda tutacak şekilde yetiştirilmektedirler. Japon annelerin çocuklarından duygusal olgunluk beklentileri içerisinde olduğu saptanmıştır (Mussen, 1979). Japon kültüründe bağlılık ve diğerleri ile ilişkilerine önem verme temel özelliklerden bazıları olarak görülmektedir. Japon ve Amerikalı çocukların bağlanma figürü ile ayrılma ve kavuşma davranışlarının değerlendirildiği karşılaştırmalı bir çalışmada Japon çocukların diğerlerine göre daha fazla fiziksel temas arama, annenin kucağı için mızıldanma gibi davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir. Bu davranışlar Ameri-

kalı çocuklar için içsel davranış problemleri ile anlamlı ilişkili bulunurken Japon çocuklar için böyle bir ilişki bulunmamıştır (Mizuta ve diğerleri, 1996). Çocuğun ilişkililik ihtiyacı kültürel bağlamdan bağımsız değerlendirildiğinde bu davranışlar bakıcı ile ilişkisinde bağımlılık ya da güvensizlik olarak yorumlanabilmektedir.

Japonya'da anne-bebek beraberliği yoğun bir ilişki göstermektedir. Buna göre anne çocuk ilişkisinde Japonca bir kelime olan "*amae*" (yakınlık için istek) kavramı tanımlanmıştır ve anne çocuk ilişkisini değerlendirmede önem taşımaktadır (Behrens, 2004; Rothbaum ve Kakinuma, 2004; Takahashi, 1986). İlk olarak Takeo Doi tarafından psikoloji literatürüne tanıtılan ve diğer dillerde tek bir kelime ile karşılığı bulunmayan "amae" kavramının çevirisi "sevgi, destek ve hoşgörü beklentisi" olarak yapılabilmektedir. İngilizce tercümelerinde "gücenme, sızlanma, mızıklama, somurtma ya da şımarıklık, ihtiyaçlarını karşılarken aşırıya kaçma, tatlılıkla kandırma" gibi olumsuz çağrışımlarla kullanılabilmektedir (Niiya, Ellsworth ve Yamaguchi 2006; Young-Bruehl ve Bethelard, 2000). Psikanalitik açıdan bakıldığında, "amae" tüm bebeklerin annenin göğsünde deneyimlediği, hasta-terapist ilişkileri de dahil olmak üzere "kişilerarası ilişkide önemli bir bileşen" olduğu değerlendirilmektedir (Behrens ve Kondo-Ikemura, 2011).

"Amae" kavramı Batı literatürü için tanımlanması güç, karmaşık bir olgudur. Çünkü batılı kavramların aksine, sadece birey ile ilgili olmayan, aynı zamanda ilişkide yer alan diğer kişiyi de içine alan bir kavramdır. Kavramın karşılıklı doğası "çocuğun şımartılma ihtiyacı ve ebeveynin çocuklarının tekliflerini kabul etme ihtiyacı" olarak açıklanabilir (Yamaguchi, 2004; Niiya, Ellsworth ve Yamaguchi 2006). Winnicott (2014) "yaralanan bir çocuğun annesinin kucağına tırmanarak bebek gibi bir süre ağladığında anne çocuğunun bir süreliğine bebek olması gerektiğini ve sonra kendi yaşına döneceğini bilir" açıklaması da amae içeriğine benzer bir anlamı açıklamaktadır.

Yaş ve gelişim özelliği ile uygun olmayan isteklerle karşıdaki kişiyi manipüle etme olarak da açıklanabilen Amae sevgi ve yakınlık temelinde uyumlu ilişkiler geliştirebilmektedir, çünkü "Amae" alan kişi için ihtiyaçlarının karşılanması ve yardım verilmesi ile yakınlığı hissederken, ihtiyaç duyulan kişi kendini değerli, güçlü ve saygın hissetmektedir (Maruta, 1992). Böylece, "Amae" isteği bazı durumlarda uygunsuz ve zahmetli olsa bile, olumlu duygular ortaya çıkarabilmektedir. Normalde kişinin yaşına ve gelişimsel özelliğine göre uygunsuz olacak bir davranış, bir yakın ilişkide "uygun" hale gelebilir. Örneğin, bilgisayarda çalışan annenin dizlerine tırmanarak hikâye okumasını isteyen çocuğun davranışı, anne ve çocuk arasındaki yakın ilişki bağlamında, çocuk ve anneye uygun görünürken, bir gözlemci için çocuğun davranışı uygunsuz olarak düşünülebilir. Amae küçük çocuklar ve anneleri için sıklıkla kullanılır olmasına rağmen farklı yaşlarda

ve farklı ilişkilerde de görülmektedir (Yamaguchi, 2004; Niiya, Ellsworth ve Yamaguchi, 2006).

Japon anneler çocukları ile aynı yatakta uyuyarak aralarında güçlü bağlar gelişeceğine inanmaktadırlar (Aksoy, 2005). Benzer bir özellik taşıyan Bali'de bebekler ilk 6 ay boyunca taşıma şalı ile anne ya da ailenin başka bir üyesi tarafından bütün gün taşınmakta, anne ve bebeğin vücut teması sürdürülmekte, bebek sadece uyuduğunda kucaktan indirilerek annesinin yanında yatırılmaktadır. İlk 6 ay boyunca gerçek anlamda yerle temas etmeyen bebek için bir "yerle temas töreni" düzenlenmekte ve bebek ilk defa yere temas etmekte, bu durum artık bebeğin yakında emeklemeye başlayacağını ve annesi tarafından taşınmayacağını göstermektedir (Chen, Rubin ve Li, 1995).

Çin ebeveynliğinin chiao shun («öğretmek») ve guan (hem sevmek hem de yönetmek için kullanılan bir terim) kavramları tarafından yönlendirildiğini belirten Chao (1994), Batılı kültürlerde yetişen çocuklar tarafından olumsuz olarak yorumlanan «katılık» ın Çin kültüründe yetişen çocuklar tarafından ebeveyn kaygısı, bakım ve katılımla açıklanabileceğini öne sürmektedir. Çinli ailelerde ebeveynliğin yapısını açıklayan tipolojide aile onurunu vurgulama, denetim, kontrol ve özdisiplin, sıkı çalışma ve başarı talebi gibi yapılar tanımlanmaktadır. Tanrı›dan sonra önemli konuma sahip ebeveynlere saygı Çin kültürünün önemli bir özelliğidir (Obeid, 1988). Ebeveyn kontrolü bu kültürde yüksek düzeydedir ancak diğer kültürlere göre daha iyi tolere edilebilmektedir. Kültürün özellikleri, çocukların ebeveynlerinin davranışlarına yönelik yorum ve beklentilerini şekillendirmektedir (Kağıtçıbaşı, 2012).

Karşılaştırmalı bir çalışmada geleneksel özellik gösteren Çinli ve Kanadalı ebeveynlerin çocuklarında utangaçlığı farklı değerlendirdikleri, utangaçlığa farklı tepki verdikleri ve bu davranışlarının farklı sonuçları olduğu belirtilmektedir. Çalışmanın bulgularına göre, geleneksel özellik gösteren Çinli anneler utangaçlığa karşı sıcak ve kabul edici tutumlara sahipken, Kanadalı anneler daha mesafeli ve cezalandırıcı davranmışlardır. Çocukların okul başarılarının izlendiği çalışmada utangaçlık özellikleri olan Çinli çocukların Kanadalı çocukların aksine akademik olarak daha iyi düzeyde olduğu, öğretmenleri ve akranları tarafından daha olumlu değerlendirildiği bulunmuştur. Utangaçlık çocukluk döneminde gözlenen bir özelliktir bununla birlikte, farklı kültürlerde utangaçlık farklı değerlendirilmektedir. İnançlar her zaman doğrudan davranışlarla eşleşmemekle birlikte, bu iki özellik karmaşık şekillerde bir arada bulunmaktadır ve her birine verilen kültürel anlam kritik önem taşımaktadır (Chen, Rubin ve Li, 1995).

Kim ve Choi (1994), Koreli annelerin genellikle psikolojik olarak çocuklarıyla örtüştüğünü belirtmektedir. Koreli anneler çocuklarını kendilerinin bir uzantısı

olarak görmekte ve çocuklarının başarıyla tamamlanmamış hayallerini ve hedeflerini yerine getirmeyi beklemektedirler. Bu şekilde kendi ihtiyaçlarının dolaylı olarak karşılanması anneliğin en önemli yönüdür. Kim ve diğerleri (2005) çalışmasında Kore'de bireylerin yaşam amacı olarak "uyumlu aile" yi belirttiklerini bulmuştur ve bu bulgu sosyal yapılar modernleşse de aile uyumunun önemi ve ilişkililik özelliklerinin devam ettiğini göstermektedir.

Hindistan'da toplumsal özelliklere bakıldığında güçlü akrabalık bağlarının olduğu ve geniş ailelerin hüküm sürdüğü görülmektedir. Hiyerarşik olarak örgütlü bir toplum olması nedeni ile bireysellik ve özerklik daha az önemsenirken aileler ataerkil bir yapıyı ve geniş aile düzenini takip etmektedir (Hofstede, 2001). Bu ortak aile sistemi, çocukların sosyalleşme sürecinde önemli bir etkiye sahiptir (Roopnarine ve Hossain, 1992). Hintli anneler, çocukların birincil bakıcısı ve besleyicisi rolünü üstlenirken, baba otoriter bir rol üstlenmekte ve çocuklardan da itaat beklenmektedir. Hintli ebeveynler, ebeveynlik uygulamalarında ailesel bağlar, aileye bağlılık, büyüklere saygı ve itaat, dini inançlar ve başarıya büyük önem vermektedirler ve çocukları üzerinde yüksek düzeyde kontrol sahibidirler. Hintli ailelerde bağımlılık, sosyal görevler ve yükümlülükler vurgulanmaktadır, çünkü bu davranışlar uyumlu kişilerarası ilişkileri sürdürmek için önemli görülmektedir. Bu görev temelli bakış açısı, bireyci kazanımları geri planda olan ve karşılıklı bağımlılığı ve disiplini destekleyen kolektivist kültürle tutarlılık göstermektedir (Miller ve Bersoff, 1998; Hofstede, 1984; Triandis, 1995).

Çin ve Hindistan›daki anneler, otoriter ebeveynlik uygulamalarını, sosyal ve duygusal gelişim ve aile onurunu koruma amaçlarına vurgu yapmaktadırlar (Rao, McHale ve Pearson, 2003). Araştırmacılar, çocuğun akademik başarısı ve eğitim yoluyla aile onurunun korunmasının Asyalı ebeveynler için çok değerli bir sosyalleşme hedefi olduğu konusunda hemfikirdir. Bununla birlikte, Asyalı ebeveynlerin aile onurunu da içeren çeşitli sosyalleşme hedeflerine ulaşmak için kullandıkları ebeveynlik tarzında farklılıklar görülmekte, kentsel alanlarda kırsal alanlara kıyasla giderek daha fazla çekirdek aile bulunmaktadır. Çalışmalar erken çocuk bakımı veren modellerin Hindistan'da aile büyüklüğü, sınıf/kast, kırsal-kentsel ve hatta bölgesel farklılıklara göre değiştiğini göstermektedir (Sharma, 2003; Sorkhabi, 2012). Sosyal ve ekonomik değişimin sosyalleşme uygulamaları üzerinde bir etkisi vardır, ancak Hinduizm ile güçlü bir şekilde bağlantılı olan geleneksel kültürel inançlar, sosyal kast sistemi, güçlü aile bağları hala çocuk yetiştirmeyi etkilemektedir. Çocukların, özellikle erkek çocukların, ebeveynlerine yönelik, örneğin yaşlılık döneminde onlara bakmak gibi sorumlulukları belirtilmektedir (Mishra ve diğerleri, 2005; Jambunathan ve Counselman, 2002; Saraswathi ve Ganapathy, 2002).

Ortadoğu Kültüründe Aile Özellikleri

Arap kültürleri, ailenin (genişletilmiş ve nükleer) bireyden daha önemli olduğu otoriter ve toplulukçu bir kültürel sistem olarak tanımlanabilir. Bu kültürlerde, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme teşvik edilmemekte, aksine bir tür egoizm olarak görülmektedir. Bu sistem içerisinde bireylerin psikolojik olarak bireyselleşmeleri sağlanmamakta ve toplulukçu kimlik desteklenmektedir (Dwairy ve Menshar, 2006). Merkezi bir değer olarak "izzat" (gurur, onur, kendine saygı), diğer İslam toplumlarında olduğu gibi Arap kültürü tarafından paylaşılmaktadır. Aile "İzzat"ini sürdürmek davranışın önemli bir belirleyicisi ve motivasyonudur. Çocuk yetiştirme uygulaması olarak yönlendirmenin kullanımı, bireysel özerklikten ziyade karşılıklı bağımlılığı vurgulayan toplumlarda ortak bir sosyalleşme stratejisi olarak görülmektedir (Feghali, 1997; Mann, 1994).

Mısır'da çocuğu yetiştirmenin annenin görevi olduğuna ve başkalarının çocuğu anne kadar sevemeyeceğine ilişkin bir anlayış mevcuttur. Anne çocuk arasındaki bağlılık diğer bütün ilişkilerden duygusal olarak daha güçlü olarak değerlendirilmektedir. Baba çocuk yetiştirmeye nadiren karışmakta ve bunu daha çok şiddet kullanarak yapmaktadır. Mısırlıların bakış açısına göre disiplin yöntemi olarak şiddetin kullanılması bir gereklilik olarak görülmektedir. Ebeveynler genelde terbiyeli, itaatkâr, iyi davranışlara sahip ve görgülü bir çocuk yetiştirmek konusunda aynı hedefler üzerinde hemfikirdirler (Wikan, 1996, Akt. Aksoy ve Gür, 2008). Fiziksel ve duygusal ceza kullanımı özellikle düşük sosyo ekonomik düzeyde, eğitimsiz ebeveynlerde daha sık görülmektedir (Saif El-Deen, 2001, Akt. Palut, 2009).

Genel olarak Mısır'da yaşam geniş ailelerde sürdürülmekte ve ebeveynler özellikle anneler yetişkin olduklarında bile çocuklarıyla yakın ilişkiler kurmayı beklemektedirler. Anneler kızlarına ev işlerini öğretmekte ve erdemli olmalarını sağlamak için eğitmektedirler. Çağdaş Mısırda kadınların işgücüne katılımı, artan maddi beklentiler ve ailelerin çekirdek aileye dönüşmeye başlaması ile evlilik ve çocuk bakımında değişikler yaşanmaktadır. Otorite ve itaate dayalı geleneksel çocuk yetiştirme yaklaşımlarından modern çocuk yetiştirme anlayışı arasında bir geçiş gerçekleşmektedir. Bugünün ebeveynleri için eğitim çocuklarının gelecekteki başarı ve mutluluğu için temel araç olarak görülmektedir. Eğitimli ve çalışan anneler çocuklarını yetiştirirken modern bir anlayış sergilemekte, cinsiyetlerinden bağımsız olarak çocuklarının yüksek eğitim seviyesine sahip profesyonel meslek sahibi olmasını beklemektedir (Amin ve Al-Bassusi, 2004). Eğitimli annelerin çocuk yetiştirme özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Çocukları erken sütten ayırmak, ayrı bir yatakta uyumak, bebekleri daha az kucakta tutmak, çocukları manipü-

latif oyuncaklarla oynamaya teşvik etmek, çocukları bireysel olmaya teşvik eden normları içselleştirmek için sözel disiplini kullanmak. Alt sosyo ekonomik düzeyde ailelerde anneler çocuklarını kendilerine bağımlı ve küçük kardeşlere karşı koruyucu ve besleyici olarak yetiştirmektedirler, birincil hedefleri ailelerine sadakat iken, eğitimli kadınlar çocuklarını kendi kendini motive eden başarılı bireyler olmaları yönünde eğitmektedirler. Otoriter üslup erkek çocuk ve ergenlere yönelik daha baskın iken kentsel topluluklarda ise, otoriter üslubun kız çocuk ve ergenlere yönelik ebeveynlikte daha baskın olduğu görülmektedir.

Ergenlerle yapılan bir diğer çalışmada, ruh sağlığı problemleri otoriter ebeveynlik ile ilişkili bulunmamıştır. Otoriter bir kültür içindeki otoriter ebeveynliğin, liberal bir kültür içindeki otoriter ebeveynlik kadar zararlı olmadığı belirtilmektedir (Brink, 1990; Akt. Palut, 2009; Dwairy ve Menshar, 2006). Amerika'da ve Almanya'da çocuk ve ergenlerle yapılan araştırmada ebeveynleri sıkı disiplin (denetim) uygulayan çocukların, anne babalarının onları sevmediğini düşündüklerini göstermektedir. Aynı araştırma Kore'de ve Japonya'da tekrarlandığı zaman ise tam tersi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Sıkı disiplinli ebeveynlerin çocukları sevildiklerini düşünmekte, hatta Japon çocuklar ana-babaları onlara sıkı disiplin uygulamadığında sevilmediklerini düşünmektedirler (Rohner ve Pettengill, 1985; Trommsdorff, 1985). Aynı davranış, yani sıkı ana-baba disiplini, bir kültürel ortamda sevgi anlamı taşırken bir diğer kültürel ortamda tam tersi anlamına gelebilmektedir. Sıkı ana-baba disiplini farklı kültürlerde çocuklar ve gençler için farklı, hatta karşıt anlamlar taşımaktadır. Kültür kendi içindeki etmenlere yüklenen anlamları değiştirmenin yanında yüklenen ve algılanan anlamın aynı olduğu durumlarda bile kültürün etkisi farklılık yaratabilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Ebeveynlik davranışları kültürel özellikler içinde yorumlanmaktadır. Örneğin, yetkeci ebeveynlik stili Amerikan aile yapısında şefkat eksikliği ve kontrol ile ilişkili iken, Türk ailelerinde kontrolün yanı sıra şefkat ile de ilişkili olduğu bulunmuştur (Yağmurlu, Çıtlak, Dost ve Leyendecker, 2009). Buna göre, davranışların farklı kültürlerde anlamı farklı olabilir ve bu kültürlerde anlam davranışların gelişiminde kritik bir rol oynayabilmektedir.

Kültürlerarası çalışmalar aynı davranışların farklı kültürlerde farklı algılandığını bu davranışları sergileyen çocukların olgunlaşmamış ve uyumsuz olarak tanımlandıklarını, anne ve çocuk ilişkisinde problemler ifade edildiğini, sağlıklı gelişimi teşvik yada güvensiz bağlanma gibi karşıt kavramlarla tanımlandıkları bulunmuştur (Mizuta ve diğerleri, 1996; Rothbaum, Weisz, Pott, Miyake ve Morelli, 2000). Bu doğrultuda çocukların bağlanma özelliklerinin ve bakıcıları ile ilişkilerinde özerklik ve ilişkisellik temsillerinin farklı kültürlerde belirlenmesi önem taşımaktadır.

Türk Kültüründe Aile Özellikleri

Eski Türk toplumlarında ilk sosyal birlik olan aile bütün sosyal yapının çekirdeği durumundaydı. Bu birlik kan bağı esasına dayanıyordu. Kadın unsuru dilin ve kültürün aktarıcısı konumundadır; hatta "ana-dil" ifadesi de buradan kaynaklanmaktadır. Sosyal yapı içinde aileyi babadan sonra anne temsil ederdi. Bunun için annenin yeri diğer akrabalardan daha ileri olurdu. Türk tarihinde kadınların hükümdarların naibi olabilmeleri veya devlet içinde büyük bir söz sahibi olmaları da bundan ileri geliyordu. Geleneksel Türk kültüründe kadının akrabaları ve yakın çevresindeki gruplar, önemli bir destek işlevi görmekteydiler (Aksoy, 2011; Kiray, 1981; İnan, 1956).

Bölgeler arasında farklılıklar olmasına rağmen Türk aile yapısı geleneksel, otoriter ve ataerkil olarak tanımlanabilir (Palut, 2009). Türk toplumunda bireyin, toplumda yaşayan diğer insanlarla uyum içinde olması, toplumun onayını alması, kendi hedeflerini toplumun beklentilerine göre belirlemesi beklenmektedir (Üskül, Hynie ve Lalonde, 2004). Türk aile sisteminin sosyal bağlamı, özerklik ve bireysellikten ziyade yakın grup bağlarına, hesap verebilirliğe, sadakate ve karşılıklı bağımlılığa, diğer bir deyişle ilişkisel ve toplulukçu özelliklere dayanmaktadır (Okman-Fisek, 1982). Kağıtçıbaşı (2012) Türk kültürünün "ilişkililik kültürü" olduğunu öne sürmüştür.

Kağıtçıbaşı (1981) tarafından gerçekleştirilen "Çocuğun Değeri" araştırmasına ait bulguların yeniden kavramlaştırılması ve sosyoekonomik gelişme yoluyla ailenin değişimi kuramında üç prototipik aile örüntüsü belirlenmiştir. Birincisi, "bağımlılık aile modeli", insan ilişkilerinin daha sıkı olduğu az gelişmiş, kırsal, tarımsal bağlamlarda daha yaygındır ("ilişkisellik kültürleri" veya toplulukçuluk) ve hem psikolojik hem de maddi alanlarda ailevi bağımlılıklar üzerinden nitelendirilmiştir. Bunun karşısındaki "bağımsızlık" örüntüsü, bireyci bir kültürü barındıran Batılı sanayileşmiş kentsel yerleşimlerde daha yaygındır. Üçüncü bir örüntü olan, "psikolojik (duygusal) bağımlılık modeli" ise ilk iki örüntünün bir sentezidir ve toplumsal değişme ve gelişmeyle birlikte bağımlılıktan bağımsızlık örüntüsüne geçişten ziyade ilişkisellik kültürlerini içeren kentsel ve daha yüksek düzeyde gelişim göstermiş sosyoekonomik bağlamları nitelemek için ortaya konmuştur. Bu, sosyoekonomik gelişmeyle birlikte maddi bağımlılıkların azaldığı, öte yandan duygusal bağımlılıkların sürdüğüne, hatta arttığına işaret eden yapıyı ortaya koymaktadır. Bu değişim, genel modernleşme görüşünün ayrık ve bağımsızlaşmış Batılı aile örüntüsüne doğru bir değişimine ve ailenin ayrıklaşmasına işaret etmemektedir. Bunun yerine, maddi alandaki bağımsızlıkla birlikte duygusal alandaki bağımlılığı birleştiren farklı bir aile ilişkileri örüntüsü ortaya çıkmaktadır.

1975 ve 2003 yıllarında tekrarlanan çocuğun değeri araştırmalarında zamanla meydana gelen en dikkate değer değişim, çocuğun psikolojik değerindeki belirgin yükseliş ve bununla paralel olarak yaşlılık güvencesi değerini de içine alan, çocuğun faydacıl/ekonomik değerindeki düşüştür. Çocuk sahibi olmanın artık daha çok psikolojik ve duygusal ihtiyaçların belirlediği bir karar olduğunu iddia eden Anthony Giddens gibi birçok yazar ve düşünür, günümüzde çocuğun hanedeki rolünün ters yönde değiştiğine dikkat çekmektedirler. Çocukların işgücü olarak aile ekonomisine katkı yapmak yerine, hanenin masraflarını arttıran tüketiciler olması, çocuğun ekonomik değerini azaltmaktadır. Otuz yıl içerisinde tam bağımlı bir modelden, psikolojik bağımlılık modeline geçildiği görülmektedir. Çalışmada ayrıca çocuk niteliklerinin, "ebeveynlerin sözünü dinleme" ve "bağımsızlık ve kendine güven" gibi birbiriyle çelişen niteliklerin bile, katılımcılar tarafından güçlü bir şekilde kabul gördüğü görülmektedir. Bu kombinasyon, çocuk yetiştirmede "denetim" ve "özerklik" yönelimlerinin bağdaşabilirliğine işaret etmektedir (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2017). Bu bulgular, Kağıtçıbaşı'nın (2012) ailenin duygusal (psikolojik) bağımlılığa dayanan aile modelini destekler niteliktedir.

Türk toplumunda, geleneksel büyük aileden, çağdaş küçük aile ve tek ebeveynli ailelere kadar çeşitlenen farklı aile yapıları görülebilmektedir. Bu farklı aile yapılarına bağlı olarak, aile bireylerinin çocukla iletişimi, çocuğa karşı tutumları ve çocuğa verdiği değer açısından geçmişten günümüze birtakım değişikliklerin yaşandığı görülmektedir. Aile ve evlilik kurumu, sosyo-ekonomik ve kültürel değerlerin dönüşümünün bir dizi farklı boyutunun yakınlaştığı derin bir değişim sürecinden geçmektedir. Kadınların toplumda değişen rolü, resmi çalışma ve aile sorumluluklarıyla ilişkileri son on yılda gözlenen ebeveyn davranışlarını şekillendirmektedir (Tezel Şahin ve Cevher 2007; Palut, 2009).

Özyürek'in (2004) gerçekleştirdiği araştırmada, anne babaların çocuklarına karşı tutumlarının, yaşanılan bölgenin kırsal bölge veya kent olmasına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Kırsal bölgedeki anne ve babaların kentsel bölgedeki anne ve babalara göre daha koruyucu ve daha katı/sert disiplin tutumlarını benimsedikleri saptanmıştır. Ayrıca kentte yaşayan anne babaların kırsaldaki anne babalara göre daha demokratik tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, anne babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına karşı demokratik tutumlarının arttığı ve katı/sert disiplin tutumlarının azaldığı belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Aile Araştırma Kurumu (AAK, 1995) tarafından gerçekleştirilen araştırmada annelerin çoğu (%77.1) kendisini yerine göre sert yerine göre yumuşak tavır alan anne olarak tanımlamıştır ancak kırsal kesimde yaşayan anneler daha otoriter bir yaklaşım sergilemektedir. Çalışmanın bulgularına göre annelerin %80.2'si demokratik, %11.2'si otoriter, %8.6'sı izin verici çocuk yetiştirme tarzını uygulamaktadır. Eğitim ve gelir düzeyi arttıkça otoriter tutum azalmakta, demokratik ve izin verici tutum artmaktadır.

Türkiye, 1920'lerin başından itibaren öncelikle anayasal daha sonra toplumsal alanda modern dünyaya uyumlu pek çok değişim yaşamış olmasına karşın, gerek coğrafik durumu gerekse politik tarihi ve kültürel özellikleri ile bugün batı ve doğu arasında bir ülke olarak değerlendirilmektedir. Türkiye aynı zamanda tarım toplumundan endüstri toplumuna bir başka ifadeyle gelenekselden modern topluma geçiş sürecinde olan bir ülkedir. Günümüzde özellikle eğitim alanında yapılan reformlarla demokratik ve modern dünyaya uyumlu bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Ahioğlu-Lindberg, 2012).

20.yy sanayi çağı toplumsal hayatı tüm boyutları ile etkilemiştir. Teknolojinin gelişmesi aile yaşamını etkileyerek aile yapısının değişmesine, ailenin anne baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile yapısına dönüşmesine hatta tek ebeveynli ailelerin yaygınlaşmasına yol açmıştır. Bebekler doğumlarından itibaren annelerine, onların sevgi ve bakımlarına, içinde yaşadıkları insan topluluklarına bağımlıdırlar, modern yaşam insan gelişiminin duygusal temelleri açısından çok bir şey değiştirmemiştir, temel ihtiyaçlar benzerlik göstermektedir. Geniş ailede çocukla ilgili ihtiyaç, sorumluluk ya da sorunlar aile içinde çözülürken çekirdek ailede çözüm için başka kaynaklar aranmaktadır (Kandiyoti, 1984; akt. Nazlı, 2009; Ruppert, 2017).

Batılı ülkelerde endüstri öncesi toplumlarda bireyci özelliklerin varolmasına yönelik bulgular, modernleşmenin bireyci toplum özelliklerine dönüşmek zorunda olmadığını göstermektedir. Türk toplumu doğu ve batı arasında konumu nedeni ile kendine özgü değer ve özelliklere sahip bir toplumdur. Kendi özelliklerini koruyarak farklı bir yöne dönüşüm göstermektedir. Bu dönüşüm içinde hem bağlılık özelliklerini, hem disiplini hem sevgi ve şefkati aynı zamanda ilişkiselliği ve özerkliği barındırabilecek bir yapıya sahiptir (Kağıtçıbaşı, 2012).

Günümüzde çocuk gelişiminin sadece Batı'da tanımlanan çocukluk imajına göre değil her kültürün kendi tarihi ve toplumsal yapısı içerisinde değerlendirilmesine yönelik bir eğilim vardır. Bu eğilimi temsil eden sosyokültürel ve ekolojik kuramların vurguladığı gibi çocukluk, tek bir etmenle değil çocuğu saran tüm toplumsal, kültürel ve ekonomik etmenlerle birlikte ele alınmak zorundadır. Çocuk gelişimini bir süreç olarak ele alıp modernleşme temelinde değerlendirmek söz konusu olduğunda bu yaklaşımlar, araştırmacılara konuyu tüm yönleri ile ele almalarını sağlayacak bütüncül bir çerçeve sunmaktadır (Ahioğlu-Lindberg, 2012).

AİLE ÖZELLİKLERİNDE KÜLTÜRELDEN EVRENSELE

Bornstein ve diğerleri, (2012) araştırmasında Arjantin, Belçika, İsrail, İtalya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki anne-bebek etkileşimlerini doğal ortamlarında incelemiş ve tarih, inançlar, diller ve çocuk yetiştirme değerleri açısından anneler

arasında farklılıklar bulmuşlardır. Bununla birlikte, modernleşme, şehircilik, ekonomi, politika, yaşam standartları, hatta ekoloji ve iklim açısından da aile özelliklerinde benzerlikler bulunmuştur. Anne-bebek etkileşim modellerindeki spesifik davranış kalıpları farklı kültürel gruplarda benzer ve yaygın özellikler göstermektedir. Farklı kültürlerde ebeveynlik bazı özellikler açısından farklılaşırken, anneler ve bebeklerin karşılıklı olarak uyumlaşması ve annelerin bakımının bebeklerde karşılık gelen gelişimsel özellikler açısından benzerlik göstermektedirler. Bu benzerlik ve farklılıkların anlamına odaklanılması, kültürü ve ebeveynlik anlatısını geliştirmektedir.

Ebeveynler çocuklarını yetiştirmek için farklı yaklaşımlar ve felsefeler benimserler. Deneyimle şekillenen ve kültürden etkilenen uygulamalar farklılaşsa bile, aile yaklaşımlarındaki benzerlikler, evrensel özellikler, bakım vermenin doğasında var olan nitelikler, küreselleşmenin etkileri veya kitle iletişim araçları veya göç yoluyla gittikçe benzer sosyalleşme modellerinin bir yan ürünü olabilir. Araştırma bulgularına göre çocuk bakım ve eğitiminde ortak bazı ebeveynlik modelleri ve çocuk ve ergenlerin uyum ve davranış sorunları ile ilişkili bazı ebeveynlik stilleri bulunmuştur. Yine araştırma bulguları, yetkeli ebeveynlik tarzının çocuk ruh sağlığı için en yararlı model olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ebeveynler, farklı ebeveynlik stillerinin ve çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinin daha fazla farkında olmalıdır (Bornstein, 2012; Sharma, 2003).

Otoriter ebeveynlik tarzları ile yetiştirilen çocuklar genellikle akademik olarak yetkin ancak itaatkar özellikler sergilemekte, aynı zamanda bu çocuklarda mutluluk, benlik saygısı, özgüven düzeyleri düşük olarak gözlenmektedir. Bu tarzda ebeveynlerin çocuğun seçmesine izin vermek yerine çocuğun yapması gerekene karar vermesi nedeniyle çocukların sosyal yeterlilikleri zayıftır, çocuklar nadiren inisiyatif alırlar. Bu çocuklar kendiliğindenlik ve meraktan yoksundur (Cole, Cole ve Lightfoot, 2005). Bu yaklaşımda çocuğun istekleri dikkate alınmadan itaat beklenmekte, içinde şefkat barındırmayan katı bir disiplin uygulanmaktadır.

İzin verici ebeveynlik tarzları ile yetiştirilen çocuklar genellikle düşük mutluluk ve öz-düzenleme düzeylerine sahiptirler. Bu çocukların otorite ile ilgili sorunlar yaşama olasılıkları daha yüksektir ve okulda kötü performans gösterme eğilimindedirler. Çocuk yetiştirmede izin verici ebeveynlik tarzı besleyici ve kabul edicidir, ancak bu ebeveynler talepte bulunmaktan, kural ve sınırları belirlemekten veya çocuğun davranışlarını yönetmekten kaçınmaktadır. İzin verici ebeveynler, çocukların henüz karar verme becerisine sahip olmadıkları bir yaşta kendi kararlarının çoğunu almalarına izin vermektedirler. Çocuklar istedikleri yemekleri yiyip, istedikleri saatte uyuyabilirler, istedikleri kadar televizyon izleyebilir ya da ekran kullanabilirler. Uygun davranışları öğrenmek ya da ev işleri ile

ilgili sorumluluk almak zorunda değildirler. Bazı izin verici ebeveynler, bu çocuk yetiştirme tarzının en iyisi olduğuna gerçekten inansa da, birçoğu çocuklarının davranışlarını düzenleme yeteneklerine güvenmekte ve ailelerini yönetmede etkisiz kalmaktadırlar (Berk, 1998). İzin veren ebeveynleri olan çocuklar yüksek benlik saygısı ve iyi sosyal becerilere sahip olma eğilimindedir, ancak sorumluluk almakta zorlanmakta ve uyum sorunlarına ve sorunlu davranışlara daha fazla yatkınlık göstermektedirler. Bu çocuklar özdenetimden yoksun olma, özsaygısı düşük olma ve akranlarından daha az yetkin olma eğilimindedirler (Aksoy, Kılıç ve Kahraman, 2009). Ayrıca Arıcı Özcan ve Çelik (2018) çalışmalarında izin verici/sınırsız ebeveynlik tarzının üniversite öğrencilerinde riskli davranışları yordadığını belirtmektedir.

Yetkeli ebeveynlik tarzları ile yetişen çocuklar mutlu, akademik ve sosyal açıdan yeterli ve başarılı olma eğilimindedir. Bu ebeveynlik tarzında, fiziksel ceza olmadan, şefkatle sarmalanmış disiplin ile çocuklar için en olumlu sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Yetkeli ailelerde yetiştirilen çocuklar, farklı yetkinlik alanlarında, sosyal gelişim, benlik saygısı ve ruh sağlığı ölçümlerinde otoriter, izin verici veya ihmalin olduğu ailelerde yetiştirilen çocuklardan daha yüksek puan almaktadırlar. Bu, sadece çocuklukta değil, aynı zamanda daha yüksek akademik başarı ve psikososyal gelişim ve daha az davranış problemiyle kanıtlandığı gibi ergenlik döneminde de geçerlidir (Klein ve Ballantine, 2001).

Farklı kültürün bakış açısı ile bakıldığında otoriter ebeveynlik gibi görünen anne baba davranışları aslında denetimi sevgiyle birleştiren yetkeli anne babalığa daha uygun olabilir. Anne baba denetiminin, anne baba sevgisinden bağımsız olması nedeniyle anne babalar bu iki özelliğe aynı anda sahip olabilir. Önemli olan sıkı bir anne baba kontrolü olması değil bu kontrolün şefkatle tamamlanması ve toplumda neyin normatif olduğudur. Sıkı anne baba disiplininin olduğu toplumlarda bu özellik sevgisizlik anlamına gelmemektedir. Anne baba kontrolü çocuğun yararına ve değerler aktarılarak yapılıyorsa olumsuz sonuçlara yol açmamaktadır. Ancak sıkı kontrol kin, baskı, şiddet ve şefkat eksikliği ile uygulanıyorsa bu durumlarda sağlıksız otoriter anne baba tavrı olarak değerlendirilebilir (Kağıtçıbaşı, 2012). Garcia ve Gracia (2009) yetkeli ebeveynlik stilinin otoriter ve ihmal edici ebeveynlikten çok daha iyi sonuç verdiğini belirtmektedir.

Winnicott (2014) tarafından tanımlanmış çocuğun hayata iyi bir başlangıç yapmasına yetecek kapasitede olan anne için tanımlanmış olan "Yeteri kadar iyi annelik" kavramı çocuğun yetiştiği aile ortamı için de kullanılabilir. Bebeğin ve çocuğun tüm ihtiyaçlarını karşılamak için çabalama, tüm isteklerini anında tatmin etmeye uğraşma bebeğin gelişimini, yeni beceri geliştirme ve sıkıntıyla baş etme kapasitesini yoksun bırakmaktadır. Çocuğun gücüne güvenme, sürekli kont-

rol etmeme ve kuralları dayatmama önemlidir. Çocuklar, sevgi ve sınırları olduğunda en iyi şekilde gelişirler. Eğer şımartılırlar, ihmal edilirler ve çok az rehberlik alırlarsa, öz kontrolü öğrenmezler ve uyum ve davranış sorunları yaşayabilirler. Eğer otoriter ebeveynlerin çocukları gibi çok fazla rehberlik alırlarsa, kendine güvenmeyi öğrenmek için çok az fırsata sahip olmaları sonucu kendi karar verme yeteneklerine güvenemeyeceklerdir. Olması gerekenden fazla yardım kişinin öğrenme şansını elinden alır; az yardım karşısında kişi bocalar ve kendini yalnız hisseder. Bu sebeple, yardım, ihtiyaca uygun olmalıdır.

Günümüzün karmaşık dünyasında, ebeveynler önceki nesillere kıyasla çocuklarını nasıl yetiştirecekleri konusunda kararsızlık yaşamaktadır. Ebeveynlik değerlerinin açıklığa kavuşturulması ve sıcak, destekleyici ve uygun biçimde uygulanması, gelecek neslin ve toplumun refahı için çok önemlidir. Winnicott (2014), bilme ve öğrenme arasındaki farkı vurgulayarak, annenin önsezisiyle kendi ve bebeği rahat ve güvende olabilsin diye bebeğini nasıl tutacağını kısa sürede bildiğini belirtmektedir. Profesyoneller öğrettikleri bilgilerle annenin doğal bilgisine olan güvenini elinden almamalıdırlar.

EBEVEYNLİĞİ BELİRLEYEN KİŞİSEL VE SOSYAL ÖZELLİKLER

Ebeveynlik kültürel özellikler kadar kişisel deneyimlerden de etkilenmektedir. Bu özellikler arasında ebeveynin kendi çocukluk deneyimleri, kişilik özellikleri, sosyal destek kaynakları, sosyo ekonomik düzeyi, eğitimi ve çocuğun özellikleri sayılabilir. Ebeveynlik tarzı, çocuk sayısı, ebeveynlerin ve çocuğun benzersiz kişilikleri, ebeveynlerin tutumları ve ailenin yapısı gibi bir dizi faktöre bağlı olarak örtüşmektedir (Schwartz ve Scott, 1994).

Ebeveynlik tarzı, ebeveynlerin kendi ebeveynlerinin inanç, davranış ve uygulamalarından etkilenmektedir. Çünkü ebeveynler de bir zamanlar bebekti ve kendi bebekliğine ve nasıl bakıldığına ilişkin anılarını bilinç düzeyinde olmasa bile taşımaktadır ve bu anılar ebeveynin ebeveynlik tarzını desteklemekte ya da bozucu etkiler göstermektedir. Anne doğum zamanı geldiğinde ne kadar iyi bakıldıysa, eşinden, çevresinden ve toplumdan ne kadar destek gördüyse bebeğinin hem fizyolojik hem de psikolojik ihtiyaçlarını iyi anladığı bir deneyime hazırdır (Winnicott, 2014). Anneler için toplumun ve çevresinin sağladığı şartlar ne kadar iyiyse çocuk için de şartlar o oranda iyi olacaktır. Anne ayrıca çocukken ne kadar çok sevgi almışsa, içinde yaşadığı toplulukça ne kadar desteklenmişse, o kadar iyi durumda olacaktır, aksine anne destek alamıyorsa strese maruz kalacak ve bu etkileri de çocuğuna yansıtacaktır. Ebeveynlik becerileri kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır (Ruppert, 2017).

Ebeveynlerin ebeveynlikle ilgili fikirleri ve ebeveynlik işlevlerini nasıl yerine getirdikleri sosyoekonomik düzeyler arasında farklılık göstermektedir. Ebeveynlik tarzları kısmen sosyoekonomik faktörlerle şekillenir denilebilir. Farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen ebeveynler, kısmen yaşadıkları farklı koşullara ve çocukları da dahil olmak üzere dünyayla etkileşim yollarına yanıt olarak çocuklarını farklı şekilde yetiştirmektedirler. Farklı sınıflardan gelen ebeveynler genellikle farklı hedeflere sahiptir ve çocuklarını yetiştirmede farklı değerleri vurgularlar. Sosyoekonomik statü (SES), çocukların gelişimini inceleyenlerin ilgisini çekmeye devam eden bir konudur (Bradley ve Corwyn, 2002).

Alt sınıftan gelen ebeveynler orta ve üst sınıf ebeveynlerle karşılaştırıldığında, itaat ve otoriteye saygı bekleme eğilimindedir; daha kısıtlayıcı ve otoriter yaklaşım sergilemekte, çocuklarıyla daha az geçirmekte ve daha az sıcaklık ve sevgi göstermedirler. Ebeveynlik davranışındaki bu farklılıklara çoğunlukla, düşük gelirli yaşamla ilişkili stresler ve bunların ebeveynlik üzerindeki etkilerinin yol açtığı değerlendirilmektedir. Üst ve orta sınıf ebeveynlerinin daha sıklıkla yetkeli veya izin veren ebeveynlik stillerini benimsediği görülmektedir. Bununla birlikte, modern aileler çocuklarına sosyo ekonomik düzeylerinden bağımsız olarak daha fazla özgürlük sunmaktadır (Joseph ve John, 2008; Schwartz ve Scott, 1994).

Tarihsel olarak çocuk yetiştirmede güçlü bir ebeveyn yönelimi görülmektedir, diğer bir deyişle ebeveynlerin çocuklarını kendi ihtiyaç ve değerlerine göre yetiştirme eğiliminde oldukları ailede etkilerin ebeveynden çocuğa tek yönde yürütüldüğü varsayılmaktadır. Fakat zamanla, ebeveynlikten çocuk oryantasyonuna doğru bir geçiş gözlenmektedir. Bireyin ya da çocuğun kendi gelişiminin üreticisi rolü düşünüldüğünde, ebeveynlik anlayışı için "çocuk etkisi" kavramı ortaya çıkmaktadır. Son araştırmalar, çocuğun davranışının ebeveynlerinin ebeveynlik tarzı da etkilediğini göstermektedir. Ebeveynlerin davranışları ve ebeveynlik stilleri çocukları ile olan deneyimlerinden, çocuğun karakteristik özelliklerinden etkilenmektedir. Ebeveynler, çocuksuz hallerinden daha farklı yetişkinler olmaktadır. Çocuklara karşı davranış şekli büyük ölçüde çocukların ebeveynleri "nasıl davranmaya" teşvik ettiğinden etkilenmektedir. Bu özellik "çocuk etkisi" olarak tanımlanabilir. Çocuk etkisi, büyük ölçüde çocuğun bireysel farklılığının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuğun uyumsuz davranışı, ebeveynlerde zorlayıcı ve etkisiz ebeveynlik tarzını ortaya çıkarırken aynı zamanda etkisiz ebeveynlik tarzının çocukta uyumsuz davranışlara yol açabilmektedir. Bu karşılıklı etkileşimsel süreçte hangisinin daha etkili olduğunu söylemek zorlaşmaktadır. Bu senaryo ebeveyn ve çocuğun birbirini karşılıklı olarak etkilediği işlemsel bir aile etkisi modeli tarafından geliştirilmiştir (Lerner, Rothbaum, Boulos ve Castellino, 2002; Sigelman, 1999).

EBEVEYNLİĞİN DEĞİŞİMİ

Dünün ebeveynleri kendi ebeveynlerinin çok katı olduğunu değerlendirerek, kendi çocuklarını yetiştirirken çocuk merkezli bir yaklaşıma, ilerici eğitime ve çocuk yetiştirme konusunda daha anlayışlı kavramlara yönelmişlerdir. Twenge'e (2009) göre doğup büyünen kuşak, kişiliği belirleyen başlıca etkenlerden biridir. 70'li ve 80'li yıllarda doğanları "ben nesli" olarak adlandırırken, bundan sonraki neslin "ben! ben!" nesli olacağını belirterek, 'özgüvenli çocuk yetiştirme' takıntısının, narsist bir kültüre yol açacağını öne sürmektedir. 1970'lerde filizlenen ve bireyi yücelten bir dünyada kişinin kendisine odaklanması hali sonraki yıllarda giderek daha yaygın bir hal almıştır. Bireyselliğin yükselişinin, toplulukçu bakış açısının veya kamusal faydaya yönelik kaygıların zayıflamasına yol açtığı değerlendirilmektedir. Bu durum daha mikro düzeydeki bireysel amaçların ve hazların gerçekleşmesine yönelik arayışları ortaya çıkarmaktadır (Rice, 1979; Ünal, 2019).

"Ben"in dünyanın merkezine konduğu bir 'sonsuz çocukluk' durumunun, çocukluğun mutlaklaştırıldığı ve sonsuz bir tüketimle şekillenen ailelerde giderek daha çok egemen hale gelmektedir. Her dönemin ayrıcalıklı bir "yaş dönemi" bulunmaktadır ve modern çağın ayrıcalıklı dönemi de çocukluk dönemidir. Ebeveynler çocukların isteklerini yerine getirmekle görevli, birer 'kolaylaştırıcı'ya dönüşmüşlerdir. Günümüz 'iyi ebeveynlik' anlayışına göre çocuğun sürekli memnun edilmesi, para dahil her türlü isteğinin tatmin edilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla anne ve babalık kendisine, çevresine ve büyüklerine karşı saygılı ve sorumluluk sahibi çocuklar yetiştirmekten, çocukların bitmek bilmeyen arzularını tatmin etmeye dönük bir kurum haline dönüşmüştür (Balta, 2005).

Ebeveynlik stilleri, bir nesilden diğerine, toplumsal değişikliklere göre değişmektedir. Modernite, kentleşme ve medyanın etkisi ile daha fazla homojenliğin gözlendiği dünya çapında bir değişim modeli görülmektedir. Küreselleşme ile bugün aileler farklı kültürel gruplarda benzer sosyalleşme sorunları yaşamaktadırlar. Ebeveynlerin çocukları etkileme mekanizmaları evrensel özellikler göstermektedir (Bornstein, 2015).

Önceki yıllarda toplumda genellikle ebeveynliğin doğal bir yolla, içgüdüsel olarak varolduğu görüşü hâkimdi ve ebeveynlerin disiplin, beslenme, tuvalet eğitimi, saygınlık oluşturma ve benzeri konularda ne yapacaklarını bildiğini varsayılıyordu. Bu algı yavaş yavaş değişmektedir. Günümüzde ebeveynlik stilleri, mevcut olanlardan farklıdır. Bugünün ebeveynleri, her zaman cevaplarının hazır olmadığını veya çocuklarını yetiştirmekte öğrenmeleri gereken yönler olduğunu kabul etmektedirler. Toplumsal değişimler geçmişten gelen ebeveynlik tekniklerine güvenmeyi daha da zorlaştırmaktadır. Ebeveynlik tarzı ile ilgili farkındalık, modern ebeveynlikte çok önemlidir. Toplumsal değişimin gerçekleşme hızı, çocukları ebe-

veynlerinin hiç hayal etmediği sorunlarla karşı karşıya bırakabilmektedir (Sharma, 2003).

Özellikle orta sınıflar içinde belirgin olarak gözlemlenen çocuk merkezlilik, küresel düzeyde ortaya çıkan paradigma değişiminin ve toplumsal değişimin çocukluk ve ebeveynlik stilleri üzerindeki etkisinin daha fazla incelenmesi gerekmektedir.

SONUÇ

Tüm kültürlerde aileler, çocukların benzer gelişimsel görevleri yerine getirmelerine yardımcı olmayı ve çocukları için sağlık, sosyal uyum, eğitim başarısı ve ekonomik güvenlik istemektedirler ve bu nedenle çocukları için en iyisi olduğunu düşündükleri ebeveynlik davranışları sergilemektedirler. Dahası, ebeveynlerin çocukları etkileme mekanizmaları evrenseldir. Örneğin, sosyal öğrenme yaklaşımı, çocuklar için koşullandırma ve modellemenin önemine vurgu yapmaktadır. Kültürde yerleşik davranış kalıplarını da çocuklar başkalarını izleyerek onlar gibi düşünmeye ve davranmaya başlayarak öğrenirler. Birincil bakım verenlerle etkileşimler yoluyla sosyal ilişkiler modellerini geliştiren bireyler bu modelleri yaşamları boyunca diğerleriyle sosyal ilişkilerini şekillendirmekte kullanmaktadırlar (Bornstein, 2012).

Bazı evrensel yaklaşımlar, çocuk gelişimi, olumlu ebeveynlik stilleri ve çocuk gelişiminin nasıl destekleneceğine dair bazı "en iyi uygulamalar" tanımlamaktadır. Ancak, belirli davranışların kültürel anlamlarına bağlı farklılıklar bu yaklaşımlarda eksik kalabilir ya da sorunlara neden olabilir, bu nedenle kültürel özelliklerin ve farklılıkların da tanımlanması önem taşımaktadır. Ancak kültürler arası farklılıkların belirlenmesine çok önem vermek, kültürden bağımsız olarak ebeveynlerin mutlu ve sağlıklı çocuklar yetiştirmeye çalıştığını unutmaya yol açmamalıdır (Bornstein, 2012). Kültürel değerler önemlidir ve korunması gerekir; ancak unutulmamalıdır ki, değişim kaçınılmazdır ve değişimlerin getirdiği ya da zorunlu kıldığı durumlara direnç göstermek toplumu ileriye değil, geriye götürür (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Bilim insanları, eğitimciler ve uygulayıcıların, ebeveyn ve çocukları etkili bir şekilde destekleyebilmeleri ve sosyal bağlam içinde aileleri güçlendirebilmeleri için aile ve kültür hakkında daha fazla bilgi edinmeleri bir zorunluluktur. Sadece çocuğun iyiliği için değil, toplumun refahı için çocuk gelişimi konusunda bilinçli ebeveynlerin çocuğun değişen ihtiyaçlarına nasıl cevap vermesi gerektiği konusunda düşünülmelidir. Çocukların toplumsal değerleri içselleştirmesi ile "köklerini" ve küresel değişime ayak uydurabilmesi için "kanatlarını" destekleyen aile yapılarının varolması önemlidir.

"Her çocuğun bir köye ihtiyacı vardır (Afrika Atasözü)"…

KAYNAKÇA

Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2012). Çocuk Yetiştirme Açısından Türkiye de Çocukluğun Tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(31), 41-52.

Aile Araştırma Kurumu (AAK). (1995). Ailede çocuk eğitimi araştırması: Aralık 1992 - Aralık 1993. (Yayın No. 84). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yay.

Aksoy, A. B. (2005). Farklı kültürlerde ebeveynlik. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13*(2), 333-338.

Aksoy, A. B. ve Gür, Ç. (2008). Ortadoğu ülkelerinde aile yapısı ve çocuğa bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(1), 49-60.

Aksoy, A., Kılıç, Ş. ve Kahraman, Ö. (2009). Asya kültürlerinde ebeveynlik stilleri ve uygulaması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(2), 14-25.

Aksoy, İ. (2011).Türklerde aile ve çocuk eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(16), 11-19.

Amin, S., & Al-Bassusi N. H. (2004). Education, wage work, and marriage: Perspectives of Egyptian Working Women. *Journal of Marriage and Family*, *66*(5), 1287-1299.

Anderson, S. A. & Sabatelli, R. M. (2010). Family interaction: A multigenerational developmental perspective (5th ed.). Boston: Pearson.

Arıcı Özcan, N. ve Çelik, E. (2018). Üniversite öğrencilerinde riskli davranışlar ve duygu düzenleme güçlüğünün yordayıcısı olarak algılanan ebeveynlik tarzları. *KADEM, Kadın Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 21-49.

Ayçiçeği Dinn, A. ve Sunar, D. (2017). Çocuk yetiştirme tutumları ve bağıntılarının kültür içi ve kültürlerarası karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *32*(79), 95-110.

Bakopanos, C., & Gifford, S. M. (2001). The changing ties that bind: Issues surrounding sexuality and health for Greek parents and their Australian-born sons and daughters. *Journal of Family Issues*, *22*(3), 358-385.

Balta, E. (2005). Bitmeyen çocukluk, erken yetişkinlik ve yeni kapitalizm. *Birikim*, *192*, 20-29.

Barnard, K. E., & Solchany, J. E. (2002). Mothering. In Bornstein, M. H. (Ed.), *Handbook of parenting: Status and social conditions of parenting* (2nd ed., Vol. 3., pp. 3–25). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Behrens, K. Y. (2004). A multifaceted view of the concept of amae: Reconsidering the indigenous Japanese concept of relatedness. *Human Development*, *47*(1), 1-27.

Behrens, K. Y., & Kondo-Ikemura, K. (2011). Japanese children's amae and mothers' attachment status as assessed by the Adult Attachment Interview. *International Journal of Psychology*, *46*(5), 368-376.

Berk E.L. (1998). *Development through the lifespan*. Boston: Allyn and Bacon.

Bornstein, M. H. (2006). Parenting science and practice. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), W. Damon (Series Ed.), Handbook of child psychology: Child psychology in practice (6th ed., Vol. 4., pp. 893–949). Hoboken, NY: Wiley.

Bornstein, M. H. (2007). On the significance of social relationships in the development of children's earliest symbolic play: An ecological perspective. In A. Göncü & S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 101–129). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bornstein, M. H. (2009). Toward a model of culture↔parent↔child transactions. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development* (pp. 139–161). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Bornstein, M. H. (2010). The handbook of cultural developmental science. New York: Psychology Press.

Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting*, *12*(2-3), 212-221. doi: 10.1080/15295192.2012.683359.

Bornstein, M. H. (2015). Culture, parenting, and zero-to-threes. *Zero Three*, *35*(4), 2-14.

Bornstein, M. H., Park, Y., Haynes, O. M., & Suwalsky, J. T. D. with Azuma, H., Bali, S., Berti, E., De Houwer, A., de Zingman Galperin, C., Kabiru, M., Kwak, K., Maital, M., de Moura de Siedel, M. L., Nsamenang, A. B., Pêcheux, M.-G., Ruel, J., Toda, S., Venuti, P., & Vyt, A. (2012). Infancy and Parenting in 11 Cultures: Argentina, Belgium, Brazil, Cameroon, France, Israel, Italy, Japan, Kenya, SouthKorea, and the United States. Unpublished manuscript, Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development.

Bornstein, M. H., & Lansford, J. E. (2010). Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *The handbook of cross-cultural developmental science* (pp. 259–277). New York: Taylor & Francis.

Bradley, R. & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Ann Rev Psychol,* 53, 371-399.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecoloigical model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Theorectical models of human development* (5 ed., pp. 793-828). (Handbook of Child Psychology; Vol. 1). New York: Wiley.

Carlson, L., & Grossbart, S. (1988). Parental style and consumer socialization of children. *Journal of Consumer Research*, *15*(1), 77-94.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, *65*(4), 1111-1119.

Chen, X., Rubin, K. H., & Li, Z. Y. (1995). Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, *31*(4), 531-539.

Cole M., Cole S. R., & Lightfoot C. (2005). *The development of children* (5th Ed.). New York: Worth Publishers.

Dwairy, M., & Menshar, K. E. (2006). Parenting style, individuation, and mental health of Egyptian adolescents. *Journal of adolescence*, *29*(1), 103-117.

Feghali, E. (1997). Arab cultural communication patterns. *International Journal of Intercultural Relations*, *21*(3), 345-378.

Garcia, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.

Gıl'adı, A. (2001, Ekim). İslam Uygarlığında Bir Çocukluk Kavramı Var mı?. III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM), Ankara.

Gouveia, V. V., Clemente, M., & Espinosa, P. (2003). The horizontal and vertical attributes of individualism and collectivism in a Spanish population. *The Journal of Social Psychology*, *143*(1), 43-63.

Günindi, Y. ve Yaşa Giren, S. (2011). Aile kavramının değişim süreci ve okul öncesi dönemde ailenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(1), 349-361.

Gürler, A. (2005). *Çocuğun Suça Yönelmesinde Aile Faktörünün Ve Akran Gruplarının Rollerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.

Hallaç, S. ve Öz, F. (2014). Aile kavramına kuramsal bir bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 6*(2), 142-153.

Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting:. Biology and ecology of parenting* (2nd, ed., Vol 2., pp. 253–280). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates Publishers.

Harkness, S., Super, C. M., Moscardino, U., Rha, J. H., Blom, M., Huitrón, B., ... & Palacios, J. (2007). Cultural models and developmental agendas: Implications for arousal and self-regulation in early infancy. *Journal of Developmental Processes*, *2*(1), 5-39.

Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). Most people are not WEIRD. *Nature*, *466*(7302), 29-29.

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values.* Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage publications.

Inglehart, R., Basanez, M., & Moreno, A. (1998). *Human values and beliefs - a crosscultural sourcebook: Political, religious, sexual, and economic norms in 43 societies; findings from the 1990 - 1993 world values survey*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

İçli, G. (2012). Sosyolojiye giriş (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

İnan, A. (1956). Türk Etnolojisini İlgilendiren Birkaç Terim ve Kelime Üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 4*, 179-195.

Jambunathan, S., & Counselman, K. (2002). Parenting attitudes of Asian Indian mothers living in the United States and in India. *Early Child Development and Care*, *172*(6), 657-662.

Joseph, M. V., & John, J. (2008). Impact of parenting styles on child development. *Global Academic Society Journal: Social Science Insight*, *1*(5), 16-25.

Kağıtçıbaşı Ç., & Ataca, B. (2017). Çocuğun değeri ve aile değişimi: Türkiye'den otuz yıllık bir portre. (P. Önder Erol ve E. Aloğlu, Çev.). *Sosyoloji Dergisi, 35*, 77-101.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). Çocuğun değeri. Türkiye'de değerler ve doğurganlık. İstanbul: Gözlem Matbaacılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji.* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş (16. Basım). İstanbul: Evrim Yayınları.

Keller, H., Hentschel, E., Yovsi, R. D., Lamm, B., Abels, M., & Haas, V. (2004). The psycholinguistic embodiment of parental ethnotheories: A new avenue to understanding cultural processes in parental reasoning. *Culture & Psychology*, *10*(3), 293-330.

Kim, U., & Choi, S.H. (1994). Individualism, collectivism, and child development: A Korean perspective. In P.M. Greenfield & R.R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 227–257). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kim, U., Park, Y. S., Kwon, Y. E., & Koo, J. (2005). Values of children, parent–child relationship, and social change in Korea: Indigenous, cultural, and psychological analysis. *Applied Psychology*, *54*(3), 338-354.

Kiray, B. (1981). The women in small towns. In N. Abadan-Unat (Ed.), *Women in Turkish society* (pp. 259-274). Leiden: Brill.

Kitayama, S., Duffy, S., Kawamura, T., & Larsen, J. T. (2003). Perceiving an object and its context in different cultures: A cultural look at new look. *Psychological Science*, *14*(3), 201-206.

Klein, H. A., & Ballantine, J. (2001). For parents particularly: Raising competent kids: The authoritative parenting style. *Childhood Education*, *78*(1), 46-47.

Kulaksızoğlu, A. (2017). *Ergenlik psikolojisi* (19. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Lerner, R. M., Rothbaum, F., Boulos, S., & Castellino, D. R. (2002). Developmental systems perspective on parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (Vol. 2, pp. 315– 344). Mahwah, NJ: Erlbaum.

LeVine, R. A. (1988). Human parental care: Universal goals, cultural stratejies, individual behavior. In R. A. LeVine, P. M. Miller, & M. M. West (Eds.), *Parental behavior in diverse societies. New directions for child development* (Vol. 40, pp. 3-12). San Francisco: Jossey-Bass.

Mann, E.A. (1994). Education, money and the role of women in maintaining minority identity. In Z. Hasan (Ed.), *Forging identities: Gender, communities and the state* (pp.130– 168). New Delhi: Raj Press.

Marks, A. K., & Coll, C. G. (2018). Education and developmental competencies of ethnic minority children: Recent theoretical and methodological advances. *Developmental Review*, *50*, 90-98.

Maruta, T. (1992). Does an American puppy amaeru? A comment on Dr. Doi's paper. *Infant Mental Health Journal*, *13*(1), 12-17.

Miller, J. G., & Bersoff, D. M. (1998). The role of liking in perceptions of the moral responsibility to help: A cultural perspective. *Journal of Experimental Social Psychology*, *34*(5), 443-469.

Mishra, R., Mayer, B., Trommsdorff, G., Albert, I., & Schwarz, B. (2005). The value of children in urban and rural India: Cultural background and empirical results. In G. Trommsdorff & B. Nauck (Eds.), *The value of children in cross-cultural perspective. Case studies from eight societies* (pp. 143-170). Lengerich: Pabst Science.

Mizuta, I., Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., & Hiruma, N. (1996). A Cross-cultural Study of Preschoolers' Attachment: Security and Sensitivity in Japanese and US Dyads. *International Journal of Behavioral Development*, *19*(1), 141-159.

Morelli, G. A., & Rothbaum, F. (2007). Situating the child in context: Attachment relationships and self-regulation in different cultures. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (p. 500–527). New York: Guilford Press.

Mussen, P. H. (1979). *The psychological development of the child*. Lincoln: Prentice Hall.

Nave-Herz, R. (2002). Family changes and intergenerational relationships in Germany. In R. Nave-Herz (Ed.), *Family change and intergenerational relations in different cultures* (Familie und Gesellschaft, Bd 9, pp. 215-248). Würzburg: Ergon.

Nazlı, S. (2009). *Aile danışmanlığı* (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Niiya, Y., Ellsworth, P. C., & Yamaguchi, S. (2006). Amae in Japan and the United States: An exploration of a" culturally unique" emotion. *Emotion*, *6*(2), 279-295.

Nisbett, R. E. (2003). The geography of thought: How Asians and Westerners think differently, and why. New York: Free Press.

Obeid, R.A. (1988). An Islamic theory of human development. In T.R. Murray (Ed.), *Oriental theories of human development* (pp.155–174). New York: Peter Lang.

Okman-Fisek, G. (1982). Psychopathology and the Turkish family: A family systems theory analysis. *Sex roles, family and community in Turkey*, 295-321.

Osmond, S. J. (2000). No worries: Australia's continuing evolution. *The World and I*, *15*(8), 188-199.

Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, *128*(1), 3-72.

Ozensel, E. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 2*(6), 77-96.

Öztürk, E. (2016). Psikotarih açısından çocuk yetiştirme tarzları ve çocuk istismarı. Türkiye klinikleri. *Journal of Forensic Medicine-Special Topics, 2*(3), 24-34.

Özyürek, A, Çetin, A., Yıldırım, R., Evirgen, N. ve Ergün, Ş. (2016). Farklı kültürlerde aile çocuk etkileşimlerinin öğretmen bakış açısına göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(43), 1477-1484.

Özyürek, A. (2004). Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye*.

Palut, B. (2009). A review on parenting in the Mediterranean countries. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *33*(2), 242-247.

Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*: *Being and becoming a parent* (3rd ed., Vol 3., pp. 27-73). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Rao, N., McHale, J. P., & Pearson, E. (2003). Links between socialization goals and child-rearing practices in Chinese and Indian mothers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, *12*(5), 475-492.

Rice, D. G. (1979). *Dual-career marriage: Conflict and treatment.* New York: Free Press.

Rohner, R. P., & Pettengill, S. M. (1985). Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents. *Child Development, 56*(2), 524-528.

Roopnarine, J. L., & Hossain, Z. (1992) Parent-child interactions in urban Indian families in New Delhi: Are they changing? In Roopnarine, J. L. and Carter, D. B. (Eds.), *Annual advances in applied developmental psychology* (Vol. 5, pp. 1–17). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Rose, G. M., Dalakas, V., & Kropp, F. (2003). Consumer socialization and parental style across cultures: findings from Australia, Greece, and India. *Journal of Consumer Psychology*, *13*(4), 366-376.

Rothbaum, F., & Kakinuma, M. (2004). Amae and attachment: Security in cultural context. *Human Development*, *47*(1), 34-39.

Rothbaum, F., & Trommsdorff, G. (2007). Do roots and wings complement or oppose one another?: The socialization of relatedness and autonomy in cultural context. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 461–489). New York: Guilford Press.

Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K., & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development*, *71*(5), 1121-1142.

Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, *55*(10), 1093-1104.

Ruppert, F. (2017). *Travma bağlanma ve aile konstelasyonları* (F. Zengin, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Saraswathi, T. S., & Ganapathy, H. (2002). Indian parents' ethnotheories as reflections of the Hindu scheme of child and human development. In H. Keller & Y. H. Poort inga (Eds.), *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development* (pp. 79-88). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Schwartz M. A., & Scott B. M. (1994). *Marriages and families – diversity and change*. New Jersey: Prentice Hall INC.

Sharma D. (2003). *Childhood, family, and sociological changes in India.* New Delhi: Oxford University Press.

Sigelman, C. K. (1999). *Life-span human development* (3rd ed.) Boston: Brooks/Cole Publishing Company.

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, *30*(1), 74-99.

Sorkhabi, N. (2012). Parent socialization effects in different cultures: Significance of directive parenting. *Psychological Reports*, *110*(3), 854-878.

Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 8*(4), 240-246.

Takahashi, K. (1986). Examining the strange-situation procedure with Japanese mothers and 12-month-old infants. *Developmental Psychology*, *22*(2), 265-270.

Tezel-Şahin, F. ve Cevher F. N. (2007). Türk Toplumunda Aile-Çocuk İlişkilerine Genel Bir Bakış. ICANAS 38 (38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara.

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism.* Boulder, CO: Westview Press.

Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, *69*(6), 907-924.

Trommsdorff, G. (1985). Some comparative aspects of socialization in Japan and Germany. In I. R. Lagunes ve Y. H. Poortinga (Eds.), *From a different perspective: Studies of behavior a cross cultures* (pp. 2231-240). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Twenge, J. M. (2009). Ben" Nesli. (E. Öztürk, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Ünal, S. (2019). Bir Yaşam Biçimi Olarak Bireysellik ve Makyavelist Kimliklerin Yükselişi. 2nd International Congress on New Horizons In Education And Social Sciences (ICES-2019) (ss. 339-345). doi: 10.21733/ibad.584572

Üskül, A. K., Hynie, M., & Lalonde, R. N. (2004). Interdependence as a mediator between culture and interpersonal closeness for Euro-Canadians and Turks. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *35*(2), 174-191.

Winnicott, D.W. (2014). Bebekler ve Anneleri (N. Diner ve E. Durukan, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Yağmurlu, B., Çıtlak, B., Dost, A. ve Leyendecker, B. (2009). Türk annelerin çocuk sosyalleştirme hedeflerinde eğitime bağlı olarak gözlemlenen farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi, 24*(63), 1-15.

Yamaguchi, S. (2004). Further clarifications of the concept of amae in relation to dependence and attachment. *Human Development*, *47*(1), 28-33.

Young-Bruehl, E., & Bethelard, F. (2000). *Cherishment: A psychology of the heart.* New York: Free Press.

5. BÖLÜM

GÜNÜMÜZDE TÜRK KÜLTÜRÜNDE AİLE VE ÇOCUK

Öğr. Gör. Esra MERDİN
Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID No: 0000-0001-5096-0884

GİRİŞ

Aile kavramı, Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü'nde şu şekilde tanımlanmaktadır: "Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik" (TDK, 2011). Yine aynı sözlükte aile, aynı soydan gelen veya aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kimselerin tümü olarak anlatılmaktadır. Aile, toplumsal yapıyı meydana getiren temel toplumsal kurumların başında yer alır. Bu bakış açısıyla aile, toplumun temelidir ve bu durum hem geleneksel hem de modern toplumlarda bu şekilde kabul görmüştür (Bayer, 2018).

Aile, içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerini yansıtan toplumun en küçük temsil biçimidir. Toplumlar ise sürekli bir değişim ve dönüşümle birlikte güncellenen koşullara uyum sağlama çabası içindeyken, yapısında bulundurduğu alt birimleri de değişime mecbur tutmaktadır. Bu değişim ve dönüşümlerden etkilenen en önemli kurumlardan biri de ailedir. Bu yönüyle ailenin, farklı toplumlarda ve zamanlarda değişik biçimlerde tanımlanması beklenti dahilinde ve kabul edilebilir bir durumdur. Nitekim Öztan, aile kurumunu toplumsal bir yapı olarak tanımlayıp bu yapının zaman ve mekâna göre değişim göstermesi sebebiyle kesin bir tanımını yapmanın mümkün olmadığını belirtmektedir (Öztan, 2004). Canatan da benzer şekilde "aile" hakkında evrensel bir tanım yapabilmenin mümkün olmadığını iki sebebe bağlayarak açıklamaktadır. Bunlardan ilki, bu kurumun dünya çapında sergilediği çeşitlilik ve aile kurumunun tarihsel süreç içerisinde sü-

rekli olarak değişim göstermesidir (2011). Canatan aile hakkında tek bir topluma bakarak bir tanım yapmanın kültür merkezci bir tanım olacağını iddia etmektedir. Diğer yandan zaman içinde ailenin yapısı, aile içi pozisyonlar ve ilişkiler, ailenin işlevleri gibi hususların değiştiğini, hatta aile hakkındaki düşüncelerin de değişime uğradığını düşünmektedir (Canatan, 2011, s.60- 62). Sosyal ilişkilerin en küçük ve en temel birimi olarak aile, içinde bulunduğu toplumda dahi var olduğu süreçte meydana gelen değişikliklerden etkilenmekte, bu da ailenin yapısının ve işlevlerinin tanımlanmasında farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

ANADOLU'DA YAYGIN GÖRÜLEN AİLE TÜRLERİ

Türkiye'de yapılan aile ile ilgili çalışmalar, toplumsal bir kurum olarak ailenin yapısal olarak yakından tanınması, toplumun ve bireylerin yaşam biçimlerinin anlaşılabilmesi ve süreç içinde aile kurumunda meydana gelen değişimlerin ortaya konulması noktasında önem arz etmektedir. T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından Türkiye'de 2006 ve 2011 yıllarında yapılan aile yapısı araştırması beş yıllık geçen süreçte Türkiye'deki aile yapısının ne derecede değiştiğini ortaya koymaktır. Çalışmada 2006 yılında yapılan araştırmada sorulan sorular, çerçevesine bağlı kalınarak yeniden şekillendirilmiş ve ön teste tabii tutulduktan sonra Türkiye genelinde tekrar sorulmuştur. 2011 yılında tekrarlanan araştırmada elde edilen bulgular 2006 yılında yapılan araştırmayla paralellik göstermekle birlikte bu araştırmada elde edilen veriler ile Türk aile yapısının güçlü ve zayıf yanları ortaya konulmuştur. Bulgular göstermektedir ki Türk aile yapısının bazı karakteristik özellikleri bulunmaktadır; evlilik kurumuna verilen önemin yüksek olması, evliliklerin çoğunun ömür boyu sürmesi, Türkiye'de gerçekleşen evliliklerin %97 oranında resmî geçerliliğe uygun olarak gerçekleşmesi, eşlerin sadece %1-2 oranında sık sorun yaşaması, temel yaşam faaliyetleri sırasında aile bireylerinin bir arada olması ve birlikte vakit geçirmesi, ailede karar verme mekanizmasında annenin katılımının büyük oranda sağlanması gibi. Araştırmada bu veriler ışığında, Türkiye'de aile yapısının güçlü bir konumda olduğu iddia edilirken diğer yandan Türk aile yapısının zayıf yanları da şu şekilde ifade edilmektedir: Kadınlarda ilk evliliklerin %30,5 oranında 18 yaş ve altında gerçekleşmesi, aile tiplerine göre değerlendirme yapıldığında dağılmış aile yapısına sahip hanelerin oranının %21,24 olarak belirlenmesi ve bu oranın büyük kentlerde daha da yükselmesi, evliliklerin hâlâ büyük oranda %53,6 görücü usulü ile gerçekleşmekte olması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Hala akraba evliliklerinin yüksek oranda (%23,2) varlığı araştırma sonucunda ortaya konulmuştur. Ev içinde yapılan faaliyetlerde kız çocuklarının sorumluluklarının erkek çocuklarına göre çok daha fazla olduğu da tespit edilmiştir. Bu duruma bağlı olarak

toplumsal cinsiyet rolleri açısından kız çocuğunun sorumluluk almayı öğrenme ve buna bağlı olarak özgüven gelişiminde uzun vadede avantajlı olduğu belirtilmiştir.

Benzer şekilde Sosyal Ekonomik Araştırmalar Merkezi'nin (SEKAM) 2009 yılında TUİK'in kullandığı Türkiye evrenini temsil kabiliyetine sahip 12 bölge 67 ilde 6748 kişiyle yaptığı araştırma, Türkiye'de aile kurumunun demografik özellikleri ile ilgili güncel ve güvenilir veriler sunmaktadır. Ayrıca araştırma yüksek düzeyde güvenirlik katsayısına sahip olması açısından da objektif bir analiz yapma fırsatı vermektedir (SEKAM, 2016). Araştırmada katılımcılara ailesinin büyüklüğü ve türü hakkında sorular sorulmuştur ve katılımcıların, %31,1'i 4 kişiden, %19,9'u5 kişiden, %17,9'u 3 kişiden, %10,5'i 6 kişiden, %7,9'u 2 kişiden, %5,6'sı 7 kişiden ve %3,9'u ise 8 kişiden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Yine katılımcılara tercih edilen aile büyüklüğünün ne olması gerektiği sorulduğunda, %73,2'si iki-üç çocuklu, %15,2'si tek çocuklu, %8,6'sı dört çocuklu ve %3,1'i ise çocuksuz bir aile istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların yanıtladığı sorulardan şuan ki aile yapılarının %75,7 ile çekirdek aileden ve %24,3 ile de büyük aileden oluştukları anlaşılmıştır. "Anne ve baba gibi aile büyükleriyle birlikte yaşamak ister misiniz?" sorusuna; katılımcıların%40,4'ünün istemediği, %35,2'sinin istediği ve %24,4'ünün ise kararsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güncel koşullarda Türkiye'de ailenin anlamı ve işlevi, demografik özellikleri zaman içerisinde değişime uğrasa da yapısal olarak en yaygın görülen iki aile tipinin geniş aile ve çekirdek aile olduğu bilinmektedir.

Çekirdek Aile ve Geniş Aile

20. yüzyılda gerçekleşen ekonomik ve siyasal yapıdaki önemli gelişmelerle endüstrileşmenin yaygınlaşması, kent nüfusunun artışı, eğitim ve sağlık hizmetlerinin gelişmesi ve teknolojik ilerlemeler modernleşme sürecine hız kazandırmıştır (Yavuz & Yüceşahin, 2012). Artan küreselleşmeyle beraber bu süreç dünya genelinde nüfusla ilgili ölüm ve doğurganlık hızlarının azalması gibi değişimlere neden olmuştur (Reher, 2004). Demografik dönüşüm olarak isimlendirilen bu süreçte geleneksel demografik rejim olarak bilinen yüksek doğurganlık ve yüksek ölüm oranlarının hüküm sürdüğü bir durumdan modern demografik rejim olarak tanımlanan doğumların bilinçli olarak kontrol edildiği ve ölüm oranlarının düşmüş olduğu yeni bir duruma geçiş yaşanmıştır (Caldwell, 2006). Modernleşme ve demografik dönüşüm süreci, yaygınlaşan popüler kültürün getirdiği bireysel yaşam tarzı ile aile yapısının değişmesine ve yeni türler kazanmasına da katkı sağlamıştır (Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü "BASAGM", 2010: 32). Bu durum, modernleşme süreci öncesinde var olan aile türlerinin ve yaşam

biçimlerinin bütünüyle yok olduğu anlamına gelmese de aile kompozisyonlarının çekirdek aileye doğru evrilmesine hız kazandırmıştır (BASAGM, 2010: 29).

Araştırmalar, tüm aile tipleri arasında çekirdek ailenin her zaman baskınlığını koruduğunu göstermektedir. Çekirdek aile; eşler ve varsa onların evlenmemiş çocuklarından oluşan toplumun en küçük birimi olarak tanımlanmaktadır (Yavuz, 2002). Bu aile tarzı az sayıda üyeden oluşmaktadır. Çekirdek ailenin kökenini Batı endüstriyel toplumlarından aldığı düşünülmektedir ve çekirdek ailenin ekonomik ve sosyal koşullara uyum sağlamak üzere geliştiği iddia edilmektedir (Yıldırım, 2009). Endüstrileşmeyle beraber aile ve iş yeri birbirinden ayrılmış ve çalışanların ev dışına çıkmasına sebep olmuştur. Aileyi üretim yeri olmaktan uzaklaştıran ve üretimi fabrikaya taşıyan bu yeni ekonomik ve sosyal sistemde aile üyelerinin rolü ve sorumlulukları farklılaşmaya başlamış ve daha küçük toplumsal birimler halinde yaşanmaya zemin hazırlamıştır. Yine tarihsel süreç içerisinde çekirdek ailenin de farklı formlarının oluştuğunu görmekteyiz. Bunlar:

- Çocuksuz yaşayan çekirdek aile,
- Evlenmemiş çocuğu ya da çocukları ile beraber yaşayan çekirdek aile
- Tek ebeveynli çekirdek aile (evlenmemiş çocuk/ları ile yaşayan tek anne ya da babalar) (Yavuz & Yüceşahin, 2012)

İkinci yaygın görülen hane halkı tipi ise geniş aile tipidir. Geniş aile, iki veya daha fazla farklı kuşaktan bireylerin bir arada bulunduğu ve/veya aynı kuşaktan olan birden çok evli çiftin beraberce yaşadığı hane halkı kompozisyonundan oluşmaktadır. Geniş aile, oluşumunda görülen farklı kompozisyonları sebebiyle farklı isimler alabilmektedir. Örnek olarak:

- Çok sayıda hane halkı üyesi barındırabildiği için büyük aile,
- Kırsal alanlarda tarımla geçimini sağlayan ve erkek egemen toplumlardaki yaygınlığından dolayı geleneksel aile (BASAGM, 2010: 27),
- Çekirdek aile dışındaki akrabaları da barındırması nedeniyle karmaşık aile (Burch, 1967: 349) veya birleşik aile,
- Birden fazla çekirdek aileyi içerebilmesi nedeniyle de çoğul aile şeklinde de isimlendirilmektedir.

Türkiye'deki duruma bakıldığında hane halkı kompozisyonlarının dağılımlarında yerleşim yeri tipi ve bölgeye göre farklılıklar bulunmaktadır. Çekirdek aile ve tek ebeveynli hane halkı kompozisyonları çoğunlukla sosyo-ekonomik bakımdan gelişmiş güney ve batı bölgelerde daha yaygın iken, geniş aile tipleri sosyo-ekonomik olarak daha az gelişmiş olan kuzey ve doğu bölgelerde daha yaygındır. Bu

durum toplumsal ve aile yapısı bakımından Türkiye'de heterojen bir toplum yapısının varlığına işaret etmektedir. Nitekim Türkiye, toplumsal yapısında meydana gelen hızlı değişimlerin yanı sıra geleneksel aileye özgü biçim ve kültürel pratiklerin bir değer olarak öneminin sürmekte olduğu ülkelerden biridir. Bu durum modernleşme sürecinin her yerde aynı biçim ve tempoda gerçekleşmediğine, bölgeler arasında önemli farklılıkların varlığına işaret etmektedir. (Canatan, 2009a: 141; BASAGM, 2010: 30-32). 1960lardan günümüze kadar geçen süreçte Türkiye'de çekirdek aile ve tek ebeveynli ailelerin sayınsın arttığı ve geniş ailenin yaygınlığının gittikçe azaldığı görülmektedir. Bu değişim, sosyoekonomik ve kültürel değişimlerin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Ek olarak güncel araştırmalar Türkiye'de boşanmanın kolaylaşması ve artması, bireysel yaşam tercihlerinin yaygınlaşması, evlilik dışı birlikteliklerin yaşanması, tek ebeveynli ailelerin artması, evlilik dışı doğum tercihlerinin artışı gibi modern yaşam deneyimleri sayılan yaşam tarzlarının yaygınlaştığını göstermektedir (BASAGM, 2010: 32).

Çekirdek aile ve geniş aile, yeni üyesini yetiştirme ve bakımını sağlama anlamında farklı yöntemlere sahip olabilmektedir. Bu durum ise çocuğun gelişimini doğal olarak etkilemektedir. Geniş ailenin en önemli özelliklerinden biri olan yardımlaşma ve toplumsal güvenlik kurumu olması, bünyesine katılan genç bireyler için avantaj olarak değerlendirilmektedir (Yasa, 1973). Geniş ailede bireyler ihtiyaçları doğrultusunda en yakınlarından maddi ve manevi destek isteme ve alma noktasında üstünlüğe sahip olabilmektedir. Geniş ailedeki yardımlaşma, ortak karar alma ve hareket etme, karşılıklı üstlenilen görev ve sorumluklar işbirlikçi yaşam tarzını beraberinde getirmektedir. Bu yaşam tarzının olumlu sonuçları olduğunu destekleyen bazı güncel araştırmalar şöyledir:

Değirmenci ve Demirli tarafından çekirdek veya geniş ailede yetişen bireylerde sosyal onay ihtiyacı ile benliğin farklılaşması arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada kişilerin yetiştikleri aile tipinin çekirdek ya da geniş aile olmasının onların benliklerinin ayrımlaşması üzerinde etkili olduğunu sonucuna varılmıştır (2019). Çalışmada, yetişilen aile tipinin bireylerin ben pozisyonu ve duygusal kopma durumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Fişek'e (2005) göre de günümüzde geniş aileler daha çok topluluk yönelimli bireyler yetiştirme eğiliminde, kişisel anlamda özerkliği desteklemekle beraber aileyi bireysellikten üstün tutma eğiliminde bulunmaktadır.

2018–2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ve Ankara illerinde üniversitelerde okuyan üstün başarılı öğrenciler (üniversite sınavında ilk bine giren öğrenciler) ile yapılan bir çalışmada ise kişilerin erken çocukluk yaşantılarının incelenmesi amaçlanmış ve erken çocukluk yıllarına dair hatırlanan anılar arasında aile büyük-

leri ile yapılan etkinlikler olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırmacı tarafından aile büyükleriyle geçirilen zamanın kişilerin gelişimine katkıda bulunmuş olabileceği şekliyle yorumlanmıştır (Akkuş, 2019).

Öte yandan geniş aile ve çekirdek aileye sahip olan çocukların aile ortamını algılamalarında çeşitli değişkenlerin etkisinin incelendiği bir araştırmada geniş ailede, ailelerin geleneklere bağlılığı ve hane halkının kalabalık olması sebebiyle aile içinde stres seviyesinin artmasıyla, çocuklara gösterilen ilgi ve sevginin azalabildiği ve bu ailelerde çocukların aile ortamını olumsuz değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Gürsoy ve Coşkun, 2004). Akgün ve Ergül tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise erken çocukluk dönemindeki çocuklardan ailelerini resmetmeleri istenmiş ve çocukların çoğunlukla çekirdek aile çizimi yaptıkları ve aileyi olumlu duygularla ve bir arada çizdikleri belirlenmiştir (2015).

Geniş aile ve çekirdek aile günümüzde varlığını sürdürmekte olan en yaygın aile türleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Her iki tür de kendi içinde farklı dinamikler taşımakta ve çocuk yetiştirmeye dair uygulamalar benimsemektedir. Her ikisinin de avantajlı ve dezavantajlı olduğu noktaları göz önünde bulundurursak birinin diğerinden daha iyi olduğunu iddia etmek doğru olmayacaktır. Her aile kendi koşulları ve dinamiğinde gelecek nesillerini doğru bildiği şekilde yetiştirmeye devam edecektir.

ANADOLU'DA AİLE KÜLTÜRÜ VE ÇOCUĞUN AİLEDEKİ KONUMU

Toplumların aileye atfettiği değer ve aileye bakış açısı, toplumların kültürel özellikleriyle farklılaşabilmektedir. Bu durum her toplumun, coğrafyanın ve kültürün kendine özel aile kavramı oluşturmasını sağlamıştır. Aile, içinde bulunduğu kültürün değer yargıları ile oluşur ve biçimlenir. İnsanların yaşadığı topraklar, iklim özellikleri, örf ve adetleri, dinî inanışları ile bütün bunları kuşatan kültürleri o toplumun zihninde aile kavramına biçim verir ve sınırlarını çizer.

Aile, tüm zamanlarda ve toplumlarda olduğu gibi Türk kültüründe de üzerinde önemle durulan, değer verilen, toplumun temel kurumlarından biri olmuştur. Türk kültürünün aileye atfettiği değer ile sosyal açıdan daha sağlıklı ve güçlü kılındığına inanılmaktadır (T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, 2010). Ailenin toplumu güçlü kılmasında ailenin yerine getirmekle sorumlu olduğu işlevlerin yeri büyüktür. Ailenin toplum ve bireyler açısından yerine getirdiği temel işlevler şöyle sıralanabilir: Toplumun demografik yapısının devamlılığını sağlamak, yetişkinler arasında cinsel ilişkileri düzenlemek, çocuk doğurmak ve onları koruyup-yetiştirmek, insanların bakımını sağlamak, neslin devamını sürdürmek, bireylerin sosyalizasyonunu gerçekleştirmek, kültürün yeni

kuşaklara aktarılması yoluyla devamlılığını sağlamak, bireylerin sosyal psikolojik ihtiyaçlarını (aitlik, sadakat, bağlılık duygusu, …) karşılamak gibi.

Türk toplumunu büyük sosyal, ekonomik, siyasi sorunlar karşısında dayanıklı ve güçlü kılan etkenlerden birinin, köklerini sağlam ve sağlıklı bir aile yapısından alması olduğu düşünülmektedir. Tüm toplumlarda aile kurumunun kuruluş şekli belirli toplumsal ve/ya yasal kurallarla belirlenmiştir. Aileyi toplumun temeli olarak tanımlayan anayasamız, bu tanımlamayla ailenin birey ve toplum hayatındaki önemine de işaret etmektedir. Türk toplumunda da aile kurumunun yasal olarak kuruluş şekli belirlidir ve "evlilik" kurumu temeli üzerinde inşa edilmiştir. Evlilik kurumu, Türk tarihi boyunca hem dini hem toplumsal değişimlerden etkilenen bir konumda olmuştur. Özellikle Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen büyük sosyal dönüşümün bir parçası olarak evliliğin "monogamik" (tek eşli evlilik) bir karaktere dönüştürülmüş olması, genel anlamda toplumsal yapıyı, özel açıdan ise aile kurumunu daha da güçlendirmiştir. Günümüz Türkiye sinde eş sayısına bağlı olarak aile türlerine bakıldığında, monogamik (tek eşli evlilik) bir karakterin yaygın olduğu görülmektedir.

Türk kültüründe aileyi güçlü kılan etkenlerden biri de çocuktur ve çocuğun aile hayatında önemi büyüktür. Kültürümüzde çocuk, toplumun geleceği olarak kabul edilmektedir. Bugünün kültürünü ve toplumsal normlarını geleceğe taşıyacak bir kaynak olarak görülmektedir. "Bir Çocuğu Eğitmek Bir Ülkenin Kaderini Belirler" sözüyle çocukların geleceğe yatırım olduğu belirtilmektedir. Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk de çocuğa ve çocukluk dönemine oldukça önem vermiş ve bunu birçok kez dile getirmiştir. Mustafa Kemal Atatürk, şu sözleri ile çocukların milletin geleceği olduğu üzerinde durmaktadır: "Çocuklar geleceğimizin güvencesi, yaşama sevincimizdir. Bugünün çocuğunu, yarının büyüğü olarak yetiştirmek hepimizin insanlık görevidir." Ayrıca Ulu Önder Atatürk'ün Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nı çocuklara hediye etmiş olması, toplumumuzda çocuğun rolünün en açık göstergelerinden biridir.

Türk kültüründe çocuğun önemli bir yeri olduğunu gösteren kanıtlardan biri de atasözlerimizdir. Kültürümüzde çocuk ve çocukluk ile ilgili çok sayıda atasözü bulunmaktadır. Bunlarda bazıları şunlardır:

- Abdal düğünden, çocuk oyundan usanmaz
- Aç aman bilmez, çocuk zaman bilmez
- Çocuğun bulunduğu yerde dedikodu olmaz
- Çocuğun yediği helal, giydiği haram
- Ağaç yaşken eğilir
- Çocukluk gibi sultanlık olmaz

- Çocuksuz kadın yemişsiz ağaca benzer
- Çocuklar dünyanın en büyük servetidir

Çocukluğun atasözlerinde yoğun bir biçimde işlenmesi ve günümüze kadar aktarılmış olması, Türk toplumunun çocuğa büyük değer verdiğini göstermektedir. Çocuksuz evi meyvesiz ağaca benzeten atalarımızın aile kurumunda çocuk sahibi olmaya biçtiği değer açıktır.

Kültürü biçimlendiren önemli etkenlerden biri de dindir. Dinimiz çocuğa verdiği önemi hadis-i şeriflerde göstermektedir: "Çocuğu güzel terbiye etmek ve ona güzel bir isim vermek, evladın, baba üzerindeki haklarındandır. ", "Çocuk kokusu, cennet kokularındandır.", "Çocuk bulunmayan evde bereket yoktur.", "Kimin çocuğu varsa, onunla çocuklaşsın (hadis-i şerif)."

Toplumumuzda çocuğa ilişkin ailenin neşesi olması, soyun devamı, geleceğin güvencesi gibi söylemler ile "altıntop" gibi benzetmeler çocuğa yönelik toplumun olumlu kanaatlerde olduğunun göstergesiyken; "çocuksun", "çocukluk etme!", "çocukça", "bebek işi", "Çocuğa iş buyuran ardınca kendi gider." gibi söylemler de çocuğun güçsüz, bilgisiz ve saf olduğuna dair halk arasında yer eden görüşleri ifade etmektedir. Toplumsal yaşamın biçimlendirdiği sosyokültürel bir inşa olarak "çocukluk" algısı olumlu ve olumsuz taraflarıyla kültürümüzde yer edinmiştir (Ercan, 2014).

Kültürümüzde çocukluğa yüklediğimiz anlamı gösteren bazı bilimsel araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalardan en kapsamlılarından biri olan "Türkiye Çocuğun Değeri Araştırması (ÇD)" isimli araştırma konu ile ilgili güvenilir bilgiler sunmaktadır. Otuz yıllık bir süreçte dokuz ülkenin dahil edildiği bu kapsamlı araştırmada kültürlerin çocuklara atfettiği değer ile toplumların çocuk sahibi olma gerekçeleri incelenmiştir. Bu çalışma Türkiye'de Kağıtçıbaşı tarafından 1975'te ülke çapında yürütülmüştür. 2003 yılında çalışma tekrar edilmiş ve güncel sonuçlar paylaşılmıştır. Çocuğun Değeri bulguları çocuklara yüklenen farklı değere işaret etmekte ve bu farklı değerlerin ekonomik gelişme ve değişen yaşam tarzlarından ne şekilde etkilendiğini göstermektedir. 1975'te yapılan ilk araştırmada toplumuzda çocuğa atfedilen üç farklı değer tipi olduğu sonucuna varılmıştır: ekonomik/faydacıl, psikolojik ve sosyal. Ekonomik/faydacıl değerler çocukların hane halkı ekonomisine ve ev işlerine katkısı ile ilişkilendirilmekte, gençlik ve yetişkinlik evrelerinde sağladıkları maddi yararları içermekte, ayrıca ebeveynler için yaşlılık güvencesi biçiminde ele alınmaktadır. Çocuğun psikolojik değeri; çocuk sahibi olmanın mutluluk, keyif, ebeveyne arkadaş olma, gurur gibi psikolojik faydaları ve ebeveynlerin çocuk sahibi olmakla elde ettikleri başarma duygusuyla ilişkilendirilmektedir. Son olarak çocuğun sosyal değeri ile insanların çocuk sahibi

olduklarında elde ettikleri sosyal kabulü ifade edilmektedir. Araştırmada çocuğun sosyal değerinin bir göstergesi de soyadının ve ailenin geleneklerinin devam ettirmesi biçiminde açıklanmaktadır. 1975-2003 arasında geçen yıllar boyunca gerçekleşen sosyoekonomik gelişmeler ve artan eğitim seviyesiyle birlikte çocukların ekonomik/faydacıl değerinin düştüğü; öte yandan psikolojik değerinin yükselmiş olduğu iddia edilmektedir ve bu durumun getirdiği bir sonuç olarak doğurganlık oranındaki düşüşler gösterilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1982a, 1982b). Ayrıca süreçte yaşanan toplumsal değişimler ebeveynlerin çocuk tercihini de değiştirmiş; kız çocuğu daha çok istenen konuma gelmiştir. Sonuç olarak geçen 30 yılda yaşanan gelişmelerin çocuğa atfedilen değeri düşürmediği ancak çocuktan beklenenler ve aileye katkısı anlamında bazı değişikliklere sebep olduğu açık bir biçimde görülmüştür.

TÜRK KÜLTÜRÜNDE AİLE HAYATINDAKİ RİTÜELLERİN DEĞERİ

İnsanlar hayatlarının bazı dönemlerinde hem kişisel hem de toplum içindeki yerinin ve konumunun değiştiği bazı dönemlerden geçerler. Bu dönemler toplumun kültür ve inanışlarına göre değişmekle birlikte amacın ve özün aynı kaldığı bazı tören ve kutlamalar ile karşılanır. Birey için bir toplumdan diğerine geçişin sembolü ya da sınavı olan geçiş dönemi törenleri, içlerinde birçok kültürel unsuru ve inancı barındırır. Bu törenlerin amacı genelde insanın yeni durumunu kutlamak ve kutsamak, aynı zamanda da onu "geçiş" sırasında yoğunlaştığına inanılan tehlikelerden ve zararlı etkilerden korumaktır (Yeşil, 2015). Yaygın olan inanca göre, insan bu tür dönemler sırasında güçsüz ve zararlı etkilere daha açık bulunabilir.

Geçiş dönemlerinde kümelenen adetler, gelenekler ve törenler, söz konusu ülkenin, coğrafî bölgenin ya da kent, ilçe, köy gibi daha küçük toplumsal ünitelerin farklılıklarını oluşturmaktadır. Bu bölümde Anadolu'da eskiden beri uygulanmış, günümüzde azalmış olsa da halen uygulanmaya devam eden doğum ve yeni doğanı karşılama ile ilgili ritüeller paylaşılmıştır.

Doğum ile İlgili Ritüeller

Dünyaya gelen her çocuk, sadece anne ve babasını değil, aynı zamanda akrabaları, komşuları ve yakın çevreyi de sevindirmiştir. Çünkü her doğum ailenin, akrabaların, dostların sayısını artırmakta; sayı artışıysa gücün, dayanışmanın artması anlamına gelmektir. Özellikle küçük topluluklarda ve etnik gruplarda aileler, nüfuslarının çokluğu oranında kendilerini güçlü ve dayanıklı hissetmektedirler. Bu bakımdan gebeliğin karşılanışı hem ebeveynleri hem de akraba ve yakın çevreyi harekete geçirerek bazı ritüellerin oluşmasına vesile olmuştur.

Doğacak Çocuğun Cinsiyetinin Anlaşılması ile İlgili Ritüeller

Gebelik öncesi ve sırasında doğacak çocuğun cinsiyeti, insanlar arasında merak konusu olmuş ve tahmine yönelik bazı uygulamaları doğurmuştur. Anadolu da henüz evlenmemiş ancak evlilik çağına gelmiş kadın ve erkeklerin ileride sahip olacakları çocukların cinsiyetlerini tahmin etmeye yönelik yapılan bir yüzük testi vardır ve şu şekilde yapılmaktadır: Bir yüzük (özellikle alyans tercih edilir), ipe veya zincire geçirilir. Potansiyel çocuğunu merak eden kişi yüzüğü avucuna alır. Bir süre avuçla temas halinde tuttuktan sonra zincir yukarı çekilir ve yüzük avuçtan birkaç santim yüksekliğe gelince durulur. Zincirin ucundaki yüzük dairesel hareketlerle salınıyorsa avuç sahibinin ileride kız çocuğu olacağı, eğer ileri geri düz bir hat boyunca salınıyorsa erkek çocuk sahibi olacağı, dolanmayıp olduğu yerde belli belirsiz bir kıpırdanma ile kalıyorsa hiç çocuğu olmayacağı öngörülür. Aynı hareket peş peşe tekrarlanır. Yüzüğün hareketsiz kaldığı ana dek, çocuklar ve cinsiyetleri sayılır.

Gebelik döneminde ise bebeğin cinsiyetini anlamaya yönelik uygulanan bazı inanışlar şöyledir: Hamile kadının haberi olmadan oturabileceği yerlerin altına bıçak ve makas koyulur. Anne adayı, bıçak üstüne otururssa erkek; makas üstüne otururssa kız çocuğu olacağına inanılır. Bir diğer inanışta doğacak çocuğun cinsiyeti kadının karnının biçiminden tahmin edilir. Karnı yukarı, göğüslerine doğru sivriyse erkek çocuğu, aşağı doğru yayılmışsa kız çocuğu doğuracağı söylenir. Gebelik sürecinde kadının vücudu genişlediyse, çirkinleştiyse, yüzünde lekelenmeler oluştuysa kız çocuğu; vücudu darsa, güzelleştiyse oğlan doğuracağı rivayet edilir. Gebe kadın eğer çok uyursa kızı olacağına, eğer hareketli ve enerjisi yerindeyse erkek doğuracağına inanılır. Aynı zamanda gebenin canı ekşi çekerse kız, tatlı isterse erkek çocuğu olacağı söylenir. Bu durum halk arasında sıklıkla bilinen bir tekerlemeye de dönüşmüştür: "Ye tatlıyı doğur atlıyı"

Cinsiyetin bu kadar merak konusu olmasının altında yatan en büyük sebep ataerkil bir toplumdan geliyor oluşumuzdur. Günümüzde geçerliğini kaybetmesine rağmen geçmişte oldukça baskın olan çocuk sahibi olmanın, erkek için erkekliğinin kanıtı ve onun toplumsal kabulü için ön şartı sayılması, özellikle de erkek çocuk sahibi olmanın oldukça önemli görülmesi bazı uygulamaların doğmasına sebep olmuştur. Bunlar: "Hocanın okuduğu buğday tanesini yutmak", "hep oğlan doğurmuş kadınlarla ekmek mayası değiştirmek", "kırk gün oğlan adı söylemek" gibi. Erkek çocuk sahibi olmak soyun devam etmesi (soyadının aktarılması) bakımından da önemli görülmektedir. Oğlan çocuğu o kadar değerli görülmüştür ki Doğu Anadolu'da Unicef in uyguladığı çocuk felci aşı kampanyasında erkek çocuklara bir şey olur endişesiyle kız çocuklar aileleri tarafından aşılatılmıştır; zarar görecek olursa kızlar telef olsun diye (İlbars, 1999, s.426). Erkek çocukların iste-

nen çocuklar olduğunu gösteren bazı deyişler şöyledir: "oğlan doğuran övünsün, kız doğuran dövünsün", "oğlan büyür koç olur kız büyür hiç olur", "oğlandır oktur her evde yoktur, gökte melek yerde altın toptur" gibi.

Doğum Sonrası Ritüeller

Doğum yapmış kadını hem kutlamaya hem de anne ve bebeği korumaya yönelik Anadolu'da uygulanan bazı ritüeller vardır. En yaygın görülen uygulamalardan biri doğum yapan kadın ve yeni doğan bebeğin kırk gün evden çıkmamalarıdır. Kırk gün evde kalarak hem anne hem de bebek koruma altına alınır. Koruma önlemleri olarak lohusa kadına bir hastalık gelmemesi için herhangi bir yerine kırmızı kurdele takılır (Erman, 1998: 85-107). Doğum yapan kadınlara koruma amacıyla geçmişte olduğu gibi günümüzde de kırmızı kurdele takılması devam eder.

Yeni doğan bebek dışarı çıkarsa hasta olacağına inanıldığı için ve özellikle sarılık olmamaları için dışarı çıkarılmazlar. Ayrıca sarılık olmaması için altın takılarak, kırk gün boyunca yüzüne sarı tülbent örtülür ya da sarı bebek giysisi giydirilir. İlk kırk günlük süre içinde ev dışının bebekler için iyi olmayacağına inanılır. Doğum yapmış kadın kırk gün yalnız bırakılmamaya çalışılır; çünkü al kızı ya da al anası olarak bilinen kötü bir enerjinin geleceğine inanılır. Al kızının lohusa kadının yatağının üzerine çıkıp lohusayı korkuttuğu, nefessiz bıraktığı söylenir. Lohusayı al basmasından korumak için, kadın evde yalnız kalacaksa ayakucuna eşinin kıyafetleri koyulur, çünkü al kızının erkekten çekindiği düşünülür.

Bebek doğduktan sonra yapılan ritüellerden biri de kulağına ezan okunması ve ardından isminin söylenmesidir (Örnek,1977:149). Bebeğin adını kulağına ailenin en yaşlısı ya da köyün imamı ezan okuyup ardından üç kez tekrar ederek söyler.

Bir diğer ritüel ise bebeğin düşen göbek bağının gömülmesine yöneliktir. Bebeğin göbek bağı düştükten sonra atılmaz. Çocuğun ilerde hangi mesleği yapması isteniyorsa, bununla alakalı bir yere gömülür. Göbek bağına yapılan işlemler çocuğun geleceğini belirleyecekmiş gibi düşünülür. Bebeğin göbek bağını aile, okul veya cami bahçesine genellikle gömer; camiye dindar olsun diye, okula okuyup meslek sahibi olsun diye koyulur (Erman, 1998: 85-107). Gözü dışarıda olmasın diye evin içine gömenler de vardır (Örnek. 1977:142). Aileler göbek bağı saklama yerlerini, çocuğun gelecekte nasıl bir insan olması gerektiğine dair beklentilerine göre belirlerler.

Doğum yapan kadını aile yakınları ve komşuları ziyarete gelir. Bu durum "bebek görme" olarak dile getirilir. Bebeğe yakınları altın takar, yakın olmayanlar kıyafet gibi bebeğe uygun hediyeler getirirler.

Bebek kırk günlükken kırk fındığa, kırk arpaya, kırk boncuklu tespihe ya da kırk taşa dualar okunur ve yıkama suyuna atılır. Bu suyla bebek yıkanır, bu işleme "Kırk dökme" denir. Kırk çıkarmak için anneyle bebek hamama da götürülebilir, aynı işlem orada da yapılır. Buna "Kırk dökme hamamı" denir. Kırk gün evde kalarak korunan anne, artık bebeğini istediği yere götürebilir. Bebeğin ilk gittiği evde çocuğa evden boş çıkmasın diye, kapıdan çıkmadan hediyesi verilir. Kısmetli olsun diye göğsüne bir parça ekmek koyulur. Böylelikle çocuğun kırkı uçurulmuş olur.

Bebeğin ilk dişinin çıkması "Diş hediği" denilen bir kutlamayla karşılanır. Çocuğun dişinin çıktığını ilk gören, bebeğe hediye alır. Buğday kaynatılır, içerisine ceviz ve çeşitli meyveler koyulur. Bu hazırlanana "Diş hediği" denir. Yakın akrabalar, komşu ve tanıdıklar çağırılır. Çocuk sofra bezinin üzerine oturtulur. Çocuğun başı bir örtü ile kapatılır ki başından atılan hedikler yüzüne gelmesin. Çocuğun etrafına da makas, kalem, ayna, altın, para, Kuran-ı Kerim konulur ve hazırlanan hedik çocuğun başından dökülür. Hediği oradaki büyüklerden biri döker. Sonra bebeğin başı açılır ve etrafına konulanlardan hangisine uzanacağı beklenir. Makası tutarsa terzi veya berber, kalemi tutarsa okumuş, aynayı tutarsa aydınlık bir geleceğe sahip, altını tutarsa kuyumcu, parayı tutarsa zengin, Kuran-ı Kerim'i tutarsa dindar olacağına inanılır. Diş hediği bebeğin dişleri kolay çıksın diye yapılmasına rağmen çocuğun ileride yapacağı mesleği tahmin etmeye yönelik yapılan bu ritüelle aile bireyleri eğlenceli vakit geçirirler.

Daha önce de bahsedildiği gibi Türk toplumunda çocuğun yeri oldukça değerlidir. Eskilerden beri süregelen ritüeller doğuma ve bebeğe verilen önemin kanıtlarındandır. Bahsedilen geleneklerin ve ritüellerin bir kısmı günümüzde yapılıyor olsa da bir kısmı işlevini yitirmiş ya da yitirmek üzeredir. Burada teknolojik ve tıbbi imkânların fazlalaşması ve bu imkânların; inanışların yerini fazlasıyla, daha sağlıklı bir biçimde doldurması ve böylelikle bu inanışlara duyulan ihtiyacın ortadan kalkması önemli bir etkendir. Burada anlatılan geleneklerin ve inanışların bir bölümünün günümüze kadar gelebilmesi ve hala yaşamasının sebepleri ise; bazı geleneklerin ve ritüellerin dine dayanması, uygulanan ritüellerden bazılarının yapılma amaçlarının değişmesi, bir beklentiden daha çok bir kutlamaya dönüşmesidir.

MEDYANIN TÜRK TOPLUMUNDA AİLEYE ETKİLERİ

Medya, Latince kökenli bir kelime olup ortam, araç gibi anlamlara gelmektedir. Medya araçları ise günümüzde kavram olarak her çeşit bilginin bireylere veya topluluklara aktarılması yoluyla gerçekleşen bilgilendirme, eğitme vb. temel sorumluluklara sahip olan görsel ve işitsel araçların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Soydan, Alpaslan, 2014: 57).

Medya, insanların iletişim kurma ihtiyacından doğmuş olup ortaya çıkışının insanlık tarihi kadar eski olduğu düşünülmektedir. Tarihsel süreç içinde medya hep var olmuştur. Ancak medyanın günümüzdeki konumuna bakıldığında insan ve toplum hayatında oldukça önemli bir pozisyonda olduğu görülmektedir. Gelişen teknoloji ile yaygınlaşan medya araçları, gündelik yaşamın her alanında bilgilendirici ve yönlendirici bir güç olma özelliği taşımaktadır. Medyanın bu gücü, onu kullanan kişi sayısındaki artışla doğru orantılı olarak artmaktadır. Kullanımı gün geçtikçe daha da yaygınlaşan bu araçların toplumun düşünce yapısı üzerinde inkar edilemez bir etkisi bulunmaktadır. Toplumun en küçük birimlerinden olan aile ise bu yaygın kullanımdan doğal olarak etkilenmektedir. Ekici tarafından yapılan bir araştırmada Türk aile yapısının değişim ve dönüşümüne etki eden başlıca unsurların göç, yoksulluk, toplumsal değerler, teknoloji ve kadınların çalışma hayatına girmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (2014). Bu çalışmada aile yapısı ve aile içi ilişkileri en çok etkileyen teknoloji ürünleri olarak radyo, televizyon, bilgisayar, cep telefonu ve internet olarak belirtilmiştir. Ekici çalışmasında teknolojik gelişmeleri; aile içi ilişkileri sosyallikten bireyselliğe sürükleyen, çoğu zaman da aileyi olumsuz etkileriyle şekillendiren bir unsur olarak değerlendirmektedir.

Medyanın toplumsal hayatı çeşitli şekillerde etkilediği söylenegelmektedir. Bu etkilerin boyutu, sınırı hakkında ise farklı görüşler dile getirilmektedir. Gerçekçi yaklaşıldığında teknoloji ve medya kullanımının aile üzerindeki etkileri, nasıl kullanıldığına bağlı olarak değişmektedir. Aile bireyleri medya araçlarını gereğinden fazla kullanıyorsa, hatta ebeveynlerde veya çocuklarda bağımlılık gelişmişse medya araçları sebebiyle aile bireyleri arasında çatışma yaşanması muhtemeldir.

Bağımlılık kişinin kullandığı bir nesne üstünde kontrolünü kaybetmesi ve onsuz bir yaşam sürememeye başlaması olarak tanımlanmaktadır (Kasatura, 1998). Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Assosiation) tarafından 2013'te yayınlanan ve DSM-V kısaltmasıyla isimlendirilen, Mental Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) "internet bağımlılığı" bir hastalık olarak yerini almıştır (DSM-V, p.796). DSM-V kriterlerine göre kişinin durumuna bağımlılık diyebilmek için aşağıdaki belirtilerden son 12 ay içerisinde 5 veya fazlasının olması yeterlidir:

- Gündelik hayatta internet oyunlarının baskın bir etkinlik haline gelmesi: Bireyin önceki oyun etkinliğini düşünmesi ya da bir sonraki oyunun oynanmasını hayal etmesi.
- İnternet kullanımının azaltılması ya da tamamen kesilmesi durumunda huzursuzluk, çökkünlük veya kızgınlık hissedilmesi gibi çekilme belirtileri gözlenmesi

- İnternet oyunlarına daha fazla zaman ayırma ihtiyacı
- Oyun zamanlarını düzenleme konusunda başarısız girişimler
- İnternet dışı uğraşlara, önceki hobilere olan ilginin kaybolması
- Psikososyal sorunların bilgisine rağmen internet oyunlarının aşırı kullanımı
- İnternet oyunu süreleri ile ilgili aile bireylerini, terapistlerini veya diğerlerini aldatma
- Olumsuz bir havayı atmak veya bunlardan kurtulmak için (örneğin; çaresizlik, suçluluk duygusu, kaygı duygusu) internet oyunlarını kullanma
- İnternet oyunlarına katılımdan dolayı önemli bir ilişki, iş, eğitim veya kariyer fırsatını tehlikeye atma veya kaybetme.

Türkiye'de 1993 yılından itibaren kullanılmaya ve yaygınlaşmaya başlayan internet erişimi (Arısoy, 2009), günümüzde oldukça geniş bir kullanıcı kitlesine sahiptir (Tüzün, 2002). Türkiye İstatistik Kurumu Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 2016 verilerine göre 16-74 yaş grubundaki bireylerde bilgisayar ve internet kullanım oranları sırasıyla %54,9 ve %61,2 ve Türkiye genelinde internet erişim imkanına sahip hanelerin oranı 2016 yılı Nisan ayında %76,3 tür. Yine aynı araştırmada hanelerin %96,9'unun cep telefonuna sahip olduğu ve internet kullanım amaçları arasında sosyal medya kullanımının ilk sırada olduğu görülmüştür. Ülkemizde medya kullanımı zaten yaygınken, yaşanılan olağanüstü zamanlar medya kullanım süremizi de etkileyebilmektedir. CNN Türk (Haber Kanalı) de yayınlanan habere göre Koronavirüs nedeniyle sosyal izolasyonun yaşanması ve insanların evde kalması akıllı telefon, bilgisayar ve tabletlerin yoğun kullanımına neden olmuş, internet kullanım süresi kişiler tarafından ortalama 7 saat 29 dakikadan 10 saate kadar çıkmıştır (Yayın Tarihi: 19.05.2020). Yetişkinlerin yoğun internet kullanımının aile hayatına muhtemel etkileri şunlardır: Ebeveynler bağımlılık sebebiyle çocuklarına gerekli ve yeterli ilgiyi gösteremeyebilir ve vakit ayıramayabilirler. Sosyal medyanın kullanımı, televizyon bağımlılığı veya bilgisayar oyunları gibi teknolojiler aile üyeleri arasındaki paylaşımı azaltıp, ilişkilerin samimiyet derecesini düşmesine sebep olabilir. Bu da birincil ilişkilerin hakim olduğu, toplumsallaşmanın ilk ve en önemli adımını oluşturan, bireyi birçok yönden koruyan ve geliştiren ailenin işlevinin bozulmasına sebep olabilir.

Ailenin genç üyeleri, içinde yaşadıkları topluma ait kültürü ve dünya perspektifini ilk olarak aileden öğrenirler. Ancak geniş enformasyon ağı sağlayan medya araçlarının küçük yaşlardan itibaren bireysel kullanımının yaygınlaşması, ailenin bu rolünde azalmaya sebep olabilir. Düzenli bir aile iletişimi olmayan hanelerde, teknolojik cihazlar ve medya araçları aile içi çatışmaların kaynağı haline dönüşebi-

lir. Örnek olarak çoğumuz için aile ortamı mahremiyet taşımasına rağmen, mahremiyet sınırlarını medya aracılığıyla dışarı açan aile bireyleri ev ortamında kriz yaşanmasına sebep olabilmektedirler. Öte yandan aşırı teknoloji kullanımı bireyi yalnızlaştırabilir ve aile üyeleriyle iletişimini kopmaya götürebilir. Her halükarda teknolojiyi yaşamın ana amacı olarak belirlemek hem kişisel hem de ailevi yaşama ciddi zararlar verecektir.

Diğer taraftan medya araçlarının sağlamış olduğu bilgi ağı sayesinde aile içi ilişkiler gelişebilir. Örnek olarak uzak mesafelerde yaşayan aile bireyleri birbirleriyle istedikleri zaman görüşme şansına sahip olurlar. Medya araçlarının insanlığa sunduğu başka kolaylıklar da vardır; e-alışveriş, e-fatura ödemeleri gibi özellikler aile yaşantısını kolaylaştırabilir. Ayrıca medya araçları aile bireylerinin keyifli ve verimli vakit geçirmelerine ortam sağlayabilir. Ek olarak medya araçlarının kültürün aktarımında kuşkusuz önemli bir payı vardır ki ailenin temel işlevleri arasında sayılan bu görevi yerine getirmede aileye destek olabileceği göz ardı edilmemelidir. Araştırmalar göstermektedir ki Türkiye'de en yaygın kullanılan medya araçları televizyon, bilgisayar, akıllı telefon ve tablettir ve pek çok hane halkı bu medya araçlarına eş zamanlı sahip bulunmakta ve aktif kullanmaktadır (RTUK Medya Okuryazarlığı Araştırması 2016; Merdin, 2017: 37).

Sonuç olarak medya araçlarının aile yaşantısı üzerinde nasıl kullanıldığına bağlı olarak değişen bir etkisi olduğunu kabul etmek gerekir. Ailelerin her konuda olduğu gibi medyanın doğru ve yararlı kullanımı konusunda da çocuklarına örnek teşkil edecek davranışlarda bulunması, ailenin ve çocukların bu eşsiz bilgi kaynağından faydalanmalarına, olası zararlarını da en aza indirgemelerine yardımcı olacaktır.

SONUÇ

Bireylerin hayatlarına yön veren ve toplumların devamlılığını sağlayan, değer yargılarının ve davranışların şekillenip kuşaktan kuşağa dönüşerek aktarılmasını sağlayan bir kurum olarak aile, insanlık tarihi boyunca hep var olmuş ve olmaya da devam edecektir. Toplumsallaşma sürecinin önemli bir aracı olarak aile, hem bu süreçten etkilenen hem de bu süreci etkileyen konumda olmasıyla birçok bilim dalı tarafından araştırma konusu olmuştur. Net bir tanımının yapılmasının sosyologlar tarafından kültürcülük olarak algılanması, alan yazında birçok farklı şekilde aile tanımı yapılmasına ve farklı türevlerinin bulunmasına yol açmıştır. Türk toplumunun tarihi boyunca aile, toplumsal yapıyı oluşturan ve kültürü yeni nesillere aktaran temel kurum olması sebebiyle önemli bir role sahip olmuştur ve olmaya devam edecektir.

KAYNAKÇA

Akgün, E., & Ergül, A. (2015). 55-74 Aylık Çocukların Resimlerinde Aile Algısının Değerlendirilmesi. Cukurova University Faculty of Education Journal, 44(2), 209–228. https://doi.org/10.14812/cufej.2015.011

Akkuş, D. (2019). Üniversitelere Yerleşen Üstün Başarılı Öğrencilerin Erken Çocukluk Yaşantılarının İncelenmesi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek lisans tezi).

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: Author.

BASAGM (Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü), (2010) Türkiye'de Aile Değerleri Araştırması, T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayını, Genel Yayın No: 145, Ankara.

Bayer, A. (2018). Ailede Yaşanan Anlaşmazlıklar ve Çözüm Önerileri. *Antakiyat*, *1*(2), 215–234. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/antakiyat/issue/41579/491271

Burch, T. K. (1967), "The size and structure of families: a comparative analysis of census data",American Sociological Review, Cilt. 32, No: 3, s. 347-363.

Caldwell, J. C. (2006), Demographic Transition Theory, Springer, Dordrecht

Canatan, K. (2009), "Aile kavramının tanımı", iç. Aile Sosyolojisi, Açılımkitap yayınları, İstanbul, ss. 65-79.

Canatan, K. (2011), "Aile Kavramının Tanımı", Canatan, K. ve Yıldırım, E. (Ed.) Aile Sosyolojisi içinde, Genişletilmiş 2. Baskı, Açılım Kitap, İstanbul, ss. 53- 64.

Canatan, K. (2011), "Türk Ailesinin Tarihsel Gelişimi", Canatan, K. ve Yıldırım, E. (Ed.) Aile Sosyolojisi içinde, Genişletilmiş 2. Baskı, Açılım Kitap, İstanbul, ss. 97-119.

CNN Türk - Haber Kanalı, Yayın Tarihi: 19.05.2020, https://www.cnnturk.com/teknoloji/sosyal-medya-bagimliligi-zirve-noktasina-ulasiyor

Değirmenci, E. & Demirli, C . (2019). Çekirdek veya Geniş Ailede Yetişen Bireylerde Sosyal Onay İhtiyacı ile Benliğin Farklılaşması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi , 2 (1) , 79-95 . https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec/issue/50946/664688

Ercan, R. (2014). Türk Atasözlerinde Çocuk İmgeleri. Mustafa Kemal Üniversitesi. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00559a&AN=tuda.article.208722&site=eds-live

Erman, A. (1998). Tekirdağ Halk Kültüründe Geçiş Dönemleri Doğum Evlenme Ölüm. Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi, 9-10, İstanbul, 1998, s. 85-l07.

Fişek, G. O. (2005). "Gelenekten Değişime Türkiye'de Aile ve Ergenler". İ.Ü.C. Tıp Fak. Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri; Adolesan Sağlığı Sempozyumu Dizisi, No:43.

Gürsoy F. & Coşkun T. (2004). Geniş Ailede Ve Çekirdek Ailede Yaşayan Çocuklarin Aile Ortamini Algilamalarinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Toplum ve Sosyal Hizmet 15(2), 17-30 http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00559a&AN=tuda.article.615758&lang=tr&site=eds-live

İlbars, Z. (1999). Türk Toplumunda Çocuk Anlayışı Ve Çocuğa Bakış, Cumhuriyet ve Çocuk : II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri, Onur, B. (Ed.), 4-6 Kasım 1998. Ankara Üniversitesi.

Kağıtçıbaşı, Ç. & Ataca, B. (2005), "Value of Children and Family Change: A Three-Decade Portrait From Turkey" Applied Psychology: An International Review, Volume: 54, Issue:3, Pages: 317-337.

Kasatura, İ. (1998). Gençlik ve Bağımlılık, Evrim Yayınevi, İstanbul.

Merdin, E. (2017). Young Children's Electronic Media Use And Parental Mediation. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Örnek, S. V. (1977). Türk Halkbilimi. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. Folklor Dizisi

Öztan, B., (2004), Medeni Hukukun Temel Kavramları. Turhan Kitabevi Yayınları, Ankara.

Reher, D. S. (2004), "The demographic transition revisited as a global process", Population, Spaceand Place, Cilt.10, s. 19-41.

RTÜK Medya Okuryazarlığı Araştırması (2016), Erişim Tarihi: 01.06.2020. https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/medya-okuryazarligi-arastirmasi.pdf

SEKAM. (2016). *Çocuk Programları ve Bu Programlarda Yayımlanan Reklamların İçerik Analizi Araştırması*. SEKAM Yayınları. http://www.sekam.com.tr/images/resimler/f3dbefd1.pdf, Erişim Tarihi: 11.05.2020.

Soydan, E,& Alparslan, N. (2014), "Medyanın Doğal Afetlerdeki İşlevi", İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi

T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. (2010). Türkiye'de aile değerleri araştırması. https://www.ailevecalisma.gov.tr/athgm/yayin-kaynak/arastirmalar/

TDK. (2011). Erişim Tarihi: 15, 2020, from https://sozluk.gov.tr

TÜİK Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması , (2016). Erişim Tarihi: 31.05.2020, http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779

Yasa İ. (1973). Evlilik ve Geniş Aile Kurumlarının Yazgısı. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi. Erişim Tarihi: 03.06.2020, http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat00818a&

Yaşar Ekici, F. (2014). Türk aile yapısının değişim ve dönüşümü ve bu değişim ve dönüşüme etki eden unsurların değerlendirilmesi. The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS), (30), 209-224.

Yavuz, S., & Yüceşahin, M. (2012). Türkiye'de Hanehalkı Kompozisyonlarında Değişimler ve Bölgesel Farklılaşmalar. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, *15*(1), 75–118. https://doi.org/10.18490/sad.31239

Yavuz, S. (2002), Household Composition and Complexity in Turkey: Findings from the Turkish Demographic and Health Survey 1998, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, Ankara.

Yeşil, Y. (2015). Türk Dünyası'nda Geçiş Dönemi Ritüelleri Üzerine Tespitler. Türk Eğitim-Sen.

Yıldırım, E. (2009). Aile ve evlilik türleri, Aile Sosyolojisi, Açılım Kitap Yayınları, İstanbul, ss.81-101.

6. BÖLÜM

TÜRKİYE'DE BOŞANMA OLGUSU VE ŞİDDET BAĞLAMINDA KADIN VE ÇOCUK

Doç. Dr. Zeynep ALAT
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID No: 0000-0001-9809-4479

Ayşe Tuba ŞAHİN
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID No: 0000-0002-8360-3960

GİRİŞ

Resmi veya dini nikah çerçevesinde sınırlandırılan heteroseksüellik temelli evlilik etrafında tanımlanan ve muhafazakar çevrelerce toplumun temel taşı olarak dile pelesenk edilen ve bir kutsiyet atfedilen aile kurumu tarihsel, ekonomik, siyasi, toplumsal ve psikolojik aynı zamanda bireysel faktörlerin kesiştiği bir bağlamda stabiliteden ziyade değişkenlik gösteren ama hep bir kalıba sığdırılmaya çalışılan aslında devletin ideolojik aygıtı olarak işlev gören bir araçtır. Hakim ideolojinin yeni nesillere aktarımı görevini yüklenen ebeveynlerden baskın cinsiyet rejimini hane içine taşıyarak, kadın ücretli bir işte çalışıyor olsa bile, cinsiyete dayalı işbölümü yapmaları ve bu doğrultuda sosyal devlet politikaları kapsamında devletin gerçekleştirmesi gereken çocuk, hasta ve yaşlı bakımı hizmetlerini kadınların sorgulanamaz sorumlulukları olarak kabul edip icra etmeleri beklenir. Bu ağır sorumluluklarının yanında hane içi üretim, ev temizliği, yemek yapma, misafir ağırlama, çocukların eğitimini takip etme gibi pek çok görev de kadınların her gün icra ettikleri sorumlulukları arasında büyük yer tutar. Kadının erkeğin karşısında Öteki olarak konumlandırıldığı bu cinsiyetçi ikili kategori sisteminde idealize edilen içinde şiddet barındıran rasyonel erilliğin karşısında ideal kadın en başta

erkeğine biat eden, irrasyonel, duygusal, cinsellik yüklü ve zayıf bir varlık olarak konuşlandırılır. İlgi alanlarının bile farklı olması beklenen, farklı yaşam deneyimlerine ve arkadaş çevrelerine sahip olarak yetişkinliğe erişen kadın ve erkeğin evlenip çoluk çocuk sahibi olduklarında aynı çatı altında bir ömür boyu mutlu mesut uyumlu bir yaşam sürmelerinin beklenmesi tabii ki bir temenniden ibaret kalmaktadır. Aksine çatışmaların doğması kaçınılmazdır ki bu durum evlilik üzerine yapılan bilimsel çalışmaların çokluğu ile de teyid edilebilir. Eşlerin çatışma durumundaki davranışlarına odaklanan araştırmacılar eşlerin ilk evrede çatışmadan kaçınma veya çatışmaya odaklanma yollarından birini seçtikleri, sonraki evrede kaçınmaya devam etme, çatışmayı çözme veya tırmandırma yoluna gittikleri, son evrede ise eşlerden birinin alttan alması, her iki tarafın da feragatta bulunarak uzlaşılması veya eşler arasındaki bağın tamamen koparılması şeklinde çatışmayı sonlandırdıklarını saptamışlardır (aktaran Geçioğlu, 2019).

BOŞANMA

Evlilikte hayal kırıklığına uğrayan veya mutlu olmayan bireylerin hele hele şiddetin yaşandığı ilişkilerde boşanmayı tercih etmeleri doğal bir durum olup aynı zamanda yasal bir haktır. Evliliğin yüceltildiği ülkemizde son yıllarda boşanma oranlarının arttığına ilişkin bir kaygının sıklıkla dile getirildiğine ve bu söyleme bağlı olarak da boşanmak isteyen çiftlere yönelik arabuluculuk sistemi, çift olarak psikolojik destek alma zorunluluğu ve nafakanın sınırlandırılması gibi bireyleri bir arada tutmaya yönelik bir takım tedbirlerin alındığına şahit olmaktayız. Velayetin anneye verilmesi eğiliminin sosyal medyada sorgulandığını, ayrılmak/boşanmak isteyen veya boşanmış kadınların katline ilişkin cinayet haberlerinin ve katilin cezai indirimden faydalandığı, saldırganların serbest bırakıldığı haberlerin her gün haber bültenlerini doldurduğunu görmekteyiz. Ülkemizin ev sahipliği yaptığı bir organizasyonda 2011 tarihinde İstanbul'da imzalanan "Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi'nden" ülkemizin çekilmesine yönelik taleplerin doruğa ulaştığı böyle tehditkar bir bağlamda boşanma girişiminde bulunmanın ciddi bir cesaret ve güçlü bir irade gerektirdiğini itiraf etmeliyiz. Ülkemizde kadın cinayetlerinin %47'sinin bu aşamada (ayrılma, boşanma süreci) gerçekleştiğini (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2016) ve kadınların şiddete uğrama oranının %75 olduğunu (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2014) belirttikten sonra boşanmaya ilişkin istatistiki, nedensel ve hukuki bilgilere geçelim.

Boşanma; hukuksal olarak kurulmuş bir evliliğin yine resmi yasalar nezdinde ortadan kalkmasıdır (Ersöz, 2011). Türkiye'de evlenme ve boşanma oranları bölgelere ve illere göre homojen bir dağılım göstermez. Kimi iller ve bölgelerin

evlenme ve boşanma oranı bakımından alt sınırda kaldığı görülürken, kimilerinde ise gerçekleşen boşanma oranının pek çok Avrupa Birliği ülkesindeki boşanma oranından daha yüksek olduğu dikkati çeker.

2015 yılındaki kaba boşanma oranı ile ilgili bulgular incelendiğinde; kaba boşanma oranının en yüksek görüldüğü bölge ‰2,36 ile Ege olurken, en düşük kaba boşanma oranının görüldüğü bölge ise ‰0,6 ile Orta Doğu Anadolu olarak saptanmıştır (TBMM, 2016). Genel olarak Türkiye'de kaba boşanma oranı ‰1,88'dir. İllere göre kaba boşanma oranları incelendiğinde ise; kaba boşanma oranının en yüksek olduğu ilin ‰2,77 ile İzmir, en düşük olduğu ilin ise ‰0,17 ile Hakkari olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra 2015 yılındaki kaba evlenme oranı ile ilgili bulgulara bakıldığında; evlenmede en yüksek orana sahip bölgenin ‰8,39 ile Güneydoğu Anadolu bölgesi olduğu belirtilirken, en düşük evlenme oranının görüldüğü bölge ‰6,73 ile Doğu Karadeniz olmaktadır. Genel olarak Türkiye'de kaba evlenme oranı ise ‰6,56'dır (TÜİK, 2020). Ülkemizde 2019 yılında 541 bin 424 çift evlenmiş 155 bin 47 çift ise boşanmıştır. Boşanmaların %36'sı evliliğin ilk beş yılında gerçekleşmektedir.

Uluslararası Karşılaştırmalar

Avrupa Birliği'ne üye ülkeler ve Avrupa Birliği çevresinde bulunan (ve Eurostat veritabanında verisi mevcut olan) ülkelere karşı kıyaslanabilirlik açısından Türkiye'deki kaba evlenme ve boşanma oranlarının incelenmesi önemlidir. Avrupa Birliği ve etrafındaki ülkeler içinde en yüksek kaba evlenme oranına sahip olan ülkeler ‰9,4 ile Kosova ve ‰8,1 ile Arnavutluk iken, en düşük kaba evlenme oranına sahip ülkelerin ‰3,1 ile Lüksemburg ve ‰3,2 ile İtalya olduğu görülmektedir. İsveç'te bu oran ‰5,0'dır. Türkiye'de ise kaba evlenme oranı ‰6,56 olarak saptanmıştır (TÜİK, 2020).

Avrupa Birliği ve etrafındaki ülkeler içinde en yüksek kaba boşanma oranının belirlendiği ülkeler ise ‰3,1 ile Litvanya ve Lüksemburg iken, en düşük kaba boşanma oranının görüldüğü ülkelerin ‰0,6 ile Kosova ve ‰0,7 ile Malta olduğu saptanmıştır (Eurostat (2020). İsveç'te boşanma oranı ‰2,5, ABD'de ise ‰2,9'dur. Türkiye'de ise kaba boşanma oranı 2019 yılı için ‰1,88 olarak tespit edilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2020). Aslında bir panik havasında ülkemizde boşanma oranının kaygı verici düzeyde arttığına dair söylemlerin çok da ciddi bir temelinin olduğunu ifade etmek güçtür. Netice itibari ile 2001'de ‰1,41 olan kaba boşanma oranı 18 yıllık süreçte çok düşük bir artış göstermiştir (TÜİK, 2020). Nitekim ülke ekonomisinin nispeten iyi olduğu 2004-2008 yılları arasında evlenme oranlarının ‰9'un üstünde seyrettiğini boşanmaların da o dönemde azaldığını görmekteyiz.

Boşanma Nedenlerine Göre Boşanma Sayıları

TÜİK tarafından 2001-2005 yılları arasında elde edilen verilere göre şiddetli geçimsizliğin %95 oran ile boşanmaların ana gerekçesi olarak öne sürüldüğü görülmektedir. Boşanma sebepleri arasında Medeni Kanun tabiri ile "geçimsizlik" veya "aile birliğinin temelinden sarsılması" en sık belirtilen nedenlerdendir. Bu gerekçelerin derinlemesine kavranabilmesi için Türkiye'de boşanma üzerine yapılan çalışmaların bulgularının göz önüne alınması büyük önem arz eder.

Boşanma Gerekçeleri

Ülkemizde yapılan araştırmalar boşanma gerekçesi olarak en fazla %86 oran ile "şiddetli geçimsizliğin" gösterildiğini, ve bunun %68 oranında ailede/evde yaşanan sorunlarla ilgilenmeme ve sorumluluk almaktan kaçınma, %64 içki, %62 kumar ve %60 ile kötü muamele ve cana kast ile takip edildiğini, en az ifade edilen gerekçenin de %7 oran ile bedensel hastalık olduğunu ortaya çıkarmıştır (TBMM, 2016). Ayrıca aldatma, içki ve kumar gibi kötü alışkanlıklar, yüz kızartıcı suçlar da boşanma sebepleri arasında verilmektedir.Erkeklerin %29'u, kadınların ise %21'i aldatmayı boşanmanın ana gerekçesi olarak belirtmektedir. En az dile getirilen boşanma sebepleri ise %1 yüz kızartıcı suç, %1 çocuk olmaması, %1 çocuklara kötü muamele, %1 geçimi sağlayamama ve %0,4 ile eşlerin ailesinin hane içi ilişkilere karışmasıdır. Dikkat çeken diğer bir bulgu ise erkeklerden hiçbirinin boşanma sebebi olarak dayak ve kötü muameleyi ifade etmemesidir.

Boşanmanın Hukuksal ve Kurumsal Yapısı

Boşanmanın Sonuçları

Günümüzde kadınlar aile üyeleri tarafından ya da toplum içinde çeşitli biçimlerde ekonomik şiddete maruz kalırlar (Eşkinat, 2013). Bu durumu deneyimleyen kadınların çoğu boşanma durumunda kendilerine yapılan ekonomik şiddeti; kişinin gereksinimlerini sağlayabilmesi veya kendisi için gerekli olan işleri gerçekleştirebilmesi için maddi olanaklardan mahrum bırakılması, kadının bir işte çalışmadığı zamanlarda kocanın maddi destek vermemek ile tehdit etmesi şeklinde tanımlamaktadırlar. Hatta bazı kadınların çalışarak elde ettikleri gelirlere eşleri tarafından el konulabilmektedir. Özellikle boşanma durumunda sahip olunan malların karşılıklı olarak paylaşımı sırasında kadınların ekonomik şiddet ile karşı karşıya gelme ihtimali çok yüksektir. Kadının evlilik süresince evine ve eşine verdiği emekler göz ardı edilmektedir. Boşanma esnasında kadınlar yasal olarak ikamet ettikleri konut olduğu sürece terk etmeye zorlanamayacakları halde

yaşadıkları evlerinden taşınmak zorunda kalabilmektedirler. Boşandıktan sonra ikamet ettikleri konutta yaşamaya devam eden kadınların eski kocaları tarafından nafaka taleplerinden vazgeçirildiği ve içinde oturdukları evin yarı ederini eski eşe borçlanarak ödemek durumunda kaldıkları vakalar da nadir değildir (Eşkinat, 2013). Evliyken erkeklerin kendi ihtiyaçları için çektikleri kredilerin geri ödemesi boşanınca kadınlara yıkılabilmektedir.

Bununla birlikte ataerkil değerlerin hakim olduğu toplumlarda boşanmış kadınlara karşı geliştirilen cinsiyetçi yargılamalar kadınların ekonomik olarak hayata tutunmalarını zorlaştırmaktadır. Boşanmış kadınlar toplum tarafından dışlanabilmektedir. Hemcinsleri tarafından tehdit olarak görülüp uzak tutulabilmekte veya boşanmadan önceki sosyal çevrelerinden kopmaları gerekebilmektedir. Yoğun cinsel tacizler de ülkemizde boşanmış kadınların yaşadığı önemli sorunlardandır. Bütün bu sosyal-duygusal sorunların yanında boşanma sonucunda yoksullaşan kadınlar bir de maddi sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Özellikle işverenler boşanmış kadınlara karşı sahip oldukları önyargıların etkisinde eski kocaların işyerine gelerek sorun çıkarabileceği, boşanmış kadının iş yerinde çalışan kişilerle duygusal ya da cinsel ilişki yaşayabileceği gibi oldukça cinsiyetçi kaygılarla boşanmış kadınları istihdam etmekten kaçınabilmektedirler (Eşkinat, 2013). Aslında kadının kendi kontrolünden çıkmasını kabullenemeyen erkeklerin boşanmış oldukları halde kadınları işyerlerine giderek taciz etmeleri de nadir görülen bir durum değildir.

Nafaka

Toplumun "temelini" oluşturduğu argümanı ile vurgulama yapılan aile kurumu, evlenme töreninin gerçekleştirilmesi ile oluşturulmaktadır (TBMM, 2016). Eşlerden biri sorumluluklarını göz ardı ettiğinde veya bilerek yapmadığında, eşlerden bir taraf diğer tarafın ekonomik güvenliğini riske atacak tutum ve davranışlar sergilediğinde aile kurumu sarsılabilmekte böyle bir durumda aile mahkemesi hakimi kötü gidişat için gerekli önlemleri almaktadır. Bu önlemlerin en önemlilerinden biri nafakadır.

Tedbir Nafakası

Taraflar evlilik kurumunun giderlerine, gelirleri doğrultusunda mal varlıkları ve çabaları ile katkı sağlayacakları için; çocukların hangi tarafta kalacağı, eşlerin mal varlıklarının tespiti için boşanma davasının açıldığı günden itibaren dava sona erinceye kadar sürecek olan nafaka türüne tedbir nafakası adı verilir (TBMM, 2016). Türk Medeni Kanununun 169. maddesi uyarınca – "Boşanma veya ayrılık davası açılınca hâkim, davanın devamı süresince gerekli olan, özellikle

eşlerin barınmasına, geçimine, eşlerin mallarının yönetimine ve çocukların bakım ve korunmasına ilişkin geçici önlemleri re'sen alır." Bu önlemler kapsamında hakim tarafların talebi olmadan boşanma davasını hangi tarafın açtığına veya kusurlu tarafın hangisi olduğuna bakmadan boşanma sürecinde yoksulluğa düşecek olan tarafa nafaka verilmesine hükmedr.

Konuya ilişkin Yargıtay Hukuk Genel Kurulu'nun emsal teşkil eden 2014/2-1426E., 2016/1037K. sayılı kararı şöyledir;

"Bu geçici önlemlerden birisi de tedbir nafakasıdır. Tedbir nafakası, talebe bağlı olmaksızın (re'sen) takdir edilir ve geçici bir önlem olarak davanın başından itibaren, karar kesinleşene kadar hüküm altına alınır."

Taraflar önceden nafaka tutarını belirleyip iletmiş ise bu tutardan fazlasına hüküm verilemez. Ancak nafaka talep eden taraf başka birisi ile evlilik dışı hayat sürdürüyor ise veya mali durumunun diğer taraftan daha iyi olduğu durumlarda nafaka verilmez. Talep edilmesi durumunda hakim bir eşin diğer eşe vereceği maddi katkı payına karar verir (TMK m.197). Çocuklara ilişkin tedbir nafakası taleplerinde çocuğun reşit olmaması koşulu aranır.

Yoksulluk Nafakası

Boşanma sebebiyle yoksulluk yaşayan eşlerden birine diğer eş tarafından süresiz olarak verilen nafakaya yoksulluk nafakası denilmektedir (TMK m.175) (TBMM, 2016). Yoksulluk nafakasını düzenleyen medeni kanunun 175/1. maddesi şöyledir: "Boşanma yüzünden yoksulluğa düşecek taraf, kusuru daha ağır olmamak koşuluyla geçimi için diğer taraftan malî gücü oranında süresiz olarak nafaka isteyebilir." Bu nafaka boşanma davası sırasında talep edilebileceği gibi boşanma kararının kesinleşmesinden itibaren bir yıl içerisinde ayrı dava açılarak istenebilir (TMK m.178). Yoksulluk nafakasının süresiz uygulanması, aile kurumunun boşanma ile sonuçlanmasından sonra eşler arasındaki husumetin sürdürülmesi problemini ortaya çıkardığı iddia edilmektedir. Oysa yoksulluk nafakası her koşulda süresiz değildir. Nafaka alacaklısı öldüğünde veya evlendiğinde nafaka kendiliğinden ortadan kalkar. Ayrıca, nafaka hükmü nafaka alacaklısına ilişkin aşağıdaki tespitlerden biri yapıldığında mahkeme kararıyla kaldırılmaktadır:

- Fiilen biriyle evli gibi yaşama,
- Yoksulluk durumunun ortadan kalkması (miras kaldığında, kadın kayıtlı ya da kayıtsız çalışmaya başladığında, kadına herhangi bir gelir bağlandığında),
- Haysiyetsiz hayat sürme.

Kadınların kazanılmış bir hakkı olan yoksulluk nafakasının kaldırılmasına yönelik olarak yasa koyuculara yapılan baskı son yıllarda iyice ivme kazanmıştır. Nafaka hakkı kaldırılsın kampanyalarında yoksulluk nafakasının kadınları tembelliğe alıştırdığı, nafaka ödemekle yükümlü tarafı ise yoksullaştırdığı ve yeniden evlenmelerinin önünde engel teşkil ettiği gibi argümanlar öne sürülmektedir. Oysa yoksulluk nafakası Türkiye gibi toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin derin olduğu, evliliğin kadınların eğitim yaşantılarını sonlandırdığı (çocuk gelinlere ilişkin resmi istatistikler çok sağlıklı olmamakla birlikte sadece 2019 yılında hakim kararıyla evlenmesine izin verilen 16 yaşında çocuk sayısının 11 bin 446 olduğunu, TÜİK raporlarında 16 yaş altı evliliklere ilişkin veri verilmediğini, çocuk gelinlere ilişkin ürkütücü rakamların ancak çocuklar gebeliğe bağlı nedenlerle hastanelere başvurduklarında elde edilebildiğini ve ancak sağlık personelleri tarafından veriler paylaşıldığında kamuoyunun rakamlardan haberdar olduğunu, cezai yaptırım kaygısıyla ailelerin sağlık kurumlarından uzak durulabildiğini vs. buraya not düşelim), kadınların çok çocuk yapmaya teşvik edildiği, cinsiyete dayalı işbölümünün hala güçlü bir şekilde dayatıldığı, kadınların işgücüne katılımının çok düşük seyrettiği, çalışan kadınların çoğunluğunun kayıtdışı düşük ücretli ve güvencesiz işlerde çalıştırıldığı, ekonomik krizlerde ilk kadın çalışanların işten çıkarıldığı, kadın istihdamını destekleyici politikaların cılız kaldığı (yakın bir tarihte bir maliye bakanımızın "işsizlik oranının artmasını kriz döneminde kadınların iş aramasına" bağladığını hatırlayalım), yaşlı, hasta ve çocuk bakımının kadınlara yüklendiği ülkelerde boşanma sonrası yoksullaşma kadınlar ve bakımlarını üstlendikleri çocukları için hayatın bir gerçeğidir. Evlilik ve annelik nedeniyle eğitim ve iş yaşamından kopmuş, deneyimsiz ve yaşı ilerlemiş kadınların istihdam edilme ihtimalleri çok düşüktür. Yoksulluk nafakası boşanmış kadınların hayatlarını idame ettirmelerini sağlayacak temel ihtiyaçlarını karşılamalarında yardımcı olma amacı taşır. Yoksulluk durumu ortadan kalktığında veya kadın yeniden evlendiğinde nafaka kesilir. Birkaç ünlünün yaşamı üzerinden nafaka tartışmasını yürütmek Türkiye gerçekleri ile örtüşmemektedir. Üzerinde bu kadar büyük kampanyalar yürütülen yoksulluk nafakası kaldırılsın söylemini taşıyanların isyan ettikleri nafaka miktarı çoğunlukla aylık 150-300TL gibi bir rakamdan ibarettir ki o da çoğunlukla tahsil edilememektedir.

İştirak Nafakası (TMK M.182/2)

Anne veya babanın velayet hakkına sahip olmaması durumunda çocuğun bakımı, eğitimi nedeniyle yaptığı gidere katkı olarak verdiği nafakaya iştirak nafakası adı verilmektedir (TMK m.169-197) (TBMM, 2016). Türk Medeni Kanununun 182. maddesinde velayeti kendisine verilmeyen eşin çocuğun bakım ve eğitim giderlerine gücü oranında katılmak zorunda olduğu ifade edilmiştir. Tedbir nafakası

talep olmadan dahi hakim tarafından değerlendirilip verilirken (TMK m.169), iştirak nafakasında talep olması, miktarın kesin bir şekilde rakamsal olarak bildirilmesi zorunludur.

Taraf eğer ki istemediğini belirtirse bu nafaka kişiye verilmemekte fakat her zaman istenebilme hakkı bulunmaktadır. Çocuk ergin olduğunda, evlatlık verildiğinde, veya vefat etmesi durumunda bu nafaka kendiliğinden sona ermektedir.

Yardım Nafakası (TMK. M.364-366)

Kimsenin yardım etmediği durumda yoksulluğa düşecek olan üst ve alt soyu ile kardeşlerine nafaka verme yükümlülüğüdür (TBMM, 2016). Yardım nafakasına yönelik davalar boşanma davasının devamı niteliğinde değildir. Anne babanın bakım sorumluluğu çocuğun ergin olma zamanına kadar devam etmektedir (TMK. m. 328). Aynı zamanda ana, baba ya da her ikisine birden ergin çocuk veya kardeşler tarafından yardım nafakası davası açılabilmektedir.

Velayet

Ergin olmayan küçük çocukların veya ergin olup kısıtlanmış çocukların şahıs ve mallarının güvence altına alınması açısından anne babanın sahip olduğu hak ve sorumluluklara velayet denir (TBMM, 2016). Evlilik devam ettiği sürece anne baba velayet hakkını birlikte kullanır; yasal sebep olmadıkça çocuğun velayeti anne babadan alınamaz (TMK m.335). Ölüm durumunda velayet sağ kalana geçer, ana baba evli değilse velayet anneye aittir (TMK m.337). Boşanma veya ayrılık durumunda gerçekleşen davalarda velayet hakkı taraflardan birisine verilmek zorundadır. Aksi takdirde her iki taraf üzerinde velayet hakkının bulunması buna yönelik bir yasal çerçeve mevcut olmadığı için mümkün değildir. Velayet uygulamasında cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve sağlık gibi bazı özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Bunun yanı sıra aile mahkemesinde görev alan uzmanlar anne ve babanın çocukların yetiştirilmesi konusunda iş birliği yapmaları gerektiğini belirtmekte olup, bilimsel araştırmaların sonucunda ortak velayetin uygulanması durumunda çocuğun gelişimi açısından en doğru çözüm yolunun bu olduğunu ifade etmektedirler. Ortak velayet uygulaması çocuğa anne ve babası ile birlikte yetişme imkanı sağlar. Öte yandan 4721 sayılı Türk Medeni Kanununun 348. maddesinde sayılan haller ya da benzer hallerle hakim takdir hakkını kullanarak hem anne hem babadan velayeti kaldırıp üçüncü bir kişinin vasi olarak atanmasını isteme ya da kuruma yerleştirme hakkına sahiptir.

Çocukla Kişisel İlişki Kurma

Boşanmanın çocuklar üzerindeki önemli etkilerinden biri de kişisel ilişkidir (TBMM, 2016). Boşanma hükmünün verilmesi ile birlikte anne veya babadan biri velayet hakkını zorunlu olarak karşı tarafa bırakır ve kendi velayet hakkını kaybeder. Ancak kendisine velayet hakkı verilmeyen tarafa çocukla kişisel ilişki kurma hakkı tanınmıştır (TMK m.323). Çocukla kişisel ilişkinin oluşturulması velayet hakkından kaynaklanmamakta olup soy bağı ilişkisinin sebep olduğu bir haktır. Bu nedenle, bu hak yalnızca anne babaya tanınmamakla birlikte hısımlara da tanınmıştır.

Kişisel ilişki hakkı sadece hısımlık ilişkileri ile de sınırlı değildir. Psikolojik olarak çocukla geliştirilen anne baba bağı ve bu bağdan ortaya çıkan sevgi ve bağlılık hislerine de dayanır. Kişisel ilişkinin oluşturulması mutlak bir gereklilik olarak kabul edilir. Fakat kişisel ilişkiler düzenlenirken göz önünde bulundurulması gereken en önemli unsur çocuğun güvenliği olmalıdır. Çocuğun güvenliği zedelenecekse ebeveyn ile çocuk arasında kişisel ilişki kurulmamasına karar verilir (TMK m.324/2).

Kişisel ilişkinin oluşturulmasında ana babanın yaşam biçimleri, çalışma gün ve saatleri, yaşadıkları alan, çocuğa davranış ve tutumları, dini bayramlar ve anneler günü, babalar günü ve diğer özel günler bütüncül bir bakış açısıyla olarak hakim tarafından göz önünde bulundurulur.

İcrâ

Nafaka hükümlerinin icrasını isteyebilmek için bunların kesinleşmesine gerek yoktur (İİK m.36/4; HUMK m.443/3) (TBMM, 2016). Nafakaya ilişkin kararın gereğini yerine getirmeyen borçlunun alacaklının şikayeti üzerine 3 aya kadar hapisle cezalandırılması mümkündür (İİK m.344).

Velayetin bırakılmadığı taraf mahkeme hükmünce belirlenen kişisel ilişki boyunca zorluk çıkarılması durumunda; mahkeme kararına göre düzenlenen ilişkinin gerçekleştirilebilmesi için çocuğun teslim edilmesine yönelik İcra ve İflas Kanununun 24. Maddesi gereğince yazılı olarak icra emri gönderir, kişisel ilişki icra memurları aracılığıyla gerçekleştirilir. İcra emri olmasına rağmen kişisel ilişki sağlanamaz ise çocuğu teslim etmeyen taraf İcra ve İflas Kanununun 341. maddesine göre şikayet üzerine cezalandırılır. Bununla birlikte bu davranış Türk Medeni Kanununun 349. maddesinin birinci fıkrasına göre velayetin değiştirilme sebebidir.

Tazminat

Maddi Tazminat (TMK m.174)

Boşanmış taraflar bazı şartların oluşmasına bağlı olarak birbirlerinden maddi tazminat talep edebilir (TBMM, 2016). Mevcut veya beklenen menfaatleri boşanma yüzünden zedelenen kusursuz ya da daha az kusurlu taraf, kusurlu olan taraftan uygun bir maddi tazminat isteyebilir (TMK m 174/1). Kusurlu taraftan uygun bir maddi tazminat isteyen mevcut ve beklenen menfaatleri boşanma yüzünden zedelenen eş, eşit kusurlu veya ağır kusurlu ise tazminat istemi reddedilir.

Maddi tazminata karar verilmesinde bazı unsurlar dikkate alınmaktadır. Bu unsurlar: tarafların yaşı, evlilik süreleri, ekonomik ve sosyal durumları, sosyal güvenliklerinin olup olmadığı, meslekleri, fiziksel ve bedensel sağlık durumları, yeniden evlenebilme şansları, sosyal hakları, iş bulma olanak ve olasılığı, yaşadıkları çevre şartları göz önünde bulundurulmaktadır. Ayrıca maddi tazminat ödenmesini sağlayan fiil, hukuk kurallarına, ahlaka örf ve adete aykırı olmalıdır. Aksi takdirde tazminat verilmez.

Maddi tazminat kararının alınabilmesi için sözlü veya yazılı talepte bulunulması gerekir. Maddi tazminat davası boşanma davası devam ederken veya boşanmayı müteakip bir yıl içinde açılabilir. Talepte bulunulmadan maddi tazminat hükmü verilmez, istenen tutardan veya kusurlu tarafın ödeyebileceğinden fazlasına karar verilemez (TMK m.178).

Maddi tazminata karar verilebilmesi için boşanmaya karar verilmiş olması gerekir. Boşanma davası red edilmiş ise maddi tazminata karar verilemez. Maddi tazminatın toptan veya irat biçiminde yani aylık olarak ödenmesine karar verilebilir (TMK m.176/1).

Manevi Tazminat (TMK m.176/2)

Boşanmaya neden olan olaylar sebebiyle kişilik hakları saldırıya uğrayan taraf diğer taraftan manevi tazminat olarak uygun miktarda bir para ödenmesini talep edebilir (TBMM, 2016). Tazminat talep eden taraf kusursuz ya da az kusurlu olmalıdır. Manevi tazminat isteyen eş eşit kusurlu, ağır kusurlu, tam kusurlu ise manevi tazminat alamaz.

Manevi tazminatın en önemli şartı istekte bulunan bireyin kişilik haklarına ve aile bütünlüğüne ağır bir saldırının meydana gelmesidir. Aynı zamanda manevi tazminatı gerektiren eylemler her olay ve dava için ayrı değerlendirilir. Manevi tazminat hükmü verilirken tarafların ekonomik ve sosyal durumları, eylemin ağırlığı, yaşanan çevre, sosyal statü göz önünde bulundurulur. Manevi tazminat toptan para olarak ödenir.

Manevi tazminat alan tarafın daha sonra başkası ile evlenmesi, başka biriyle evlenme olmadan fiilen evliymiş gibi yaşaması veya eşlerden birinin ölümü halinde ödenen manevi tazminatın iadesi talep edilemeyeceği gibi mirasçılarda iade isteğinde bulunamazlar.

Mal Rejimi

Eşlerin evlilik öncesi ve sonrası sahip oldukları mallar üzerindeki hak ve sorumlulukları ile evlilik sona erdiğindeki paylaşıma yönelik kurallar toplamı "eşler arasında mal rejimi" olarak tanımlanmaktadır (TBMM, 2016). Eşler arasındaki mal rejimlerine ilişkin kurallar 4721 Sayılı Türk Medeni Kanununun 202-281. maddeleri arasında düzenlenmiştir 01.01.2002 tarihinde yürürlüğüe giren 4721 Sayılı Türk Medeni Kanunu dört çeşit mal rejimi öngörmüştür (Şimşek, 2012). Bunlar:

- Edinilmiş mallara katılma rejimi (TMK m. 218-241),
- Mal ayrılığı rejimi (TMK m. 242-243),
- Paylaşmalı mal ayrılığı rejimi (TMK m. 244-255) ve
- Mal ortaklığı rejimidir (TMK m. 256-281).

Eşler mutlaka kanunda gösterilen bu dört mal rejiminden birine tabi olmak zorundadırlar. Eğer kendileri bu dört rejimden birini noterde düzenlenen mal rejimi sözleşmesi ile seçmezlerse kanun karşısında "yasal mal rejimi" olarak adlandırılan edinilmiş mallara katılma rejimini (TMK m. 218-241) seçmiş sayılacaklardır. Ancak, 01.01.2002 yani 4721 Sayılı TMK yürürlüğe girmeden önceki süreçte edinilen mal varlıkları için o dönemde yürürlükte olan 743 sayılı Medeni Kanun çerçevesinde mal ayrılığı rejimi uygulanır. Eşlerin ortak talebi veya eşlerden birinin ikamet ettiği yerleşim yerindeki aile mahkemesinin talebi doğrultusunda mal rejiminde değişikliğe gidilebilir ve yeni mal rejimi bu değişikliğin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren edinilen malları kapsar.

Yasal mal rejimi, ölüm (TMK m.225/1), boşanma (TMK m.225/2), evlenmenin iptali (TMK m 145-160, 225/2) yeni bir mal rejimi sözleşmesi yapılması (TMK m.208/1), hakim kararıyla (TMK m.225/2-Dönüştürme Davası) sona erer. Mal kaçırmak amacıyla evlilik devam ederken mal varlığında azalma oluşturan işlemler yapılmış olsa bile dava konusu olan malların alım ve satım tarihleri göz önünde bulundurularak eşlerin alacakları hesaplanır.

Çeyiz ve Ziynet Eşyası (TMK m.226)

Mal rejiminin tasfiye işleminde her eş, diğer eşin zilyedinde bulunan mallarını geri alır (TBMM, 2016). Evlilik birliğinin devamı süresince eşlerden her biri

gerek kişisel malları gerek edinilmiş malları üzerinde yönetim, yararlanma ve tasarrufta bulunma hakkı kendisinde olduğu için davacı eş kendisine ait ziynet ve eşyalarına yönelik olarak her zaman istemde bulunabilir. Ziynet ve çeyiz eşyasının talep edilmesi "kişisel malın iadesi (TMK m.220)" olup; edinilmiş mallara katılma rejimi (TMK m.218-241) eşlerden her birinin diğer eşte kaldığı veya diğer eş tarafından kullanıldığını iddia ettiği kişisel malının iadesini veya ücretini isteme hakkını engellemez. Eşler kişisel mallarıyla ilgili taleplerini rejim sona ermeden, tasfiye söz konusu olmadan ileri sürebilirler.

Boşanamayan Kadınlar

Evlenmenin çok kolay boşanmanın ise oldukça meşakkatli ve yıllar süren bir süreç olduğu mevcut sistemde kadınlar mutsuz hatta şiddetle sarmalanmış evliliklerini devam ettirmek zorunda kalabilmektedirler. Türkiye'de boşanma oranı dünya geneline göre düşük seyretmektedir. Ancak bu durum Türkiye'de mutlu evlilik oranlarının çok yüksek olduğu sonucuna ulaştırmaktan ziyade boşanmanın bazı kadınlar için hâlâ bir seçenek olamadığına işaret etmektedir. Kadınlar ekonomik bağımsızlıklarını kazanıp kendi ayakları üzerinde durabilme mücadelesi içerisindedirler. Ülkemizde kadınlarda istihdam oranı Mart 2019 dönemi için %28.8›dir (Petrol İş, 2019). İstihdam edilen kadınların ise yüzde 40.8'i kayıt dışı çalışmaktadır. Kadınlar Avrupa Birliği ortalamasının çok üstünde uzun ve yoğun mesailerde çalışmak zorunda kalmakta ihtiyaç duyduklarında izin almada güçlükler yaşamaktadırlar. Toplumdaki hakim ataerkil yapı, ev işlerindeki cinsiyetçi işbölümüne bağlı olarak kadına yıkılan çocuk, yaşlı ve hasta bakımı hizmetleri hususlarında işdünyasının kadın çalışanların ihtiyaçlarını karşılamaya gönülsüz olması, bu konuda sosyal devlet politikalarının yetersizliği ve ücretlendirme politikalarındaki cinsiyet ayrımcılıkları gibi nedenlerle ücretli bir işte çalışmayan kadınlar ekonomik bağımsızlığa sahip olmamanın verdiği derin çaresizlik içinde seçeneksiz bırakılmaktadırlar (Çil, 2019). Bu duruma bağlı olarak kadınların boşanma için adım atabilmeleri, kendi geçimini sağlayan, ilgi ve isteklerinin bilincinde olan, kocasına bağımlı bir hayat sürmeyen kadınlara göre çok zor bir eylem haline gelmektedir. Bir diğer dikkat çeken husus da boşanan kadınlarla karşılaştırıldığında boşanamayan kadınların daha fazla sayıda çocuğa sahip olmalarıdır. Çocuk bakımı hizmetlerinin yetersizliği ve ücretli bakıcı ve kreş hizmetlerinin ise çok pahalı oluşu nedeniyle çok çocuklu kadınların ücretli bir işte çalışma şansları da düşüktür. Ülkemizde eğitim seviyesi düştükçe doğurganlık oranının arttığı gerçeği de göz önüne alındığında çok çocuklu kadınların tatmin edici bir ücret almalarını sağlayacak bir işte istihdam edilme ihtimalleri de düşük olacaktır. Dolayısıyla pek çok kadın için ekonomik nedenler boşanmanın önündeki en büyük engeldir.

Bununla birlikte evliliklerini sürdüremeyen bazı çiftler çeşitli sebep ve şartlar nedeniyle ayrı yaşamayı boşanmaya tercih etmekte ya da zorunlu olarak birlikte yaşamaya devam ederler. Çocukları için birlikteliklerine devam etmenin daha iyi olacağı kanısına varma, evliliğin tekrar düzeleceğine inanma, var olan problemlerin çözüleceği düşüncesine sahip olma gibi nedenler çiftlerin boşanmak yerine birlikte yaşamaya devam etmeleri sonucunu doğurur. Eşleriyle zorunlu olarak birlikte yaşayan kadınlar çoğunlukla karşı tarafın boşanmayı reddetmesi, kocaların terkedilmeyi kabul etmeyip kadınları ölümle tehdit etmeleri, çocukların boşanma sürecine engel olmaya yönelik girişimleri gibi sebeplerden ötürü kocalarından boşanamamaktadır. Ayrıca kocanın uyguladığı sosyal ve duygusal şiddet neticesinde kadın destek alabileceği sosyal ağından koparak çekirdek ailesinden ibaret bir tecrit sürecinde kocasının sıkı kontrolü altında hayatını idame ettirmek zorunda kalabilmekte, özgüven ve özsaygı kaybına bağlı olarak özgürlükten yoksun ve kapasitesini güçlendirecek destek ve motivasyondan mahrum kalabilmektedir.

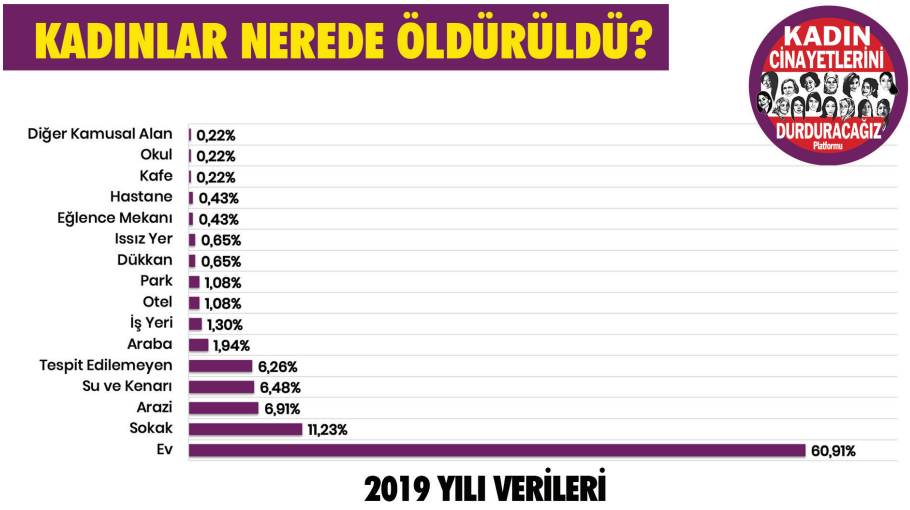
Boşanmanın akabinde çocukların babalarından uzakta büyüyecek olmaları, ataerkil değerler çerçevesinde otoriteyi erillikle ilişkilendirmeye bağlı olarak babanın olmadığı bir ailede otorite eksikliği yaşanacağı ve çocukların terbiyesinin yetersiz kalabileceği, çocuğun ileriki hayatında arkadaşları tarafından dışlanacağına yönelik kaygılar da kadınların boşanmayı ertelemelerine sebep olabilmektedir (Çil, 2019). Çocukluk döneminden itibaren toplum tarafından egemen cinsiyet ideolojisi çerçevesinde özellikle de medyada yüceltilen ve toplumda geniş destek gören bir cinsiyetçi romantizmle kız çocuklarına evlenmenin ve çocuk sahibi olmanın bir kadın için hayattaki ana hedef ve başarı göstergesi olduğu empoze edilmekte, oğlanlara ise kamusal yaşamda yer alıp başarılı bir kariyer edinme ve eve ekmek getiren rolünü üstlenme hedefi atfedilmektedir. Dayatılan bu egemen cinsiyet ideolojisi kız çocuklarının ileride evlenmeyi bir kadın için başarı olarak değerlendirmelerine yol açmaktadır. "Yuvayı kuran dişi kuştur" gibi naif görünen ama oldukça ağır bir baskı unsuru olarak vazife gören bir söylemin etkisiyle kadınlar mutsuz dahi olsalar kendilerine biçilen misyonda başarısızlığı yaşamamak gayretiyle farklı bir profil sergileyip boşanma kararlarını erteleme yoluna gidebilmektedirler.

ŞİDDET BAĞLAMINDA KADIN VE ÇOCUĞA İLİŞKİN BAZI HUSUSLAR

Kadının kocasını terk edip boşanma yoluna gitmesinin hegemonik eril kimliğin güç ve kontrolüne bir saldırı olarak algılandığı veya ataerkil değerlerin baskın olduğu toplumlarda terk etme veya boşanma kadın için hayati tehlike yaratabilecek eylemler olarak dikkati çekmektedir. Aile içi şiddetin en tehlikeli düzeye ulaştığı an kadının terk kararını aldığı andır. Boşanmış veya ayrı yaşayan kadınların terk ettikleri erkekler tarafından fiziksel şiddete uğrama oranı %74, cinsel şiddete uğ-

rama oranı ise %33 ile tüm kadınlar arasında en yüksektir (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2015). Terk eden kadınlara yönelik olarak gerçekleştirilen cinayetlerin yaygınlığı ve aldıkları tehditler kadınların boşanamamaları üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Namus cinayetleri ülkemizin bir gerçeğidir. Ataerkil toplumun sahip olduğu töre, kültür ve gelenek gibi unsurların kadın bedeni üzerinde tanımladığı 'namus' kavramı, bu unsurlar tarafından onaylanan bir olguya karşı gelen kadının ölümle cezalandırılmasının norm haline gelmesine ve toplum tarafından onaylanıp hukuk sistemi tarafından mazur görülmesine yol açabilmektedir. Kadınların boşanma girişiminde bulunmaları durumunda da namus cinayetleri işlenebilmekte ve namus cinayeti olasılığı kadınların tepesinde Demokles'in kılıcı gibi sürekli sallanabilmektedir. Aynı zamanda toplumun ataerkil bir bakış açısıyla kadının kendi bedeni üzerinde söz sahibi olma çabası sebebiyle namus cinayetleri tetiklenebilmekte veya kadınların bedeninin temiz olmadığı düşüncesiyle toplum tarafından dışlanmalarına yol açabilmektedir. Kadının en temel insan hakkı olan yaşama hakkı üzerinde sürekli bir tehdit unsuru yaratan namus kavramı eril değerlerden sıyrılmalı ve evrensel etik değerler çerçevesinde sınırlı tutulmalı; ve kadının kendi bedeni üzerinde sadece kendisinin söz sahibi olduğu, yani "benim bedenim benim kararım" anlayışı genel kabul gören bir değer olarak yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca boşanma sürecinin sağlıklı bir şekilde sonuçlanması için toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim, hukuk, sosyal güvenlik sistemi, istihdam gibi her alanda sağlanması ve kadını ezen ve ikinci sınıf vatandaş statüsüne indirgeyip özel yaşama hapseden değer ve geleneklerden toplumun arındırılması öncelikle ele alınmalıdır. Bununla birlikte kadınların kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve özgürlüklerine (aslında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde altı çizilen temel haklarına) kavuşabilmeleri hedefi doğrultusunda hakim toplumsal cinsiyet anlayışının eşitlikçi bir anlayışa evrilmesi için kapsamlı ve etkin bir mücadelenin ülke genelinde verilmesi gerekir. Aile içinde de cinsiyet eşitliğinin sağlanması neticesinde kadınların bağımsız bireyler olarak hem özel hem de kamusal alanda yer almalarının sağlanması daha sağlıklı nesiller ve toplumlar yaratmak için olmazsa olmazdır (Çil, 2019).

Oysa kadınların en temel hakları olan yaşam hakları dahi her gün tehdit altındadır. Sadece 2019 yılında erkekler tarafından öldürülen kadın sayısı 474'tür (Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, 2019). Öldürülen kadınların 292'si evinde öldürülmüştür. Katilleri de büyük oranda kocaları, eski kocaları, sevgilileri, eski sevgilileri ya da erkek akrabalarıdır. Bu noktada kadına yönelik şiddete ilişkin istatistiki verilerin ilgili kamu kuruluşları tarafından düzenli olarak toplanarak raporlaştırılıp kamuoyu ile paylaşılmadığını vurgulamak gerekir. Kadın örgütlerinin paylaştığı rakamlar ise sadece basında haberi yapılan kadın cinayetlerini içermektedir. İntihar süsü verilerek soruşturmalardan kaçırılan kadın cinayetlerinin de yaygın olduğu bilinmektedir.



Kaynak: Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu (2019)

Kadına yönelik şiddet kadına farklı formlarda şiddet uygulamanın yanında, cinsel saldırı, fuhuşa zorlama, çocuk yaşta evlendirme, kadın sünneti ve ısrarlı takipleri de kapsar. Aile içi şiddet veya yakın partner şiddeti gibi farklı ifadelerle ele alınan şiddet ise ilişkide bir tarafın diğer taraf üzerinde güç uygulayarak kontrol sağlama amaçlı gerçekleştiren davranış örüntülerini içerir. Şiddet sadece fiziksel değil farklı formlarda da kendini gösterir ve çoğunlukla farklı şiddet türleri bir arada sergilenir. Kadına yönelik şiddet türleri şunlardır:

Fiziksel şiddet. Eşyalara zarar vererek sindirme (fırlatma, kırma, duvarları yumruklama, kapıları tekmeleme vs.), fiziksel temas (tokat, tekme atma, ısırma, itme, boğazını sıkma, evden atma, çocukları dövme, cinsel ilişki esnasında sert davranışlar sergileme, alkollü içki içmeye zorlama), korkutma (silah çekme, arabayı tehlikeli kullanma, çocukları öldürmekle tehdit etme), engelleme (evden çıkmaya izin vermeme, polis ya da ambulans çağırmaya izin vermeme).

Duygusal şiddet. Sürekli eleştirerek, aşağılayarak, aşağılayıcı isimler takarak, küçümseyici tavırlarla kişinin öz-saygısını ve öz-güvenini yitirmesine yol açma, başkalarının yanında küçük düşürme, kıskançlık, her hareketini takip ve kontrol etme, ceza olarak sevgisini esirgeme, çalışmasına izin vermeme, çocukları ile ilişkisini bozma, ailesiyle görüşmesine izin vermeme.

Psikolojik şiddet. Korkutma, çocukları ya da eşi tehdit etme, intiharla tehdit etme, evcil hayvanlara zarar verme, eşyaları kırma, arkadaşlarından ve ailesinden tecrit etme.

Ekonomik şiddet. Ailenin gelirlerinin tamamını kontrolü altında tutarak eşi kendisine mali açıdan bağımlı hale getirme, para vermeme, çalışmasına veya okula gitmesine izin vermeme.

Cinsel şiddet. Eş istemediği halde cinsel ilişkiye zorlama, tecavüz, başkasıyla birlikte olmakla suçlama, eşin istemediği cinsel davranışlara zorlama.

Israrlı takip. Bireyi taciz etmeye, sinirlendirmeye, hayatını terörize etmeye hizmet eden kişi istemediği halde onu sürekli telefonla arama, mektup gönderme, evini, işyerini, sık gittiği yerlerde kişiyi gözetleme, takip etme gibi davranış örüntülerini içerir. Zaman içinde bu davranışların dozu artma eğilimi gösterir.

Geleneksel cinsiyet rollerine bağlılıkla kadına şiddet uygulama arasında pozitif bir korelasyon vardır. Kadınlarla yakın arkadaşlık kurup sürdüremeyen, eril değerlere sıkı sıkıya bağlı, çatışma çözümünde şiddete başvurma eğilimi olan, hayvanlara eziyet eden, kıskanç erkeklerin ilişkilerinde kadına şiddet uygulama ihtimali yüksektir. Hangi tür olursa olsun şiddet içeren davranış zaman içinde dozunu artırır. Şiddet sarmalı denilen döngüde şiddeti uygulayan taraf şiddet sonrası özür diler, sevgisini gösterir ve af diler. Ancak hemen sonra şiddete maruz kalan tarafı şiddete yol açan ortamı hazırlamakla, provokasyon yapmakla eleştirip şiddetin sorumlusu olarak gösterir. Bir müddet sonra tekrar şiddet uygulamaktan kaçınmaz. Fakat zamanla şiddetin dozu yükselir ve ölüm tehditlerine kadar varır. Fiziksel şiddet genelde diğer şiddet formlarıyla beraber seyrettiği için bu süreçte yakın çevresinden tecrit edilmiş, maddi kaynaklardan yoksun, özgüvenini ve özsaygısını yitirmiş, kendisine, çocuklarına ve ailesine yönelik tehditlerle sindirilmiş kadın kendisi için bir çıkış yolu göremez hale gelmiştir. Cana kasıt tehditleri hafife alınmamalıdır. Gerçekleştirilme ihtimalleri çok yüksektir. "Yuvayı kuran dişi kuş" gene kendi yuvasında katledilir. Bu nedenle ölümle tehdit edilen kadınların kadına yönelik şiddetle mücadele konusunda deneyimli Mor Çatı gibi derneklerle gizlilik içinde iletişime geçip kaçış planlarını yapmaları çok önemlidir.

Ülkemizde evli kadınlar arasında fiziksel şiddete maruz kalma oranı %36, duygusal şiddete maruz kalma oranı %44, ekonomik şiddete uğrama oranı %30 ve cinsel şiddete uğrama oranı ise %12'dir (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2015). Farklı şiddet türlerinin bir arada görüldüğü vakalar da çok yaygındır. Şiddet içeren ilişkilerde hamilelik kadınlar için öldürülme ihtimalini artırır (World Health Organization, 2020). Çocuk gelinlerin fiziksel şiddete uğrama oranı %50 ile en yüksektir. Çocuk gelinler cinsel şiddete de daha çok maruz kalırlar. Eğitim seviyesi yükseldikçe özellikle de lise ve lisansüstü eğitimi düzeylerinde şiddete uğrama oranı düşer. Hiç eğitim almamış kadınlarda fiziksel veya cinsel şiddete maruz kalma oranı %41 iken lisans ve üstü eğitim almış kadınlarda bu oran %21'e düşmektedir. Ancak yüksek eğitim almış her beş kadından birinin kocası

veya birlikte olduğu erkek tarafından fiziksel şiddete uğramış olması da yeterince ürkütücü bir tespittir. Ücretli bir işte çalışan üniversite mezunu kadınların maaş kartlarının kocalarının kontrolünde oluşu hatta kadınların erkeklerin evin mali işlerini daha iyi yürüttükleri iddiasıyla bu durumu normalleştiren ifadeler kullanmaları nadir görülen bir durum değildir. Oysa Dünya Bankası ve Birleşmiş Milletler ailelere destek amaçlı yapılacak mali yardımların ve mikrokredilerin erkeğe değil ailenin temel ve gerçek ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla daha yerinde harcamalar yapmaları nedeniyle kadınlara verilmesini tavsiye etmektedirler.

Kadınların ataerkil sistemde özel alanda toplumsal baskıyla ve eril şiddetle sıkı bir gözetimle kontrol altında tutuldukları gerçeği göz önüne alındığında nitelik açısından ev yaşamının uzantısı gibi görünen bir diğer ortam da cezaevidir. Sonuçta hava karardıktan sonra kadınların evlerine kapanmalarının beklendiği, geç saatte dışardayken şiddete maruz kaldıklarında saldırganın değil kadının o saatte neden evinde olmayışının sorgulandığı, kılık kıyafetinin eleştirildiği, geceleri sokakların kadınlar için tehlikeli yerler haline gelmesinin normal kabul edildiği, şikayet üzerine yakalanan saldırganların hemen sokaklara salındığı bir ortamda kadınların zaten yarı açık cezaevi koşullarında yaşamlarını sürdürdüklerini söylemek abartı olmaz.



Görsel 1. Güç ve kontrol çarkı
Kaynak: Kadın Savunma Ağı (2020)

Cezaevindeki Kadınlar

Kadınların gün geçtikçe hayatın her alanında söz sahibi olmaları ve sosyoekonomik statülerinin yükselmesine karşı hakim cinsiyetçi rejimin gösterdiği değişime karşı direnç ve kadına dayattığı adanmış annelik ve bir erkeğin ideal eşi olma gibi geleneksel rolleri devam ettirme yönünde yarattığı eril değerler odaklı toplumsal/kişisel baskı bağlamında çatışmanın ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu çatışma köyden kente göçle birlikte kent yaşamında daha yoğun hissedilmekte ve bu duruma paralel olarak kırsal alanlara kıyasla kentsel kesimlerde kadın suçluluğu oranı artma eğilimi göstermektedir (İçli ve Öğün, 1988). Diğer taraftan Türkiye'de kadınlarla karşılaştırıldığında erkeklerin suç işleme oranı çok yüksek olmasına rağmen, kadınların suç işleme düzeyi de giderek artmaktadır. Özellikle 21-39 yaş aralığındaki kadın ve erkeklerde suç işleme sıklığının en çok görüldüğü dönemdir. Eğitim seviyesi yükseldikçe kadınlarda suç işleme oranı düşer. Mahkum kadınların büyük bir çoğunluğu ilkokul mezunudur (Bureau of Justice Statistics, 1999; Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü, 2009).

Kadınların suç işleme nedenleri

Kadınların yaşadıkları istismar ve şiddet karşısında çaresiz kalmaları ve bu duruma bir son vermek istemeleri onları suça sürükleyebilmektedir. Çoğunlukla kadınlar tutuklanmadan önce kendilerine ya da ailelerine karşı fiziksel bir tehlike veya saldırı yaşarlar. Bu nedenle birçok tutuklu kadının suç işleme sebebi kendisini istismara veya şiddete karşı savunmak ya da misilleme yapmaktır. Hatta bazı kadınlar hırsızlık, dolandırıcılık, soygun, cinayet gibi pek çok yasa dışı faaliyeti gerçekleştirmek için başkaları (genellikle erkekler) tarafından zorlanmaları neticesinde tutuklanmaktadır (DeHart, 2008). Aslında kadınların suç işlemesinin gerisinde bir erkek faktörünün söz konusu olduğunu söylemek yersiz olmayacaktır.

Kadınların itham edildikleri suçlar

Amerika Birleşik Devletleri'nde mahkum kadınların çoğu, cinayetten, gönüllü adam öldürmekten, soygundan, çocuk istismarından, sahtecilikten, kundakçılıktan, adam kaçırmadan, çocuk ihmalinden ve kokain üretimi, dağıtımı ve ticaretinden yargılanmakta olup hapsedilmektedir (DeHart, 2008). Benzer şekilde Türkiye'de de 15-17 yaş arasındaki kadınlar daha çok hırsızlık, cinayet, uyuşturucu madde imal ve ticareti, adam yaralama, gasp gibi yasa dışı gerçekleştirdikleri faaliyetler dolayısıyla hüküm giymektedir (TÜİK,2007). Hatta bazı kadınlar çocuklarına bakabilmek ve çocuklarının kötü ortamlardan uzak tutmak amacıyla uyuşturucu sattıklarını ifade etmektedirler (Richie, 2001). Ayrıca 2007 yılında kadınlar için İcra İflas Kanunu'na muhalefet tutuklanma sebepleri arasında ilk sırada yer alırken ekonomik amaçlı suçlar ikinci sırada yer almıştır (TÜİK, 2007). Gürtuna'nın

(2009) Türkiye'de bir cezaevinde kadın mahkumlarla yaptığı çalışmasında ise hayata kasıt mahkumiyet/tutukluluk kararlarında ilk sırada yer alan suçlama olarak dikkati çekmiştir. Cinayet işleyen kadınların aile içi şiddet mağduru oldukları ve aslında kendilerini savunmaya çalıştıkları saptanmıştır.

Kadınların Cezaevlerinde Yaşadıkları Sorunlar

Kadınları suçları işlemeye iten sebepler onların bütüncül sağlıklarını olumsuz etkilemektedir. Kadınlar tutuklandıktan sonra özellikle verilmesi gereken sağlık hizmetlerinden genellikle mahrum kalmaktadırlar. Mahkumlara yönelik ilaç ile tedavi hizmetleri yetersiz olabilmektedir. Hapishanedeki kadınların madde bağımlılığı için gerekli tedaviye, uzman desteğine ve kendilerine ücretsiz hukuki destek verecek avukatlara ihtiyaçları vardır. Ayrıca cezaevindeki kadınlar birçok sağlık problemi yaşamakta ve kapsamlı sağlık hizmetine erişim ihtiyacı duymaktadırlar. Bunun yanı sıra pek çok hapishanede zorunlu sağlık desteği verilmesine rağmen çoğu kadın sağlık gereksinimleri giderilmemiş olarak salıverilmektedir. Hapishanedeki kadınlar en çok HIV, şeker hastalığı, hipertansiyon, astım ve jinekolojik sorunlar yaşamaktadırlar. Tıbbi gereksinimlerin acil ve ciddi olması sebebiyle kapsamlı sağlık hizmetlerine erişim kadınların topluma sağlıklı bir şekilde entegre olabilmeleri için anahtar bir role sahiptir (Richie, 2001). Örneğin ABD'de en sık görülen suçlardan biri olan madde bağımlılığı için gerekli olan uyuşturucu bağımlıları için rehabilitasyon programları hapishanelerde yürütülmediği için rehabilite edilmeden tahliye edilen kadınlar uyuşturucu madde kullanımına tekrar başlamaktadırlar (Ellison, 2005).

Bunun yanı sıra tutuklu kadınlardan anne olanların oranı, anne olmayanların sayısının neredeyse iki katını oluşturmakta ve bu durum beraberinde pek çok sorunu ortaya çıkarmaktadır (Gürtuna, 2009). Mahkum anneler çocuklarını yeteri kadar görememekten şikayetçidir. Annelerinin yokluğunda çocukların çoğu çocuk esirgeme kurumunda yaşamak zorunda kalmaktadır. Bu durum da annelerin çocuklarının sağlıkları ve güvenlikleri hususlarında kaygı ve endişe düzeylerini arttırmakta ve çeşitli psikolojik sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle hapishanedeki kadınlara çocuklarının velayetini yeniden alabilmeleri için gerekli hizmetlerin sunulması topluma entegrasyonlarının sağlanması ve hayatlarının dengelenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Richie, 2001).

Cezaevinde Anneleriyle Kalan Çocuklar

Cezaevindeki anneleriyle birlikte yaşayan küçük çocuklar içinde bulundukları ortam dolayısıyla pek çok açıdan olumsuz etkilere maruz kalırlar. Cezaevinde yaşayan çocukların dışarıdaki hayat ile ilişkilerin olmaması gerçek dünya ile tanışamama-

larına ve dışardaki akranlarınınki gibi bir hayat sürememelerine sebep olur. Özellikle bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir beslenme rejimine erişememeleri, gelişimlerini destekleyecek oyuncakların bulunmaması, oyuncak hatta boya kalemi bulundurma yasakları, uyaran yetersizliği, gerekli ve uygun yaşam şartlarının sağlanamaması, motor gelişimlerini destekleyecek hareket alanının olmayışı veya kısıtlılığı, eğitime erişim olanaklarının olmaması gibi faktörler gerçek hayatı deneyimleyememelerine ve gelişimlerinin dışardaki akranları ile eşit düzeyde gerçekleşememesine yol açar. Cezaevi şartlarında anneleriyle birlikte yaşamalarına izin verilen çocuk sayısının en fazla iki olması sebebiyle kendi akranlarıyla iletişim kurma şansları pek olmaz. Cezaevinde gerçekleşen nahoş durumlara ve olumsuzluklara tanıklık ederler. Koğuşlarda sigara içilmesi nedeniyle yoğun sigara dumanına maruz kalırlar. Anneleriyle de verimli vakit geçirmekte sıkıntı yaşarlar. Bütün bu olumsuzlukların çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerinde doğurgularının olması kaçınılmazdır. Anneleriyle cezaevinde kalan çocukların da mahkumiyet yaşamaması için çocuklara yol gösterecek, rol modeli olacak, bütün gelişim alanlarını destekleyecek eğitimcilerin cezaevlerinde istihdam edilmeleri kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca çocukların gelişimlerinde kalıcı sorunların meydana gelmemesi ve gelecek yaşamlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için çocukların bütüncül gelişimlerini teşvik eden fiziksel ve sosyal ortamın sağlanması, gerekli malzeme ve uyaranların temin edilmesi, çocukların ihtiyaçlarına ve bireysel ilgilerine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra cezaevindeki çocuklara tüm gelişim alanlarının sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için rehberlik edecek çocuk gelişim uzmanlarının ve psikologların bulundurulması hayati önem arz etmekte olup, çocuklara dışarıdaki hayat ile tanışmaları ve akranları ile iletişim kurmaları için fırsatların sağlanması ve onlara birey olarak değer gördüklerinin hissettirilmesi gereklidir (Şahinöz ve diğ., 2019).

Cezaevindeki Kadınlara Yönelik Rehabilitasyon Destekleri

Cezaevindeki kadınların fiziksel sağlıklarının yanı sıra ruhsal sağlıkları da tutuklanma sürecinin öncesinde ve sonrasında önemli ölçüde etkilenir. Tutuklu/hükümlü kadınlardan bazıları madde bağımlılıkları sebebiyle pek çok psikolojik problemler yaşamakta olup intihar etmeye kadar gidebilen girişimlerde bulunabilmektedirler. Genellikle mahkum kadınların çoğu tacize uğrama ve bu taciz sonucunda korku, düşük düzeyde öz değer hissi, utanç duyma, parçalanmışlık hissi ve aşağılanmışlık duygularıyla baş etme gibi sorunlar ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca bir çoğu cinsel şiddet ya da yetişkinlerle ilişkilerden kaynaklanan şiddet, çocuklara kötü muamele gibi mağduriyet unsurlarının sadece bir tanesine değil birden fazlasına maruz kalmaktadırlar (DeHart, 2008). Bu yaşanan mağduriyet sonucunda kadınların akıl ve ruh sağlığı tehlikeye girmekte, depresyon, gelişim-

sel engeller ve davranış bozuklukları gibi problemler ortaya çıkmaktadır. Ancak cezaevlerinde bu konuya yönelik tedavi imkanları genellikle bulunmamaktadır. Rehabilitasyonları tamamlanmadan tahliye edildiklerinde onları suça yönlendirmiş olan eski ortamlarına dönmekte ve dolayısıyla da hem topluma entegrasyon sorunu yaşama hem de daha önce işledikleri suçları tekrarlama olasılıkları yüksek olabilmektedir. Bu nedenle mahkum kadınların hapishanede ruh sağlığı problemleri için tanılama ve tedavi gereksinimlerinin karşılanması çok önemlidir (Richie, 2001). Bunun yanı sıra cezaevinde kadınlara yönetim tarafından pek çok sosyal faaliyetin veya çalışma imkanının sunulmasıyla tutuklu/mahkum kadınların verimli vakit geçirmeleri, içinde bulundukları zorlu sürecin üstesinden gelmelerine ve yıpranmış ruh sağlıklarının tedavi edilmesine katkı sağlar (Gürtuna, 2009).

Türkiye'de suç işleyen mahkum kadınların büyük çoğunluğu ilkokul mezunudur. Doktora mezunu kadınlar hiç suç işlemezken, yüksek lisans mezunu olan kadınlar en az düzeyde suç işlemektedir (Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü, 2009). Suça karışma kadınların eğitim yaşantılarını olumsuz etkileyip okulu bırakmalarına yol açar. Tutuklu/hükümlü kadınlar arasında okula devam oranı çok düşüktür. Ama kimisi için de hapishane yaşamı mesleki eğitim için bir fırsat sağlar. Ancak kadın hapishanelerinde mahkumların rehabilitasyonu için gerekli eğitim ve destek programları, tanılama, tedavi ve danışmanlık hizmetleri yetersizdir (Richie, 2001).

Cezaevindeki Kadınların Topluma Yeniden Entegrasyon İhtiyaçları ve Verilen Destekler

ABD'de yargılamalardaki ırkçılık aşikardır. Mahkumiyet verilen kadınların büyük çoğunluğu Afrika-Amerika kökenlidir. Hapishanedeki kadınların sosyoekonomik eşitsizliklerin yanında ırksal ve etnik eşitsizliklere sahip olduğu bilinen bir gerçektir (Ellison, 2005). Öte yandan farklı ırktaki ve farklı etnik kimlikteki mahkum kadınlar tahliye edildiklerinde sosyal olarak dışlanabilmektedir. Ki bu durumu kendileri de kanıksayıp kamusal kaynaklardan talepte bulunmayı kendileri için bir hak olarak bile görmeyebilmektedirler. Bu durum kadınların toplumsal yaşama yeniden entegrasyonları önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir. Bu engelin önüne geçilebilmesi için mahkumiyet yaşamış kadınların karşı karşıya kaldıkları sosyal etiketlemeleri reddetmelerini sağlamak amacıyla güçlendirme ve farkındalık programlarının uygulanması ve yardım ağları gruplarına üye olmalarının sağlanması gerekir. Hizmetlerde istikrar ve öngörülebilirlik de kritik bir öneme sahiptir (Richie, 2001).

Fakirlik suç işleyen kadınların ortak özelliği olarak dikkati çeker. Kalabalık fakir ailelerde büyüme, düşük yaşam standartlarında hayatını idame ettirmeye ça-

lışma, aile içi şiddet, evsiz kalıp sokakta yaşamak zorunda kalma gibi benzer deneyimlerden sonra kendilerini cezaevinde bulan kadınların fakirlikten muzdariplikleri mahkumiyetleri esnasında da sürer (Gürtuna, 2009). Hapishaneler devletin bedava bakım ve beslenme imkanı sunduğu mahkum ve tutukluların her türlü ihtiyaçlarının ücretsiz karşılandığı yerler olarak düşünülmemelidir. Genel kanaatin aksine hapishane sakinleri pek çok ihtiyaçlarını hapishane kantininden piyasa rayicinden daha yüksek bir ücret ödeyerek temin etmek zorunda kalmaktadırlar. Aileleri tarafından da dışlanmaları durumunda kalacak güvenli bir yer bulma mahkumlar için tahliyeleri sonrası en büyük sorun olarak karşılarına çıkar. ABD gibi kimi ülkelerde tahliye sonrası geçici barınma imkanı sunulmaktadır (Richie, 2001). Ancak geçici barınma olanaklarının sınırlılığı nedeniyle pek çok eski mahkum için barınma acil çözülmesi gereken bir sorun olarak varlığını devam ettirir (Berman, 2005; Richie, 2001). Eski mahkumların tahliye sonrası topluma başarılı bir şekilde entegrasyonu hem cezaevlerinde nitelikli, kapsamlı ve herkese açık rehabilitasyon, eğitim, sağlık ve hukuki destek hizmetlerinin sunulmasını hem de tahliye sonrası istihdam ve barınma gibi ihtiyaçların karşılanmasını sağlayacak kurumlararası işbirliği ile oluşturulmuş güçlü bir sosyal hizmet desteğini gerektirir.

Çocuk Suçluluğu ve Cezaevindeki Çocuklar

Çocuk Suçluluğu

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de sadece yetişkinler değil toplum tarafından çocuk olarak nitelendirilen bireyler de suça yönelmektedir (Avcı, 2008). Çocukların suça sürüklenmesinin yetişkinlerden farklı olarak ele alınmasının ana sebebi, çocuğun gelişim döneminde olmasının ve içinde yer aldığı psikososyal unsurların kendine özgü özellikler içeriyor olmasıdır (Karataş ve Mavili, 2019). Çocuk suçluluğu, evrensel bir sorun olmakla birlikte, Türkiye'de de göz ardı edilemeyecek boyutlarda bir problem haline gelmiştir (Topçuoğlu, 2014). Aynı zamanda Türkiye'de yetişkinlerle kıyaslandığında çocuklar 6 kat daha fazla suça sürüklenmekte ve tutuklanmaktadır. Bunun nedeni ise; çocukların suçu eyleme dönüştürmeleri sonucunda, yetişkinlere oranla çocukların lehine gerçekleşen bir durum mevcutken, yetişkinlere göre çocukların daha fazla kaçma, delil yok etme, mağdura baskı uygulama gibi eylemleri gerçekleştirmelerinin beklenmesidir (Erbay,2017). Ayrıca çocukların en çok suça sürüklendiği yaşlar, çocukluk çağının kapsadığı ve insanların gelişim sürecinde kritik bir öneme sahip olduğu ergenlik çağıdır (Avcı, 2008). Çocukluk çağında suç işleyenlerin gelecekte daha ağır ve şiddete dayalı kronik suçluluk davranışları sergileme ihtimali yüksektir (Topçuoğlu, 2014).

Çocukların en fazla yöneldiği suçların ise mal varlığına karşı suçlar, kamu sağlığına karşı suçlar ve vücut dokunulmazlığına karşı suçlar olduğu bilinmektedir (Erbay,2017). Çocuklar kolayca suç işleyebilmelerinin gerisinde savunmasız ve tecrübesiz oluşları, suç kavramının anlamını tam olarak bilmemeleri, suça yönelme sonucunda ortaya çıkacak olan durumun önemini anlayamamaları gibi nedenler sayılmaktadır. Çocuklara yaşları dolayısıyla indirimli ceza verilmesi ve bazı durumlarda hiçbir ceza verilmemesi nedeniyle yetişkinler tarafından da çocuklar suça sürüklenebilmektedir (Yıldız, 2018). Toplumda çoğu imkandan yoksun olanlar, şartlarını iyileştirmek istediklerinde ve bu durumu gerçekleştirmelerine engel olacak koşullar ortaya çıktığında yasal olmayan eylemlere yönelebilmektedirler. Bunun yanı sıra aile içinde sağlıklı ve huzurlu bir ortamın olması sonucunda sağlıklı çocuklar yetişirken, huzursuz ve sağlıksız bir aile yapısının olması ise bireylerin problemlerini yasa dışı yollarla çözmeye yönelmesine neden olabilmektedir. Özellikle ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar şiddet içeriyor ise çocukların da bu durumu içselleştirerek ve örnek alarak suç işleyen kesime katılmaları söz konusu olabilmektedir. Ayrıca aile ve akrabalarda suç işleyen yetişkinler var ise bu durum çocukların aile ve akrabalarındaki yetişkinleri rol model alarak olumsuz bir şekilde etkilenmesine ve suça yönelmesine sebebiyet vermektedir (Avcı, 2008). Aynı zamanda köy hayatına göre şehir yaşamında aile bağlarının daha zayıf olması, kontrol olanaklarının azalması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte şehir hayatında imkanların daha iyi olması ve kontrolün kısıtlı olması bireyi suça yöneltmek için daha çok hedef sunmaktadır. Bunun yanı sıra gecekondu alanlarında yaşayan ailelerin yetişkin fertleri işe gittiği için çocuklar okul çıkışlarında tek başlarına kalmaktadırlar. Çocukların boş zamanlarında verimli vakitler geçirebilecekleri yerlerin bulunmaması ve üzerlerindeki kontrolün zayıf olması sebebi ile suça yönelmeleri kolaylaşmaktadır. Özellikle gecekondu alanlarının yaygınlaşmasının sosyokültürel ve siyasi etkileri de ortaya çıkmaktadır. Örneğin; silahlı çatışmaların Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görülmesi ve göç ile birlikte büyük şehirlere taşınması suça sürüklenmeyi kolaylaştıran iklimi meydana getirmiştir. Bu durumdan en fazla etkilenen kesimi ise kimlik edinme döneminde olan, ailesinin benimsediği değerleri içselleştiren ve yakınındaki yetişkinleri rol model alan ergenlik çağındaki bireyler oluşturmaktadır. Bu konuda yaşanan en büyük eksikliklerden birisi ise şehirleşmenin hızlı gerçekleşmesi ve plansız yapılaşması sonucunda maddi olanakların yeterli olmaması sebebiyle suça sürüklenmeyi önleyecek kurumların olmayışıdır (Coşar, 2005).

Cezaevindeki Çocuklar

Çocuk adalet sisteminin esas hedefi; çocukların adalet sistemi ile karşılaşmaları sonucunda, içinde bulundukları duruma özgü davranışların uygulanması, her

adımda faydalarının göz önünde bulundurulması, muhafaza edilmesi ve adalet sisteminin zorlu yapısından olumsuz etkilenmemelerinin sağlanmasıdır. Bir başka amacı ise, adalet mekanizmasının sosyal hizmet alanı ile birlikte çalışması sonucunda suça yönelen çocukların ve ebeveynlerinin gereksinim duydukları ve problem yaşadıkları durumlara uygun çözümlerin bulunmasını sağlamaktır (Karataş ve Mavili, 2019). İnfaz Kanununun 11. maddesi gereğince tutuklu çocukların bulunduğu kurumların eğitim öğretimin sağlandığı, içinde ve dışında güvenlik görevlilerinin yer aldığı alanlar olduğu bildirilmiştir. Ceza infaz kurumlarının asıl işlevi, yasadışı faaliyetlere sürüklenen çocukların eğitim alarak önceden belirlenmiş becerileri edinmelerini sağlamaktır. Bu şekilde suça sürüklenen çocuklara yönelik eğitim ve öğretim etkinliklerinin uygulanmasıyla onların toplumla bütünleşmeleri, yasalara ve toplumsal değerlere saygı duymaları gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. İnfaz Kanununun 15. Maddesi gereğince Çocuk Eğitimevleri; tutuklu çocukların eğitilmeleri, meslek sahibi olmaları ve tekrar toplum ile bütünleştirilmeleri hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlayan tesisler olarak tanımlanmaktadır. Ancak Çocuk Eğitimevleri'nin ceza infaz kurumlarından ayrılan yönü ise burada firara yönelik engel bulunmamasıdır (Erbay, 2017).

Tutuklu çocuklar yoğun bir korku ve kaygı yaşarlar. Ailelerine özlem duyarlar. Cezaevinde kendilerini korumasız/savunmasız hisseder ve güvenlik endişeleri taşırlar. Tutukluluk süresinin uzun olması gelecek kaygısı yaşamalarına yol açar. Ebeveynlerinin desteğinden uzak olmalarıve sınırlı iletişim olanakları nedeniyle yoğun yalnızlık duygusu hissederler. Depresyon gibi uzun süreli tedaviye ihtiyaç duyacakları psikolojik rahatsızlıklardan muzdarip olmak ihtimalleri yüksek olur. İntihar girişimlerinde bulunabilirler. Ani öfke krizleri sergileyebilirler. Çocukların hapishanelerin koşulları ile baş etmelerine yardımcı olmak, sorunlarının üstesinden gelebilmeleri, kendileri için yapıcı hedefler belirleyip iyi bir gelecek kurmalarını sağlayacak planlar yapmalarında yol gösterici olacak psikososyal destek birimlerinin etkin bir şekilde hizmet vermesi kritik bir öneme sahiptir.

Tutuklu/hükümlü çocukların eğitim hakkına erişimleri ceza infaz kurumlarında kısıtlanmaktadır. Çocuk kapalı cezaevinde kalan çocukların örgün eğitim hakkından faydalanmaları ve akranları ile okul hayatlarını sürdürebilmelerine engel olunmaktadır. Uzun tutukluluk süreleri çocukların eğitim yaşantılarını sonlandırmalarına yol açmaktadır (Yıldız, 2018). Bu nedenle çocuklar cezaevinden kendilerini geliştirmiş ve suç işlemeden hayatlarını sürdürecekleri bir donanımla değil, örselenmiş ve diğer mahkum çocuklardan suç işleme konusunda eğitim almış bir şekilde ayrılabilmektedirler. Suça karışmış çocukların rehabilitasyonu için oluşturulan kurumların verdikleri hizmetler yetersiz kalmaktadır (Coşar, 2005).

Çocukların tahliyeleri sonrası yeniden suç işlemelerini engellemek amacıyla cezaevlerinde rehabilitasyon programları yürütülür. Ancak bu programlar çocukların serbest bırakılma olasılığının bulunması, çocuklardan herhangi bir derstek almadan cezaevi koşullarına alışmalarının beklenmesi, çocukların psikososyal birime nasıl erişebileceklerini bilmemeleri, faaliyetlere erişimlerinin engellenmesi veya yetersiz olması gibi sebeplerle amacına ulaşamamaktadır. Psikososyal birimlerin işlevi ortaya çıkan bir krize müdahaleden ibaret kalabilmektedir (Erbay, 2017).

İnfaz kurumlarında sağlık hizmetleri daha çok aile hekimleri tarafından verilir. 24 saat 112 acil servis imkanı sağlanır (Yıldız, 2018). Cezaevlerinin çoğunda kantin hizmetleri yetersizdir. Tutuklu/hükümlü çocuklar ancak ebeveynlerinin maddi desteği olduğu sürece kantinden yararlanabilmektedir. Bu durum sosyal sınıflaşmaya yol açmaktadır. Çocukların çoğu hukuki destek alamamaktadır. Barodan görevlendirilen avukatlar da genellikle çocuklarla ilgilenmemektedir. Hapishanelerde yaşanan en önemli problemlerden birisi de cezaevlerinde sert bir disiplin uygulanması ve güvenlik görevlilerinin çocukları fiziksel şiddet uygulayarak cezalandırmasıdır (Erbay, 2017). Ayrıca ceza infaz kurumlarında kameraların yetersiz kalması ve kör noktaların çokluğu güvenlik açıklarına yol açmaktadır. Kör noktalar çocukların birbirlerine şiddet uygulamak için seçtikleri alanlar olmaktadır. Kameralarda ses kaydetme niteliğinin olmaması ve görüntü kalitesinin yetersizliği çocukların güvenliğinin tam olarak sağlanamadığına işaret etmektedir (Yıldız, 2018). Bu kapsamda çocuk koruma mekanizmasının etkili ve olması gereken şekilde çalışmaması sebebiyle, tutuklanan çocuklar suça sürüklenme konusunda çaresizliği benimsemekte ve tekrar toplum ile bütünleşme isteklerini kaybetmektedir. Diğer taraftan çocuk adalet mekanizması suça yönelen çocuğu merkeze alması gerekirken, cezalandırma kriteri olarak uygulanan suç eylemini göz önünde bulundurmaktadır. Cezaevlerindeki çocukların tekrar suça yönelmesinin önlenmesi için çocuk adalet sistemi tarafından gerçekleştirilen çalışmalar iyileştirme ve eğitim merkezli olmalıdır. Çocuk suça yönelme davranışını çevresinden öğrendiği için çocuğu çevresindeki ortam ve kişiler ile birlikte incelemek gerekir. Aynı zamanda tedavi edici bir yaklaşımla psikososyal müdahale uygulamaları gerçekleştirilmelidir (Karataş ve Mavili, 2019). Ayrıca ceza infaz kurumlarında güvenlik tedbirlerinin yükseltilmesi, burada çalışan görevlilerin öfke kontrolü konusunda psikolojik eğitimlerden geçmesi ve suça sürüklenen çocuklar için ise rehabilitasyon etkinliklerinin çoğaltılması sağlanmalıdır (Yıldız, 2018). Cezaevlerinde çocukların yaşadıkları koşulların iyileştirilmesi ve mahkum çocukların bütüncül gelişiminin desteklenmesi sağlandığında ancak amaçlanan hedeflere ulaşılacaktır (Erbay, 2017).

Kadına Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye Dair Avrupa Konseyi Sözleşmesi

Kadınlara yönelik şiddetin önlenmesi ve her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması taleplerinin aile kurumuna zarar verdiğini iddia eden baskın cinsiyet rejiminin savunucularının son yıllarda, ülkemizin de imzalamış olduğu kadınlara yönelik şiddetle mücadele amaçlı geliştirilen İstanbul Sözleşmesi'ni hedef aldıkları ve sözleşmeden ülkemizin çekilmesine yönelik yoğun bir baskı yarattıkları dikkati çekmektedir. Sözleşmenin içeriği hakkında biraz bilgi vermek faydalı olacaktır. Kadına karşı şiddetin tarihsel bir süreç içinde gelişen cinsiyet eşitsizliklerine bağlı olarak kadınların kontrolü, ezilmeleri, ve ikinci sınıf birey statüsünde tutularak ilerlemelerinin önüne geçme amacıyla kullanılan bir araç olduğu anlayışından hareketle Avrupa nezdinde toplumsal cinsiyete dayalı şiddetle mücadele amacıyla Türkiye'nin de üyesi olduğu Avrupa Konseyi tarafından 2011 yılında Kadına Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye Dair Avrupa Konseyi Sözleşmesi, kamuoyunda bilinen adıyla İstanbul Sözleşmesi, hazırlanmış ve üye ülkelerin imzasına açılmıştır. Sözleşmenin amaçları şunlardır:

a. kadınları her türlü şiddete karşı korumak ve kadına karşı şiddeti ve aile içi şiddeti önlemek, kovuşturmak ve ortadan kaldırmak;

b. kadına karşı her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve kadınları güçlendirmek de dahil olmak üzere, kadınlarla erkekler arasında önemli ölçüde eşitliği yaygınlaştırmak;

c. kadına karşı şiddet ve aile içi şiddetin tüm mağdurlarının korunması ve bunlara yardım edilmesi için kapsamlı bir çerçeve, politika ve tedbirler tasarlamak;

d. kadına karşı şiddeti ve aile içi şiddeti ortadan kaldırma amacıyla uluslararası işbirliğini yaygınlaştırmak;

e. kadına karşı şiddet ve aile içi şiddetin ortadan kaldırılması için bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi maksadıyla kuruluşların ve kolluk kuvvetleri birimlerinin birbiriyle etkili bir biçimde işbirliği yapmalarına destek ve yardım sağlamak." (Avrupa Konseyi, 2011, s. 4).

İstanbul Sözleşmesi uyarınca imza atan taraf devletler genel olarak şu taahhütlerde bulunmuşlardır:

1. *Şiddeti önleme.* Bu amaçla taraflar kadınlara yönelik her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için her türlü yasal ve idari tedbiri alacaklar, bir koordinasyon kurumu oluş-

turup düzenli veri toplama ve izleme çalışmaları yapıp verileri kamuoyuna açık tutma, yaygın ve örgün eğitimde toplumsal cinsiyet eğitimi verme, farkındalık çalışmaları yapma, kurumlararası ve alanda çalışan sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapma, medya ve eğlence dünyasının dönüşümünü sağlama, ilgili meslek gruplarının eğitimi için çalışmalar yapma, önleyici müdahale programları geliştirme ve hizmete sunma gibi bütüncül politikalar geliştirip uygulayacaklardır.

2. *Mağdura destek.* Hakim ve savcılar, kolluk kuvvetleri, yerel yönetimler, sağlık çalışanları ve sosyal hizmetler gibi ilgili tüm kurum ve kuruluşlarla ve STKlarla işbirliği içinde mağdura şikayetçi olsun olmasın yasal destek, koruma, psikolojik yardım, finansal destek, barınma, eğitim ve istihdam gibi ihtiyaç duyduğu her türlü desteğin verilmesi için gerekli yasal ve idari tedbirleri alacaklardır. Telefon yardım hattı 7/24 ve ücretsiz hizmet verecektir. Önleyici ve koruyucu tedbirleri almayan resmi makamlar mağdura karşı hukuk önünde sorumlu tutulacaktır. Fail ve ya devletten tazminat talep edilebilecektir. Çocukların ziyareti veya velayetine ilişkin kararlar alınırken mağdurun ve çocukların hak ve emniyetleri göz önünde bulundurulacaktır. Zorla evlendirmelerin geçersiz kılınması için tedbirler alınacaktır. Kadına yönelik şiddet vakalarında arabuluculuk veya uzlaştırma uygulamaları yasaklanacaktır. Mağdurun karakol, emniyet ve adliyede fail ile bir arada tutulmasından kaçınılacak ifadesi gerekirse iletişim teknolojileri kullanılarak alınacaktır. Gerektiğinde tercüman sağlanacaktır. Kadına yönelik şiddet mağduru olma iltica başvurularında değerlendirmeye alınacaktır.

3. *Failin cezalandırılması.* Soruşturma ve kovuşturmalar etkin ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilecek, cezanın belirlenmesinde her hangi bir indirim yapılmayacak, aynı haneden yaşayan veya aile üyelerine yönelik şiddet uygulamalarında ceza artırımına gidilecektir. Süreçte mağdurun şikayetçi olması koşulu aranmayacaktır. Mağdura ücretsiz hukuki destek sağlanacaktır. Saldırganın hapishaneden kaçması veya tahliyesi durumunda mağdur haberdar edilecektir.

Sözleşme taraf devletlerdeki uygulamaların yakından takibini de gerekli kılar. Bu amaçla taraf devletlerin gösterdiği adaylar arasından seçilerek oluşturulan sorumlu Uzmanlar Komitesi (Group of Experts on Action against Violence against Women and Domestic Violence-GREVIO) Sözleşme'nin uygulamalarını izler ve belli aralıklarla denetler.

İstanbul sözleşmesini müteakip ülkemizde 6284 Sayılı Ailenin Korunması Ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun 2012 yılında kabul edilip

yayınlanmıştır. Bu kanunla mülki idare amirleri veya acil durumlarda kolluk kuvetlerince aile içi şiddet mağdurlarına barınma, maddi, istihdam, sağlık, adlî yardım hizmetleri, kreş, psikolojik destek hizmetleri verilmesinin; aile hakimlerince koruyucu ve önleyici tedbirlerin alınmasının; ve şiddet önleme ve izleme merkezlerinin (ŞÖNİM) kurulmasının yasal zemini oluşturulmuştur. Kanunun maddelerinden bazıları şunlardır (kanunun tüm maddelerine https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6284.pdf adresinden erişilebilir):

Koruyucu ve Önleyici Tedbirlere İlişkin Hükümler

Mülkî amir tarafından verilecek koruyucu tedbir kararları

MADDE 3 – (1) Bu Kanun kapsamında korunan kişilerle ilgili olarak aşağıdaki tedbirlerden birine, birkaçına veya uygun görülecek benzer tedbirlere mülkî amir tarafından karar verilebilir:

a. Kendisine ve gerekiyorsa beraberindeki çocuklara, bulunduğu yerde veya başka bir yerde uygun barınma yeri sağlanması.

b. Diğer kanunlar kapsamında yapılacak yardımlar saklı kalmak üzere, geçici maddi yardım yapılması.

c. Psikolojik, meslekî, hukukî ve sosyal bakımdan rehberlik ve danışmanlık hizmeti verilmesi.

d. Hayatî tehlikesinin bulunması hâlinde, ilgilinin talebi üzerine veya resen geçici koruma altına alınması.

e. Gerekli olması hâlinde, korunan kişinin çocukları varsa çalışma yaşamına katılımını desteklemek üzere dört ay, kişinin çalışması hâlinde ise iki aylık süre ile sınırlı olmak kaydıyla, on altı yaşından büyükler için her yıl belirlenen aylık net asgari ücret tutarının yarısını geçmemek ve belgelendirilmek kaydıyla Bakanlık bütçesinin ilgili tertibinden karşılanmak suretiyle kreş imkânının sağlanması.

(2) Gecikmesinde sakınca bulunan hâllerde birinci fıkranın (a) ve (ç) bentlerinde yer alan tedbirler, ilgili kolluk amirlerince de alınabilir. Kolluk amiri evrakı en geç kararın alındığı tarihi takip eden ilk işgünü içinde mülkî amirin onayına sunar. Mülkî amir tarafından kırksekiz saat içinde onaylanmayan tedbirler kendiliğinden kalkar.

Hâkim tarafından verilecek koruyucu tedbir kararları

MADDE 4 – (1) Bu Kanun kapsamında korunan kişilerle ilgili olarak aşağıdaki koruyucu tedbirlerden birine, birkaçına veya uygun görülecek benzer tedbirlere hâkim tarafından karar verilebilir:

a. İşyerinin değiştirilmesi.

b. Kişinin evli olması hâlinde müşterek yerleşim yerinden ayrı yerleşim yeri belirlenmesi.

c. 22/11/2001 tarihli ve 4721 sayılı Türk Medenî Kanunundaki şartların varlığı hâlinde ve korunan kişinin talebi üzerine tapu kütüğüne aile konutu şerhi konulması.

d. Korunan kişi bakımından hayatî tehlikenin bulunması ve bu tehlikenin önlenmesi için diğer tedbirlerin yeterli olmayacağının anlaşılması hâlinde ve ilgilinin aydınlatılmış rızasına dayalı olarak 27/12/2007 tarihli ve 5726 sayılı Tanık Koruma Kanunu hükümlerine göre kimlik ve ilgili diğer bilgi ve belgelerinin değiştirilmesi.

Hâkim tarafından verilecek önleyici tedbir kararları

MADDE 5 – (1) Şiddet uygulayanlarla ilgili olarak aşağıdaki önleyici tedbirlerden birine, birkaçına veya uygun görülecek benzer tedbirlere hâkim tarafından karar verilebilir:

a. Şiddet mağduruna yönelik olarak şiddet tehdidi, hakaret, aşağılama veya küçük düşürmeyi içeren söz ve davranışlarda bulunmaması.

b. Müşterek konuttan veya bulunduğu yerden derhâl uzaklaştırılması ve müşterek konutun korunan kişiye tahsis edilmesi.

c. Korunan kişilere, bu kişilerin bulundukları konuta, okula ve işyerine yaklaşmaması.

d. Çocuklarla ilgili daha önce verilmiş bir kişisel ilişki kurma kararı varsa, kişisel ilişkinin refakatçi eşliğinde yapılması, kişisel ilişkinin sınırlanması ya da tümüyle kaldırılması.

e. Gerekli görülmesi hâlinde korunan kişinin, şiddete uğramamış olsa bile yakınlarına, tanıklarına ve kişisel ilişki kurulmasına ilişkin hâller saklı kalmak üzere çocuklarına yaklaşmaması.

f. Korunan kişinin şahsi eşyalarına ve ev eşyalarına zarar vermemesi.

g. Korunan kişiyi iletişim araçlarıyla veya sair surette rahatsız etmemesi.

h. Bulundurulması veya taşınmasına kanunen izin verilen silahları kolluğa teslim etmesi.

i. Silah taşıması zorunlu olan bir kamu görevi ifa etse bile bu görevi nedeniyle zimmetinde bulunan silahı kurumuna teslim etmesi.

j. Korunan kişilerin bulundukları yerlerde alkol ya da uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanmaması ya da bu maddelerin etkisinde iken koru-

nan kişilere ve bunların bulundukları yerlere yaklaşmaması, bağımlılığının olması hâlinde, hastaneye yatmak dâhil, muayene ve tedavisinin sağlanması.

(1) Bir sağlık kuruluşuna muayene veya tedavi için başvurması ve tedavisinin sağlanması.

(2) Gecikmesinde sakınca bulunan hâllerde birinci fıkranın (a), (b), (c) ve (d) bentlerinde yer alan tedbirler, ilgili kolluk amirlerince de alınabilir. Kolluk amiri evrakı en geç kararın alındığı tarihi takip eden ilk işgünü içinde hâkimin onayına sunar. Hâkim tarafından yirmidört saat içinde onaylanmayan tedbirler kendiliğinden kalkar.

(3) Bu Kanunda belirtilen tedbirlerle birlikte hâkim, 3/7/2005 tarihli ve 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununda yer alan koruyucu ve destekleyici tedbirler ile 4721 sayılı Kanun hükümlerine göre velayet, kayyım, nafaka ve kişisel ilişki kurulması hususlarında karar vermeye yetkilidir.

(4) Şiddet uygulayan, aynı zamanda ailenin geçimini sağlayan yahut katkıda bulunan kişi ise 4721 sayılı Kanun hükümlerine göre nafakaya hükmedilmemiş olması kaydıyla hâkim, şiddet mağdurunun yaşam düzeyini göz önünde bulundurarak talep edilmese dahi tedbir nafakasına hükmedebilir.

İhbar

MADDE 7 – (1) Şiddet veya şiddet uygulanma tehlikesinin varlığı hâlinde herkes bu durumu resmi makam veya mercilere ihbar edebilir. İhbarı alan kamu görevlileri bu Kanun kapsamındaki görevlerini gecikmeksizin yerine getirmek ve uygulanması gereken diğer tedbirlere ilişkin olarak yetkilileri haberdar etmekle yükümlüdür.

Tedbir kararının verilmesi, tebliği ve gizlilik

MADDE 8 – (1) Tedbir kararı, ilgilinin talebi, Bakanlık veya kolluk görevlileri ya da Cumhuriyet savcısının başvurusu üzerine verilir. Tedbir kararları en çabuk ve en kolay ulaşılabilecek yer hâkiminden, mülkî amirden ya da kolluk biriminden talep edilebilir.

(2) Tedbir kararı ilk defasında en çok altı ay için verilebilir. Ancak şiddet veya şiddet uygulanma tehlikesinin devam edeceğinin anlaşıldığı hâllerde, resen, korunan kişinin ya da Bakanlık veya kolluk görevlilerinin talebi üzerine tedbirlerin süresinin veya şeklinin değiştirilmesine, bu tedbirlerin kaldırılmasına veya aynen devam etmesine karar verilebilir.

(3) Koruyucu tedbir kararı verilebilmesi için, şiddetin uygulandığı hususunda delil veya belge aranmaz. Önleyici tedbir kararı, geciktirilmeksizin verilir. Bu kararın verilmesi, bu Kanunun amacını gerçekleştirmeyi tehlikeye sokabilecek şekilde geciktirilemez.

(4) Tedbir kararı, korunan kişiye ve şiddet uygulayana tefhim veya tebliğ edilir. Tedbir talebinin reddine ilişkin karar ise sadece korunan kişiye tebliğ edilir. Gecikmesinde sakınca bulunan hâllerde ilgili kolluk birimi tarafından verilen tedbir kararı şiddet uygulayana bir tutanakla derhâl tebliğ edilir.

(5) Tedbir kararının tefhim ve tebliğ işlemlerinde, tedbir kararına aykırılık hâlinde şiddet uygulayan hakkında zorlama hapsinin uygulanacağı ihtarı yapılır.

(6) Gerekli bulunması hâlinde, tedbir kararı ile birlikte talep üzerine veya resen, korunan kişi ve diğer aile bireylerinin kimlik bilgileri veya kimliğini ortaya çıkarabilecek bilgileri ve adresleri ile korumanın etkinliği bakımından önem taşıyan diğer bilgileri, tüm resmi kayıtlarda gizli tutulur. Yapılacak tebligatlara ilişkin ayrı bir adres tespit edilir. Bu bilgileri hukuka aykırı olarak başkasına veren, ifşa eden veya açıklayan kişi hakkında 26/9/2004 tarihli ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanununun ilgili hükümleri uygulanır.

(7) Talep hâlinde ilgililere kişisel eşya ve belgelerinin kolluk marifetiyle teslimi sağlanır.

Madde 10/6 (6) Hakkında barınma yeri sağlanmasına karar verilen kişiler, Bakanlığa ait veya Bakanlığın gözetim ve denetimi altında bulunan yerlere yerleştirilir. Barınma yerlerinin yetersiz kaldığı hâllerde korunan kişiler; mülkî amirin, acele hâllerde kolluğun veya Bakanlığın talebi üzerine kamu kurum ve kuruluşlarına ait sosyal tesis, yurt veya benzeri yerlerde geçici olarak barındırılabilir.

Madde 10/7 (7) İşyerinin değiştirilmesi yönündeki tedbir kararı, kişinin tabi olduğu ilgili mevzuat hükümlerine göre yetkili merci veya kişi tarafından yerine getirilir.

Tedbir kararlarına aykırılık

MADDE 13 – (1) Bu Kanun hükümlerine göre hakkında tedbir kararı verilen şiddet uygulayan, bu kararın gereklerine aykırı hareket etmesi hâlinde, fiili bir suç oluştursa bile ihlal edilen tedbirin niteliğine ve aykırılığın ağırlığına göre hâkim kararıyla üç günden on güne kadar zorlama hapsine tabi tutulur.

(2) Tedbir kararının gereklerine aykırılığın her tekrarında, ihlal edilen tedbirin niteliğine ve aykırılığın ağırlığına göre zorlama hapsinin süresi onbeş günden otuz güne kadardır. Ancak zorlama hapsinin toplam süresi altı ayı geçemez.

(3) Zorlama hapsine ilişkin kararlar, Cumhuriyet başsavcılığınca yerine getirilir. Bu kararlar Bakanlığın ilgili il ve ilçe müdürlüklerine bildirilir.

Şiddet önleme ve izleme merkezlerinin kurulması

MADDE 14 – (1) Bakanlık, gerekli uzman personelin görev yaptığı ve tercihen kadın personelin istihdam edildiği, şiddetin önlenmesi ile koruyucu ve önleyici tedbirlerin etkin olarak uygulanmasına yönelik destek ve izleme hizmetlerinin verildiği, çalışmalarını yedi gün yirmidört saat esasına göre yürüten, çalışma usul ve esasları yönetmelikle belirlenen, şiddet önleme ve izleme merkezlerini kurar.

(2) Kurulan merkezlerde şiddetin önlenmesi ile koruyucu ve önleyici tedbirlerin etkin olarak uygulanmasına yönelik izleme çalışmaları yapılır ve destek hizmetleri verilir.

Destek hizmetleri

MADDE 15 – (1) Bu Kanun kapsamında şiddetin önlenmesi ve verilen tedbir kararlarının etkin olarak uygulanmasının izlenmesi bakımından şiddet önleme ve izleme merkezleri tarafından verilecek destek hizmetleri şunlardır:

a. Koruyucu ve önleyici tedbir kararları ile zorlama hapsinin verilmesine ve uygulanmasına ilişkin veri toplayarak bilgi bankası oluşturmak, tedbir kararlarının sicilini tutmak.

b. Korunan kişiye verilen barınma, geçici maddi yardım, sağlık, adlî yardım hizmetleri ve diğer hizmetleri koordine etmek.

c. Gerekli hâllerde tedbir kararlarının alınmasına ve uygulanmasına yönelik başvurularda bulunmak.

d. Bu Kanun kapsamındaki şiddetin sonlandırılmasına yönelik bireysel ve toplumsal ölçekte programlar hazırlamak ve uygulamak.

e. Bakanlık bünyesinde kurulan çağrı merkezinin bu Kanunun amacına uygun olarak yaygınlaştırılması ve yapılan müracaatların izlenmesini sağlamak.

f. Bu Kanun kapsamındaki şiddetin sonlandırılması için çalışan ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapmak.

(2) Korunan kişilerle ilgili olarak şiddet önleme ve izleme merkezleri tarafından verilecek destek hizmetleri şunlardır:

a. Kişiye hakları, destek alabilecekleri kurumlar, iş bulma ve benzeri konularda rehberlik etmek ve meslek edindirme kurslarına katılmasına yönelik faaliyetlerde bulunmak.

b. Verilen tedbir kararıyla ulaşılmak istenen amacın gerçekleşmesine yönelik önerilerde bulunmak ve yardımlar yapmak.

c. Tedbir kararlarının uygulanmasının sonuçlarını ve kişiler üzerindeki etkilerini izlemek.

d. Psiko-sosyal ve ekonomik sorunların çözümünde yardım ve danışmanlık yapmak.

e. Hâkimin isteği üzerine; kişinin geçmişi, ailesi, çevresi, eğitimi, kişisel, sosyal, ekonomik ve psikolojik durumu hakkında ayrıntılı sosyal araştırma raporu hazırlayıp sunmak.

f. İlgili merci tarafından istenilmesi hâlinde, tedbirlerin uygulanmasının sonuçları ve ilgililer üzerindeki etkilerine dair rapor hazırlamak.

g. 29/5/1986 tarihli ve 3294 sayılı Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu hükümleri uyarınca maddi destek sağlanması konusunda gerekli rehberliği yapmak.

(3) Şiddet uygulayanla ilgili olarak şiddet önleme ve izleme merkezleri tarafından verilecek destek hizmetleri şunlardır:

a. Hâkimin isteği üzerine; kişinin geçmişi, ailesi, çevresi, eğitimi, kişisel, sosyal, ekonomik ve psikolojik durumu ile diğer kişiler ve toplum açısından taşıdığı risk hakkında ayrıntılı sosyal araştırma raporu hazırlayıp sunmak.

b. İlgili makam veya merci tarafından istenilmesi hâlinde, tedbirlerin uygulanmasının sonuçları ve ilgililer üzerindeki etkilerine dair rapor hazırlamak.

c. Teşvik edici, aydınlatıcı ve yol gösterici mahiyette olmak üzere kişinin;

1) Öfke kontrolü, stresle başa çıkma, şiddeti önlemeye yönelik farkındalık sağlayarak tutum ve davranış değiştirmeyi hedefleyen eğitim ve rehabilitasyon programlarına katılmasına,

2) Alkol, uyuşturucu, uçucu veya uyarıcı madde bağımlılığının ya da ruhsal bozukluğunun olması hâlinde, bir sağlık kuruluşunda muayene veya tedavi olmasına,

3) Meslek edindirme kurslarına katılmasına,

yönelik faaliyetlerde bulunmak.

(4) Şiddet mağduru ile şiddet uygulayana yönelik hizmetler, zorunlu hâller dışında farklı birimlerde sunulur.

Kurumlararası koordinasyon ve eğitim

MADDE 16 – (1) Bu Kanun hükümlerinin yerine getirilmesinde kurumlararası koordinasyon Bakanlık tarafından gerçekleştirilir.

(2) Kamu kurum ve kuruluşları ile diğer gerçek ve tüzel kişiler, bu Kanunun uygulanmasıyla ilgili olarak kendi görev alanına giren konularda işbirliği ve yardımda bulunmak ve alınan tedbir kararlarını ivedilikle yerine getirmekle yükümlüdür. Gerçek ve tüzel kişiler, bu Kanun kapsamında Bakanlık çalışmalarını desteklemek ve ortak çalışmalar yapmak üzere teşvik edilir.

(3) Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu ile ulusal, bölgesel ve yerel yayın yapan özel televizyon kuruluşları ve radyolar, ayda en az doksan dakika kadınların çalışma yaşamına katılımı, özellikle kadın ve çocukla ilgili olmak üzere şiddetle mücadele mekanizmaları ve benzeri politikalar konusunda Bakanlık tarafından hazırlanan ya da hazırlattırılan bilgilendirme materyallerini yayınlamak zorundadır. Bu yayınlar, asgari otuz dakikası 17.00-22.00 saatleri arasında olmak üzere 08.00-22.00 saatleri arasında yapılır ve yayınların kopyaları her ay düzenli olarak Radyo ve Televizyon Üst Kuruluna teslim edilir. Bu saatler dışında yapılan yayınlar aylık doksan dakikalık süreye dâhil edilmez. Bu süreler Radyo ve Televizyon Üst Kurulu tarafından denetlenir. Televizyon kuruluşları ve radyolarda yayınlanacak bilgilendirme materyalleri, Bakanlık birimleri tarafından üniversiteler, ilgili meslek kuruluşları ve sivil toplum kuruluşlarının da görüşleri alınarak hazırlanır.

(4) Bu Kanunda öngörülen görevlerin yerine getirilmesi sırasında kamu kurum ve kuruluşlarının personeli Bakanlık görevlilerine yardımcı olurlar.

(5) Tüm kamu kurum ve kuruluşları ile kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları, personel ve üyelerinin bu Kanunun etkin bir biçimde uygulanması amacıyla Bakanlığın hazırlayıp koordine edeceği, kadının insan hakları ile kadın erkek eşitliği konusunda eğitim programlarına katılmasını sağlar.

(6) İlköğretim ve ortaöğretim müfredatına, kadının insan hakları ve kadın erkek eşitliği konusunda eğitime yönelik dersler konulur.

Geçici maddi yardım yapılması

MADDE 17 – (1) Bu Kanun hükümlerine göre geçici maddi yardım yapılmasına karar verilmesi hâlinde, onaltı yaşından büyükler için her yıl belirlenen aylık net asgari ücret tutarının otuzda birine kadar günlük ödeme yapılır. Korunan kişinin birden fazla olması hâlinde, ilave her bir kişi için bu tutarın yüzde yirmisi oranında ayrıca ödeme yapılır. Ancak, ödenecek tutar hiçbir şekilde belirlenen günlük ödeme tutarının bir buçuk katını geçemez. Korunan kişilere barınma yeri sağlanması hâlinde bu fıkrada belirlenen tutarlar yüzde elli oranında azaltılarak uygulanır.

(2) Bu ödemeler, Bakanlık bütçesine, geçici maddi yardımlar için konulan ödenekten karşılanır. Yapılan ödemeler, şiddet uygulayandan tebliğ tarihinden itibaren bir ay içinde tahsil edilir. Bu şekilde tahsil edilemeyenler 21/7/1953 tarihli ve 6183 sayılı Amme Alacaklarının Tahsil Usulü Hakkında Kanun hükümlerine göre ilgili vergi dairesi tarafından takip ve tahsil edilir.

MADDE 19 – (1) Bu Kanun hükümlerine göre hakkında koruyucu tedbir kararı verilen kişilerden genel sağlık sigortalısı olmayan ve genel sağlık sigortalısının bakmakla yükümlü olduğu kişi kapsamına da girmeyen veya genel sağlık sigortası prim borcu sebebiyle fiilen genel sağlık sigortasından yararlanamayan ya da diğer mevzuat hükümleri gereğince tedavi yardımından yararlanma hakkı bulunmayanlar; bu hâllerin devamı süresince, 31/5/2006 tarihli ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanununun 60 ıncı maddesinin birinci fıkrasının (c) bendinin (1) numaralı alt bendi kapsamında, gelir testine tabi tutulmaksızın genel sağlık sigortalısı sayılır.

MADDE 20 – (1) Bu Kanun kapsamındaki başvurular ile verilen kararların icra ve infazı için yapılan işlemlerden yargılama giderleri, harç, posta gideri ve benzeri hiçbir ad altında masraf alınmaz. Bu Kanunun 17 nci maddesi uyarınca yapılan ödemeler gelir vergisi ile veraset ve intikal vergisinden, bu ödemeler için düzenlenen kâğıtlar ise damga vergisinden müstesnadır.

(2) Bakanlık, gerekli görmesi hâlinde kadın, çocuk ve aile bireylerine yönelik olarak uygulanan şiddet veya şiddet tehlikesi dolayısıyla açılan idarî, cezaî, hukukî her tür davaya ve çekişmesiz yargıya katılabilir.

Yasal düzlemdeki bu önemli kazanımların fiiliyata geçirildiğini söylemek ne yazık ki pek mümkün değildir. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2015) tarafından yapılan bir çalışmada şiddet mağdurlarının karakollara yaptıkları başvurularda ifadelerinin alınma oranının %19 olduğu saptanmıştır. Polislerin kanuna aykırı olduğu halde tarafları uzlaştırma yoluna gittikleri vakaların oranı ise %27'dir. Israrlı takip mağdurlarının %53'ü de kolluk kuvvetlerine başvurduklarında bir netice alamadıklarını ifade etmişlerdir. Kadın cinayetleri hâlâ ciddi bir sorun olarak karşımızdadır. Kolluk kuvvetlerinin ve yasa uygulayıcılarının 6284 sayılı kanunun gerektirdiği sorumluluklarını yerine getirmediklerine, kadınların defalarca şikayetçi olmalarına rağmen korunmalarına yönelik etkin ve gerekli tedbirlerin alınmadığına, kadınların yaşamına kast eden saldırganların serbest bırakılmasının rutinleştiğine, kadın cinayetlerinde indirimlere gidildiğine, cinayetlerin yeterli ve etkin bir şekilde soruşturulmadığına her gün şahit olmaktayız.

Durum bu kadar vahim iken kadına yönelik şiddetle mücadele amacıyla imzalanmış bu kapsamlı sözleşmeden Türkiye'nin imzasını çekmesine yönelik çağrı-

da bulunanların gerekçeleri aslında sözleşmenin ve 6284 sayılı kanunun gerekliliklerinin acilen ve ülke çapında yaygın bir şekilde gerçekleştirilmesinin önemine işaret etmektedir. Örneğin, İhvan Strateji ve Araştırma Derneği Başkanı Avukat Zeki Taşkıran sözleşmeye itirazını şu gerekçeler üzerinde temellendirmiştir: "Günümüz dünyasında özellikle de son yıllarda kadın profili en öne, en üste çıkarılarak kadın erkek arasında mutlak bir eşitlik, hatta pozitif ayrımcılıkla kadın birkaç tık yüce ve yüksek gösterilerek Müslüman ülkelerdeki kadın erkek arasındaki fıtrat yok edilmeye çalışılmıştır. Bu yapılırken de kadının siyasal oy potansiyeli ve kadının nefsine hoş gelen, kadının ezilmişliği, kadının korunması, özgürlük ve eşitlik kelimeleri birer araç olarak kullanılmıştır. Sözleşmede bunlar kullanılarak toplumumuza zarar verilmiştir. Kısaca değerlendirecek olursak; kadının ve erkeğin mutlak eşitliği ön plana çıkarılmaktadır. Daha da ötesine geçilerek kadına pozitif ayrımcılık yapılmasını üye ülkelerin çıkaracakları yasal düzenlemelerle sağlaması hüküm altına alınmıştır. Allah kadını ve erkeği yaratırken değişik hususlarda birini diğerine üstün ve farklı kılmıştır. Örneğin sosyal hayat ve çalışma hayatı konusunda. Bu sözleşme sonrası kadının çalışması o kadar öne çıkarılmıştır ki Cumhuriyet tarihinden bu yana kadının sosyal ve siyasal hayattaki oranı hiç bu kadar fazla olmamıştır" (Milli Gazete, 2019).

Bir başka dernek ise şu ifadelerle sözleşmeye karşı çıkmıştır: "Bu ülkede, milletin menfaatine olabilecek herhangi bir iş yapma iradesi belirdiğinde onu engellemek, önüne set çekmek için bir yerlerden düğmeye basılmış gibi, koro halinde kadın cinayetleri haberleri gündeme taşınıyor, bir bardak suda fırtına koparılıyor ve arkasından açıklamalar art arda geliyor… ... Bu Sözleşme ve feminizmin etkisinde gelişen bu yaklaşım biçimi erkekle kadını düşman hale getirmiş, şiddeti artırmış, boşanmaları teşvik etmiş, evlenme oranları her geçen gün azaltmıştır. İstanbul Sözleşmesi tam olarak uygulandığında aile; aile fertleri (kadın-erkek-çocuk) arasında kıyasıya mücadelenin verildiği, kimsenin kimseye sevgi-saygı duymadığı, aile fertlerinin birbirini dinlemediği, karakolun ve devletin aile içine müdahale ettiği, mahremiyetin ortadan kalktığı, herkesin kendi özgürlük alanlarını savunduğu, düşman hatlar/kamplar oluşturduğu, adeta bir savaş alanı haline gelecektir. Böyle bir ortamda yetişen aile fertlerinin mutlu olmaları mümkün değildir. Bu ortamda yetişen çocuklar ve aile büyükleri zamanla birbirlerine yük olmaya başlayacaktır. Bunun sonucu, bugün çocuklarını kreşlere teslim eden büyüklerin yarın huzurevlerini mekân tutmaları kaçınılmaz olacaktır." (Haber Vakti, 2020).

Nafaka karşıtları ile sözleşmeden çekilinmesi gerektiğini savunanların ortak platform oluşturduğu ve aynı profili çizdiği göz önüne alındığında argümanları arasındaki çelişkiler ayrıca dikkati çekmektedir. Nafaka karşıtları nafakanın kadın-erkek eşitliği ilkesine aykırı olduğu ve kadınları ücretli bir işte çalışmaktan

kaçınıp tembelliğe ittiği argümanını kullanırken İstanbul Sözleşmesi'ne karşı çıkanlarla buluştukları ortak platformda ise kadın ve erkeğin eşit olmadığı, kadın istihdamının teşvikinin aile yapısını bozup boşanmalara yol açtığı, aile içi şiddette kadını desteklemeye yönelik müdahalelerin bireylerin mahremiyetini ihlal ettiği, dini değerlere sarılmanın kadına yönelik şiddeti önlemede yeterli olacağı, hatta İstanbul Sözleşmesi'nin 2014 yılında Türkiye'de yürürlüğe girmesinden sonra kadın cinayetlerinin arttığı gibi (nafaka verme mecburiyeti erkekleri eski eşlerini öldürmeye meylettiriyormuş) kadını ezen ve ikinci sınıf vatandaş konumunda tutan baskın cinsiyetçi rejimi koruma çabasında olduklarını aşikarlaştıran gerekçeler üretmektedirler.

SONUÇ

Türkiye Büyük Millet Meclisinde (TBMM) 2016 yılının başında kurulan "Aile Bütünlüğünü Olumsuz Etkileyen Unsurlar İle Boşanma Olaylarının Araştırılması Ve Aile Kurumunun Güçlendirilmesi İçin Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu" Mayıs 2016'da kamuoyu ile hazırladığı raporu paylaştı. Boşanma raporu olarak tanımlanan bu rapor İstanbul Sözleşmesi'ndeki gibi toplumdaki cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırıp kadını desteklemek, kadına yönelik şiddeti ortadan kaldırmak , kadının işgücüne katılımını artırmak, eğitimdeki cinsiyet farkını ortadan kaldırmak, kadınların kamu ve özel kurumlarda karar alma mekanizmalarında yer almalarını, siyasette yaygın ve etkin temsillerini sağlamak amacıyla tedbirler almak gibi ülkemizin kalkınması ve tüm vatandaşların eşit koşullarda mutlu mesut ve refah içinde yaşamalarının temini için gerekli koşulların yaratılmasını sağlayacak ve aciliyet arz eden sistemli bir yaklaşım önermekten ziyade boşanmaların nedenlerine ve önleme amaçlı ne gibi stratejiler geliştirilebileceğine odaklanmıştıt. Boşanmaya ilişkin bilimsel literatüre bakıldığında da bilim insanlarının ve aile danışmanları ve psikologların da aynı kaygıları paylaştıkları ve evlilik ilişkisinin çözülmesini engelleme amaçlı betimleme ve program geliştirme çalışmalarına yoğunlaştıkları dikkati çeker. Eşlere çatışma çözümü ve problem çözme becerilerinin öğretiminin eşler arasında daha uyumlu bir ilişki oluşmasını sağlayacağı öngörülür. Oysa bu becerilerin kazandırılıp eşler arasında çatışmaların en aza indirildiği çalışmalarda bu durumun evlilikten memnuniyeti getirmediği de bilimsel bir tespittir (Grych ve Fincham, 1990). Ailenin ön plana çıkarıldığı bu perspektifte bireyin istek ve ihtiyaçları dikkate alınmaz. Bireysel tüketimin teşvik edildiği, bireyciliğin kollektivizme karşı yüceltildiği neoliberal sistem, söz konusu olan sosyal güvenlik sistemi ile vatandaşlara yönelik kamusal kaynaklar kullanılarak kapsamlı ve sistemli destek politikaları üretip uygulamak olunca kamunun bu önemli sorumluluklarını aileye yükleme yolu-

na gitmektedir. Asgari ücretin düşük tutulduğu, güvencesiz kayıtdışı istihdamla mücadele edilmediği, esnek çalışma saatleri adı altında işçi haklarının delindiği, orta sınıfın gittikçe küçüldüğü, yoksulun daha da yoksul zenginin daha da zengin olduğu bu sistemde kadının ev içi ücretsiz emeği sistemin devamı için büyük önem taşır. Yaşlı, hasta ve çocuk bakımı gibi sosyal politikalar gereği verilmesi gereken pahalı hizmetler aile kurumu çerçevesinde kadına yüklenir. Ev işleri ve ev içi üretimi de (kış için yiyecekler hazırlama, yoğurt, ekmek, erişte yapma, kıyafet dikme, tamir etme vs.) ücretsiz olarak gerçekleştiren kadın yoksulluk koşullarında ailesinin sisteme yükünü hafifletir. Bütün bu üretim faaliyetlerini gerçekleştirirken kendi bireysel hedeflerinden ve arzularından feragat etmesi beklenendir, hatta normdur. Oysa dünyanın en mutlu ülkeleri cinsiyet eşitliği açısından en çok mesafe kat etmiş ülkelerdir (Helliwell, Layard, Sachs, ve De Neve, 2020).

İstanbul Sözleşmesi yaşatır.

KAYNAKÇA

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2014). *Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddet araştırması.* http://www.hips.hacettepe.edu.tr/KKSA-TRAnaRaporKitap26Mart.pdf adresinden 07.05.2020 tarihinde indirilmiştir.

Avcı, M. (2008). Tutuklu çocuklar üzerine bir araştırma: çocukların suça yönelmesinde etkili olan toplumsal nedenler ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11* (1), 49-73.

Avrupa Konseyi (2011). *Kadına yönelik şiddet ve aile içi şiddetin önlenmesi ve bunlarla mücadeleye dair avrupa konseyi sözleşmesi.* https://rm.coe.int/1680462545 adresinden 10.06.2020 tarihinde indirilmiştir.

Berman, J. (2005). *Women offender transition and reentry: Gender responsive approaches to transitioning women offenders from prison to the community.* Washington, DC: U.S. Department of Corrections, National Institute of Corrections.

Bureau of Justice Statistics. (1999). *Women offenders.* Erişim Adresi: https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/wo.pdf

Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü (2009). hükümlü/tutuklu/hüküm özlülere ilişkin tablolar: Kaynaklar/İstatistikler. http://www.cte.adalet.gov.tr adresinden 01.05.2020 tarihinde indirilmiştir.

Coşar, Y. (2005). Kentleşen türkiyede çocuk suçluluğu. TBB Dergisi, 56, 281-327.

Çil, G. (2019). *Türkiye'de boşanamayan ve boşanan kadınların yapabilirliklerinin boşanma eylemine geçiş veya geçemeyişleri üzerine olan etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

DeHart, D. D. (2008). Pathways to prison impact of victimization in the lives of incarcerated women. *Violence Against Women, 14*(2), 1362-1381.

Ellison, R. (2005). Health disparities and incarcerated women: a population ignored. *American Journal of Public Health, 95*(10), 1679-1681.

Erbay, A. (2017). Çocuk ceza infaz kurumlarının çocuk tutuklu/hükümlüler üstündeki psikolojik etkileri. Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 3 (1), 23-33.

Ersöz, A.G. (2011). Türkiye'de boşanma olgusu ve kadına yönelik aile içi şiddet ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Sosyoloji Konferansları, 43* (1), 249-264.

Eşkinat, R. (2013). Türkiye'de kadına yönelik ekonomik şiddet (boşanmış kadınlara yönelik araştırma). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 37*,289-302.

Eurostat (2020). *Marriage and divorce statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Marriage_and_divorce_statistics#Fewer_marriages.2C_more_divorces adresinden 15.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Geçioğlu, A. R. (2019). Evliliğin niteliği üzerine geliştirilen kavramların ortaya çıkardığı anlam karmaşası üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies: Social Sciences, 14* (5), 2179-2202.

Grych, J. H. ve Fincham, F. D. (1990). Marital Conflict and Children's Adjustment: A Cognitive-Contextual Framework. *Psychological Bulletin, 108* (2), 267-290.

Gürtuna, O. (2009). *Cezaevinde kadın olmak ve cezaevinin kadın bakış açısıyla sosyolojik değerlendirmesi: ankara sincan kadın kapalı cezaevi örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Haber Vakti. (2020). Onlar da 'İstanbul Sözleşmesi' kaldırılsın dedi. https://www.habervakti.com/gundem/onlar-da-istanbul-sozlesmesi-kaldirilsin-dedi-h118526.html adresinden 07.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2015). Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddet araştırması. http://www.hips.hacettepe.edu.tr/KKSA-TRAnaRaporKitap26Mart.pdf adresinden 01.06.2020 tarihinde indirilmiştir.

Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., ve De Neve, J. E. (2020). *World happiness report 2020*. https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2020/WHR20.pdf adresinden 20.08.2020 tarihinde endirilmiştir.

İçli, T., Öğün, A. (1988). Sosyal değişme süreci içinde kadın suçluluğu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 5*(2), 17-32.

Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu (2019). Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu 2019 raporu. http://kadincinayetlerinidurduracagiz.net/veriler/2889/kadin-cinayetlerini-durduracagiz-platformu-2019-raporu adresinden 19.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

Karataş, Z., Mavili, A. (2019). Çocuk adalet sisteminde suça sürüklenen çocuklara yönelik uygulamalarda karşılaşılan sorunlar. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 45,1013-1044.

Milli Gazete (2019). İstanbul Sözleşmesi aile bağlarını kopartıyor. https://www.milligazete.com.tr/haber/3185533/istanbul-sozlesmesi-aile-baglarini-kopartiyor adresinde 16.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

Öztürk, M., Demirdağ, M. A. (2013). Namusunu kanla temizleyenler: mardin cezaevinde namus davası nedeniyle yatan mahkûmlar üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları,13* (7), 117-135.

Petrol İş (2019). *Türkiye'de ve dünyada kadın istihdamına bakış*. https://www.petrol-is.org.tr/kadindergisi/sayi61/istihdam.htm adresinden 15.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Richie, B. E. (2001). Challenges incarcerated women face as they return to their communities: findings from life history interviews. *Crime & Delinqency*, *47*(3), 368-389.

Şahinöz, A., Küçük, N. S., Çakır, B. Ç., Uzun, A. K., Durualp, E. (2019). Cezaevinde annesi ile birlikte kalan çocukların gelişimlerinin karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası,72*(1),66-75.

Şimşek, M. (2012). Uygulamada mal rejimi davaları. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 381-395.

TBMM (2016). *Aile bütünlüğünü olumsuz etkileyen unsurlar ile boşanma olaylarının araştırılması ve aile kurumunun güçlendirilmesi için alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla*

kurulan meclis araştırması komisyonu raporu. https://ailevecalisma.gov.tr/media/4129/meclis-aras-tirma-komisyonu.pdf adresinden 10.10.2019 tarihinde indirilmiştir.

Topçuoğlu, T. (2014). Çocuk suçluluğu ve gelişimsel (risk-odaklı) suç önleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 16* (1), 217-226.

Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM] (2016). Aile Bütünlüğünü Olumsuz Etkileyen Unsurlar ile Boşanma Olaylarının Araştırılması ve Aile Kurumunun Güçlendirilmesi İçin Alınması Gereken

Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla KurulanvMeclis araştırma komisyonu raporu. http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/sirasayi_sd.sorgu_baslangic adresinden 15.10.2019 tarihinde indirilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2020). Temel istatistikler. http://tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist adresinden 15.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Yıldız, Ö. (2018). Ceza infaz kurumlarında çocukların eğitim hakkı ve ıslahı: maltepe çocuk ve gençlik ceza infaz kurumu örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

World Health Organization (2020). *Intimate partner violence during pregnancy.* https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70764/WHO_RHR_11.35_eng.pdf?sequence=1 adresinden 20.08.2020 tarihinde indirilmiştir.##

7. BÖLÜM

KÜLTÜRE DUYARLI ÖĞRETMENLİK VE AİLE DANIŞMANLIĞI

Dr. Seda KARAÇELİK
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID No: 0000-0003- 0131-4047

Dr. Öğr. Üyesi Seda ATA
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ORCID No: 0000-0002-9181-3896

GİRİŞ

Etkili bir eğitim için öğrenenlerin bireysel farklılıklarının önemsendiği eğitim ortamların tasarlanması şarttır. Bu bireysel farklılıkların en önemlilerinden biri kişinin içerisinde yetiştiği toplum yoluyla edindiği kültür özellikleridir. İnsan, bir toplum içinde doğan ve kültürlenen biyo-kültürel bir varlıktır ve sosyal çevresinden bağımsız düşünülemez (Ertürk, 1994). Gelişim ve öğrenme alanındaki pek çok kuram, bireyin kişilik oluşumunda sosyal etkilerin önemini vurgulamaktadır. Örneğin, Vygotsky kuramında kişiliğin gelişiminin sadece biyolojik süreçlerle açıklanamayacağını sosyal ve kültürel süreçlerin gelişimde son derece etkili bir rol oynadığını ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde bilişsel gelişim kuramı, sosyal öğrenme kuramı ve psikanalitik kuram kültürün kişilik üzerindeki etkisini dile getirmektedir (Senemoğlu, 2012). Çocuklar, ortaya çıkan ihtiyaç ve becerilerini, gruplarının kaynaklarına, değerlerine ve beklentilerine uyacak şekilde nasıl ifade edeceklerini öğrenirler ve bu da daha büyük sosyal ve ekonomik bağlamdan etkilenir (Ramsey, Williams ve Vold, 2003). Bronfenbrenner'ın (1979) çocukların gelişim bağlamını analiz etmek için oluşturduğu kuram, çevrenin çocukların deneyimlerini ve beklentilerini nasıl tanımladığını ortaya koymaktadır. Geliştirilen bu kuramların ortak noktası, eğitimin insanı yetiştiği sosyal yapı ve kültürden ayrı olarak ele almasının mümkün olmadığı gerçeğidir.

Kültür, açık ve örtük kültür olmak üzere iki düzeyde düşünülebilir. Açık kültür; binalar, giysiler, yiyecekler, araçlar, tatil kutlamaları, ritüeller, el sanatları, eserler, dans ve müzik gibi kültürel ifadeleri ve sembolleri içerirken örtük kültür; sembollerin altında yatan değerler, anlamlar ve felsefelerdir (Garcia, 1990. Akt: Ramsey, Williams ve Vold, 2003). Aynı coğrafyada yaşayıp ortak mirasın parçalarını oluşturan herkes kültür kavramına zenginlik katarak çokkültürlülük kavramını ortaya çıkarmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009). Modern toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve politik anlamda eğilimleri toplumların gitgide daha fazla çokkültürlü nitelikler taşımaya başlamasına yol açmış ve bununla birlikte, eğitimde bakış açısı değişikliği zorunlu hale gelmiştir (Ishmuradova ve Ishmuradova, 2019). Toplum içerisinde farklı kültürel özellikler taşıyan bireylerin eğitim süreçlerinde bazı sosyal ve akademik sorunlar yaşamaları zaman içerisinde bu konuyu daha dikkat çekici hale getirmiştir. Banks (1992)'e göre güçlü ve demokratik bir ulus olarak ayakta kalmak, o toplumdaki öğrencilerin kültürel olarak farklı toplumlarda işlev görebilmelerine bağlıdır. Bunu sağlamak, çokkültürlü yetkinlik gerektirir. Çokkültürlü yetkinlik, başka bir kültürü, o kültürden insanlarla iletişim kurabilecek ve onlarla çalışabilecek kadar iyi anlama yeteneğidir (Ishmuradova ve Ishmuradova, 2019). Kültürel yetkinliği gelişmiş ve kendi toplumları içindeki kültürler için anlayış ve empati sahibi olan kişiler,kendi uluslarının dışındaki kültürlerde bu yetkinliğe sahip olmayan kişilerden daha etkili ilişkiler kurabileceklerdir (Banks, 1992).

Kültür, dinamik bir sistemdir ve hem başkalarının hayatlarına hem de kendi hayatımıza yön ve anlam veren sosyal değerleri, bilişsel kodları, davranışsal standartları, dünya görüşünü ve inançları ifade eder (Delgado-Gaitan ve Trueba, 1991). Bilinçli bir şekilde onun farkında olmadan bile, kültür, nasıl düşündüğümüzü, inandığımızı ve davrandığımızı belirler ve devamında bunlar da nasıl öğrettiğimizi ve öğrendiğimizi etkiler (Gay, 2014). Irksal, etnik ve kültürel değerler eşitsizliği ve ayrımcılığı yansıttığında çocukların gelişimini ve okuldaki ilerlemelerini etkiler. Farklı geçmişlerden gelen çocuklarla etkili bir şekilde çalışmak için öğretmenlerin kültürel farklılıkların parametrelerinden ve etkilerinden haberdar olmaları ve kendi kültürel geçmişlerinin çocuklara, eğitime ve bir bütün olarak toplumun amaçlarına yönelik görüşlerini nasıl etkilediğini anlamaları gerekir (Ramsey, Williams ve Vold, 2003). Eğitim, kültüre duyarlı olarak gerçekleştirilir ve öğrenenlerin kültürel deneyimleri ile öğrenme durumları uyumlu hale gelirse öğrenenlerin katılımının ve performanslarının arttığı bilinmektedir (Allen ve Butler, 1996).

Kültürel değerlere duyarlı öğretim, etnik olarak farklı öğrencilerin kültürel bilgisini, geçmiş yaşantılarını, referans çevresini ve performans stillerini dikkate alarak öğrenme etkinlikleri ile bütünleştirip öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için

daha etkili hale getirme çabası olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle kültürel değerlere duyarlı öğretim, etnik ve kültürel çeşitliliğin öğrenme sürecindeki önemini kabul eden bilgi, inanç ve değerlerin davranış olarak ifade edilmesidir. (Gay, 2014; Ladson-Billings, 2004). Kültürel olarak farklı öğrencilerde pek çok entelektüel beceri ve zekanın çok farklı türleri kullanılmayı beklemektedir. Eğer bu beceriler fark edilebilir ve öğretim süreçlerinde etkin bir biçimde kullanılabilirse okul başarıları büyük oranda artacaktır. Kültüre duyarlı eğitim, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal becerilerini olması gerektiği gibi işleyerek ortaya çıkarmalarını sağlayacak bir araç ve öğrencilere çokkültürlü bir toplumda başarılı bir şekilde işlemeleri için bilgi, tutum ve beceriler sağlama potansiyeline sahip bir eğitim yaklaşımıdır (Gay, 2014;Merlin, 2017).

Kültürel farklılıklar sebebiyle ortaya çıkabilecek olumsuz durumlar engellenmediği takdirde bir başka olumsuzluğa sebep olabilmektedir. Örneğin, eğitimde kültürel farklılıklarından dolayı dillerini ve konuşma tarzlarını inkar etmeleri gerektiği, hiç bir zaman iyi bir yaşam kalitesine sahip olamayacakları gibi kalıplaşmış bakış açıları sebebiyle çatışma ve caydırıcılıklarla karşı karşıya kalan birçok öğrenci kendilerine sunulan eğitimden çekilmek zorunda kalabilmektedir (Ramsey, Williams ve Vold, 2003). Buna bir başka örnek ise yoksulluktur. Kültürel farklılıklar çoğu zaman yoksulluğu da beraberinde getirmektedir. Yoksulluğa bağlı olarak ortaya çıkan yetersiz beslenme, yetersiz sağlık bakımı, toksinlere ve hastalıklara maruz kalma, güvenli olmayan yaşam koşulları, sık yer değiştirme, uyuşturucu bağımlısı ebeveynler veya depresyonda olan diğer aile bireyleriyle büyümek ve kötü eğitim olanaklarına karşı hayatta kalmaya çalışmak gibi durumlar çocuklar için büyük riskler oluşturmaktadır. Yoksulluğun sonucu bazı durumlarda evsizlik olabilir. Evsiz birçok çocuk, okula gitmede bürokratik ve lojistik engellerle karşılaşmaktadır (Örn; kalıcı bir adresinin veya güvenilir ulaşımın olmaması gibi). Bu çocuklara okula başladıktan sonra, akranları ve öğretmenleri tarafından damgalanabilirler veya aileleri ödevlerini tamamlamaları için sessiz bir alan sağlayamayabilir. Sık yer değiştirdikleri için, çocukların okullarında da aksamalar yaşamaları olasıdır. Yoksulluğun getirdiği zorluklardan bir diğeri, ailelerin çocuklarını büyütme ve okula hazırlama çabalarını baltalayabilecek koşullar yaratmasıdır. Örneğin, 1990'lı yıllarda küçük çocukları olan kadınları çalışmaya zorlayan koşullar ve yasalar, birçok yoksul ailenin bebekleri, küçük çocukları ve okul öncesi dönemdeki çocuklarının erken çocukluk yıllarını standart dışı ve hatta tehlikeli çocuk bakım merkezlerinde ve gündüz bakım evlerinde geçirmesine neden olmuştur (Polakow, 2000. Akt:Ramsey, Williams ve Vold, 2003).

Bir çocukta cinsiyet ve ırk kimliğinin oluşması 3-4 yaşlarında başlamaktadır (Ogletree ve Lake, 2010). Ayrıca farklı ırk ve kültüre karşı önyargılar da bu dönem-

de ortaya çıkmaktadır. Çocuklar, iki yaş civarında fiziksel özelliklere, kıyafetlere ve dile göre farklılık ve benzerlikleri fark etmeye başlarlar; ırk kavramı ise üç ve dört yaş arasında sağlamlaşmaktadır ve beş - altı yaşlarında, çocuklar ırksal stereotipler oluşturmaya başlarlar ve önyargılı davranış gösterebilirler (Kim, 2019). Okul öncesi eğitim dönemi, çocuklarda farklı kültürlere saygı ve kabulü desteklemeye başlamak için en uygun yaş dönemidir ve bu dönemde verilecek eğitim, kültüre duyarlı eğitim için en iyi ortamı sağlayacaktır.

Kültüre Duyarlı Öğretmen Nitelikleri

Kültüre duyarlı eğitimi gerçekleştirmek konusunda en önemli sorumluluklardan biri öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özelliklerini tanıyıp geliştirmesi için onlarla kurduğu ilişki son derece önemlidir. Yapılan çalışmalar, öğretmenleriyle daha fazla duygusal bağı olan ve nitelikli ilişkiler kuran öğrencilerin, öğrenme ile daha ilgili olduğunu ve bu durumun başarılarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Klem ve Connell 2004; Hamre ve Pianta 2007).

Öğretmenler çocuklar için önemli rol modellerden biridir. Aynı zamanda onlara rehberlik ederler ve öğretmenlerin ırk ve kültürel çeşitlilikle ilgili konularda sessiz kalmaları, çocukların bu konuda bilgi sahibi olmalarını engellemekle kalmaz aynı zamanda istemsiz de olsa bunların ele alınması gerekmeyen konular olduğunu ve günümüzdeki ırksal gerginliklerin, yanlılığın ve eşitsizliğin normal ve kabul edilebilir olduğunu düşünmelerine sebep olabilir (Vitturp, 2016). Hatta bazen farklı olan insanları önemsememek, onlara karşı korku, endişe gibi olumsuz tutumlar oluşturmaya neden olabilir (Gay, 2014).

Kültüre duyarlı eğitim koşulları oluşturmak ve çocukları çokkültürlü eğitime dahil edebilmek için öğretmenlerin ilk olarak ırksal, kültürel, sosyo-ekonomik vb. gruplara üye olmanın çocukların yaşam kalitesini, akranları ve öğretmenlerle etkileşimlerini ve gelecek beklentilerini nasıl etkilediğini ve ayrıca çocukların bu boyutlarla ilgili anlayışlarını, tutumlarını, kimliklerini ve davranışlarını nasıl geliştirdiklerini anlamaları gerekmektedir (Ramsey, Williams ve Vold, 2003). Aynı davranış şekli farklı kültürlerde farklı anlam ifade edebilmektedir. Çocukların okuldaki davranışları genellikle bir çocuğun kültürünü anlamayan öğretmenler ve akranlar tarafından yanlış yorumlanabilir. Örneğin, yetişkinlere sessizce saygı göstermeyi öğrenen çocuklar, açık sözlü, dikkat çekici olan farklı kültürde yetişen akranlarıyla karşılaştırıldığında geri çekilmiş veya motivasyonsuz olarak görülebilir. Kültürel farklılıklar, öğretmenler ve çocukları için farklı beklentileri ve özlemleri olabilecek aile üyeleri arasında yanlış anlaşılmalar yaratabilir (Gonzalez-Ramos, Zayas ve Cohen, 1998).

Çocuğun okul ve okul dışındaki hayatı arasında kültürel sürekliliğin sağlanması da öğretmenlerin üzerinde önemle durması gereken konulardan biridir. Tharp (1989), çocukların sınıflardaki rahatsızlıklarını ve yetersizliklerini açıklayabilecek kültürel farklılıkların dört boyutunu tanımlamıştır: ***sosyal organizasyon*** (örneğin, işbirliğine karşı bireysel başarılara vurgu yapmak); ***konuşma ve nezaket kuralları*** (örneğin, kişinin yanıt beklediği süre, konuşma ritimleri ve yanıtları); ***bilişsel işlev kalıpları,*** (özellikle sözel / analitik ve görsel / bütüncül düşünme arasındaki fark); ve ***motivasyon***, (örneğin, övgü ve sevgiye verilen yanıtlar).Örneğin, öğretmenlerin bireysel akademik başarı hedeflerini yansıtan ödev ve projelerin devamı ve tamamlanmasıyla ilgili beklentileri, aile üyelerine yardım etmenin yüksek öncelikli olduğu kültürlerden çocuklar için sorun yaratabilir. Değerler, öğrenme hedefleri ve sosyal beklentiler ev ve okul arasında farklılık gösterdiğinde, çocuklar, aile üyeleri ve öğretmenler genellikle yanlış iletişim kurar ve iyi çalışma ilişkileri geliştiremezler. Kültürel süreksizlik, psikolojik olarak çocukları etkiler ve öğrencilerin yaşadığı bu iki farklı dünyadaki işlevlerini destekleme ya da baltalama potansiyeline sahiptir (Phelan ve Davidson, 1993. Akt:Ramsey, Williams ve Vold, 2003). Kültürel süreksizlikten kaynaklanacak olumsuzlukları ortadan kaldırabilmek için öğretmenlerin öğrencilerinin kültürlerinin okul dışındaki yaşamlarını nasıl şekillendirdiği ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Bunu yapmak için de mutlaka ailelerle işbirliği yapmaları gerekmektedir.

Öğretmenler ayrıca, çocukların yeni kültürlerine ve akranlarına doğru çekilmeye başladığında ortaya çıkan kişilerarası gerilimleri anlamak için kültürel süreksizliğin aileleri nasıl etkilediğinin farkında olmalıdırlar. Çocukların iki kültür arasında müzakere etmeyi öğrenmelerine yardımcı olabilirler, ancak daha geniş bir yelpazedeki çocuklara ve ailelere daha fazla uyum sağlamak ve onları güçlendirmek için uygulamalarını değiştirmeleri gerekebilir (Delgado-Gaitan veTrueba, 1991). Bu rolü oynamak için ailelerinin ve etnik topluluklarının güçlü yönlerini ve olumlu yönlerini de görmeleri ve bunlarla birlikte çalışmaları gerekir (Valdés, 1996. Akt:Ramsey, Williams ve Vold, 2003, s. 69).

Öğretmenler bazen "eğitim öğrencileri farklı bireyler olarak kabul eder" savının aslında kültürel bir değer olduğunu anlayamamaktadırlar. Etnisite, kültür ve bireysellik arasındaki farkları ayırt edememek öğretmenlerin etnik olarak farklı kökenlerden gelen öğrencilere kendi normlarını dayatma, onların kültürel özelliklerini aşağılama ya da onları öğretim sürecinde tamamen yok sayma gibi olumsuzlukların gerçekleşme riskini arttırır (Gay, 2014). Farklı etnik gruplardan çocuklarla çalışan öğretmenlerin, sınıflarındaki çocukların kültürel kökenlerini öğrenmeleri ve gelişim süreçlerinin farklı kültürler arasında nasıl değiştiğini anlamaları gerekir (De Gaetano, Williams ve Volk, 1998. Akt: Ramsey, 2018).

Öğretmen sınıftaki farklı kültür grubuna dahil olan her çocuk için tarafsız olmalıdır. Tarafsız bir öğretmenin olumlu bir bakış açısına sahiptir ve eğitimsel eşitlik fikrine asla karşı değildir. Tarafsız olan öğretmen, sosyal konum ve kimliklerine bakmaksızın tüm öğrencilerinin başarıya ulaşmasını amaçlamaktadır (Pimentel, 2017). Sınıfta tarafsızlık ve adalet sağlandığında oluşan güvenli sınıf atmosferi, öğrencinin hem diğer öğrencilerle hem de kendi içinde yaşanması olası çatışmaları önleyebilir. Wlodowski ve Ginsberg (1995), öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim uygulamalarında dikkat edilmesi gereken normları, işleyişleri ve yapıları şu şeklide derlemişlerdir.

1. ***İçeriğin kurulması:*** Bilginin tüm öğrencilerle paylaşıldığı, herkese eşit davranılan, kültürel deneyimlerle uyumlu işbirlikli öğrenme süreçlerinin kullanılması.
2. ***Olumlu tutum geliştirme:*** Eğitim uygulamalarının öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimleri, değerleri, ihtiyaçları ve güçlü yönleri dikkate alınarak düzenlenmesi.
3. ***Anlamı geliştirme:*** Gerçek sorunlardan yola çıkarak öğrencilere üst düzey ve eleştirel düşünme için fırsatlar sağlanması, bu sorunlara deneyimlerden de yola çıkarak eyleme yönelik ele alınabilecek sınıf ortamının yaratılması.
4. ***Yetkinliği ortaya çıkarma:*** Değerlendirme sürecinin öğrencilerin dünyasına, referans çerçevelerine ve değerlerine uyumlu hale getirilmesi, bilgi ve becerilerini sergileyebilecekleri farklı yollar sunulması ve öz değerlendirmenin desteklenmesi.

Banks (1974), etnik azınlıkların öğretmenlerini, geleneksel öğretim ilkelerini ya da uygulamalarını kullanmamaları konusunda uyarmıştır. Aksine, öğretmenler "azınlık öğrencilerinin kültürel ve dilsel özelliklerine saygı gösterip onların kültürel yapılarına ve öğrenme biçimlerine cevap verecek şekilde programda değişiklikler yapıp onların başarılarını arttırmaya çabalamalıdırlar." (Banks, 1974. Akt: Gay, 2014). Çeşitli etnik ve kültürel grupların mirasları, tarihlerine bakış açıları hakkında sadece öğrenme etkinlikleri, kaynaklar ve materyal katalogları derlemek kültüre duyarlı eğitim için yeterli değildir. Bu tip destekler, ne kadar iyi olursa olsun genellikle aşırı genel olma eğilimindedir ve yaratıcının kişisel tercihlerini yansıttığı için çoğu öğretmen ve sınıf durumu için yeterince iyi değildir. Bu nedenle öğretmenlere kişisel güçsüzlük ve hoşnutsuzluk duygularını kalıcı olarak devam ettirecek strateji listeleri vermek yerine kendileri ve kendi koşullarına uygun çokkültürlü eğitim kararlarının nasıl verileceğinin öğretilmesi gereklidir (Gay, 1992).

Kültüre duyarlı eğitimde öğretmenin unutmaması gereken belki de en önemli konu, sürecin daima değişim içerinde oluşudur. Bu süreçte kültürlerin durağan olmadığını, insanlar yeni koşullara ve etkilere yanıt verdikçe daima geliştiklerini akıllarında tutmalıdırlar. Etnik gruplar ve baskın kültür arasındaki ilişkiler de zaman ve mekanda değişir. Bu nedenle, farklı kültürel inançlar ve uygulamalar hakkında bilgi edinmek gerekse de, mevcut bilgiler eleştirel olarak incelenmeli ve daha sonra bu bilgilerin birlikte çalışılan çocuklar ve aileler için geçerli olup olmadığına ve nasıl uygulanacağına karar verilmelidir (Ramsey, Williams ve Vold, 2003).

KÜLTÜRE DUYARLI EĞİTİM PROGRAMI VE UYGULAMALAR

Bireylere sunulacak olan eğitimin tek boyutlu düşünülmesi mümkün değildir. Çünkü eğitsel kazanımların temelinde sosyal ve kültürel olgularla bireylere ait olguların etkileşimi yatmaktadır (Varış, 1994). Eğitim programları genellikle toplumdaki yaygın kültüre odaklanmakta ve diğer grupları dikkate almamaktadır. Eğitim sistemi içerisinde farklı kültürlerden gelen birçok öğrenci için bu durum sosyal eşitliğin sağlanamaması anlamına gelmektedir. Yaşadıkları sosyal eşitsizlik ise onları yabancılaşmaya, ikilemlere ve akademik olarak başarısızlığa götürmektedir.

Aynı eğitim programının uygulandığı öğrenci gruplarının dil, din, etnik köken ya da aynı kültürün farklı kademelerine dahil gruplardan öğrenciler olabileceği unutulmamalıdır (Ocak, 2004). Öğrencilerin kültürel alışkanlıkları ile uyumlu olarak hazırlanmış eğitim uygulamalarının, onların hem akademik hem de sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamada daha başarılı olacağı düşünülmektedir (Gay, 2014; Karataş ve Oral, 2016). Çokkültürlü sınıflar için hangi öğretim uygulamalarının uygun olduğuna dair karar alınmadan önce öğretimin en sorunlu yönleri belirlenmelidir. Bu; 1. rutin öğretim görev ve sorumluluklarının yapısal ve prosedürle ilgili öğelerini analiz ederek; 2. bu rutin sorumluluklar ve onların çokkültürlü sınıflarda işleyişi arasındaki çatışma noktalarını belirleyerek ve 3. bu çatışmaları çözmek için gerekli olan değişikliklerle ilgili kararlar alıp seçimler yaparak sağlanabilir (Gay, 1992).

Eğitim programı kaynaklarının doğası hakkındaki ortak bakış açısı, öncelikle öğretmenlerin sınıflarında kullanabileceği etkinlikleri ve materyalleri sağlamalarının gerektiğidir. Bununla birlikte güncel yapılandırmacı bakış açısı, öğretmenlerin kendi sınıflarında program yapıcı olarak hayati bir rol oynadıklarını ve öğretmenin farkındalığı ile eğitim programı içeriği ve öğretim stratejileri arasındaki etkileşimi vurgulamaktadır (Freire, 1970; Schon 1983; Williams, 1996. Akt:Ramsey,

Williams ve Vold, 2003). Kültüre duyarlı eğitim anlayışında da eğitim programıyla ilgili herhangi bir öğenin tek başına etkili olması düşünülemez. Tüm öğelerin birbiriyle uyumlu ve ihtiyacı karşılar nitelikte olması gerekmektedir.

Eğitim programına kültüre duyarlı nitelik kazandırabilmek için programa sadece etnik içerik eklemek sorunları çözmez. Sadece farklı etnik ve kültürel grupların geçmişleri, katkıları ve deneyimleri hakkında gerçek bilgileri öğretmek ve okul ve sınıflara çokkültürlü materyaller eklemek yeterli değildir. Öğretim süreçlerinde de bazı radikal değişiklikler yapmak gerekmektedir. Etnik hassasiyetlere cevap veren bir içerik, etnik açıdan farklı öğrencilerle anlamlı bir bağ kurmak ve onlarda entelektüel bir ilgi uyandırmak için önemlidir. Ancak bu içerik, geleneksel yöntemlerin uygulandığı ezberci bir anlayış yerine; araştırma, sorgulama ve analiz gibi becerilerin kullanımını destekleyen öğretim stratejileriyle bütünleştirilmelidir (Gay, 2014; Gay, 1992).

Banks (1993)'in çokkültürlü eğitim için tanımladığı beş boyut, öğretmenlerin eğitim uygulamalarında bu konuya nasıl yaklaşmaları gerektiği konusunda fikir vermektedir. Tanımlanan boyutlar, (a) içerik entegrasyonu, (b) bilgi oluşturma süreci, (c) önyargının azaltılması, (d) eşitlikçi pedagoji ve (e) güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapıdır.

a) İçerik entegrasyonu, öğretmenlerin konu alanlarındaki veya disiplinlerindeki temel kavramları, ilkeleri, genellemeleri ve teorileri göstermek için çeşitli kültür ve gruplardan örnekler, veriler ve bilgileri ne ölçüde kullandığına odaklanmaktadır (Banks, 1993). Eğitim programı farklı gruplardan materyaller içermelidir. Çünkü bu boyutun amacı farklı kültürler hakkında farkındalık yaratmaktır. Erken çocukluk eğitimi veren bir kurumun uygulaması için ilk adım ve en kolay görünen boyutlardan biri içerik entegrasyonudur. Bir erken çocukluk eğitim ortamı farklı renklerde bebekler veya kuklalar, çokkültürlü kitaplar, çokkültürlü fotoğraflar içermesi gerekir (Ogletree ve Lake, 2010).

b) Bilgi oluşturma süreci, sosyal, davranışsal ve doğa bilimcilerinin bilgi yaratma prosedürlerini ve bir disiplindeki örtük kültürel varsayımların, referans çerçevelerinin, bakış açılarının ve önyargıların bilginin içinde inşa edilme biçimlerini nasıl etkilediğini açıklar (Berger ve Luckman, 1966; Gould, 1981; Harding, 1991; Kuhn, 1970. Akt:Banks, 1993). Bilgi oluşturma sürecinde öğretmenler öğrencilerin bilginin nasıl yaratıldığını ve bireylerin ve grupların ırksal, etnik ve sosyal sınıf konumlarından nasıl etkilendiğini anlamalarına yardımcı olmalıdır (Banks, 1993).

Bilgi oluşturma sürecinde eğitim programının yeniden düzenlenmesi için dört seviye tanımlanmıştır. İlki katkı düzeyidir ve kahramanlar, tatiller ve ayrık

kültürel unsurlara odaklanır. Erken çocukluk eğitiminde öğretmenin farklı kültürlerde yer alan tatiller ya da ulaşım araçları hakkında konuşması ve buna farklı kültürlerden ulaşım aracı resimlerinin eklenmesi örnek gösterilebilir. Bir sonraki toplamsal yaklaşımdır. Eğitim programına yapıyı değiştirmeden kavramlar, temalar ve perspektifler eklenmesidir. Üçüncü seviye dönüşüm seviyesidir. Bu seviye, eğitim programında değişiklikler yapıldığında, öğrencilerin kavramları, konuları, olayları ve temaları farklı etnik ve kültürel gruplar açısından görebilmelerini sağlar. Erken çocukluk eğitimi için düşünüldüğünde ise kişinin paylaştığı bilgilerin çocuk için gelişimsel olarak uygun olduğundan emin olunmazsa sorun oluşturabilir. Bunun önüne geçmenin bir yolu, çocuğun kendi hikayesini paylaşmasına fırsat vermek olabilir. Bu hikayeler sadece çocuklardan değil ailelerden ve öğretmenlerden de gelebilir. Paylaşılan hikayeler bir topluluk duygusu yaratabilir, hikayeler eğitim programınaentegre edilebilir veya öğretmenler tarafından program geliştirmek için kullanılabilir. Son seviye ise sosyal eylem düzeyidir. Bu seviye öğrencilerin önceki seviyelerde öğrendiklerini uygulamalarını ve önemli sosyal konularda karar vermelerini ve bunları çözmeye yardımcı olmak için harekete geçmelerini gerektirir. Sosyal eylemi erken bir çocukluk programında hayata geçirmek çok zordur çünkü çözüm ve eylem gerektirir (Ogletree ve Lake, 2010).

c) Önyargının azaltılması boyutu, çocukların ırksal tutumlarını azaltmak, daha demokratik tutumlar ve değerler geliştirmelerine yardımcı olmak için kullanılabilecek stratejilere odaklanmaktadır (Banks, 1993). Önyargı azaltma boyutu, erken çocukluk dönemi ile yakından ilgilidir. Çünkü Derman-Sparks (1989)'a göre küçük çocuklar "önyargı" geliştirebilirler. Deneyimleri sınırlı olsa da yaygın toplumsal önyargılar, çocukların gelişim düzeylerinden kaynaklanan yanlış algılamalar ve yetişkin davranışlarını taklit yoluyla desteklenerek gerçek önyargılara dönüşebilir (Akt: Ogletree ve Lake, 2010).

Öğretmen sınıf ortamında önyargı içeren herhangi bir davranış fark ettiğinde beklemeden eyleme geçmelidir. Crary (1992), öğretmenlerin buna benzer durumlarda çocukların farklılıkları anlayıp farklı insanlarla bir aradayken rahat hissetmeleri için kullanabilecekleri bazı yönergeler sunmuştur. Bunlar; hemen cevap verme, basit cevaplar verme, saygılı davranışı hem sözlü hem de sözsüz olarak modelleme, çocukların korkularını kabul etme, yanlış kavramları netleştirme, kitaplarla farklılıklar sunma ve çocuklara gerçek insanlarla deneyimler sunmadır. Bir başka strateji ise farklı kültüre sahip öğrencilerin daha sık bir araya getirilmesine odaklanır. Çocuklar gruplanırken, oturma düzenleri oluşturulurken, masa ve merkezlerde bulundukları sırada bu grupların daha fazla kültürel çeşitlilik içermesi sağlanabilir. Okul öncesi eğitim ortamlarında her grubun eşit temsil edildiğinden emin olunmalıdır. Bunun için bebeklerde, resimlerde ya da kültürün yansıtıldığı herhangi bir şeyde çeşitlilik sağlanmış olmalıdır (Ogletree ve Lake, 2010).

d) Eşitlikçi pedagoji, öğretmenlerin çeşitli ırksal, etnik ve sosyal sınıf gruplardan oluşan öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen teknik ve yöntemleri kullanmasına odaklanır ve bu genellikle öğrenme-öğretme stillerini ve dili anlayarak gerçekleşir. Öğretmenlerin ise bunu uygulayabilmek için yaratıcı olmaları gerektiğine inanılmaktadır. Eşitlikçi pedagojinin stratejileri arasında hikaye anlatımı, çizim, hareket, şarkı söyleme ve yaratıcı oyun yer almaktadır. Buna farklı alfabetik kuralları geliştirmek için kil kullanmak, insanların portreleriyle farklılıkları incelemek ve farklı gelenekleri anmak için yemek tarifleri araştırmak örnek verilebilir (Banks, 1993; Ogletree ve Lake, 2010).

e) Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı kavramı, farklı ırksal, etnik ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin eğitim eşitliği yaşayacakları şekilde okul kültürünü ve organizasyonunu yeniden yapılandırma sürecini tanımlamak için kullanılır. Banks (1993), okul kültürünü ve sosyal yapısını güçlendirebilecek etkili okulların özelliklerini incelemiştir. Buna göre; okul personelinin öğrencilerin yapabildikleri temel becerilerin ve güvenin önemini vurgulaması ve personelin yaptıklarından sorumlu olması gerekmektedir. Ayrıca kurum yöneticisi iyi bir lider olmalı, disiplin ve temel beceri hedeflerine ulaşılmasını değerlendirmek için sorumluluk üstlenmelidir. (Banks, 1993; Ogletree ve Lake, 2010).

Kültüre Duyarlı Okul

Kültüre duyarlı eğitimin önemli bileşenlerinden biri de okul ortamıdır. Okullarda umut veya umutsuzluk atmosferine katkıda bulunan çok sayıda faktör bulunmaktadır. Okul, etnik köken, ekonomik düzey ve cinsiyet gibi birçok sosyal fenomenin buluştuğu ve etkileşime girdiği bir yerdir. Çocuklar çok az parası olan, yaygın dil dışında bir dil konuşan ve farklı davranış ve değerlere sahip ailelerden gelebilir. Bazı durumlarda okul personelinin olumsuz algıları ve uygulamaları ortaya çıkmaktadır. Örneğin; okul çalışanları, yöneticiler, öğretmenler çocukları sosyo-ekonomik geçmişlerine göre sınıflandırabilir ya da sosyal sınıf geçmişlerine göre yetenek gruplarına ayırabilirler ve çocuklardan beklentileri de bu sınıflandırmalara göre şekillenir (Ramsey, Williams ve Vold, 2003).

Bölge politikaları, okul uygulamaları, öğretmen kadrosunun oluşumu, eğitim programının içeriği, öğretim stratejileri ve okul rutinleri bu öğrencileri kültürel kimlik ve okul başarıları arasında seçim yapmaya zorlayabilir. Bu üzücü ikilem, depresyon, hayal kırıklığı ve karışıklık çekmelerine neden olabilir (Fordham, 1988). Bu gibi olumsuzlukları önlemede öğretmenin diğer okul personeliyle işbirliği yapması şarttır. Sınıf içi uygulamaların ve kültürel sürekliliğin başarıya ulaşabilmesi için okuldaki diğer kişilerin de kültüre duyarlılık konusunda farkındalık

kazanıp sürece dahil olmaları gerekmektedir. Başarılı çokkültürlü okullar, tüm toplum ve okul personeli için saygı ve işbirliğini destekleyen ve öğretim programlarında kültürel çeşitliliği yansıtan nitelik taşırlar (OokaPang, 1992).

Kültüre duyarlı eğitim atmosferinin tüm okul için geçerli olması, bu süreçte öğretmenin işini kolaylaştıran bir durumdur. Bunun için öğretmen ve okul yöneticisi ortak bir anlayışla hareket etmelidir. Bir yönetici, farklı kültüre sahip öğrenciler arasında olumlu teması desteklemek için aldığı kararlardan emin olmalıdır. Ayrıca farklı kültüre sahip öğrenciler arasında pozitif bir ilişki kurmanın önemli olduğunu savunmalı, desteklemeli ve tanıtmalıdır. Bunları yaparken personel ve öğrencilerin gözlemlemesi için bir model olarak hizmet ettiğini unutmamalıdır. Olumlu davranışları ödüllendirmeli ve olumsuz davranışları cezalandırmalıdır (Ogletree ve Lake, 2010). Kültüre duyarlı eğitim uygulamaların sınıf dışında da sürdürülebilir ve etkili olması öğretmen, okul yönetimi ve ailelerinişbirliği içinde olmasına bağlıdır.

Okul Öncesi Eğitimde Ailenin Önemi

Okul öncesi eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kazanılan bilgi ve becerilerin çocuklar için anlamlı ve kalıcı hale gelmesi için öğretmenlerin ailelerin desteğine ihtiyacı vardır. Aile katılımı; ailelerin desteklenmesive eğitime katılımlarının sağlanması, ailelere yönelik eğitimler düzenlenerek verilmesi, çocukların deneyimlerinin ev ortamında da desteklenerek sürekliliğinin sağlanması ile programların zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır. Güçlü bir aile katılımı için paylaşım, iletişim ve aktif katılımın planlı bir şekilde ele alınması hem velilerin hem de öğretmenlerin çocuğun gelişimine ilişkin isteklerini paylaşıp uzlaşabilmeleri için önemli bir fırsat ortaya koyar (Ensari ve Zembat, 1999). Başarılı bir aile katılımı öğretmenle iletişim kuran, evdeki eğitsel faaliyetlere, okulda yapılan etkinliklere, toplantılara, konferanslara gönüllü bir biçimde katılan aileyi içerir. (Hillve Taylor, 2004).

Evde ve okulda aile katılımını ve olumlu etkileşimleri desteklemek, çocukların erken öğrenme ve gelişimini geliştirmek için kritik mekanizmalar olarak kabul edilir. Birbirleriyle olumlu ve saygılı bir şekilde iletişim kuran aileler ve öğretmenler, çocukların dil ve sosyal-duygusal gelişimini etkili bir şekilde destekleyebilirler (Mashburn ve Pianta, 2006; Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird,veKupzyk, 2010).

Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik sistemler teorisi, büyüme ve gelişmeyi çocuğun çevresinden başlayarak açıklamaktadır. Ekolojik sistemler kuramı, bir çocuğun ailesi veya topluluk gibi yakın çevreleri arasındaki etkileşimlerle ilgili

olarak insani gelişme modelini ve bir çocuğun çevresini tanımlar (KnopfveSwick, 2008). Çocukların gelişiminde öğretmen-aile ilişkisi kalitesinin önemini anlamak için önemli bir çerçeve sağlar. Bu durumu çocuğun büyüme ve gelişimindeki iç ve dış etkileri inceleyerek gerçekleştirir. Bu kuram, ev ve okul gibi bağlamların önemini vurgular. Bronfenbrenner (1979) çocukların ve onların yakın çevre sistemlerinin gelişiminin, çevre iletişimine dayalı ilişkileri etkilemek ve kurmak için birbirleriyle ve çevredeki toplumla etkileşime girdiğini savunmaktadır. Bu kuramda çocuk veya ergenin gelişimini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen 5 farklı sistem mevcuttur. Bu sistemler; mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem ve kronosistemdir. Mikrosistem, bireyin içinde yaşadığı ortamdır. Çocuğun veya ergenin günlük hayatta karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu kişileri ve bu kişilerle olan ilişkilerini içerir. Mezosistem, çocuğun ilişki içerisinde bulunduğu iki veya daha fazla mikrosistem arasındaki etkileşimi içermektedir. Egzosistem bireyi doğrudan içermeyen, ama onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen iki ya da daha fazla çevre arasındaki süreçleri ve ilişkileri ele alır. Kronosistem kişinin sadece özelliklerinde değil, içinde yaşadığı çevrenin özelliklerinde de zaman içinde ortaya çıkan değişimi ya da tutarlılığı kapsar.

Mezosistem adı verilen ev (aileler) ve sınıf (öğretmenler) arasındaki dinamik etkileşim, bir çocuğun zenginleştirici ve besleyici deneyimlerini sağlama konusunda tutarlı olmaları durumunda çocukların küçük yaşlardan itibaren gelişimini ve öğrenmesini olumlu yönde etkileyebilir. Buna karşılık, ev ve çocuk bakımı arasındaki çocuk yetiştirme inançlarındaki ve uygulamalarındaki farklılıklar kalkınma için zor olabilir. Ebeveynler ve öğretmenler farklı önceliklerle hareket ediyorlarsa çalışıyorsa, çocuklar için bir takım duygusal problemlere sebep olabilir (vanIJzendoorn, Tavecchio, Stams, VerhoevenveReiling, 1998). Bu nedenle, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki ortaklıklar çocuk gelişiminde belirleyici bir rol oynayabilir ve bundan dolayı çocuk bakımı ortamlarında giderek önemli bir boyut olarak görülmektedir (Ghazvini ve Readdick, 1994; Rosenthal, 2000). Gelişim kuramları, ebeveynler ve öğretmenler arasında, çocuk yetiştirmenin ortak görevini çevreleyen açıklık ve işbirliğini içeren destekleyici ilişkilerin, çocuk gelişiminde önemli bir faktör olabileceğini düşündürmektedir (Bronfenbrenner, 1979; vanIJzendoorn, Tavecchio, Stams, VerhoevenveReiling, 1998; Owen, Ware ve Barfoot, 2000). Ebeveynler ve öğretmenler arasındaki bu destekleyici ilişkiler (veya ortaklıklar), çocukların evde ve çocuk bakımındaki deneyimlerinin sinerji içinde olmasını veya en azından ortak bir anlayış geliştirmesini sağlamanın önemli bir yolu olarak görülmektedir.

Aile ve okul arasında güven ve rahatlığın sağlanması öğretmen-aile arasındaki ilişkinin temelini oluşturur. Hem aile hem de öğretmen birbirlerinin çocuk hak-

kındaki amaç ve beklentilerini öğrenirler. Böylelikle birbirleri için destekleyici bir kaynak oluşturabilirler. Aile okulda çocuğun neler öğrendiğini bildiği için bunu ev ortamında devam ettirtebilir, öğretmende çocuğun ilgi, ihtiyaç ve imkânlarına (mevcut koşullarına) ilişkin daha fazla bilgi sahibi olarakbunu eğitim ortamına daha etkili bir şekilde yansıtabilir (Gelfer, 1991).

Karşılıklı saygı ve çocukların yüksek yararına dayanan bir iletişimdeki sürekliliğin sağlanmasındaki önem bu ilişkinin önemli bir parçasıdır. Aile ve öğretmenin oluşturduğu akademik ve sosyal amaçlar okul-ev ortamındaki sürekliliği güçlendirerek ev-okul arasındaki geçişi kolaylaştırır (Pianta, 1999; Pianta ve Kraft-Sayre, 2003; Rimm-Kaufmannve Pianta, 2000).Geleneksel yaklaşımda en yaygın biçimde kullanılan aile katılımı, ailenin okula destek vermesidir. İşbirliği ya da takım yaklaşımında ise aile, eğitimciler ve toplumun fertleri bir bütün olarak bu işbirliğine katkı sağlar (Pianta, Cox, Taylor veEarly, 1999).

Öğretmen ve aile arasındaki bu ilişki dayanışma ve işbirliğine dayanır. Karşılıklı saygı ve ortak vizyonu destekleyen ilişkilerin önemini bilen esnek ve duyarlı bir yapıyı içerir. Hem erken çocukluk dönemi eğitimi için hem de genel eğitim basamakları için aile katılımının önemine ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır (Ihmeideh, Khasawneh, MahfouzveKhawaldeh., 2008). Geleneksel olarak aile katılımı okul ortamındaki öğrenmeleri ev ortamında destekleyecek aktivitelerin bir bütünü şeklinde tanımlanır. Eğitimcilere farklı sosyoekonomik alt yapılara sahip ailelerle iletişim kurmak konusunda bilgi ve becerilerini geliştirme konusunda fırsatların sunulması gerekir. Öğrenci başarısında paylaşılan sorumluluk, aile ve öğrencilere birbirlerinin görüşlerini tanıma ve anlama şansı sunan bir diyalog ortamı oluşturur. Sonuç olarak okul başarısı için aile katılımı vazgeçilmez bir unsurdur (Christenson, 2004).

Aileyle Yapılan Görüşmelerde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

İnsanlar kuşaktan kuşağa aktarılan değerler, inançlar, kurallar ve yaşadıkları toplum tarafından kabul edilen davranışların bütünü olarak tanımlanan bir kültürün içine doğarlar ve bu kültür içindeşekillenirler. Bunun yanında insan sadece kültürün taşıyıcısı değil, aynı zamanda kültür üzerine düşünen ve onu değiştirip, dönüştürendir (Erdoğan ve Alemdar, 2010).Kültür, bir topluma ait davranış örüntülerini uzun yıllar içerisinde bazı etkilere maruz bırakarak şekil almasını ve eğitsel, siyasi, iktisadi gibi bazı toplumsal kurumların oluşturulmasınısağlar. Bireyler oluşturulan bu kurumlar sayesinde içinde bulunduğu toplumsal öğeler bağlamında her gün yeniden uyum sağlamaya gerek duymadan, toplumsal kural, norm ve standartlara göre yaşamına devam eder. Kültür, toplumun tüm bireyleri

tarafından paylaşılır ve kuşaktan kuşağa aktarılır. Kültür, bir olgunun başka bir olgu tarafından tanımlanması ve kullanılmasıyla ilgilidir (Yeşil, 2013).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim yollarının artması, uluslararası ulaşımın kolaylaşması, çeşitli nedenlere bağlı olarak göçlerin artması sonucunda toplumlar çok daha çeşitlenmiştir. Dolayısıyla küreselleşen dünyada her ülkede farklı kültürden gelen insanların yoğunluğunun artış gösterdiği söylenebilir. Farklı etnik gruplardan ya da alt kültürlerden gelen aileler, içinde yetiştikleri kültürün iletişim biçimlerine, problem çözme becerilerine, kurallarına, rollerine ve rutinlerine adapte olmak konusunda farklı sorunlar yaşayabilirler. İnsan yaşamında kültürün önemli bir yeri olduğunu ve bireyin kültürden bağımsız düşünülemeyeceğini belirten çokkültürlü yaklaşımlar, mevcut kuramların ırk, cinsiyet, sosyoekonomik statü, dini inanış gibi farklılıklara göre çeşitli kültürlerden gelen bireylerin farklı önceliklere sahip olduklarını belirtmektedir (Pope-Davis ve Constantine, 1996). Kültürü, düşünceler sistemi olarak algılayıp bireyi de bu düşünceler sisteminin bir taşıyıcısı olarak düşündüğümüzde kültür, genel kuralları içinde kendine özgü bir kimliği, bireye kazandırır. Birey, bu kimlik ile ait olduğu kültürle özdeşleşir. İnsanların kültürel kökenleri - etnik kökenleri, ulusal kökenleri, dini yapıları, ırkları - kimliklerinin önemli bir parçasıdır (Ladson-Billings, 1994). Bu bağlamda çocuk bakımı ve yetiştirme yollarının kültürden kültüre farklılaştığı bilinmektedir.

Farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşamak durumunda olduğu önemli yerlerden biri olan eğitim kurumunun da farklı kültürel temellerden gelen bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilir olması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenin kültüre duyarlı eğitsel faaliyetler yürütmesi için en önemli partnerlerinden biri olan ailelerle anlamlı ilişkiler kurabilmesi önem kazanmaktadır. Erken çocukluk dönemi kapsamında yer alan mevcut standartlar ve yönergeler, öğretmenlerin ebeveynlerle saygılı, destekleyici ve açık iletişim yoluyla eşitlikçi ilişkiler kurması gerektiğini vurgulamaktadır (Sheridan ve diğerleri, 2012).

Öğretmenlerin kendi kültürlerinden farklı kültürlerden ailelerle çalıştıklarında, kültürel farklılıklara dayalı yanlış anlamalardan kaçınmak için çalışmaları gerekmektedir.Aileler ve eğitimciler açık bir şekilde iletişim kurabildiklerinde işbirliğine dayalı çalışmalar yapabilirler. Bu durum ise çocukların gelişim ve başarılarının sağlıklı bir şekilde desteklenmesini sağlar. Trumbull, Rothstein-Fisch ve Hernandez (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerini tam olarak desteklemek için ailelerin değer yargılarını anlamalarının ve değer yargılarına saygı duymalarının önemli olduğu belirtilmektedirler. Bunun yanında ebeveynlerin okul kültürünü anladıklarında ve okul yaşantılarını desteklemek için evde yapabilecekleri aktiviteler onlara sunulduğunda, çocukların daha fazla

şey öğrendikleri bilinmektedir (Henderson ve Berla, 1996; Henderson ve Mapp, 2002).

Bunu yapmak için öğretmenlerin ailelerin kültürel alt yapılarını anlamaları önemlidir (Caspe, 2003). Ebeveynler ve öğretmenler arasındaki iletişimin anlamlı ve duyarlı olması için, ebeveyn tutumlarının kültürel ve ekonomik faktörlerden etkilendiği göz önünde bulundurularak ebeveynlerinkültürel yapılarını anlamak gerekir (Greenfield, 1994; Trumbullve diğ.,2001). Genel olarak öğretmenler kendi kültürel yapıları nedeniyle ailelerin kültürel yollarını derinlemesine anlayamazlar ve bu iki kültür arasında kurulması gereken köprüleri nasıl inşa edeceklerini bilmezler (Gonzalez-Mena, 2000). Öğretmenler kültürel olarak farklılık gösteren ebeveynlerle etkileşim kurmak için "kendi kültürel lenslerini" kullanırlarsa ciddi iletişim zorlukları yaratabilirler (Colombo, 2004).

Öğretmenler ve veliler ortak olarak çalışırlarsa, çocuk için olumlu öğrenme fırsatları sağlayan ortamlar bağlamlarda oluşturulabilir. Bu ortaklık ilişkisinde kurulan pozitif ve sıcak ortamlar çocuk gelişimini destekleyerek riskli durumları azaltırken, ilişkinin ideal şartlardan uzaklaşması risk faktörlerini şiddetlendirebilir ve zayıf gelişimsel sonuçlara yol açabilir. Çocukların günlerinin önemli bir kısmını geçirdikleri öğrenme ortamlarında elde ettikleri kazanımların istikrarını sağlamak için tüm ortamların birbirleriyle iletişim kurması önemlidir (Epstein, 2010).

Larocque, Kleiman ve Darling (2011) ebeveyn katılımının okul sistemleri için çok önemli bir değişken olduğunu öne sürmektedir. Çünkü bir okulun her çocuğa gerekli tüm materyali öğretmesi zor olduğundan, güçlü aile desteği ve katılımı öğretilenleri destekleyebilir. Tüm ailelerin benzersiz yapısı kabul edilmeli ve tüm ailelerin eğitim sürecine dahil edilmesi için kapsayıcı yollar sunulmalıdır. Farklı kültürel gruplardan gelen ailelere yönelik yapılan araştırmalar azınlık ailelerin belirli stres faktörlerinden olumsuz yönde etkilendiklerini göstermektedir (Emmen ve diğerleri, 2013). Bu stres faktörleri büyük olasılıkla ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımını etkiler ve aile katılımı çabalarını araştırırken veya geliştirirken dikkate alınmaları gerekir. Okullarda aile katılımı uygulamaları, ebeveynlerin politikalar ve kararlar oluşturmasına katkı sağladığında ebeveynlerin sürece güvenme ve saygı gösterme olasılıkları daha yüksek olacaktır

Bununla birlikte, kaliteli erken çocukluk eğitimi programları düşük gelirli veya dezavantajlı ailelerden gelen çocuklar için daha zenginleştirici deneyimler sağlamak için tasarlanmıştır. Bu deneyimler kısa vadede çocukların bilişsel ve dil gelişimine önemli katkılar sunabilmektedir (Loeb, Fuller, Kagan ve Carrol, 2004). Öğretmenler ve ebeveynler arasında destekleyici ilişkiler yerine gerginlik, birbir-

lerinin kültürel yapıları hakkındaki bilgi eksiklikleri ile birleşiyorsa çocukların refahları tehlikededir. OwenWare ve Barfoot (2000), bakım ortamlarında kurulan ortak dilinçocuklarla kurulacak ilişkileri olumlu olarak etkileyeceğini bildirmişlerdir.

Farklı kültürel kökenlerden gelen ebeveynlerin çocuklar hakkındaki inançları, kişisel niteliklere (itaat gibi) verdikleri önem ve olumlu sosyal davranışın ne olduğu konusunda farklı düşünceleri olduğu bilinmektedir (Bornstein, Tal ve Tamis-LeMonda, 1991).Tüm toplumlar bebeklerin uyku, yiyecek ve denetim ihtiyaçlarını karşılasa da, bunu farklı şekillerde yapma eğilimindedirler. Örneğin, çocukların uyku düzenlerinin (uyku yerleri ve zamanlama gibi) çocuğun köken kültürüne bağlı olarak değiştiği bilinmektedir (Gonzalez-Mena, 2001). Çocukların gelişimini neyin etkilediğine (çocukların davranışlarının belirli disiplin biçimleriyle ne ölçüde şekillendirilebileceğine) ilişkin inançlarda, ebeveynlerin istenenleri başarmak için kullandığı teknikleri, stratejileri ve sosyalleşme uygulamalarını belirlemeye yardımcı olan önemli kültürel farklılıklar da vardır (Harkness ve Super, 1996).

Eğitimsel yaklaşımlar, disiplin, toplumsal cinsiyet rollerini kırmaya çalışan oyunun teşvik edilmesi ve tuvalet eğitimi, beslenme, rahatlama gibi temel bakım uygulamaları genellikle ebeveynler ve öğretmenler arasındaki gerilim ve çatışma kaynakları olarak belirtilir (Gonzalez-Mena, 2001). Bu nedenle, eğitimcilerin, ebeveynlerin çocuk yetiştirme inançlarını ve uygulamalarındaki farklılıkların kaynağı olan kültürel farklılıkları anlayarak ebeveynlerle ortak çalışabilmeleri önemlidir.

Ebeveynler ve öğretmenler arasındaki ortaklıklar genel olarak, ebeveynlerin bakış açılarının mümkün olan yerlerde günlük uygulamalaradahiledildiği eşit ve işbirliğine dayalı ilişkiler olarak tanımlanmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde ebeveynlerle kurulan ortaklıklar, ebeveynleri çocuklarıyla ilgili "uzman" olarak gören, aile merkezli yaklaşımın bir parçası olarak görülmektedir (Stonehouse ve Gonzalez-Mena, 2004). Gonzalez-Mena (2001) çocuk yetiştirme inançlarının ve uygulamalarının çeşitliliğinin ebeveynler ve öğretmenler arasındaki ilişkileri zorlayabileceğini öne sürmektedir. Bununla birlikte, farklılıklar, eğer iyi yönetilirse, öğretmenler için kişisel olarak ve bir bütün olarak bakım ortamı için bir zenginleştirme kaynağı olabilir. Ortaklıkların 'farklılıkların çözümü, onlarla yaşamak, onlardan öğrenmek ve onlaradeğer vermek' ve ayrıca 'çocuk yetiştirme uygulamaları normlardan saptığında bile yetersizliklerinin altını çizmek yerineyeterli olduklarıve normlara uyarlanabilir davranışları vurgulanmalıdır. Öğretmenlerin, ebeveynlerin isteklerini karşılayamayacaklarını düşündüklerinde, karşılıklı saygı ve sürekli iletişim yoluyla çatışmaları çözmeleri gerekir (Gonzalez-Mena, 2001). McKenna ve Millen (2013) araştırmalarında ekonomik, kültürel ve coğrafi ola-

rak farklılık gösteren ebeveynlerle yapılan görüşmelere odaklanarak katılım uygulaması oluşturdular. Bu araştırma sonucunda katılım, ebeveynlerin fikirlerinin (seslerinin) ve ebeveyn varlıklarının görünür olduğu ebeveyn-okul ilişkilerini tanımlamak için kullanılmaktadır. Öğretmenler açık, çok yönlü bir iletişim akışı sağladığında ebeveynlerin fikirlerine değer vermiş olurlar. Ebeveynlerin varlığı, ebeveynlerin çocukları hakkındaki fikir ve görüşleri dikkate alındığında ve kabul edildiğinde görünür hale gelir.

Hornby (2011) okul aile arasında kurulacak olanortaklığın, güven, saygı, yetkinlik, iletişim, bağlılık, eşitlik ve savunuculuk gibi yedi ilke üzerine inşa edilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca profesyonellerin ebeveynlerle etkin bir şekilde çalışması için gerekli olabilecek bilgi, tutum ve becerileri de açıklar. Kişilerarası beceriler her şeyden önemlidir ve öğretmenler bilgi ve açıklamalar sunmayı yeterli olarak uygulayabilse de, dinleme ve danışmanlık gibi diğer becerilerde daha az yeterli olabilirler. Ebeveyn ve öğretmen çocuğun öğrenmesi adına birlikte planlama ve çalışma konusunda bir araya geldiklerinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin gerçek bir ortaklık ilişkisinde oldukları söylenir; karar alma süreci paylaşılır; iletişim sıklaşır, pozitif ve iki yönlü hale gelir; kültür ve dil farklılıklarına saygı gösterilir, takdir edilir ve değer verilir.

Kültürel farklılıkları olan (etnik-ırksal azınlık) ebeveynlerin öğretmenlerle zayıf ilişkileri ve yeterli düzeyde olmayan kişilerarası etkileşimleri görülebilmektedir (Huang ve Mason, 2008) ve bu ebeveynler öğretmenlerle olan ilişkilerinde olumsuz deneyimler yaşayabilmektedirler (Murray, Finigan-Carr, Jones, Copeland-Linder, Haynie ve Cheng, 2014). Bu bağlamda, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki iletişim saygılı, dürüst ve açık bir diyalog ile yürütülmelidir (Sheridan ve ark., 2012). Farklı sosyokültürel yapılara sahip ebeveynler, öğretmenlerden önyargısız ve eşitlikçi bir yaklaşım görmek ister (Graham-Clay, 2005).Bu ebeveynlerin inançları, değerleri, beklentileri ve davranışları farklı olmaktan ziyade yetersiz olarak yorumlanmaktadır (Gestwicki, 2015).Ebeveynler kendilerini öğrenme sürecinde çok önemli görmelerine rağmen birçok öğretmenin farklı sosyokültürel çevrelerden ebeveynler hakkında yanlış varsayımları vardır. Örneğin, bu ebeveynler genel olarak eğitimsiz, eğitimi desteklemeyen ve ilgisiz olarak algılanırlar (Souto-ManningveSwick, 2006).

Öğretmenler ebeveynlerin davranışları kendi istedikleri katılım formatına, ilişki ve iletişim modellerine uymadığında, onlar hakkında yargıda bulunarak kendi bakış açıları doğrultusunda ebeveynlerin eylemlerini yorumlarlar (Graue ve Brown, 2003). Ebeveynlerin ve öğretmenlerin inançları, değerleri ve beklentilerinin dayandığı kaynakların farklılığının (Wilson, 2014), bazı öğretmenlerin kendilerinden farklı sosyokültürel çevrelerden olan ebeveynlere yönelik bakış açılarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir (Sturm, 1997) .

Bununla birlikte, birçok öğretmen **kültürel farklılıkları olan** ebeveynlerden çekindikleri ve bu ebeveynlerle iletişim kurma girişimlerinin reddedileceğinden korktukları için daha az iletişim kurmaktadırlar (DeCastroAmbrosettiveCho, 2005). Örneğin, öğretmenler çoğu zaman ebeveynlerin farklılıklarını görmezden gelerek okul ve eğitim programlarının beklentilerine uymalarını beklerler (Colombo, 2005). Öğretmenler ebeveynlerle iletişim konusunda sorumlu kişiler oldukları için, iletişim kurmak için ilk adımı atan kişiler olmalıdırlar (Gestwicki, 2015). Birçok öğretmen, ebeveynlerle konuşmanın zaman alıcı olacağını ve ebeveynlerin sınıf rutinlerine müdahale edeceklerini düşünerek ebeveynlerle iletişim kurma konusunda isteksiz davranmaktadırlar (Gestwicki, 2015).

Ebeveynlerin görüşlerini anlamanın yanı sıra ebeveynlerin nasıl hissettiklerini değerlendirerek ebeveynlere saygı ve değer duygusuyla yaklaşılmalıdır (McNaughton ve diğ., 2008).Bu stratejilerin etkili olduğu ve ebeveynlerin öğretmenlerin kendilerine yönelik davranışlarında eşit ve saygılı olduklarını hissetmelerine neden olduğu görülmüştür (Graham-Clay, 2005). Öğretmenler ayrıca, gereksiz şaka yapmaktan ve alaycılıktan, yargılamaktan, kontrol etmekten, aşırı entelektüel konuşma yapmaktan kaçınarak ebeveynlere saygı gösterebilirler (Wilson, 2014).

Çoğu zaman, sözlü ifadeler kurulan iletişimin çok küçük bir kısmını oluşturur. Swick (2003)'e göre, sözsüz iletişim en güçlü iletişim biçimidir. Sözlü olmayan ifadelerle karşı tarafa iletilen mesajların iletişimi çok güçlü bir şekilde etkilediği bilinmektedir (Tracy, Randles ve Steckler, 2015). Bununla birlikte, birçok öğretmen sözlü olmayan ifadelerin bu güçlü yapısı konusunda yetersiz alt yapıya sahip olabilir (Edwards ve Kutaka, 2015). Benzer şekilde, ebeveynlerin göz teması kurmaktan kaçınmaları, sözel olmayan iletişim kanallarındaki kültürel algıya aşina değillerse öğretmenlere ilgisizlik, kaçınma veya saygısızlık mesajları iletebilir.

Öğretmenler, ebeveyn ve ebeveyn arasında mesafe bırakan bedensel yönelimlerden ve pozisyonlardan kaçınmalıdır (Gestwicki, 2015). Ayrıca, öğretmenlerin ebeveynlerle etkileşimlerinde ebeveynlerin kültürel farklılıklarını takdir etmeleri önerilir (Gonzalez-Mena, 2014). Kültürel farklılıklar konusunda öğretmenlerin beş temel alanda kendilerini geliştirmeleri beklenir. Birincisi kültürel farklılıkları kabul etmek; ikincisi kendi kültürünü anlamak; üçüncüsü öz değerlendirme yapmak; dördüncüsü karşı tarafın kültürüne ilişkin bilgi ve beceri kazanmak ve son olarak ebeveynlerin davranışlarını onların kültürleri bağlamında değerlendirmek, şeklinde sıralanmaktadır (Gestwicki, 2015).

Swick (2003) anlamlı ve destekleyici iletişim için güven oluşturmanın kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda iletişimde güven kazanılmasında anahtar olan dört iletişimsel davranış tanımlamıştır: (1) Bireyin kendini diğer kişiyle

rahat ve güvende hissetmesi; (2) Pozitifliği ve desteği içeren hassasiyeti; (3) Esnekliği ve (4) Güvenilirliği. Ancak, ebeveynlerin ve öğretmenlerin güven konusundaki beklentileri farklılık gösterir.Örneğin, öğretmenlerin mesleğine, ebeveynlerine ve öğrencilerine özen göstermesi, ebeveynlerin öğretmenlere duyduğu güvenin önemli unsurlarıyken, ebeveynlerin yeterliliği ve sürece dahil olması- bütünlüğü, öğretmenlerin ebeveynlere güveninin önemli unsurlarıdır (Chang, 2013).

Kültürel ve dilsel açıdan farklı ebeveynler ve öğretmenler sıklıkla birbirlerini anlamalarını zorlaştıran dil engeliyle (dilbilgisi, sözdizimi, lehçe veya aksan) karşılaşırlar (Turney ve Kao, 2009). Yanlış iletişimin önlenmesi için, deyimler, atasözleri ve muğlak ifadelerden kaçınılması gerekmektedir (Gestwicki, 2015). Bununla birlikte, öğretmenler genellikle ebeveynler tarafından kolayca anlaşılmayan eğitimsel terimler kullanarak konuşurlar (Joshi ve diğ., 2005). Karşılıklı anlayışı sağlamak için aktif dinleme stratejileri önerilir. Aktif dinleme stratejileri dört basamakta ele alınmaktadır: (1) Dinleme, empati kurma ve saygı duyma; (2) Açık uçlu sorular sormak ve not almak; (3) Konuya odaklanmak; ve (4) Çözüm geliştirmeye yönelik adım atmak şeklinde yer alır (McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves ve Schreiner, 2008).

Ebeveynler ve öğretmenler arasında devam eden iletişimi ve ilişkileri teşvik etmek için sık sık iletişim gerekli olsa da (Sheridan ve Moorman Kim, 2015), öğretmenler kültürel ve dilsel açıdan farklı ebeveynlerle diğer ebeveynlerden daha az etkileşim kurma eğilimindedirler. Öğretmenler, ebeveynlerin ihtiyaçlarını karşılamak veya iletişim kurmak için karşılık verebilse de, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki iletişim genellikle ihtiyaç temelli ve düzensizdir (Zarate, 2007). Ebeveynler ve öğretmenler günlük görüşmelerde farklı tercihlere sahiptir. Öğretmenler sabah okula geliş sırasındaki konuşmalar için daha müsaitken, ebeveynler öğleden sonraları ve iş çıkışlarında daha uygun olmaktadırlar. Dahası, ebeveynler ve öğretmenler sık iletişim kurmasına rağmen birbirleriyle zayıf iletişim içinde olabilirler. Çocuklarını okula bırakma ve okuldan teslim alma öğretmen-ebeveyn iletişiminin en sık yaşandığı zamanlardır (Gestwicki, 2015).

SONUÇ

Kültür, bir toplumun sahip olduğu, yaşayış, inanç, gelenek gibi maddi ve manevi tüm değerlerini kapsamaktadır. İnsanın da sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde içinde doğduğu toplumun kültürel özelliklerine sahip olması kaçınılmazdır. Son yıllarda tüm dünyada değişen yaşam şartları farklı kültüre sahip toplumların üyelerini ortak coğrafyalarda yaşamaya zorlayabilmektedir. Bu durum eğitimde de yeni bakış açılarının geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Farklı kültüre sahip öğ-

rencilerin eğitim ortamlarında yaşadıkları dezavantajların ortadan kaldırılabilmesi için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu bölümde, öncelikle kısaca kültür ve çokkültürlülük kavramlarının eğitimle ilişkisi ve kültüre duyarlı eğitimin gerekliliği açıklanmıştır. Ardından kültüre duyarlı öğretmen nitelikleri üzerinde durulmuştur. Kültüre duyarlı eğitimde eğitim programının sahip olması gereken özellikler uygulamaya dönük örneklerle ele alınmıştır. Öğretmenin uygulamalarının etkinliğini arttıran bir unsur olarak kültüre duyarlı okul atmosferinin oluşturulmasına yer verilmiştir. Kültüre duyarlı eğitim sürecinde öğretmenin işbirliği içerinde olması gereken unsurlardan en önemlisi aile olduğundan aile katılımı detaylı olarak açıklanmış, aile katılımının çocuğun gelişimi üzerindeki etkisine değinilmiştir. Okul-aileilişkisinin önemi ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde açıklanmıştır. Bu bağlamda kuram kısaca incelenmiştir. Böylelikle verilen örnekler daha anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır. Aile-öğretmen ilişkisinin nasıl olması gerektiği konusuna değinilerek bu ilişkinin sonuçları detaylandırılmıştır. Genel olarak aile katılımı konusu kısa ve öz bir biçimde incelenmiştir. Daha sonra öncelikle kültür tanımlanıp, kültürel farklılıklar üzerinde durulmuştur. Farklı kültürlerin sorun yaşadığı alanlar ve sebepleri kısaca açıklanmıştır. Daha sonra farklı kültürel yapıların eğitim ortamı ve öğretmen açısından doğurduğu sonuçlara değinilmiştir. Aile katılımı konusunda incelendiği gibi öğretmenin aileye ait kültürel alt yapıları öğrenmesinin çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri açıklanmıştır. Aile-öğretmen iletişiminin önemine, farklı kültürlerde farklı çocuk yetiştirme uygulamaları olduğu çerçevesinde değinilmiştir. Kültürel farklılıkları olan ailelerle yaşanan iletişimin olumsuz olmasının nedeni iki yönlü(öğretmen-aile açısından ayrı ayrı verilmiş olması) olarak açıklanmıştır. Bu da yalnızca aile ya da öğretmen açısından bakmak yerine iki tarafın da sebepleri üzerine düşünülmesine olanak tanımaktadır. İletişimde dikkat edilecekler incelenirken sözsüz iletişimin de eklenmesi, iletişimin bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlamaya çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

Allen, B. A. & Butler, L. (1996). The effects of music and movement opportunity on the analogical reasoning performance of African American and white school children: A preliminary study. *Journal of Black Psychology, 22(3),* 316-328.

Banks, J. A. (1992). Multicultural education: Nature, challenges, and opportunities. In C. Diaz (Eds.), *Multicultural education for the 21.century* (23-37). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349370.pdf

Banks, L. A. (1993). Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education, 19,* 3-49.

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of childrearing: Problems and prospects. *American Psychologist, 34(10)*, 844.

Bornstein, M. H., Tal, J. &Tamis-LeMonda, C. S. (1991).*Parenting in cross-cultural perspective: The United States, France, and Japan*. In M. H. Bornstein (Ed.), Cultural approaches to parenting (pp. 69-90). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Caspe, M. S. (2003). How teachers come to understand families. *School CommunityJournal, 13(1)*, 115.

Chang, H. L. (2013). *Partnership as a product of trust: Parent-teacher relational trust in a low income urban school.* Unpublished doctoral dissertation. Temple University

Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review, 33(1)*, 83-104.

Colombo, M. (2004).Family literacy nights and other home school connections .*Educational Leadership, 61(8)*, 48–51.

DeCastro-Ambrosetti, D. & Cho, G. (2005). Do Parents Value Education? Teachers' Perceptions of Minority Parents. *Multicultural education, 13(2),* 44-46.

Delgado-Gaitan, C. &Trueba, H. (1991). *Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America*.NewYork: Falmer Press.

Edwards, C. P.&Kutaka, T. S. (2015). Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: What can they suggest to researchers? In *Research on Family-School Partnerships (pp. 35-53)*.Springer International Publishing.

Emmen, R. A., Malda, M., Mesman, J., vanIjzendoorn, M. H., Prevoo, M. J. &Yeniad, N. (2013). Socio economic status and parenting in ethnic minority families: Testing a minority family stress model. *Journal of Family Psychology, 27(6)*, 896.

Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). *Marmara Üniversitesi Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-pa yayınları.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.

Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 92(3*), 81-96.

Erdoğan, İ. ve Alemdar, K. (2010). Öteki Kuram: Kitle İletişim Kuram ve Araştırmalarının Tarihsel ve Eleştirel Bir Değerlendirmesi. Ankara: Erk Yayınları.

Fordham, S. (1988).Racelessness as a factor in black students' school success: Pragmatic strategy or pyrrhic victory? *Harvard Educational Review, 58,* 54-84.

Gay, G. (1992). Effective teaching practices for multicultural classrooms. In C. Diaz (Eds.), *Multicultural education for the 21.century* (38-56). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349370.pdf

Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim*. (Çev. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gelfer, J. I. (1991). Teacher-parent partnerships: Enhancing communications. *Childhood education, 67(3*, 164-167.

Gestwicki, C. (2015). Home, school, and community relations. Boston, MA: Cengage Learning

Zarate, M. E. (2007). *Understanding Latino Parental Involvement in Education: Perceptions, Expectations, and Recommendations*. Tomas Rivera PolicyInstitute.

Ghazvini, A. S., &Readdick, C. C. (1994).Parent–caregiver communication and quality of care in diverse child care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 9*, 207–222.

Gonzalez-Mena, J. (2001). Cross-cultural infant care and issues of equityand social justice. *Contemporary Issues in Early Childhood, 2(3)*, 368-371.

Gonzalez-Mena, J. (2000). High-Maintenance Parent or Cultural Differences?. *Child Care Information Exchange, 134*, 40-42.

Gonzalez-Mena, J. (2014). *Infants, toddlers, and caregivers: A curriculum of respectful, responsive, relationship-based care an deducation*. McGraw-Hill Higher Education.

Gonzalez-Mena, J.& A. Storehouse. 2008. *Making Links: A Collaborative Approach to Planning and Practice in Early Childhood Programs*. New York: Teachers College Press.

Gonzalez-Ramos, G.,Zayas, L.H., &Cohen, E.V. (1998). Child-rearing values of low in come, urban Puerto Rican mothers of preschool children. *Professional Psychology: Research and Practice, 29(4),* 377–382.

Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School CommunityJournal, 15(1)*, 117-129.

Graue, E. & Brown, C. P. (2003). Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching and Teacher Education, 19(7)*, 719-735.

Greenfield, P. M. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts: Implications for theory, research, and practice. In P. M. Greenfield& R. R. Cocking (Eds.), *Cross-culturalroots of minority child development (pp. 1-37).*Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hamre, B. K., &Pianta, R. C. (2007).Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (49–83). Baltimore: Paul H. Brookes.

Harkness, S.&Super, C. M. (Eds.). (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. Guilford Press.

Henderson, A. T. &Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement.* Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Henderson, A. T.&Mapp, K. L. (2002).*A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004) Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science, 13(4)*, 161-164.

Hornby, G. &Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review, 63(1)*, 37-52.

Huang, G. H. C. & Mason, K. L. (2008). Motivations of Parental Involvement in Children's Learning: Voices from Urban African American Families of Preschoolers. *Multicultural Education, 15(3)*, 20-27.

Ishmuradova, I. I. &Ishmuradova, A. M. (2019).Multicultural education of students as an important part of education. *International Journal of Higher Education, 8/7,* 111-115.

Ihmeideh, F., Khasawneh, S., Mahfouz, S. & Khawaldeh, M. (2008). The new workforce generation: Understanding the problems facing parental involvement in Jordanian kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood, 9(2)*, 161-172.

Knopf, H. T. & Swick, K. J. (2008).Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal, 35(5)*, 419-427.

Ladson-Billings, G. (1994). What we can learn from multicultural education research. *Educational leadership, 51(8)*, 22-26.

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard Educational Review, 84(1),* 74-84.

LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in schoola chievement. *Preventing School Failure, 55(3)*, 115-122.

Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L.&Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child development, 75(1),* 47-65.

Karataş, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 34,* 431-447.

Kim, M. J. (2019). Multicultural education for young children through information books.*Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 13/1,* 23-45.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74,* 262-273.

McKenna, M. K. & Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent Narratives and Grounded Theory Models of Parent Voice, Presence, and Engagement in K-12 Education. *School Community Journal, 23(1)*, 9-48.

McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education, 27(4)*, 223-231.

McNaughton, D., Rackensperger, T., Benedek-Wood, E., Krezman, C., Williams, M. B. & Light, J. (2008). "A childneedsto be given a chance to succeed": Parents of individuals who use AAC describe the benefits and challenges of learning AAC technologies. *Augmentative and Alternative Communication, 24(1),* 43-55.

Mashburn, A. J. &Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. Early education and development, 17(1), 151-176.

Merlin, C. (2017). School counselors and multicultural education: Applying the five dimensions. *Journal of School Counseling, 15/6,* 1-31.

Murray, K.W., Finigan-Carr, N., Jones, V., Copeland-Linder, N., Haynie, D.L., &Cheng, T.L. (2014).Barriers and facilitators to school-based parent involvement for parents of urban public middle school students. *Sage Open, 4(4)*, 1-21.

Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1),* 1-19.

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

Ooka Pang, V. (1992). Institutional climate: Developing an effective multicultural school community. In C. Diaz (Eds.), *Multicultural education for the 21.century* (57-71). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349370.pdf

Owen, M.T., A.M. Ware, & B. Barfoot.(2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly 15*, 3, 413-428.

Rosenthal, M. (2000). Home to early childhood service: An ecological perspective. *Children Issues, 4*, 7–15.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. & Kraft-Sayre, M. (2003).*Successful kindergarten transition*. Baltimore, MD: Brookes

Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. &Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal, 100*(1), 71-86.

Pimentel, C. (2017). *The (im) possible multicultural teacher*. Netherlands: Sense Publishers.

Pope-Davis, D. B. & Constantine, M. G. (1996).MCT Theory and implications for practice. In D. W. Sue, A. E. Ivey, P. B. Pedersen (Eds.), *A Theory of Multicultural Counseling & Therapy (pp. 112-122).* California: Brooks/Cole Publishing Company.

Ramsey, P. G., Williams, L. R. & Battle Vold, E. (2003). *Multicultural education*. New York: Routledge Falmer,.

Rimm-Kaufman, S. E.& Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework o guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology, 21(5),* 491-511.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social–emotional competencies. *Early education and development, 21(1)*, 125-156.

Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., Witte, A., &Kwon, K. (2012).A Randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review,41*,23–46

Sheridan, S. M. & Kim, E. M. (2015).*Research on family-school partnerships.* Foundational aspects of family-school partnership research. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Souto-Manning, M. &Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal, 34(2)*, 187-193.

Sturm, C. (1997). Creating Parent-Teacher Dialogue: Intercultural Communication in Child Care. *Young children, 52(5),* 34-38.

Swick, K. J. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal, 30(4)*, 275-80.

Tracy, J. L., Randles, D. &Steckler, C. M. (2015).The nonverbal communication of emotions. *Current opinion in behavioral sciences, 3*, 25-30.

Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P. M. &Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers*.Routledge.

Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C.& Hernandez, E. (2003).Parent involvement in schooling – According to whose values? *The School CommunityJournal, 13(2)*, 45-72.

Turney, K. & Kao, G. (2009) Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research, 102*, 257-271.

Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar: liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(44)*, 52-81.

VanIjzendoorn, M. H., Tavecchio, L. W., Stams, G. J. J., Verhoeven, M. J.&Reiling, E. J. (1998). Quality of center day care and attunement between parents andcaregivers: Center daycare in cross-national perspective. *The Journal of GeneticPsychology, 159(4)*, 437-454.

Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.

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

Wlodkowski, R.J. & Ginsberg, M. B.(1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership, 53 (1),* 17-21.

8. BÖLÜM

KÜLTÜRE DUYARLI AİLE KATILIM ÇALIŞMALARI VE ÖRNEK ETKİNLİKLER

Arş. Gör. Kader KARADENİZ AKDOĞAN
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
ORCID No: 0000-0001-6194-5591

GİRİŞ

Aile, bebeğin anne karnından itibaren etkileşimde olduğu ve sosyalleştiği ilk kurumdur. Çocuk dünyaya ilişkin ilk deneyimlerini aile ortamında kazanır. Yaşamın ilk yıllarının ve erken dönemde yaşanan deneyimlerin bireylerin gelişimi açısından önemi düşünüldüğünde, çocukların bu süreçte ihtiyaçlarının karşılanması, nitelikli bir eğitim almaları ilerleyen dönemdeki yaşamları açısından belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda aile çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, gelişiminin desteklenmesi ve eğitimi açısından birincil derecede sorumluluğa sahiptir. Okul öncesi eğitimle birlikte planlı ve programlı bir biçimde çocuğun tüm gelişim alanları desteklenir, yeni beceriler kazanması sağlanır. Bu süreçte çocuğu tek başına bir birey olarak değerlendirmekten ziyade ailesiyle birlikte ele almak gerekir. Bu bakış açısıyla çocuğu merkeze alan bir yaklaşımla okul ve aile arasında oluşturulacak işbirliği çocuk, aile ve okulun süreçten tam anlamıyla verim almasını sağlar. Ailelerin çocuğun eğitim süreçlerine katılım göstermesi aile ve okulun bilgi paylaşımında bulunması ve karşılıklı ilişki kurmalarında önemli bir yere sahiptir.

Bu bölümde genel bir çerçevede erken çocukluk döneminde aile katılımı ele alınmış ve örnek aile katılım etkinliklerine yer verilmiştir.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE AİLE KATILIMI

Çevre anne karnından itibaren çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar çevrelerinde yer alan insanlar, canlı ve cansız nesneler, yerler vb. ile etkileşimde bulunarak, çeşitli bağlamlarda öğrenme gerçekleştirirler. Urie Bronfenb-

renner tarafından geliştirilen Biyoekolojik Model çocuğun gelişim sürecini mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere beş sistemde meydana gelen etkileşimler kapsamında ele almaktadır. Çocuk çevresinde yer alan farklı düzeylerden oluşan karmaşık ağın merkezinde yer almaktadır ve her sistem çocuğun gelişimi üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Çocuğun, doğrudan etkileşimde bulunduğu, yakın ilişkiler ağından oluşan mikrosistemde çocuğun ailesi, okulu, yakın akraba ve arkadaşları, ebeveynlerin işyeri, içinde yaşanan mahalle vb. yer alır. Mikrosistemde meydana gelen etkileşimler ya da değişimler çocuk ve ebeveynleri en çok etkileyen süreçlerdir. En az iki mikrosistem arasındaki etkileşimi ifade eden mezosistem ise bir bağlamda meydana gelen davranışların ya da değişikliklerin çocuğun bağlantılı olduğu tüm ortamlardaki deneyimlerden nasıl etkilendiğini ifade etmektedir. Bu durum aslında bir zincir etkisi olarak isimlendirilebilir. Örneğin; çocuğun aile bireylerinin kendi mikrosistemlerinde meydana gelen bir değişiklik, aldıkları bir karar ya da yaşadıkları bir problem çocuklarıyla olan ilişkilerini etkilemektedir. Daha açıklayıcı olması açısından örnek vermek gerekirse, bir ebeveynin işten çıkartılmış ya da terfi almış olması çocuğuyla olan ilişkisine yansıyacaktır. Bu durum iki mikrosistemin karşılıklı ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Aile katılım süreçleri de ev ve okul ortamı olmak üzere çocuğun içinde bulunduğu iki mikrosistemin etkileşime girmesine örnek verilebilir. Çocuğun doğrudan içinde yer almadığı ekonomi, eğitim, medya, sağlık, hukuk gibi toplumun daha büyük sistemleri ve politikalarını içeren sistem ekzosistem olarak adlandırılır. Bu sistemde alınan kararlar, sistemlerin birbiriyle etkileşimi çocuk üzerinde etkili olmaktadır. Toplumdaki bireyleri etkileyen gelenekler, kültür gibi üst düzey değerler ve inançlar en dış halka olan makrosistemi oluşturur. Bu dört sisteme daha sonradan eklenen, değişimi ve sürekliliği yansıtan kronosistem ise tüm diğer sistemlerde tarihsel süreçte meydana gelen değişimleri içermektedir (Bronfenbrenner, 1979; Hayes, O'Toole ve Halpenny, 2017).

Yaşamın ilk yıllarında gelişim ve öğrenme çocuğun ailesi, arkadaşları, okulu gibi küçük topluluklardan oluşan mikro bağlamlardaki değişikliklerden ve aynı zamanda içinde bulundukları ve büyüdükleri daha geniş sosyal ve kültürel çevresi olan makro bağlamlardaki değişikliklerden etkilenir. Çocuğun doğrudan etkileşimde olduğu ailesi gelişim ve öğrenme sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Ailenin çocukla ilgili sorumlulukları çocuk henüz dünyaya gelmeden, gebelik süreciyle birlikte başlamaktadır. Sağlıklı bir çocuk dünyaya getirmek için sağlıklı bir gebelik süreci geçirme sorumluluğuna sahip olan aile; çocuğun dünyaya gelişiyle birlikte gelişim ve öğrenmenin desteklenmesi, bakımı, eğitimi gibi birçok konuda yeni sorumluluklar edinmektedir. Çocuk okula başlayana kadar aile çocukla ilgili sorumlulukları tek başına üstlenmektedir. Ancak çocuğun okul öncesi eğitim ku-

rumuna başlamasıyla birlikte aile bu sorumlulukları okul ile paylaşmaktadır. Çocuğun okul öncesi eğitimden maksimum düzeyde yarar sağlayabilmesi için okul ve ailenin işbirliği yapması oldukça önemlidir. Bu nedenle MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okul ve ailenin işbirliği yapması önemsenmiş ve "aile eğitimi ve katılımı önemlidir" başlığı programın temel özellikleri arasında belirtilmiştir. Program kapsamında aylık eğitim planlarında ve etkinlik planlarında "aile katılımı" başlıklarına yer verilerek okul ve ev arasındaki devamlılığın desteklenmesiyle kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcı olması hedeflenmiştir. Bu bağlamda "Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)" hazırlanmış ve öğretmenlerin program ile birlikte bu rehberi kullanmalarının gerekliliği ifade edilmiştir. OBADER aile eğitimi için örnek oturumları ve aile katılım çalışmalarını içermektedir. Bu çalışmalar aracılığıyla ailelerin ebeveynlik becerilerini geliştirmesi, okul ve aile arasında kurulacak olan işbirliği ve etkileşim ile çocukların gelişim ve eğitimlerinde başarı ve sürekliliğinin sağlanması amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Okul öncesi eğitimin etkili ve verimli olabilmesi için aile katılımı etkinlikleri tüm aileleri kapsayacak biçimde planlanmalıdır. Aile katılım çalışmaları en genel ifadeyle çocuğun bakımından sorumlu olan kişilerin çocuğun eğitim süreçlerine katılması ile gelişim ve öğrenmesini desteklemesi olarak tanımlanabilir (Goodall ve Montgomery, 2014). Aile katılım çalışmaları ev ve okul merkezli çalışmalar olarak yürütülmektedir. Çocukların ev ortamında öğrenme yaşantıları deneyimlemesine fırsat sunan etkinlik önerileriyle ebeveynleriyle birlikte vakit geçirmeleri ev merkezli çalışmalar olarak adlandırılırken ailenin okuldaki ve sınıftaki etkinliklere katılması okul merkezli aile katılım çalışmaları olarak adlandırılmaktadır. Ebeveynlerin eğitim etkinliklerine katılım süreçlerinde yapabilecekleri etkinliklerden başlamak gerekmektedir. Böylece kendilerini daha güvende hissederler ve görevlere katılımları artar. Bu da katılımın etkisini artırmaktadır. Bu süreçte "Aile Katılımı Tercih Formu" ile ailelerin okul merkezli aile katılım etkinliklerinde tercih ettikleri etkinlikleri belirtmeleri sağlanmalıdır. Formlar değerlendirmeye alındıktan sonra her aile için katılım planı oluşturulmalıdır. Planlama yapılırken ebeveynlerin okul merkezli aile katılımı çalışmalarında yer almaları için gerçekleştirilmesi gereken aşamalara dikkat edilmelidir. İlk olarak ebeveynler gözlemci olarak okulda bulunmalı, etkinlikler için malzeme hazırlama, onarma gibi görevlerde yer almalı ve sonrasında sosyal etkinlik ve organizasyonlar, alan gezileri, açık hava etkinlikleri gibi etkinliklerde öğretmene yardımcı olmalıdır. Daha sonra ebeveyn yeteneğine uygun bir etkinlikte sınıfta görev almalıdır. Bundan sonraki süreçte ebeveynin hikâye anlatımı, pasta yapımı, bir eğitim materyali hazırlanması gibi etkinlikleri çocuklarla birlikte gerçekleştirmesi gerekmektedir. Son olarak ise ebe-

veyn sınıfta öğretmenin planladığı bir etkinlikte görev almalı ve sınıftaki yarım günlük programa katılmalıdır (MEB, 2013; Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2013). Tüm bu süreçten verim alınabilmesi için iyi bir planlama ve süreç değerlendirmesi yapılmalıdır.

Aile katılımı çalışmaları; ailelerin eğitim etkinliklerine katılması, bireysel görüşmeler, aile iletişim etkinlikleri, ev ziyaretleri, ebeveynlerin yönetim ve karar verme süreçlerine katılımı ve aile destek programları olarak gerçekleştirilmektedir. Eğitim toplantıları ve konferanslar aracılığıyla aileler eğitim etkinliklerine katılabilirler. Önceden planlama yapılarak düzenlenen eğitim etkinlikleri ailelere çocuk gelişimi ve sağlığı, etkili iletişim yöntemleri, davranış yönetimi, ruh sağlığı gibi konularda bilgi ve becerilerini arttırma fırsatı sunmaktadır. Ailelerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda planlama yapılması eğitim etkinlikleri açısından önemlidir. Telefon görüşmeleri, kitapçıklar, fotoğraf, video, ses kaydı gibi çeşitli dijital kayıtlar, duyuru panoları, bültenler, haber mektupları, yazışmalar, portfolyo dosyaları, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş-gidiş zamanları, internet ve dilek kutularının kullanımından oluşan aile iletişim etkinlikleri de aile katılımı sağlamanın çeşitli biçimleridir. Yüz yüze görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda yapılan telefon görüşmeleri ailenin çocukla ilgili durumlardan haberdar olması açısından oldukça işlevseldir. Kitapçıklar aracılığıyla okul ile ilgili bilgi verilebildiği gibi çeşitli konularda ailelerin bilinçlenmesi de sağlanabilir. Fotoğraf, video ve ses kaydı gibi çeşitli görsel-işitsel kayıtlar ailelerin çocuklarının okuldaki çalışmalarıyla ilgili daha ayrıntılı bilgi edinmesine olanak sunar. Ebeveynlerin okula geliş-gidiş saatlerinde görebilecekleri bir yerde bulunan duyuru panolarında çocukların etkinlikleri ve etkinlik fotoğrafları, öğretmen notları, iletişim numaraları, sınıftan kısa notlar, çocuk gelişimiyle ilgili bilgilendirici yazılar vb. yer alabilir. Düzenli hazırlanan bültenler aracılığıyla çocukların okulda öğrendikleri, yaptıkları etkinlikler, fotoğraflar vb. hakkında aileler bilgilendirilebilir. Benzer şekilde haber mektupları aracılığıyla okulda yapılan etkinlikler, evde yapılması önerilen etkinlikler gibi konularda aileler haberdar edilebilir. Okul ve aile arasında karşılıklı yapılan yazışmalar ve kısa notlar iletişim kurmak için kullanılabilecek pratik yöntemlerden birisidir. Portfolyo dosyaları aracılığıyla aile çocuğun büyüme ve gelişimini rahatlıkla takip edebilir ve bir dönem boyunca çocuğun öğrendikleri ve ilerlemesi hakkında bir değerlendirme yapabilir. Toplantılar ailelere diğer ebeveynlerle bir araya gelme fırsatı sunarken okulun işleyişi, politikası, okulda yürütülen program vb. hakkında ailelerin bilgi edinmesini sağlamaktadır. Ailelerin fiziksel olarak okulda bulunmasını sağlayan okul ziyaretleri ailelere okul ortamını, süreci daha yakından gözlemleme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca okula geliş-gidiş zamanları da öğretmen ve aile arasında iletişim ortamının oluşması için bir fırsat olarak de-

ğerlendirilebilir. Okula ait bir eğitim portalının olması, web sayfası ya da e-posta kullanımı gibi internet temelli uygulamalar da ailelerle sağlıklı iletişim kurmak adına kullanılabilecek yöntemler arasında yer almaktadır. Tüm bunlara ek olarak okulda bir dilek kutusunun bulunması ebeveynlerin istek ve önerilerini yazarak okula iletebilmelerinin diğer bir yoludur. Çocuğun gelişimi, süreçteki ilerlemesi ya da problem durumların paylaşıldığı bireysel görüşmeler aracılığıyla da aileler çocukları ile ilgili düzenli bir biçimde ayrıntılı bilgi edinme fırsatı bulurlar. Öğretmenlerin çocuğun ev ortamını görmesi için fırsat sunan ev ziyaretleri ebeveynler ve öğretmenin daha yakın ilişkiler kurmasını sağlarken öğretmene çocuğu daha yakından tanıma olanağı sunmaktadır. Çocuklarının devam ettiği okulda alınan kararlara ebeveynlerin de katılması ve kararlarda söz sahibi olması ailenin eğitim süreçlerine katılımın bir diğer yoludur. Ailelerin aktif olarak katılımını gerektiren aile destek programıyla da ailelere çocuk yetiştirme konusunda bilgi vermek, okul öncesi eğitimin önemini anlatmak, okula uyum sürecini kolaylıkla yönetebilmek adına yardımcı olmak, ailelerin tutum ve davranışlarının okul ile paralel olmasına yardımcı olmak, okuldaki eğitimi evde devam ettirmek ve okuldaki eğitim etkinliklerine katılımı artırmak amaçlanmıştır (MEB, 2013; Temel, Aksoy ve Kurtulmuş, 2013). Ebeveynlerle doğrudan iletişimde olma ve iletişim sürecinde zamandan tasarruf etme fırsatı sunan iletişim defteri uygulaması aileyi eğitime dâhil etme sürecinde kullanılabilir. İletişim defterleri çocuğun gün içinde yaptıkları, sürece katılımı, programın işleyişi, ailelerin okuldan verilen etkinliklere katılımı vb. konularda kullanılmaktadır. Böylece aileler süreçten haberdar olarak katılım göstermektedirler (Davern, 2004). Buna ek olarak iletişim defterleri problem çözme süreçlerinde okul-aile işbirliğini artırma, bilgi akışı sağlama ve süreci dokümante etme amaçlı kullanıldığında okul ve aile arasındaki etkileşimi güçlendirmektedir (Hall, Wolfe ve Bollig, 2003).

Epstein ve diğerleri (2002), ailenin çocuklarının eğitim etkinliklerine katılmasını ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla işbirliği yapma olmak üzere altı başlık altında ele almışlardır. Ailelere ebeveynlik becerilerini geliştirebilmeleri için destek olmak, çocuk ve yetişkin gelişimi, her yaşta ve düzeyde öğrenme etkinliklerini desteklemek için ev ortamını düzenlemek gibi konularda destek olmak, ailelerin geçmişleri, kültürleri ve çocukları için hedeflerini anlamalarına yardımcı olmak "ebeveynlik" başlığı altında yer almaktadır. "İletişim" başlığı okul programları ve öğrencinin ilerlemesi konusunda okul ve aile arasında çift yönlü iletişim kanallarının kullanılmasını içermektedir. Aileleri okulda ve ihtiyaç olan diğer yerlerde gönüllü veya izleyici olarak aktif kılacak eğitimlere, etkinliklere davet etmek ve okulu destekleyen gönüllüler olmaları konusunda cesaretlendirmek ve bu süreçte öğrencileri ve okulu destekleyen gönüllüler

ile çalışabilecek eğitimcileri sağlamak sürecin etkililiğini artırmaktadır. Diğer bir boyut olan "evde öğrenme" ise ödev yapma, hedef belirleme ve müfredatta yer alan farklı etkinliklere katılma gibi çocukların akademik öğrenme süreçlerine ailelerin evde dâhil olmalarını içermektedir. Aileleri eğitim süreçlerine dâhil etmenin diğer bir yolu da ailelere karar verme süreçlerinde yer almaları için fırsat sunmaktır. Ailelerin çeşitli komitelerde yer almaları, okul ile ilgili alınacak kararlarda söz haklarının olması, çeşitli organizasyonlar aracılığıyla planlama yapmaları kendilerini okula daha çok ait hissetmelerini sağlayarak, çocuklar hakkında alınan kararlarda doğrudan söz sahibi olmaları için onlara fırsat sunacaktır. Sivil toplum kuruluşları, işletmeler, üniversiteler vb. ile işbirliği yaparak kaynak yaratmak ve eğitime hizmet vermek için ailelerin toplumla işbirliği yapmasını sağlamak da aile katılımını sağlamanın bir diğer yoludur.

Erken çocukluk döneminde aile katılım çalışmalarının etkisini inceleyen birçok çalışmada; ebeveynlerin çocuğun eğitim süreçlerine katılmasının ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendirmek, akademik başarıyı artırmak gibi olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Gonzales-Pienda ve diğerleri, 2002; Griffifth, 1996; Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001; McBride, Schoppe-Sullivan ve Ho, 2005; Yaşar-Ekici, 2017). Aile katılımı ebeveynlerin çocuklarının içinde bulunduğu gelişimsel döneme uygun biçimde ebeveynlik rollerini şekillendirmelerini, çocukların okulda öğrendiklerini ev ortamında pekiştirmenin yollarını öğrenmelerini ve okul ile çocuğun gelişimini ve öğrenmesini aktif biçimde destekleme sorumluluğunu paylaşmalarını sağlar (Westmoreland, Bouffard, O'Carroll ve Rosenberg, 2009). Aile katılım süreçleriyle birlikte ebeveynler çocuk gelişimi konusunda daha fazla bilgi sahibi olarak çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarına karşı daha hassas davranırlar. Çocuklarına karşı daha olumlu tutum ve davranışları benimserken, ebeveynlik ve karar verme becerileri konusunda kendilerine olan güvenleri artar. Buna ek olarak okuldaki eğitim politikasını daha iyi anlama, öğretmenlik mesleğini daha yakından tanıma fırsatı elde ederler. Çocuklarının ne öğrendiklerinin farkında oldukça, öğretmenlerin evde öğrenme faaliyetlerine destek olmaları konusundaki çağrılara cevap verme düzeyleri artar. Okuldaki süreçlere daha çok dâhil olmak ebeveynlerin okul ile ilgili algılarında olumlu yönde değişiklik yaşanmasını sağlar. Böylece okul ile daha güçlü bağlar kurarlar ve okula aitlik hisleri artar (Sapungan ve Sapungan, 2014). Aile katılım süreçleriyle birlikte aileler diğer ailelerle bir araya gelerek deneyimlerini paylaşma, kendilerini değerlendirme ve geliştirme fırsatı elde ederler (Arslanargun, 2007; MEB 2013). Aile katılım süreçlerinin ailelere katkılarının yanında çocuklar ve öğretmenler için de çeşitli faydaları bulunmaktadır. Aile üyelerinin çocuklarının eğitimlerine katılmaları, çocukların okula başarılı bir şekilde devam etme olasılığını artırmaktadır (Cotton ve Wikelund, 1989; Sheldon,

2007). Buna ek olarak aileleri tarafından desteklendiğini hisseden çocuklar aile üyeleriyle daha olumlu ilişkiler kurarlar (Aktaş-Arnas, 2017; Brandt, 1989). Ayrıca, ailelerinin eğitim süreçlerine katılması ile çocuklar okula karşı olumlu tutum geliştirirler ve okuldaki etkinliklere daha istekli katılım gösterirler (Aktaş-Arnas, 2017). Öğretmenler açısından ise aile katılım süreçlerine ebeveynlerin katılım göstermesi öğretmenlerin çocukların eğitimi ile ilgili sorumluluklarını paylaşmasını sağlar. Aile katılım süreçleri öğretmenlere ailelerin ilgilerini, yeteneklerini, ihtiyaçlarını, amaçlarını fark etme imkânı verir. Aynı zamanda öğretmenler ailelerin kültürü, gelenekleri hakkında birinci elden bilgi sahibi olurlar (Brandt, 1989). Ailelere ilişkin ayrıntılı bilgi sahibi olmak öğretmenlere eğitim programını elde ettiği verilere göre düzenleme ve bireysel olarak çocukları destekleyebilecek planlama yapma imkânı sunar. Okuldaki eğitim etkinliklerine aktif katılan ebeveynlerin çocuklarının okul sürecinde başarısının artması, tutum ve davranışlarında olumlu yönde değişiklik olması okul personeli üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır (Cotton ve Wikelund, 1989). Çocuğa en yakın okul personelinin öğretmenler olduğu göz önüne alındığında bu durum öğretmenlerin yüksek yarar sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bunlara ek olarak ailelerin eğitim etkinliklerine katılması öğretmenlerin toplum kaynaklarının farkına vararak bu kaynakları etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlar. Böylece öğretmenler okulda uyguladıkları eğitim programlarını zenginleştirme fırsatı elde ederler (Aktaş-Arnas, 2017).

Aile katılım etkinlikleri planlanırken her ailenin biricik ve tek olduğu göz önüne alınarak bütün aileleri kapsayacak biçimde planlama yapılmasına dikkat edilmelidir. Kağıtçıbaşı (2017), ana babalığı insan-kültür ilişkisinin temel aracı olarak ifade etmiştir. Diğer bir deyişle; ebeveynlik kültürün ürünü olmakla birlikte aynı zamanda kültürü meydana getirmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde toplum farklı kültürlerden gelen ailelerden oluşmaktadır. Sınıf ortamı da çocuğun mikrosisteminde yer alan küçük bir topluluk olarak ele alındığında öğretmenin kültürel farklılıklara duyarlı olarak aile katılım etkinlikleri planlaması gerekmektedir. Örneğin; Denham, Meyer ve Toborg (2004) Appalaş toplulukları ile yürüttükleri çalışmalarında ebeveynlerin zihinsel sağlık hizmetlerinden yararlanma kararını vermelerinde aile, arkadaş ve dini inançların etkili olduğunu görmüşlerdir. Yani, ebeveynlerin karar verme mekanizmaları dâhil oldukları grupta yer alan diğer kişilerin ve kültürel bazı ögelerin etkisi altında kalmaktadır. Çocukların eğitim süreciyle ilgili de kültüre bağlı olarak ailelerin farklı inanışları olabilmektedir. Bazı kültürel gruplarda eğitim vermek ailenin ebeveynlik görevlerinden birisi olarak görülürken; bazı kültürlerde öğretmenlerin sorumluluğu olarak görülmektedir (Trawick-Smith, 2014). Çocukların eğitim süreçlerinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin tamamlayıcı rollere sahip oldukları; çocuklar, ebeveynler ve öğret-

menlerin karşılıklı paylaşım aracılığıyla birbirlerini destekleyip geliştirebilecekleri konusunda aileler bilgilendirilerek ortak noktada buluşulabilir. Bu süreçte öğretmenler bilginin özgür bir biçimde paylaşılabileceği, ebeveynlerin kendileri rahat hissedebilecekleri bir topluluk ortamı oluşturmalıdırlar (Ramsey, 2018). Çeşitlilik içeren bu toplulukta öğretmenler de bilgilerini yeniden yapılandırabilir, ailelerle birlikte yeni öğrenmeler gerçekleştirebilir ve çeşitlilikten kaynaklanan zenginliğe değer vererek sürekli bir öğrenme ortamı oluşturabilir (Souto-Manning ve Swick, 2006). Farklı kültürlerden gelen ebeveynlerle olan deneyimlerini paylaşan Hensley (2005); ev ziyaretleri aracılığıyla halı saha görevlisi olan bir babanın aynı zamanda müzikle ilgilendiğini öğrenmiş ve bu baba çocuklar için bir müzikal yazmıştır. Bu ebeveynin sürece bu şekilde dahil olması, diğer çocukların ailelerine ilham olmuş ve hepsi sınıfta sunabilecekleri yeteneklerinin farkına varmıştır. Hensley'in ebeveynlerle olan deneyimi farklılıklar içeren küçük bir topluluk oluşturulmasına ve sürekliliğin olduğu bir öğrenme ortamı oluşturulmasına güzel bir örnektir. Kültürel farklılıklara duyarlı bir atmosfer oluşturmak için sınıf toplantıları aracılığıyla bir paylaşım ortamı yaratılabilir. Öğretmen de dahil olmak üzere sınıftaki tüm ebeveynler kendi kültürleri, mesleki geçmişleri gibi bilgileri grup içinde paylaşabilirler. Farklı kültürlerin benzer ve farklı yönlerini barışçıl bir ortamda tartışarak kültüre duyarlı bir sınıf ortamı oluşturulabilir (Ramsey, 2018). Ebeveynlerden oluşan toplulukta gerçekleştirilen bu paylaşım daha sonra çocuk düzeyine indirgenerek çocuklarla uygulanabilir. Kültüre duyarlı aile katılım etkinlikleri aracılığıyla çocukların farklı kültürleri öğrenmeleri sağlanabilir.

AİLE KATILIMI ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Etkinliğin Adı	İletişim Defterim
Etkinlik Çeşidi:	Türkçe, Sanat ve Okuma Yazmaya Hazırlık
Aile İçin Hedeflenen Kazanım (lar):	• Öğretmen ile sağlıklı ve sürekli iletişim kurmak için "iletişim defteri" kullanır.
Çocuk İçin Kazanım ve Göstergeler:	• **Bilişsel Gelişim: Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.** (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.) • **Dil Gelişimi: Kazanım 9. Ses bilgisi farkındalığı gösterir.** (Göstergeleri: Aynı sesle başlayan sözcükler üretir) • **Motor Gelişim: Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.** (Göstergeleri: Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.)

Materyaller:	• 20-30 adet A4 boyutunda kağıt (isteğe bağlı olarak düz/ kareli/ çizgili / renkli vb. olabilir) • A4 boyutunda istediğiniz renkte bir karton • Zımbalayarak sabitlemek için zımba ve zımba teli ya da dikerek sabitlemek için uzun-ince bir çivi, çekiç, orta kalınlıkta naylon bir ip ve ipin geçebileceği büyüklükte bir iğne • Renkli boyalar (tercihen keçeli ya da kuru boya) • Eski gazeteler, dergiler • Makas • Yapıştırıcı
Öğrenme Süreci:	• Çocuğunuza materyalleri göstererek bu materyallerle ne yapacağınız konusunda fikirlerini dinleyin. Daha sonra bu materyalleri kullanarak birlikte bir "İletişim Defteri" yapacağınızı söyleyin ve bu defterin hangi amaçla kullanılacağı konusunda çocuğunuzla sohbet edin. • Kâğıtların tamamını üst üste koyarak ortadan ikiye katlayın ve bir defter görüntüsü elde edin. Daha sonra aynı şekilde kartonu da katlayın ve defter kapağı olarak kullanmak için kâğıtları içine yerleştirin. • Sabitlemek için zımba kullanacaksanız iki ya da üç yerden karton ve kâğıtları zımbalayın. Eğer dikerek sabitleyecekseniz çekiç ve çivi yardımıyla 4-5 yerden dikkatli bir şekilde delik delin (Bu süreçte çocuğunuzu yapabileceği konusunda cesaretlendirerek yardımcı olun). Daha sonra deldiğiniz deliklerden iğne ve ip yardımıyla defteri dikin. • Çocuğunuzun adını ve soyadını kendisine örnek olması açısından büyük harflerle yazın ve gazete ve dergilerdeki haber başlıklarından ismini oluşturacak şekilde harfleri kesmesini isteyin. Kendi isminde yer alan seslerle aynı sesle başlayan sözcüklere örnek vermesini isteyin. Daha sonra kestiği harfleri defterin kapağına adını ve soyadını oluşturacak biçimde yapıştırmasını isteyin. • Çocuğunuza renkli boyalar yardımıyla defterin ön ve arka kapaklarını süsleyebileceğini söyleyin.

DİKKAT! Bu etkinliğin okulun açıldığı ilk bir ay içinde yapılması önerilmektedir. Eğer veli toplantısı ilk bir ay içinde yapılacaksa, velilere "İletişim Defteri Nedir?" konusunda bir açıklama yapılarak ardından etkinlik eve gönderilebilir. Toplantının daha sonra yapılması durumunda etkinlikle birlikte "İletişim Defteri Nedir?" konusunda kısa bir not gönderilmelidir.

İletişim Defteri Nedir?

İletişim defteri okul ve ev arasında sağlıklı iletişim kurmak için kullanılan bir defterdir. Her çocuğun kendisine ait iletişim defteriyle öğretmen ve aile arasında kesintisiz iletişim kurulması sağlanmaktadır. Öğretmen ve aile birbirlerine karşılıklı olarak iletmek istediklerini not olarak deftere yazarlar. Sabah çocuklar okula geldiklerinde öğretmen tek tek bütün çocukların defterlerini kontrol eder ve kendisine iletilmiş bir not olup olmadığına bakar. Eğer kendisinin aileye iletmek istediği bir not var ise deftere yazar ve aile akşam defteri kontrol eder. İletişim defteri kullanmak aynı zamanda çocukların her gün defterlerinin sorumluluğunu almalarını sağlayarak, sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olur.

Etkinliğin Adı	Kâğıttan Bir "Ben"
Etkinlik Çeşidi:	Türkçe ve Sanat
Aile İçin Hedeflenen Kazanım (lar):	• Aile içindeki farklılıkları ve benzerlikleri takdir eder.
Çocuk İçin Kazanım ve Göstergeler:	• **Dil Gelişimi: Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. (**Göstergeleri: Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.) • **Sosyal ve Duygusal Gelişim: Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.** (Göstergeleri: Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duyuşsal özelliklerini söyler.) **Kazanım 2. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.** (Göstergeleri: Anne ve babasının adını, soyadını, mesleğini vb. söyler. Anne ve babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler. **Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.** (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.
Materyaller:	• 2,5-3 metre Kraft kâğıdı • Zımba ve zımba teli ya da silikon tabancası ve silikon • Ayna, makas, atık kâğıtlar, gazeteler • Boyalar, atık süsleme materyalleri (kumaşlar, ipler vb.)
Öğrenme Süreci:	• Çocuğunuzla birlikte aile üyeleriniz hakkında sohbet edin. Ailede kaç kişi yaşıyorsunuz, fiziksel özellikleriniz neler, bireysel olarak herkes en çok neleri yapmaktan hoşlanır, birlikte neler yapmaktan hoşlanırsınız vb. gibi. • Daha sonra fiziksel olarak birbirinize benzeyen yönleriniz hakkında sohbet edin. Örneğin; "Benim ve abimin gözleri yeşil, Evdeki kıvırcık saçlılar Mert ve Ece" gibi. Mert, Ece'den daha uzun; daha kısa saçlı gibi kıyaslama yapabileceği cümleler kurması için teşvik edin. • Çocuğunuza birlikte kendisinin büyüklüğünde bir bebek yapacağınızı söyleyin. Kraft kâğıdını ikiye katlanmış biçimde yere yayın ve çocuğunuzdan sırt üstü biçimde yere uzanmasını isteyerek boya yardımıyla vücudunun etrafından çizin ve vücudunun şeklini çıkartın. Çocuğunuz kalktıktan sonra etrafından biraz pay bırakarak kesin ve belirli yerlerden içini doldurabilecek kadar boşluk bırakarak zımbalayın ya da silikonla yapıştırın. Bıraktığınız boşluklardan atık kâğıtları ve gazeteleri kırıştırarak içini doldurun ve doldurma işlemi sonunda boşlukları da kapatın. • Sıra içini doldurduğunuz bebeğin ayrıntılarında ☺ Çocuğunuzdan aynaya bakmasını isteyin ve atık materyaller yardımıyla gözler, saçlar, kıyafetler gibi ayrıntıları tamamlayın. • Dilerseniz daha sonraki süreçlerde tüm aile üyelerinin bebeklerini yapabilir ve aile üyelerinize ekleyebilirsiniz.

Etkinliğin Adı	İşte Benim Ailem
Etkinlik Çeşidi:	Türkçe-Sanat
Aile İçin Hedeflenen Kazanım (lar):	• Toplumda farklı aile tipleri olduğunu fark eder.
Çocuk İçin Kazanım ve Göstergeler:	• **Dil Gelişimi: Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.** (Göstergeleri: Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır.) **Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.** (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.) • **Sosyal ve Duygusal Gelişim: Kazanım 2. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.** (Göstergeleri: Anne ve babasının adını, soyadını, mesleğini vb. söyler. Anne ve babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler.) • **Motor Gelişim: Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.** (Göstergeleri: Malzemelere elleriyle şekil verir. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.)
Materyaller:	• Farklı aile tiplerini gösteren görseller: kadın-erkek-çocuk(lar) (çocuklu çekirdek aile), kadın-erkek (çocuksuz çekirdek aile), kadın-erkek-çocuk(lar)-büyükanne-büyükbaba (geniş aile), kadın- çocuk(lar) (tek ebeveynli aile), erkek- çocuk(lar) (tek ebeveynli aile), kadın/ erkek-köpek/kedi (evcil hayvanlı aile), evlat edinilmiş çocukların da olduğu karma aile (Her görselin arkasına hangi aile tipi olduğu yazılmalıdır) • Kese/ bez torba/ kutu • Kil/ oyun hamuru vs. • Kile/ oyun hamuruna şekil vermek için spatula, kürdan vb.
Öğrenme Süreci:	• Farklı aile tiplerini gösteren görselleri katlayarak bez torbanın/ kutunun içine çocuğunuza göstermeden koyun ve çocuğunuzun bez torbanın/ kutunun içine elini sokarak ne olduğunu tahmin etmesini isteyin. Tahmininde kâğıt derse "Sence bu kâğıtlarda neler olabilir?" diye sorarak tahmin etmesine bir süre daha izin verin. • Bakmadan bir tane kâğıt seçip almasını isteyin. Seçtiği kâğıdı açmasını ve gördüklerini anlatmasını isteyin. Anlatmakta zorlanıyorsa "Elindeki kağıtta neler görüyorsun? Sence bunlar kim? Neler yapıyorlar? Nasıl bir yerde yaşıyor olabilirler?" gibi sorularla cesaretlendirin.

Öğrenme Süreci:	• Her görsel için aile olup olmayacakları, aile olmak için nelerin gerekli olduğu, kendi ailenizle benzer/farklı yönlerinin neler olduğu vb. konusunda konuşunuz (Bu süreçte aile olmak için bir anne ve babanın birlikte olmak zorunda olmadığını, tek ebeveynli aileler, çocuksuz-evcil hayvanlı ya da çocuklu-evcil hayvanlı aileler olabileceğinden bahsedin). Çocuğunuzla gerekli tartışmayı yaptıktan sonra her görseldeki aile tipini açıklayın. ▪ Çocuklu çekirdek aile: Bu aile tipi ebeveynler ve çocuklardan oluşur. ▪ Çocuksuz çekirdek aile: Bu aile tipi kadın ve erkekten oluşur. ▪ Geniş aile: Bu aile tipinde ebeveynler ve çocuklarla birlikte daha büyük ebeveynler de yer alır. Örneğin dede, nine, amca, hala, dayı gibi diğer akrabalar aynı evde yaşarlar. ▪ Tek ebeveynli aile: Bu aile tipinde çocuk(lar) ve anne ya da çocuk(lar) ve baba birlikte yaşarlar. ▪ Kadın/erkek-köpek/kedi: Bu aile tipinde kadın ya da erkek kedi/köpek gibi evcil hayvanla birlikte yaşarlar. ▪ Evlat edinilmiş çocukların da olduğu karma aile: Bu aile tipinde çocuklar ve ebeveynler bulunur. Ama bu ailede yer alan bazı çocuklar annelerinin karnında büyümemiştir, daha sonra bu aileye katılmıştır. • Tüm görseller bittikten sonra kil ya da oyun hamuru kullanarak kendi ailenizin heykellerini yapın ve ailenizdeki kişilerin özellikleriyle ilgili sohbet edin.
DİKKAT! Etkinlikte kullanılacak görseller iyi seçilmelidir. "evlat edinilmiş çocukların da olduğu karma aile" için durumu tam yansıtabilmek adına Angelina Jolie-Brad Pitt çiftinin çocuklu aile fotoğrafları kullanılabilir.	
BİR ÖNERİ! Etkinlik sonrası Anya Yayın'dan çıkan Marianne Richmond tarafından yazılmış "Seni Öyle Çok İstedim Ki… Bir Evlat Edinme Hikâyesi" adlı hikâyeyi birlikte okuyabilirsiniz.	

Etkinliğin Adı	Farklı Kültürler, Farklı Evler
Etkinlik Çeşidi:	Matematik, Türkçe ve Sanat
Aile İçin Hedeflenen Kazanım (lar):	• Farklı kültürlerde yaşayan insanların barınmak için farklı yapılar inşa ettiklerini bilir.
Çocuk İçin Kazanım ve Göstergeler:	• **Bilişsel Gelişim: Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.** (Göstergeleri: Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir.) • **Dil Gelişimi: Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.** (Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbete katılır. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.)
	• **Sosyal ve Duygusal Gelişim: Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.) **Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.** (Göstergeleri: Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.) • **Motor Gelişim: Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.** (Göstergeleri: Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar. Nesneleri kopartır/yırtar, sıkar, çeker/gerer, açar/kapar, döndürür. Malzemelere elleriyle şekil verir. Malzemelere araç kullanarak şekil verir.)
Materyaller:	• Apartman, müstakil ev, Harran evleri (Urfa), Kapadokya Mağara Evleri (Kapadokya), Iglo (Eskimo Evi-Kuzey Kutbu), Torf evler (İzlanda), Kanal Evleri (Hollanda), Minka (Japonya), İzba (Rusya), Tulou evleri (Çin) görselleri (her bir görselden A4 boyutunun yarısı kadar olacak biçimde 2 şer adet çıktı alınmalıdır) • Dünya haritası ya da dünya küresi • Kağıt, boyalar, karton kutular, ahşap çubuklar, kapaklar vb. atık materyaller, yapıştırıcı, bant vb.
Öğrenme Süreci:	• Bütün görselleri karışık ve ön yüzleri yukarıda olacak biçimde yere seriniz ve çocuğunuzdan görselleri incelemesini isteyiniz. "Bu resimlerde neler görüyorsun? Sence bunlarla ne yapacağız?" gibi etkinliğe ısınmanızı sağlayacak sorular sorun. • Önce bu resimlerle bir hafıza oyunu oynayacağınızı o yüzden herkesin resimlere iyi bakmasını ve yerlerini aklında tutmaya çalışmasını söyleyin. Daha sonra resimlerin terslerini çevirin ve sırayla görsellerin eşini bulmaya çalışın.

Öğrenme Süreci:	• Her bir resmin eşi bulununca çocuğunuza "Bu resimdeki nedir? Sence bu evde kimler yaşıyordur? Bu evdeki insanların yemekleri, kıyafetleri nasıldır? Bu evde çocuklar nasıl oyunlar oynuyorlardır?" vb. sorular sorarak düşünmesini ve düşüncelerini sizinle paylaşmasını isteyin. Çocuğunuzun paylaşımı ardından tarih boyunca insanların yaşadıkları coğrafyaya uyum sağlayan (iklim yapısı, toprak yapısı vb.) evler inşa ettiklerini; örneğin ormanlık alanda yaşayanların genellikle ahşap evleri, sıcaklığın fazla ve yağışın az olduğu yerlerde de toprak evleri tercih ettiklerini açıklayın. Her görseler ilişkin o evin hangi ülkede olduğunu ve özelliklerini içeren bilgileri çocuğunuzla paylaşın ve harita ya da dünya küresi üzerinde o ülkenin yerini bularak bizim ülkemizle olan uzaklığı vs. hakkında sohbet edin. • Sohbetin ardından çocuğunuzdan bir ev tasarlamasını ve kâğıda çizmesini isteyin. Daha sonra çizdiği evi atık materyalleri kullanarak üç boyutlu olacak biçimde tamamlamasını isteyin. Bitirince evin özelliklerini sorarak not alın. **NOT 1:** Çocuğunuzu en iyi siz tanırsınız. Eğer bu etkinlikteki ev çeşitlerinin (görsellerin) başlangıç için zorlayıcı olacağını düşünüyorsanız azaltabilir, sonraki oyunlarınızda yeni eklemeler yapabilirsiniz. **NOT 2:** Eğer internetten araştırma yapma imkânınız varsa evlerin bulunduğu ülkelere dair çocuğunuzla birlikte tarama yapabilir, o ülkenin yemekleri, kıyafetleri, dansları gibi bilgileri birlikte inceleyebilir, yeni bir kültürle tanışabilirsiniz.

BİR ÖNERİ! Eğer çocuğunuzun sıra dışı daha fazla ev ile tanışmasını isterseniz TÜBİTAK Yayınları-Küçük Mimarlar-Sıra Dışı Evler (Garry Bailey) kitabını inceleyebilirsiniz.

Evler Hakkında Bilgiler

Apartman: Çok katlı, birden fazla ailenin ayrı ayrı dairelerde yaşamasına imkân veren, genellikle betondan yapılmış yapılardır. Büyük şehirlerde sıklıkla görürüz. Çok sayıda insanın birlikte yaşamasına imkân sunar.

Müstakil ev: Başka bir yapı ile bağlantısı olmayan, altında ya da üstünde herhangi bir komşunun olmadığı, betondan, topraktan ya da ahşaptan yapılmış yapılardır.

Harran evleri (Urfa): Tepesinde kümbetleri olan, tuğla ve kerpiç denilen topraktan yapılmış evlerdir. Urfa Türkiye'nin sıcak bir şehridir. Bu evler yazın serin, kışın sıcak olur. 250 yıl önce yapılmış olan bu evler, ağaçları olmadığı Harran'da çevreyle uyum içindedir. Zarar görmemeleri için koruma altına alınmışlardır.

Kapadokya Mağara Evleri (Kapadokya): Türkiye'nin Nevşehir ilinde Kapadokya bölgesinde çok eski zamanlarda yanardağların patlaması sonucu ortaya çıkan yapılar, yağmur ve rüzgârın etkisiyle aşınmıştır ve bunlara "Peribacası" denmiştir. Yumuşak ve şekil alabilen kayaların bulunduğu bu yerde insanlar kayaları oyarak ve taşlara şekil vererek Kapadokya mağara evlerini yapmışlardır.

İglo (Eskimo Evi-Kuzey Kutbu): Sıkıştırılmış kardan yapılan, Eskimoların geçici süre barınmak için kullandığı evlerdir. Çok sert kar ve özel bir kar bıçağı kullanılarak yapılır.

Torf evler (İzlanda): Bu evler ismini organik bir toprak olan torf toprağından almaktadır. Su tutabilen ve havalanan bir topraktır. Taş evlerin üzerine ahşaptan bir iskelet yapılır ve torf toprağıyla ve çimle kaplanır. Böylece soğuktan korunurlar.

Kanal Evleri (Hollanda): Hollandada kara yani toprak alan sınırlı olduğu için evleri dar su kanallarının arasına yan yana sıralanmış biçimde yapmışlardır. Rengârenk boyalı bu evler turistlerin ilgisini çekmektedir.

Minka (Japonya): Gösterişli büyük çatılı ahşaptan yapılmış geleneksel Japon evleridir. Çatılarının geniş olması kar birikmesini engellemek içindir. Japonlar evlerinde çok fazla eşya kullanmayı sevmezler. Genellikle odaları bölmek için ahşap, kumaş, kâğıt gibi malzemelerle sürgülü kapılar kullanılır.

İzba (Rusya): Genellikle Rusya'daki çiftliklerde görülen ahşaptan yapılmış geleneksel Rus evleridir. Zorlu geçen kış günlerinde karın çatıda birikmesini engellemek için geniş çatılıdırlar. İç dekorasyonda çoğunlukla ahşap kullanılmaktadır.

Tulou evleri (Çin): Tulou, toprak yapı anlamına gelmektedir. Akarsu kenarları ve dağ eteklerine yapılan bu evler rüzgârı kesmek, depreme dayanıklı olmak gibi özelliklere sahiptir. Kışın ılık, yazın serin olan evlerdir.

Etkinliğin Adı	Dünya Çocukları
Etkinlik Çeşidi:	Hareket, Türkçe ve Sanat
Aile İçin Hedeflenen Kazanım (lar):	• Farklılıkların zenginlik kazandırdığını bilir.
Çocuk İçin Kazanım ve Göstergeler:	• **Bilişsel Gelişim: Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.** (Göstergeleri: Nesne/varlıkları rengine göre ayırt eder, eşleştirir.) • **Dil Gelişimi: Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.** (Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbete katılır. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.) • **Sosyal ve Duygusal Gelişim: Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.** (Göstergeleri: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.) • **Motor Gelişim: Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar.** (Göstergeleri: Yönergeler doğrultusunda yürür. Tek ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler. Belirli bir mesafeyi sürünerek gider. Belirlenen noktadan çift ayakla ileriye doğru atlar.)
Materyaller:	• Farklı ülkelerden çocuk resimleri (mümkünse portre resimler olmalıdır) (Çocuğunuzun kendi resmi, Afrikalı, Çinli, Japon, Hintli, Eskimo, Alman vb.) • Sepet, renkli zarflar • Parkur oluşturmak için elektrik bandı • Renkli boyalar, kâğıt, yapıştırıcı

Öğrenme Süreci:	• Evde geniş bir alanda parkur oluşturmak için eşyaları kenara çekin. Parkuru oluştururken elektrik bandı kullanabilirsiniz. Bir başlangıç çizgisi belirleyin. Daha sonra üzerinde adımlayarak yürüyeceği zikzaklar, içine çift ayak zıplayabileceği büyüklükte bir daire ve tek ayak zıplayarak hareket edebileceği düz bir çizgi çizin. Altından sürünerek geçebilmesi için iki adet sandalye koyun ve bitiş çizgisine sepeti yerleştirin. Çocuk resimlerini ayrı ayrı renkli zarflara yerleştirin ve sepetin içine koyun. • Başlamadan önce parkurun başlangıç noktasına boş bir sepet koyun. Öncelikle çocuğunuza parkurda nasıl hareket edebileceği konusunda model olun. Başlama işaretini verin ve çocuğunuz parkurda ilerlerken cesaretlendirin. • Parkur bitiminde sizin söylediğiniz renkteki zarfı almasını ve açmadan parkurdan geri dönmesini zarfı boş sepete koymasını isteyin. Tüm zarflar bitene kadar bu süreci tekrarlayın. • Tüm zarflar bittikten sonra çocuğunuzdan tek tek zarfları açmasını içindeki görselleri yere açık bir biçimde koymasını ve resimleri incelemesini isteyin. • Daha sonra aşağıdaki soruları sorarak birlikte tartışın. "Bu resimlerde neler görüyorsun? Saçları, gözleri ne renk? Sence nasıl bir yerde yaşıyorlardır? Nasıl yemekler yiyorlardır? Bu çocuklardan hangisiyle oyun oynamak isterdin, neden? Hangi oyunu oynamak isterdin? Hangisi en çok sana benziyor? En farklı olan hangisi?" gibi soruları artırabilirsiniz. Soruları cevaplama kısmında çocuğunuza resimlerle ilgili doğru bilgiler verin. Örneğin, "Bu bir Afrikalı siyahi bir çocuk. Afrika çok sıcak bir yer olduğu için deriye renk veren madde daha çok salgılanıyor, o nedenle ten rengi koyu renk" gibi açıklamalar yapın. Bu süreçte internet kullanarak "Afrika yemekleri, Afrika kıyafetleri, Alman çocuk oyunları vb." gibi aramalar yaparak daha fazla görsele ulaşabilir, yeni öğrenmeler gerçekleştirebilirsiniz. • Bu süreçten sonra çocuğunuza bir resmi seçmesini, kâğıda yapıştırmasını ve vücudunun kalanını tamamlamasını isteyin. • Etkinliğin sonunda bu çocukların farklı kültürlerden geldiğini, kültürler arasında farklılıklar ve benzerlikler olabileceğini, farklı kültürlerden olsa da bu çocukların hepsinin oyunlar oynadığını, farklılıkların bize zenginlik kazandırdığını ve dünyayı daha güzel bir yer haline getirdiğini açıklayın.

Etkinliğin Adı	Türkiye'den Tatlar
Etkinlik Çeşidi:	Türkçe ve Fen
Aile İçin Hedeflenen Kazanım (lar):	• Farklı bölgelerin farklı yemek kültürleri olduğunu bilir.
Çocuk İçin Kazanım ve Göstergeler:	• **Bilişsel Gelişim: Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.** (Göstergeleri: Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir.) • **Dil Gelişimi: Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.** (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.) • **Sosyal ve Duygusal Gelişim: Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.** (Göstergeleri: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler) **Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.** (Göstergeleri: Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.) • **Motor Gelişim: Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.** (Göstergeleri: Nesneleri takar, çıkarır, ipe vb. dizer.)
Materyaller:	• Türkiye'den yedi coğrafi bölgeden yemek görselleri. Görsellerin üzerinde büyük harflerle hangi ile ait olduğu yazmalıdır (Marmara Bölgesi-Balıkesir-Höşmerim tatlısı; Ege Bölgesi-İzmir-İzmir köfte; Akdeniz Bölgesi-Adana-Fellah köftesi; İç Anadolu Bölgesi-Kayseri-Mantı; Karadeniz Bölgesi- Trabzon- Hamsi tava; Doğu Anadolu Bölgesi-Erzurum-Kete; Güneydoğu Anadolu-Gaziantep-Yuvalama) (Her görselin arkasında yemek yapımı için gerekli malzemeler ve tarif yer almalıdır) • Çamaşır ipi ve mandallar, sakız yapıştırıcı • İlleri gösteren Türkiye haritası. Haritanın üzerinde yemek görsellerinin olduğu iller renklendirilmeli ve şehrin adı büyük harflerle ünlü harfler eksik olacak biçimde yazılmalıdır. Örneğin B.L.K.S.R gibi. (Büyük bir harita olması etkinlikten daha fazla verim alınmasını sağlayacaktır) • Seçtiğiniz bir yemek ya da tatlıya ait malzemeler • Resimlere ait görselleri hepsinin ön yüzü görünecek biçimde yere serin. Evde uygun bir yere çamaşır ipini asınız ve mandalları bir kutuya koyun. • Çocuğunuza sırayla tüm görselleri tarif ederek (Örneğin Höşmerim tatlısı için "tabağın içinde sarı renkli bir tatlı" gibi) görseli bulmasını ve ipe mandalla asmasını isteyin. Tüm görseller bittikten sonra haritanın tamamını görebilecek biçimde yere serin ya da duvara asın. • Haritadan öncelikli olarak kendi memleketinizi bulun ve işaretleyin. Çocuğunuzla kendi memleketinizdeki yemekler, en çok hangisinin tadını sevdiğinizi, nedenlerini tartışın. Çocuğunuza en çok hangi yemeği sevdiğini sorun ve sevdiği tatlar konusunda sohbet edin.

Öğrenme Süreci:	• Daha sonra kartın üzerinde yazan şehrin ismiyle haritada bazı harfleri eksik olarak verilmiş olan şehirleri eşleştirmesini ve görselleri ilgili yere yapıştırmasını isteyin. Eşleştirme yaparken çocuğunuzdan resimlerdeki yemeklerin hangi malzemeler kullanılarak yapılmış olabileceğini tahmin etmesini isteyin ve resmin arkasında yer alan malzemeleri çocuğunuzla paylaşın. • Tüm şehirleri eşleştirince sizin memleketinize en uzak olan şehri bulun ve o şehrin yemeğini birlikte pişirin. Yemek pişirme sürecinde malzemelerin tatları, kokusu, dokusu hakkında konuşun. • Afiyet olsun☺

Etkinliğin Adı	Atatürk'ün Sevdiği Şeyler
Etkinlik Çeşidi:	Türkçe ve Hareket
Aile İçin Hedeflenen Kazanım (lar):	• Atatürk'ün Türk toplumu için önemini bilir.
Çocuk İçin Kazanım ve Göstergeler:	• **Bilişsel Gelişim Alanı: Kazanım 21: Atatürk'ü tanır ve Türk toplumu için önemini açıklar.** (Göstergeleri: Atatürk'ün kişisel özelliklerini söyler.) • **Dil Gelişimi: Kazanım 10: Görsel materyalleri okur.** (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.) • **Sosyal ve Duygusal Gelişim: Kazanım 11. Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır. (**Göstergeleri: Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır. Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder.) **Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.** (Göstergeleri: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler.) • **Motor Gelişim: Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar.** (Göstergeleri: Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar. Yönergeler doğrultusunda yürür.) **Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.** (Göstergeleri:. Basit dans adımlarını yapar. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.)
Materyaller:	• Atatürk'ün manevi kızı Ülkü ile olan fotoğrafı, yüzdüğü, at bindiği, kürek çektiği, salıncakta sallandığı, zeybek oynadığı ve Cumhuriyet Balosu'nda dans ettiği fotoğrafları • Harmandalı şarkısı
Öğrenme Süreci:	• Fotoğrafları çocuğunuza gösterin ve şu soruları sorun. "Fotoğraflardaki bu kişi kim? Neler yapıyor? Sence kendini nasıl hissediyor, neden? Sen bu fotoğrafları görünce nasıl hissettin, neden?

Öğrenme Süreci:	• Çocuğunuzla fotoğraf hakkında sohbet ettikten sonra Atatürk'ün Türk toplumu için çok önemli olduğunu, onun çok iyi bir lider, asker ve devlet adamı olmasının yanında çocukları, spor yapmayı, at binmeyi çok sevdiğini, eğlenmekten keyif aldığını ve dans etmeyi çok sevdiğini açıklayınız. • Atatürk'ün zeybek oynadığı resmi göstererek, dansın adının zeybek olduğunu söyledikten sonra Harmandalı şarkısı açın ve birlikte kendi zeybek figürlerinizi kullanarak dans edin. Bu süreçte dansınızı kayıt altına alabilirsiniz. • Daha sonra çocuğunuzla birlikte aşağıda belirtilen hareketleri kullanarak dans edin: ▪ Kolları yana açıp dizleri yukarı çekerek dört adım atma ve beşinci adımda kolları aşağı indirme ▪ Kendi etrafında bir kere dönme ▪ Kolları yana açıp dizleri yukarı çekerek dört adım atma ve beşinci adımda kolları aşağı indirme ▪ Kendi etrafında bir kere dönme ▪ Kolları yana açıp dizleri yukarı çekerek dört adım atma ve beşinci adımda kolları aşağı indirme • Hareketleri müziksiz denedikten sonra Harmandalı şarkısını açarak şarkıyla birlikte deneyiniz. • Daha sonra ebeveyn olarak Atatürk'ün resimlerde yaptığı eylemleri taklit ediniz ve çocuğunuzdan hangisini taklit ettiğinizi bulmasını isteyiniz. • Etkinlik sonunda isterseniz zeybek oynanan videolar izleyebilirsiniz.
NOT: Bu etkinlik halk oyunlarımız arasında yer alan zeybekle ilgili fikir vermek amacıyla planlanmıştır. Etkinlikte belirtilen hareketler halk oyununda yer alan figürlerin basit birer örneği niteliğindedir.	

Etkinliğin Adı	Dünya'dan Başkentler
Etkinlik Çeşidi:	Türkçe
Aile İçin Hedeflenen Kazanım (lar):	• Farklı ülkelerin başkentlerini ve simgelerini bilir.
Çocuk İçin Kazanım ve Göstergeler:	• **Bilişsel Gelişim: Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.** (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.) • **Dil Gelişimi: Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.** (Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. Cümlelerinde ögeleri doğru kullanır.) **Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.** (Göstergeleri: Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.) **Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.** (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)
Materyaller:	• Farklı ülkelerin bayrakları (Bayrakların hangi ülkeye ait olduğunu hatırlamak için üzerine ülke ismi yazabilirsiniz) ve başkentlerine ait simgelerin fotoğrafları (Türkiye-Ankara-Anıtkabir; Almanya-Berlin-Brandenburg Kapısı; İngiltere-Londra-Londra'nın Gözü; Fransa-Paris- Eyfel; Roma- Kolezyum; Avusturya-Viyana-Aziz Stephan Katedrali; İran-Tahran-Azadi Meydanı ve Kulesi; Azerbaycan-Bakü-Kız Kalesi) • Dünya haritası
Öğrenme Süreci:	• Ülkelerin bayraklarını ve başkentlerine ait simgelerin görsellerini karışık bir şekilde görebileceğiniz bir yere yerleştirin. • Çocuğunuzdan görselleri dikkatlice incelemesini isteyin. Daha sonra size fotoğrafları sırayla anlatmasını isteyin ve siz anlattıklarına göre tahminde bulunun. Anlattığı fotoğrafı bildiğinizde elinize alarak ismini söyleyin. "Buldum, Anıtkabir'i anlattın. Türkiye'nin başkenti Ankara'da Anıtkabir." gibi kısa açıklamalar yapın. • Anlatma sırası sizde! Ülkelerin bayraklarını tarif edin ve çocuğunuzun tahmin etmesini isteyin ve fotoğraflarla bayrakları eşleştirin. • Tüm fotoğraflar bittikten sonra fotoğraflarda yer alan yerlere gittiyseniz o zaman dilimiyle ilgili sohbet edin. Gitmediyseniz çocuğunuza en çok hangisini görmek istediğini sorun, nedenlerini dinleyin. • Harita yardımıyla gitmek istediğiniz ülkelerin Türkiye'ye olan uzaklığına bakınız. Eğer görmek istediğiniz yer Anıtkabir ise yaşadığınız şehre olan uzaklığına bakabilirsiniz. • Seyahat etmeyi istediğiniz yerin yemekleri, iklimi, gezilecek yerleri gibi konularda çocuğunuzla birlikte daha ayrıntılı araştırma yapabilirsiniz.

BİR ÖNERİ! Farklı şehirleri anlatan öykü kitaplarını birlikte inceleyebilirsiniz. Sizin için bazı kitaplar aşağıda yer almaktadır:

- Kemal'in Londra Günlüğü- Özge A. Lokmanhekim-ABM Yayınları
- Kemal'in Roma Günlüğü- Özge A. Lokmanhekim-ABM Yayınları
- Kemal'in Barselona Günlüğü- Özge A. Lokmanhekim-ABM Yayınları
- Kemal'in Brüksel Günlüğü- Özge A. Lokmanhekim-ABM Yayınları
- Pelin ve Çınar'ın Gezi Rehberi: İlk Tren Yolculuğu- Özge A. Lokmanhekim-ABM Yayınları
- Pelin ve Çınar'ın Gezi Rehberi: İlk Uçak Yolculuğu- Özge A. Lokmanhekim-ABM Yayınları
- Biz Dünyayı Çok Sevdik (Londra)- Senem Kurt- Tekir Kitap
- Biz Dünyayı Çok Sevdik (Bali)- Senem Kurt- Tekir Kitap

Etkinliğin Adı	Haydi Dans Edelim
Etkinlik Çeşidi:	Hareket ve Müzik
Aile İçin Hedeflenen Kazanım (lar):	• Farklı kültürlerin farklı dansları olduğunun bilir.
Çocuk İçin Kazanım ve Göstergeler:	• **Sosyal ve Duygusal Gelişim: Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.) • **Motor Gelişim: Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar.** (Göstergeleri: Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar.) **Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.** (Göstergeleri: Bedenini, nesneleri ve vurmalı çalgıları kullanarak ritim çalışması yapar. Basit dans adımlarını yapar. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.)
Materyaller:	• Türk halk oyunlarına ait kadın ve erkek kıyafet görselleri (Halk oyunları kıyafet görselleri yedi bölgeden seçilebileceği gibi, iki ya da üç bölgeden de seçilebilir). Bu etkinlikte Karadeniz-Trabzon Yöresi ve Doğu Anadolu-Elazığ Yöresi tercih edilmiştir. • Kemençe, davul, zurna resimleri • Trabzon Yöresi ve Elazığ Yöresi halk oyunlarına ait videolar, müzikler • Atık kumaşlar, yıpranmış kıyafetler, ipler, eşarplar, şallar vb. • Ritim üretmek için kutular, kaşıklar vb.

Öğrenme Süreci:	• Trabzon ve Elazığ yöresine ait videoları sırasıyla izleyin. İzledikten sonra çocuğunuza en çok neyin dikkatini çektiğini, hangisinde hızlı hangisinde yavaş oynadıklarını, kıyafetleri arasındaki benzer ve farklı yönleri, en çok hangisinin kıyafetini sevdiğini ve nedenlerini sorarak sorular üzerinde tartışın. Farklı kültürlerin farklı müzikleri, dansları olduğunu ve her dansın kendine özgüne kıyafetleri olduğunu açıklayın. Trabzon'daki halk oyununun adının horon, Elâzığ'dakinin halay olduğunu; müziklerinde horon için kemençe; halay için davul-zurna kullanıldığını açıklayın. • Videoları tekrar izleyerek hareketleri birlikte yapmaya çalışın. En çok zorlandığı, en sevdiği hareket hakkında sohbet edin. • Kutular, kaşıklar vb. materyalleri kullanarak kendi ritminizi üretin ve video kaydı alın. Daha sonra ritminize uygun figürler bularak kendi halk oyununuzu oluşturun. Halk oyununuza bir isim bulun. • Atık kumaşlar, yıpranmış kıyafetler, ipler, eşarplar, şallar vb. kullanarak halk oyununuz için kıyafet tasarlayın. • Kıyafet tasarımınızla birlikte kendi halk oyununuzu oynayın.

Etkinliğin Adı	Dünya'yı Mutlu Etme Rehberi
Etkinlik Çeşidi:	Türkçe ve Fen
Aile İçin Hedeflenen Kazanım (lar):	• Dünya'yı korumak ve daha yaşanabilir bir yer haline getirmek için bireysel çaba gösterir.
Çocuk İçin Kazanım ve Göstergeler:	• **Bilişsel Gelişim: Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.** (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.) **Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.** (Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.) • **Dil Gelişimi: Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.** (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.) **Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.** (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.) • **Sosyal ve Duygusal Gelişim: Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.** (Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.) **Kazanım 13. Estetik değerleri korur.** (Göstergeleri: Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.)

Materyaller:	• Ormanların kesildiği resim, orman yangını resmi, eriyen buzulların resmi, kutup ayısı, çita, Macellan pengueni, Javan gergedanı, Sumatra kaplanı, sürahi bitkisi, yeraltı orkidesi resimleri, çöplerle kirletilmiş deniz resmi, hava kirliliğine neden olan fabrika resmi, ağlayan Dünya resmi • Atık materyaller, renkli boyalar, yapıştırıcı vb. • Ağaç fidanları, kürek, su
Öğrenme Süreci:	• Bir kutunun ya da bez torbanın içine ağlayan Dünya resmi dışındakileri koyun. • Önce çocuğunuza ağlayan Dünya resmini gösterin ve "Bu resimde ne görüyorsun? Sence Dünya neden ağlıyor olabilir?" sorularını sorun ve cevapları üzerinde tartışın. • Daha sonra her seferinde kutudan ya da torbadan bir resim alarak çocuğunuza gösterin ve resimler hakkında sohbet edin. Çocuğunuzun düşüncelerini dinledikten sonra resimlerle ilgili bilgi verin. Resimlerde yer alan hayvanların/ bitkilerin neslinin tükenmekte olduğunu, insanların doğaya iyi davranmadığını ve Dünya'nın artık yorgun düştüğünü anlatın. • Dünya'yı daha yaşanabilir bir yer haline getirmek için neler yapabileceğinize dair çocuğunuzun görüşlerini alın ve bir liste yapın. Çocuğunuzu "Eğer çöpleri çöp kutusuna atarsam çevreyi kirletmemiş olurum" gibi neden-sonuç içeren cümleler kurması için teşvik edin.
	• Evinizden başlayarak sizin nasıl katkı sunabileceğiniz konusunda tartışın ve "Dünyayı Mutlu Etme Rehberi" hazırlayın. Evde de dikkat edeceğiniz şeyleri evinizin kuralı olarak yazın ve evde görünür bir yere asın. Kuralları çocuğunuz için somutlaştırmak adına kendisinin çizim yapmasını isteyebilirsiniz. • Son olarak, evinizin bahçesi varsa bahçeye, yoksa ağaç dikebileceğiniz bir alana birlikte fidanlar dikin. Belirli aralıklara bakımını sağlayın.

SONUÇ

Aile katılımı çalışmaları en genel ifadeyle ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine dâhil olması olarak tanımlanabilir. Çocukların gelişimlerini destekleme konusunda sistematik bir yaklaşım olan aile katılım çalışmalarıyla ev ve okul arasında devamlılık sağlanmaktadır. Çocuğun salt ebeveynleri olmanın yanında aile destekleyici, öğretici ve aynı zamanda çocuğuyla birlikte öğrenen konumundadır. Bu süreçte ailenin çeşitli aile katılım etkinlikleriyle eğitim süreçlerine dâhil olması katılım gösterdikleri zaman dilimi için fayda sağlamanın yanında aynı zamanda çocuklarının ilerleyen yaşamları için de belirleyicidir. Okulla birlikte gelişim ve öğrenmesi ailesi tarafından desteklenen çocuklar aileleriyle daha güçlü bağlar kurmakta, akademik olarak daha başarılı bireyler olmaktadırlar. Aile katılım süreçle-

rinin çocuklar için yararlarının yanında aileler ve öğretmen için de çeşitli katkıları bulunmaktadır. Tüm paydaşların aile katılım süreçlerinden gerekli verimi alabilmesi için planlı ve programlı bir biçimde ilerlemek ve çocuğun kendi bağlamında etkileşimde olduğu tüm unsurları göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu süreçte aileleri çocukların eğitim süreçlerine dâhil edebilmeyi kolaylaştıracak çok çeşitli aile katılım çalışmaları bulunmaktadır. Öğretmen sınıfı için uygun olan çalışmalara aylık ve günlük planlarında yer vererek çocuğun gelişimini çok boyutlu bir biçimde destekleyebilir.

KAYNAKÇA

Aktaş-Arnas, Y. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Y. Aktaş Arnas (Ed.). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. (s. 53-72). Ankara: Vize.

Arslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), 119-135.

Brandt, R. (1989). On parents and schools: A conversation with Joyce Epstien. *Educational Leadership*, *47*(2), 24-27.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Cotton, K. ve Wikelund, K. R. (1989). Parent Involvement in Education, School Improvement Research Series, Educational Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education.

Davern, L. (2004). School-to-home notebooks: What parents have to say. *Teaching Exceptional Children*, *36*(5), 22-27.

Denham, S. A., Meyer, M. G. ve Toborg, M. A. (2004). Tobacco cessation in adolescent females in Appalachian communities. *Family and Community Health*, 27, 170–181.

Griffifth, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, *90*(1), 33-41.

Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. ve Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, *70*(3), 257-287.

Goodall, J. ve Montgomery, C. (2014) Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, *66*(4), 399-410.

Hall, T. E., Wolfe, P. S., ve Bollig, A. A. (2003). The home-to-school notebook: An effective communication strategy for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, *36*(2), 68-73.

Hayes, N., O'Toole, L. ve Halpenny, A. M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A guide for practitioners and students in early years education.* New York: Routledge.

Hensley, M. (2005). Empowering parents of multicultural backrounds. N. Gonzalez, L. C. Moll ve C. Amanti (Ed.). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms* (ss. 143-151). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). Kültür ve ana babalık: Kuram ve uygulama çıkarsamaları. M. Sayıl ve B. Selçuk (Der.). Ç.

Öztek ve G. Ülker (Yay. Haz.). *Ana babalık: Kuram ve araştırma* içinde (s. 61-79). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Marchant, G. J., Paulson, S. E. ve Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, *38* (6), 505-519.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Rehberi –OBADER, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

McBride, B. A., Schoppe-Sullivan, S. J., ve Ho, M. H. (2005). The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *26*(2), 201-216.

Ramsey, P. G. (2018). Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çok kültürlü eğitim. T. Güler-Yıldız (Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Sapungan, G. M., ve Sapungan, R. M. (2014). Parental involvement in child's education: Importance, barriers and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, *3*(2), 23-43.

Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, *100*(5), 267-275.

Souto-Manning, M., ve Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, *34*(2), 187-193.

Temel, F. , Aksoy, A. B. ve Kurtulmuş, Z. (2013). Erken çocukluk eğitiminde aile katılım etkinlikleri. F. Temel (Ed.). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları.* (s.328-360). Ankara: Anı.

Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim [Çok kültürlü bir bakış açısı]. B. Akman (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Westmoreland, H., Bouffard, S.,O'Carroll, K. ve Rosenberg, H. (2009). Data collection instruments for evaluating family involvement. Harvard Family Research Project, Cambridge.

Yaşar- Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(1), 543-562.