EDİTÖR
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar



AL FARABI
PUBLISHING HOUSE

ANKARA · 2026

EĞİTİM BİLİMLERİNDE GÜNCEL ARAŞTIRMALAR

EDİTÖR
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN

YAZARLAR
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Dr. Öğr. Üyesi Ceren YOLDAŞ ÖRS
Dr. Elçin ESİN KAYGIN
Belenay ÇINAR
Esma ULUBAŞ
Hümeyra AYDAĞ
Melek Şimal GÖKKAYA

Farabi Yayınevi
Ankara, Türkiye - 2026

ISBN: 978-625-5035-10-3



Copyright © Farabî Yayınevi

Date: 2026

Farabi Publishing House
Ankara, Türkiye
www.farabiyayinevi.org

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form, by photocopying or by any electronic or mechanical means, including information storage or retrieval systems, without permission in writing from both the copyright owner and the publisher of this book.

© Farabi Publishers 2026

The Member of International Association of Publishers

The digital PDF version of this title is available Open Access and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 license (CC BY-NC 4.0), which permits adaptation, alteration, reproduction and distribution for noncommercial use, without further permission provided the original work is attributed.

ÖYKÜ ULUSOY

Copyright © 2026 by Farabi Academic Publishers

ÖNSÖZ

Eğitim, toplumların dönüşüm süreçlerini şekillendiren, geçmişin birikimini geleceğin vizyonuyla harmanlayan ve bireyin potansiyelini açığa çıkaran en temel dinamiklerden birisidir. Sürekli değişen ve dönüşen dünyamızda eğitim bilimleri alanındaki kuramsal yaklaşımlar ile uygulama pratiklerinin yeniden sorgulanması, bilimsel ve güncel perspektiflerle ele alınması zorunluluk haline gelmiştir. *Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar* başlıklı bu çalışma; yönetimden denetime, dijitalleşen aile yapısından müfredat odaklı mantık öğretimine ve erken çocuklukta düşünme becerilerine ve temel eğitimdeki sosyokültürel dinamiklerden cinsel kimlik oluşumuna kadar geniş bir yelpazeyi alanın uzmanlarının titiz değerlendirmeleriyle bir araya getirmektedir.

Kitabın ilk durağını teşkil eden birinci bölümde, eğitim sistemimizin denetim boyutunun kurumsal hafızası ve gelişim çizgisi ele alınmıştır. **Celal Gülşen** tarafından kaleme alınan *"Türk Eğitim Tarihinde Teftiş Uygulamaları"* başlıklı çalışma; geçmişten günümüze denetim mekanizmalarının evrimini, kurumsal tecrübeler ışığında rehberlik ve denetim anlayışının yapısal dönüşümünü derinlemesine irdeleyerek eğitim tarihimize ışık tutmaktadır.

Teknolojinin yaşamın her alanını kuşattığı günümüzde, çocukluk ve aile olgusu da köklü değişimler geçirmektedir. İkinci bölümde yer alan **Ceren Yoldaş Örs**'ün *"Dijital Çağda Aile Dinamikleri: Erken Çocuklukta Dijital Ebeveynlik Rolleri ve Bağımlılığı Önleyici Stratejiler"* isimli çalışması, erken çocukluk döneminde ekran maruziyeti ve teknoloji kullanımını analitik bir bakışla incelemekte; ebeveynlerin rehberlik rollerini güçlendirecek somut ve önleyici stratejiler sunmaktadır.

Üçüncü bölümde, bireyin bilişsel gelişiminin ve eleştirel düşünme yetisinin temel taşı olan mantık eğitimi mercek altına alınmaktadır. **Elçin Esin Kaygın**'ın kaleme aldığı *"Mantık Öğretiminde Süreklilik Sorunu: Okul Öncesinden Liseye Sarmal Bir Mantık Müfredatı Önerisi"*, düşünme becerilerinin kademeler arası kopukluk yaşanmadan erken yaştan itibaren sarmal bir yapıda nasıl kurgulanabileceğine dair yenilikçi ve uygulanabilir bir müfredat modeli ortaya koymaktadır.

Eserin dördüncü bölümü ise eğitimin toplumsal eşitlik ve adaleti inşa etmedeki rolüne odaklanmaktadır. **Celal Gülşen, Belenay Çınar,**

Esma Ulubaş, Hümeyra Aydağ ve Melek Şimal Gökkaya'nın ortak imzasını taşıyan *"Temel Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Rolleri"* başlıklı bölüm; okul ortamının, öğretmen yaklaşımlarının, öğretim programlarının ve ailelerin çocukların cinsiyet algılarını nasıl biçimlendirdiğini çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alarak, alana kıymetli bir pedagojik çerçeve kazandırmaktadır.

Tarihsel köklerden çağdaş sorunlara uzanan bu dört bölüm, hem araştırmacılar, hem de uygulayıcılar için zengin bir kuramsal ve pratik referans kaynağı oluşturmayı amaçlamaktadır.

Eserin hayata geçirilmesinde kıymetli araştırmaları, entelektüel emekleri ve akademik titizlikleriyle katkı sunan tüm bölüm yazarlarına içtenlikle teşekkür ederim. Kitabın basım ve yayım sürecinde emeği geçen Farabi Yayınevi çalışanlarına da şükranlarımı sunar; bu çalışmanın eğitim camiasına, araştırmacılara, öğretmenlere ve alana ilgi duyan tüm okuyuculara ilham ve fayda sağlamasını temenni ederim.

21.10.2026/İstanbul

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Editör

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... i

BÖLÜM 1
TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE TEFTİŞ UYGULAMALARI -
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN **..... 1**
ÖZET.....2
GİRİŞ..... 3
1. Türk Eğitim Sisteminde Dünden Bugüne Teftiş ve Eğitim Müfettişliği..... 4
1.1. Türk Eğitim Tarihinde Cumhuriyet Dönemi Öncesi Teftiş Uygulamaları.....4
1.2. Türk Eğitim Tarihinde Cumhuriyet Dönemi Teftiş Uygulamaları.....8
2. Sonuç.....15
KAYNAKÇA.....16

BÖLÜM 2
DİJİTAL ÇAĞDA AİLE DİNAMİKLERİ: ERKEN ÇOCUKLUKTA DİJİTAL EBEVEYNLİK ROLLERİ VE BAĞIMLILIĞI ÖNLEYİCİ STRATEJİLER - Dr. Öğr. Üyesi Ceren YOLDAŞ ÖRS **..... 21**
ÖZET.....22
GİRİŞ..... 23
1. Dijital Çağda Aile Dinamikleri ve Kuramsal Yaklaşımlar..... 23
1.1. Ekolojik Sistemler Kuramı (Bronfenbrenner)..... 24
1.2. Sosyal Öğrenme Kuramı (Bandura)..... 24
1.3. Bağlanma Kuramı (Bowlby ve Ainsworth).....24
2. Dijital Ev Ortamında Ortaya Çıkan Gelişimsel Riskler ve Kavramlar.....24
2.1. "Dijital Emzik" (Emotional Pacifier) Fenomeni.....25
2.2. Parent Phubbing (Ebeveyn Dijital İhmali) ve Teknolojik Bölünme.....25
2.3. "Sessiz Ev" Sendromu ve Dil Gelişimi Gecikmeleri.....25
3. Dijital Ebeveynlik Rolleri ve Tutum Tipleri.....26
3.1. Serbest / Denetimsiz Ebeveynlik Tutumu..... 26
3.2. Otoriter / Katı Kısıtlayıcı Tutum..... 26
3.3. Etkin / Rehberlik Edici Dijital Ebeveynlik (Pedagojik Yaklaşım).....27
4. Erken Çocukluk Döneminde Teknoloji Bağımlılığını Önleyici Pedagojik Stratejiler.....27
4.1. Yaş Standartlarına Uygun Ekran Süresi Yönetimi..... 27
4.2. Birlikte Ekran Kullanımı ve Etkileşimli Medya Okuryazarlığı.....27
4.3. Aile İçi Dijital Kurallar ve "Ekransız Bölgeler".....28
4.4. Duyusal ve Serbest Oyun Alternatiflerinin Teşvik Edilmesi.....28
4.5. Öz-Düzenleme Becerilerinin Desteklenmesi ve Alternatif Duygu Yönetimi..... 28
5. Sonuç ve Öneriler.....28
KAYNAKÇA.....30

BÖLÜM 3
MANTIK ÖĞRETİMİNDE SÜREKLİLİK SORUNU: OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE SARMAL BİR MANTIK MÜFREDATI ÖNERİSİ - Dr. Elçin ESİN KAYGIN **33**
ÖZET.....34
GİRİŞ..... 35
1. Mantık Öğretiminin Gelişimsel Dayanakları.....36
1.1. Sarmallık İlkesi ve Mantığa Uygulanması.....36
1.2. Örtükten Açığa Geçişin Gelişimsel Mekanizması.....37
1.3. Neden Soyut Mantıkla Başlanamaz: İçerik Etkileri..... 38
1.4. Kademelerin Doğası: Evre Değil, Beceri Düzeyi.....39
1.5. Müdahale Kanıtı: Mantıksal Normlar Öğretilebilir mi?.....40
1.6. Önerilen Çerçeveye Yönelik Karşı Bulgular ve Çerçevenin Sınırları.....41
2. Kademeli Bir Mantık Müfredatı Önerisi.....41
3. Mantık Öğretiminde Bugünkü Kopukluk..... 43
4. Ampirik Zemin ve Mantıksal Yetkinliğin Ölçülmesi Sorunu.....44
5. Türkiye'de Mantık Öğretiminin Görünümü.....45
6. Sonuç ve Öneriler.....46
KAYNAKÇA.....49

BÖLÜM 4
TEMEL EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ -
Doç. Dr. Celal GÜLŞEN, Belenay ÇINAR, Esma ULUBAŞ, Hümeyra AYDAĞ, Melek Şimal GÖKKAYA **53**
ÖZET.....54
GİRİŞ..... 55
1. Toplumsal Cinsiyet..... 58
2. Çocuklarda Toplumsal Cinsiyet Rolleri.....59
2.1. Ebeveyn Tutumlarının Çocuklarda Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Oluşumundaki Etkisi.....60
2.2. Oyuncak, Kıyafet ve Meslek Seçimlerinin Çocuklarda Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Oluşumundaki Etkisi..... 61
2.2.1. Oyuncaklar Yoluyla Cinsiyet Rollerinin Oluşumu..... 62
2.2.2. Kıyafet Seçimleri Yoluyla Cinsiyet Rollerinin Oluşumu.....63
2.2.3. Meslek Seçimindeki Cinsiyet Temelli Yönlendirmeler Yoluyla Cinsiyet Rollerinin Oluşumu.....64
2.3. Toplumsal Beklentilerin ve Çocuk Eğitimi Süreçlerinin Çocuklarda Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Oluşumu Üzerindeki Etkisi..... 65
3. Temel Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği..... 66
4. Sonuç ve Öneriler.....69
4.1. Sonuçlar..... 69
4.2. Öneriler..... 70
KAYNAKÇA.....72

BÖLÜM 1
TÜRK EĞİTİM TARİHİNDE TEFTİŞ UYGULAMALARI

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN[1]

DOI: 10.5281/zenodo.23600277

[1] Doç. Dr. Celal GÜLŞEN-İstanbul Beykent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. eposta-celalgulsen@gmail.com / ORCID: 0000-0003-3929-9954

ÖZET

Türk Eğitim Sistemi'ndeki teftiş uygulamaları tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, teftiş sistemi ve müfettiş ismiyle ilgili fazlaca değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Endülüs Emevî Devleti'nde, Fatımiler'de, Eyyubiler'de, Memlükler'de, Gazneliler'de ve Selçuklu İmparatorluğu dönemine ait teftişle ilgili belgelerde teftiş görevini yapmakla görevli olan kişilere "**Müşrif** denildiği görülmektedir. Osmanlı devleti içerisinde bir teftiş kurumu olarak kabul edilebilecek kurumların en eskisi, Fatih Sultan Mehmet döneminde kurulmuş olan "Bakı Kulu" isimli teftiş kuruludur. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte 1923 yılında yayımlanan "Maarif Müfettişleri Talimatnamesi"nde teftiş sistemiyle ilgili düzenlemelere rastlanılmaktadır. 1982 yılında müfettiş ve eğitim yöneticisi yetiştirme amacıyla üniversiteler bünyesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi/Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi adıyla lisans düzeyinde eğitim veren programlar açılmaya başlanmış olup, bu programlar YÖK tarafından 1997 yılında kapatılmıştır. 1992 "Teftiş Kurulu Başkanlığı" oluşturulmuştur. 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği yayımlanarak, ilköğretim müfettişleri ve müfettiş yardımcılarıyla ilgili hususlarda düzenlemeler yapılmıştır. 2011 yılında teftiş elemanlarının ismi, milli eğitim müfettişi olarak değiştirilse de bu isim 2014 yılında "Maarif Müfettişliği" olarak tekrar değiştirilmiştir. 7354 sayılı *Öğretmenlik Meslek Kanunu* ile "Eğitim Müfettişliği" kadrosu ihdas edilmiştir. Türk Eğitim Sistemi'ndeki teftiş uygulamaları tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, teftiş sistemi ve müfettiş ismiyle ilgili fazlaca değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Türk eğitim sistemindeki değişikliklerin dünden-bugüne seyrine bakıldığında, ilerleyen zamanlarda da değişikliklerin yapılacağını söylemek imkân dâhilinde olacaktır. Ancak teftiş sistemiyle ilgili olarak çok sık değişiklik yapılmasının, eğitimde teftiş sisteminin beklenilen düzeyde kurumsallaşmasını engelleyeceği unutulmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Müfettişi, Maarif Müfettişi, Denetim, Teftiş, Eğitim Denetimi, Teftiş Kurulu, Eğitim Yönetimi.

GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde, eğitim kurumlarının yasal çerçeve ile belirlenen amaçlarına, temel ilke ve hedeflerine ulaşabilmesi için durum tespitinin yapılarak; evrensel ve ulusal gelişme ve düzenlemeler de dikkate alınarak değerlendirilip, düzeltme ve geliştirme önerilerinin yapılması süreci olarak kabul edilen "**denetim/teftiş**"ler[2], günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan eğitim müfettişlerince (sonraki bölümlerde milli eğitim müfettişi olarak bahsedilecektir) yapılmaktadır.

Günümüz teftiş sisteminin geçmişten günümüze hangi süreçlerden geçtiğinin bilinmesi, günümüz teftiş sistemini anlamamıza ışık tutacaktır. Bu nedenle öncelikli olarak Türk Eğitim Sisteminde "teftiş" konusu, tarihi süreç içerisinde ele alınarak, eğitim sistemimizdeki müfettişlik belirli bir hiyerarşi içerisinde kronolojik olarak incelenmiştir. Bu çalışma, "Türk Eğitim Sistemi"nin tarihsel süreci içerisinde teftiş alt sisteminin nasıl bir gelişme ve değişim geçirdiğini incelemek; Türkiye'deki teftiş sisteminin tarihsel süreciyle ilgili alan yazını taramak, bu konuya akademik açıdan bakarak gerekli verileri toplamak, sonrasında ise bu verileri yorumlayarak, değerlendirip ilgili kesimlere öneriler sunmak amacıyla yapılmıştır.

Teftiş ya da denetim, klasik bir tanım olarak, kamu yararı adına çalışan insan davranışlarını ve ortaya koyduğu ürünü kontrol etme süreci, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2013: 11; Bakırcıoğlu, 2012: 245; Başaran, 1989: 307; Bursalıoğlu, 1994: 129; Gülşen, 2025; İlgan, 2012: 114; Taymaz, 1982: 2). Bütün sistemlerin temel öğelerinden birisi olarak kabul edilen teftiş, kontrol ve değerlendirme süreçleriyle düzeltme ve geliştirme eylemlerini kapsamaktadır. Teftiş sürecinin öneminden dolayı, örgütlerin birçoğunda olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de, yönetim süreçlerinin bir aşaması olarak teftişe ve teftiş birimlerine yer verilmiştir. Bu birimlerdeki müfettişler, bir yandan örgütün eylem ve işlemlerini teftiş ederken, diğer

[2] Bu bölümde "Denetim" ve "Teftiş" kavramları ve bu kavramların türevleri birbirleriyle eş anlamlı kabul edilerek, yasal metinlerde ve alıntılarda geçen orijinal denetim kavramları dışında, "denetim" ve türevi olan kavramların yerine "teftiş" ve türevleri olan kavramlar kullanılmıştır.

yandan da örgütün işleyişini ve örgütteki personeli belli amaçlar gereği kontrol ederek geliştirmektedirler (Gülşen, 2016: 404).

Türk Eğitim Sistemi'ndeki teftiş uygulamaları tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, teftiş sistemi ve müfettiş ismiyle ilgili fazlaca değişiklikler yapıldığı bilinmektedir. Türk eğitim sistemindeki değişikliklerin dünden-bugüne seyrine bakıldığında, ilerleyen zamanlarda da değişiklik yapılacağını söylemek herhalde kehanet olmayacaktır.

1. Türk Eğitim Sisteminde Dünden Bugüne Teftiş ve Eğitim Müfettişliği

Türkiye'de eğitim hizmetlerinin teftişi ile ilgili süreci, Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak iki ayrı başlık altında kronolojik olarak incelemenin doğru olacağı düşünülerek, öncelikle aşağıda Cumhuriyet öncesi teftiş sürecine sonrasında da Cumhuriyet sonrası teftiş sürecine yer verilerek detaylı açıklamalar yapılmıştır.

1.1. Türk Eğitim Tarihinde Cumhuriyet Dönemi Öncesi Teftiş Uygulamaları

Türk Eğitim Sisteminde teftiş uygulamalarının tarihi sürecine bakıldığında, cumhuriyet öncesi döneme özellikle de Selçuklu ve öncesi döneme ait çok ayrıntılı bilgilere ulaşılamamaktadır. Osmanlı Eğitim Sisteminde de teftiş hizmetlerinin ne zaman başladığı, teftiş yapacak görevlilerin nasıl seçilip atandığı ve bu görevlere atamalar için hangi unvanların kullanıldığı konusunda ulaşılan bilgiler de tatmin edici düzeyde değildir (Taymaz, 2013: 20).

Türk eğitim sisteminde teftişle ilgili tarihsel süreci inceleyebilmek için öncelikle İslam dünyasındaki bu konudaki ilk uygulamalara bakmak faydalı olacaktır. İslam dünyasında **teftiş** uygulamalarına zekât toplama işlerinin kontrolüyle Peygamberimiz döneminde başlandığı görülmektedir. Hz. Ömer döneminden itibaren de zekât toplamayla görevli memurlar arasında teftişle görevli olanlarına "**müşrif**" vb. isimler verildiği görülmektedir (Küçükaşcı, 2006: 167-169; Wikipedia, 2016: 1).

Endülüs Emevî Devleti'nde, Fatımiler'de, Eyyubiler'de, Memlükler'de ve Gazneliler'de Dîvân-ı İşrâf ismiyle teftiş kurullarının oluşturulduğu bilinmektedir (Küçükaşcı, 2006: 167-169). Selçuklu dönemine ait teftişle ilgili ilk belgelere ise, Büyük Selçuklu İmparatorluğu döneminde rastlamaktayız. Özellikle mali teftiş sisteminin

alt yapısını oluşturduğu kabul edilen teftişle ilgili ilk uygulamalara Selçuk bey döneminde rastlamaktayız. Selçuklularda "Divan-ı İşraf", resmi kayıtlarda ulaşılan en eski teftişle ilgili kurum olma özelliğini göstermektedir. Divanda teftiş görevini yapmakla görevli olan kişilere de "**Müşrif"** denilirdi. Müşriflerin her eyalette ve bölgede bir **nâibi** olurdu (Küçükaşcı, 2006: 167-169; Özaydın, 2001: 147-149; Tarihportalı, 2016: 1).

Anadolu Selçukluları'nda ve İlhanlı'larda, ortaçağda atabegler tarafından kurulan hânedanlarda, Moğol-Türk devletlerinde ve Hindistan'da hüküm süren Türk devletlerinin teşkilâtlarında da teftiş işlerini yapmak üzere Dîvân-ı İşrâf adıyla divanların oluşturulduğu, mali alandaki teftişler yanında değişik görevleri bulunan bu divanlarda, teftiş işlerinin bu kurul aracılığıyla müşrifler tarafından yapıldığı görülmektedir (Dallog, 2016: 1; Küçükaşcı, 2006: 167-169; Özaydın, 2001: 147-149; Tarihportalı, 2016: 1)

Osmanlı İmparatorluğu döneminde ise, teftiş kavramına ilk defa Tanzimat Dönemi'nde rastlamış olsak ta, teftiş uygulamalarının Tanzimat öncesinde de var olduğu; teftişin yapıldığı, medreselerdeki uygulamaların kontrol edildiği, medreselerin kontrolünde, teftiş kavramı kullanılmasa da, yapılan bu kontrollerin günümüz teftiş anlayışının benzeri olduğu bilinmektedir (Ulusoy, 2007: 31; Şahin, Tösten ve Elçicek, 2013: 1108). Osmanlı devleti içerisinde bir teftiş kurumu olarak kabul edilebilecek kurumların en eskisi, Fatih Sultan Mehmet döneminde kurulmuş olan maliye müfettişliği sisteminin de temelini oluşturan "**Bakı Kulluğu**" isimli teftiş kuruludur. Kanuni Sultan Süleyman döneminde de teftişle ilgili ifadelerin varlığı görülmektedir (Akyüz, 2013: 150-160; Gülşen, 2016: 404-422; Yaman, 2008: 13). II. Mahmut döneminde de ilköğretimin zorunlu hale getirilmesinden sonra, II. Mahmut'un yayımladığı bir fermanla, dolaylı yoldan teftişten bahsedilmiş ve teftişinin gözetimini tek bir yerden koordine etmek amacıyla 1826'da "Evkaf-ı Hümayun Nezareti" kurulmuştur (Akyüz, 2013: 150-155; Gülşen, 2016: 404-422; Öztürk,1996: 330; Şahin, Tösten ve Elçicek, 2013: 1108).

1838 yılında hazırlanan mahalle mektepleri hakkında ki layihada ***teftiş*** *sözcüğü ilk olarak kullanılmıştır* (Gülşen, 2016: 404-422; Kasapçopur, 2007: 187; MEB.RDB, 2014: 1; Taymaz, 2013: 19). 1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin kurulmasıyla, merkezi maarif teşkilatının kuruluşuna doğru önemli bir adım atılmıştır (Akyüz, 2013: 124-126; Ateş, 2014: 16-20; Gülşen, 2025; Kodaman, 1980: 36-37;

Taymaz, 2013: 20). İlk kez 1846 tarihli "Sıbyan Mekatibi Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat" adlı bir layihada "Mekatibi Muin" olarak teftiş yapacak görevlilerden de bahsedilmiştir (Aydın, 2013: 143). Muinler, o dönemde, unvanlarındaki anlama uygun olarak, Sıbyan okulları ile Rüşdiye okullarını teftiş etmek ve öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla görevlendirilmişlerdir (Ateş, 2014: 16-20; Buluç, 1997: 27-30; Kasapçopur, 2007: 187; MEB.RDB, 2014: 1; Öz, 2003: 3; Taymaz, 2013: 20). Başlangıçta öğretmenlere mesleki yardım yapmak amacıyla görevlendirilen "muin"lerin görev tanımlarında, okullaşma oranlarının artmasıyla birlikte *1862 yılından itibaren değişiklik yapılmaya başlanmış ve Sıbyan okulları ile Rüşdiye okullarını teftişle görevli memurlara ilk defa "**müfettiş**" denilmiştir*. 1872 yılında ise, yapılan düzenlemeyle teftiş esasları belirlenmiş ve ilk defa, "teftiş" ve "müfettiş" kavramları kullanılmaya başlanmıştır. 1875 yılında hazırlanan bir nizamname ile de, rehberlik ön plana çıkarılmış, kurumlarda teftiş defteri bulundurulması, tespit, gözlem ve önerilerin buraya yazılarak saklanması öngörülmüştür. (MEB.RDB, 2014: 1; Sağlamer, 1985: 3-4; Taymaz, 2013: 20).

Meclis-i Maarif tarafından 1876 yılında teftiş ile ilgili yayınlanan talimatta, çeşitli bölgelerdeki okulları kimlerin hangi konularda teftiş edeceği belirtilmiştir (Akyüz, 2013:208-210; Buluç, 1997: 27-30; Gülşen, 2016: 404-422). Eğitim sistemindeki düzenlemelerde, merkez teşkilatının temelinin 1879 yılında kabul edilen Rumeli Şarkî Vilayetinin Tedrisi Hakkında Kanunda atıldığı, Kaza Mektepleri Müfettişlerinin görevleri adı altında bir dizi etkinliğin sıralandığı görülmektedir (Buluç, 1997: 27-30; Gülşen, 2016: 404-422; Unat, 1964: 24-25).

1879 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti bünyesinde, biri İstanbul müfettişliği, biri Anadolu yakası müfettişliği ve biri de Rumeli yakası müfettişliği olmak üzere üç tane Mekatib-i Umumiye (*genel okullar*) müfettişi oluşturulmuştur. 1884 yılında Mekatib-i Rüşdiye, Mekatib-i İdadiye ve kütüphaneler müfettişlerinin de görevlendirildiği, 1886 tarihli devlet salnamesinde Maarif-i Umumiye Nezareti müfettişlerinin Mekatib-i Aliye, Mekatib-i Rüşdiye ve Mekatib-i Sıbyaniye daireleri içerisinde yer aldıkları görülmektedir. 1889 tarihli salnamede ise, ilk defa yabancıların okullarından ve bu okulların teftişini yapacak müfettişlerden bahsedilmiştir. *1894 yılında ise, vilayet merkezlerine müfettişler tayin edilmeye başlanarak, teftiş sisteminin iller düzeyinde yerel olarak teşkilatlanmasının temelleri atılmıştır*. Cumhuriyet

döneminde uzun yıllar teftiş sisteminde yer alan “ilköğretim müfettişliği”nin temelleri bu görevlendirmeyle atılmıştır (Ateş, 2014: 16-20; Gülşen, 2016: 404-422; Öz, 2003: 3; Su, 1974: 5-7; Vahapoğlu, 1990: 17).

İkinci Meşrutiyetin 1908 yılında ilan edilmesi ile birlikte, teftiş konusu tekrar gündeme getirilerek azınlık okullarının eğitim ve öğretim faaliyetlerinin Devlet adına denetlenmesi en genel amaçlardan birisi olarak ön plana çıkarılmıştır. Bu dönemde Memurin-i Teftişiye dairesince azınlık okullarının teftişi çok önemsenmiştir. Ancak, misyoner teşkilatları aracılığıyla Hristiyan olmayan ülkelerde Hristiyanlığı yaymak amacıyla teşkilatlanan Azınlık okullarının yöneticileri, teftiş konusunda olumsuz davranışlar sergilediklerinden, teftiş ile ilgili sıkıntılar yaşanmıştır. İkinci meşrutiyetin ilan edildiği dönemde teftiş dairesinin teşkilat yapısında da düzenlemeler yapılmıştır. (Gülşen, 2016; MEB, 1977: 2; Vahapoğlu, 1990: 17).

Teftiş sistemiyle ilgili müfettişlerin görev ve yetkilerini belirleyen ilk yönetmelik, 1910 yılında yürürlüğe konulan "Mekatib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezaifine Müteallik Talimat" isimli yönetmelik olmuştur (Aydın, 2013: 143; Yıldırım, 2006: 715-729).

1911 tarihli "Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Hakkında Nizamname" ile merkez hizmetleri idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmış, müfettişlerin orta ve yüksek okul öğretmenleri arasından seçilmesi esası getirilerek müfettiş olma şartları belirlenmiştir (MEB.RDB. 2014: 1; Su, 1974: 12; Yıldırım, 2006: 715-729). 1912 yılında hazırlanan yeni bir tüzükte müfettiş-i umumilik ibaresi yer almış, bu tüzüğe göre çıkarılan yönetmelik ise, Millî Eğitim Bakanlığı genel teftişine yönelik yayımlanan ilk yönetmelik olmuştur (MEB.RDB. 2014: 1).

1914 yılında yayınlanan "Tedrisat-ı İptidaiyye Müfettişlerinin Vezaifine Dair Talimatname" ile müfettişlik biriminin vilayetlerde, müstakil sancaklarda, il ve ilçelerde teşkilatlandırılmasına başlanılmıştır (Aytekin, 1991: 40-42; Başaran ve Bozkurt, 2003: 20-22; Öz, 2003: 3). Müfettişlerin yaptıkları teftişler sonucunda hazırlayacakları raporda okulun durumunu, ihtiyaçlarını, eğitim derecesini, programın uygulanışını, öğretmenin başarısını ve ahlaki durumunu kontrol edeceği ve gelecek yıl yapılması gereken hususların neler olduğu konusunda görüş ve düşünceler sunmaları gerektiği belirtilmiştir (Aydın, 2013: 143-144; Aytekin, 1991: 42; Gülşen, 2016: 404-422).

1.2. Türk Eğitim Tarihinde Cumhuriyet Dönemi Teftiş Uygulamaları

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte teftiş sistemiyle ilgili çalışmalara başlanılmıştır. 1923 yılında yayımlanan "Maarif Müfettişleri Talimatnamesi"nde teftiş sistemiyle ilgili düzenlemelere rastlanılmaktadır. 1923 yılında yayımlanan bu talimatname ile, müfettişlik müessesesinin, kuruluş, görev ve yetkileri ile teftişin esasları açıklanmış, bir müdür ve "10" müfettişten oluşan Teftiş Heyeti ibaresi ilk defa kullanılmıştır (Kasapçopur, 2007: 185-191; MEB.RDB. 2014: 1; Su, 1974: 17, Öz, 2003: 3-4).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 03 Mart 1924 tarihinde kabul edilmesiyle birlikte tüm okul ve medreseler Maarif Vekaletine bağlanmış, bu düzenlemeye paralel olarak teftiş sistemindeki düzenlemelerde tekrar gündeme getirilmiştir (MEB.RDB. 2014: 1). 1924-26 yılları arasında Türkiye'ye davet edilen John Dewey, genel olarak milli eğitim sistemi ile ilgili hazırladığı Türkiye'nin Maarifi Hakkında Rapor"da müfettişlerin yetiştirilmesi amacıyla, eğitim bilimleri bölümlerinin açılarak bu programlara özel olarak seçilmiş öğretmenler ile birlikte, lise mezunlarının kabul edilmesini tavsiye etmiştir. Bu rapor sonrası "İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vezaifine Dair Talimatname" yürürlüğe konulmuştur (Akkutay, 1996: 134; Gülşen, 2025).

1925 yılında Konya'da Maarif Umumi Müfetişleri toplantısı yapılmış ve Bakanlar Kurulu onayıyla "Maarif Müfettişlerinin Hukuk, Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat" hazırlanmıştır. Bu talimata uygun olarak teftişle görevli müfettiş-i umumilerin yanına muavinlerinin atanması hükme bağlanmıştır (Başar,1993: 75-76; Başaran ve Bozkurt, 2003: 20-22; Kasapçopur, 2007: 185-191).

1926 yılında 789 Sayılı Maarif Teşkilât Kanununun yürürlüğe girmesiyle, müfettişlerin hak, yetki ve görevlerine ilişkin bir yönetmelik hazırlanmış, burada Müfettiş-i Umumi yerine vekâlet müfettişi unvanı kullanılmış, muavinlik kaldırılmıştır. Bu arada *Maarif Eminliklerinin* kurulmasıyla, merkez ve mıntıka müfettişleri diye vekalet müfettişliği ikiye ayrılmıştır (Aytekin, 1991: 40-41; Başar,1993: 75-76; Başaran ve Bozkurt, 2003: 20-22; Kasapçopur, 2007: 185-191; MEB.RDB. 2014: 1).

1927 yılında "İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi" yayımlanmıştır. Bu talimatnamede, müfettişlerin seçilmesi üzerinde durulmuştur. Bu talimatnameye göre müfettiş olarak seçilebilmek için ilköğretmen okulu mezunu olmak, 24-45 yaş arasında olmak ve

ilkokullarda beş yıl öğretmenlik yapmak vardır. Müfettiş seçme ve atama işlerini Milli Eğitim müdürleri veya maarif emirleri doğrudan yapabilmekteydiler. 25 yaşını bitirmiş olan ilköğretim okul müdür ve öğretmenleri, en az iki yıl öğretmenlik yapmış olan ‘’ orta muallim mektebi’’ mezunları da sınavsız olarak “İlk Tedrisat Müfettişliğine Talip Olanların Seçilmesi Tarzları Hakkında Talimatname”ye göre müfettiş olabilmekte idiler (Başar, 1993: 75-76).

1929 yılında yayınlanan "İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi"nde ise, ilk tedrisat müfettişlerinde bulunması gereken kişisel ve mesleki özellikler sıralanmıştır. Bu rehberde, “ilk tedrisat müfettişliğinde, başarının sevgi, özel yetenek ve kuramsal uygulamalı hazırlığa bağlı olduğu, müfettişin önce iyi bir öğretmen olması gerektiği” belirtilmiştir (Ateş, 2014: 20-22; Başar, 1993: 77; Öz, 2003: 4-5; Taymaz, 2013: 22).

1931 yılında teftiş sistemiyle ilgili yapılan düzenlemeyle merkez ve mıntıka müfettişleri diye ikiye ayrılan vekâlet müfettişleri, tekrar birleştirilerek tek çatı altında toparlanmıştır (MEB.RDB. 2014: 1).

1933 yılında yayınlanan, 2287 sayılı Maarif Vekaleti Merkez Teşkilat Vazifeleri Hakkında Kanun’la Maarif Vekaletinin örgüt yapısı genişletilmiş ve teftiş kurulunun görevleri düzenlenmiştir (Başaran ve Bozkurt, 2003: 20-22; Kasapçopur, 2007: 185-191; MEB.RDB. 2014: 1).

1938 Yılında yürürlüğe konan 3407 sayılı “İlk Tedrisat Müfettişlerinin Muvazene-i Umumiye İçine Alınmasına Dair Kanun”la ilköğretim müfettişleri genel bütçe içine alınmış ve müfettişler arasındaki öğrenim süresi bakımından görülen farklılığı gidermek üzere ilköğretim müfettişliğine atanacak olanların Gazi Terbiye Enstitüsü veya yabancı ülkelerdeki benzer okullardan mezun olma şartı getirilmiştir (Başar, 1993: 77; Yıldırım, 2006: 715-729).

1945 yılında da 4737 sayılı Kanun’la “Maarif Vekâleti”nin adı “Milli Eğitim Bakanlığı”na dönüştürülmüştür. Aynı Kanun’la bakanlık müfettişlerinin atama özellikleri ve şartları düzenlenmiştir (Yıldırım, 2006: 715-729). Bakanlık Müfettişleri’nin çalışma şartları 1949 yılında düzenlenmiş, müfettişler bölgelere dağıtılmıştır. Bu uygulamadan 1950 yılında tekrar vazgeçilmiştir. Bakanlık Müfettişleri Ankara, İstanbul ve İzmir olmak üzere üç merkezde toplanmıştır (Gülşen, 2016: 404-422; Öz, 2003: 5; Taymaz, 2013: 23).

1954 yılında 6389 sayılı Kanun’la Bakanlık ve yabancı ülkelerdeki öğrenci müfettişlerinin atanmasına ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. 1958 yılında ilköğretim müfettişi açığını kapatmak üzere

ilkokul öğretmenlerinden kurs yoluyla ilköğretim müfettişi yetiştirilmeye başlanılmıştır. İlköğretim müfettişleri ile ilgili olarak 1962 yılında çıkarılan yönetmelikte, ilköğretim müdürlükleri, ilköğretim kurumları, halk eğitim kurumları ve bu kurumlarda görevli öğretmenlere, rehberlik edilmesi ve yetiştirilmesi, ilköğretimle ilgili inceleme ve araştırmaların yapılması, okul araçlarının seçimi ve okul binalarının yapımı konuları" üzerinde durulmuştur. 1963 yılında yayımlanan İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliğinde ise, ulusal bayramların kutlanması ve bu kutlamalarda müfettişlere düşen görevlerin neler olduğu açıklanmıştır. 1967 yılında Teftiş Kurulu Yönetmeliği hazırlanarak kurulun görevleri belirlenmiştir (Başaran ve Bozkurt, 2003: 20-22; Gülşen, 2016: 404-422).

Cumhuriyet döneminde grupla teftiş uygulamasına 1971-1972 yıllarında başlanmış, 1973 yılında ‘’Grupla Teftiş Rehberi’’ gereğince, müfettişlerin bir kısmı soruşturma işlerini yapmak üzere ayrılmış ve genel teftiş uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama 1977-1978 öğretim yılı sonuna kadar sürmüştür. 1987 yılında "Dershanelerde Görevli Öğretmenlerin Denetimi" için rapor düzenlemesi ile ilgili muhtıra hazırlanılmıştır (Başar, 1993: 79; Öz, 2003: 6; Taymaz, 2013: 23).

1982 yılında Eğitim Fakültelerinin kurulmasıyla birlikte müfettiş ve eğitim yöneticisi yetiştirme amacıyla üniversiteler bünyesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi/Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi adıyla lisans düzeyinde eğitim veren programlar açılmaya başlanmıştır. Türk eğitim sisteminde müfettiş yetiştirme konusunda çok önemli görevler icra eden ve şu an sistemdeki müfettişlerin birçoğunun da mezun olduğu lisans programları olan bu bölümler YÖK tarafından 1997 yılında kapatılmıştır. Lisans programları kapatılan bu bölümlerin bu tarihten sonra sadece lisansüstü düzeyde eğitim vermelerine izin verilmiştir (Eyp, 2016: 1; Eytpe, 2016:1).

1992 yılında kabul edilen 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'un 4. ve 26. maddelerinde yer alan hükümler gereğince, Millî Eğitim Bakanlığının merkez teşkilatı içinde "denetim birimi" olarak "Teftiş Kurulu Başkanlığı" oluşturulmuş ve müfettişler, başmüfettiş, müfettiş ve müfettiş yardımcısı olarak kategorize edilmiştir. 1993 yılında da "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü" yürürlüğe konulmuştur (Gülşen, 2016: 404-422; MEB.RDB, 2014: 1).

1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği yayımlanarak, ilköğretim müfettişleri ile

müfettiş yardımcılarının atanması ve atanacaklarda aranacak nitelikler, görev, yetki, sorumluluk, çalışma usulü, yetişme şekli, yer değiştirme, rehberlik, araştırma, inceleme, soruşturma, teftiş ve değerlendirme hizmetlerine ilişkin usul ve esasları belirlenmiştir. Bu yönetmelik, 24/06/2011 tarihli ve 27974 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 'Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği"nin 66. maddesiyle yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2015: 1).

2011 yılı Haziran ayında 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun 53 üncü maddesine dayanılarak yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde, taşra teşkilatındaki müfettişlerin çalışma usul ve esasları yeniden düzenlenmiş ve taşra teşkilatındaki ilköğretim müfettişlerinin isimleri milli eğitim müfettişi olarak değiştirilmiştir. Bu yönetmelik çok uzun ömürlü olmamış ve 2011 yılı Eylül ayında kabul edilen 652 sayılı Kanun'la kademeli olarak yürürlükten kaldırılmıştır (Resmi Gazete, 2011: 1).

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 652 sayılı KHK ile kaldırılmasıyla birlikte, yeni yönetmelik yayımlanıncaya kadar 1 yıl süreyle yürürlükte olacağına da vurgu yapılmıştır. 14.9.2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlığın teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiş; bu Kararnamede teftiş kurulunun yapılanmasıyla ilgili düzenlemelere de yer verilerek Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılmış, yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı kurulmuştur. Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesiyle Rehberlik ve Denetim Başkanlığına "Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar ile Bakanlık teşkilatı ile personelinin idarî, malî ve hukukî işlemleri hakkında denetim, inceleme ve soruşturma yapma" görevleri verilmiştir. Söz konusu kararnameyle 1992 yılındaki müfettiş unvanları kaldırılarak Millî Eğitim Başdenetçisi, Millî Eğitim denetçisi ve Millî Eğitim denetçi yardımcısı unvanları verilmiştir. Aynı Kararnameyle İl millî eğitim müdürlükleri bünyesinde, millî eğitim müdürüne bağlı olarak Eğitim Denetmenleri Başkanlığı oluşturulmuş ve ilde görevli müfettişlere de 2011 yılı Haziran ayında verilen Eğitim Müfettişi unvanı kaldırılarak İl Eğitim Denetmeni ve İl Eğitim Denetmen

Yardımcısı isimleri verilmiştir (Gülşen, 2016: 404-422; Resmi Gazete, 2011: 1).

6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 14.03.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısında günümüzdeki halen yürürlükte olan değişiklikler yapılmıştır. Yapılan bu değişiklikler sonucunda ise, Milli Eğitim Bakanlığındaki çift başlı denetim uygulamalarına son verilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatındaki millî eğitim başdenetçisi, millî eğitim denetçisi ve millî eğitim denetçi yardımcısı unvanları ile taşra teşkilatındaki İl Eğitim Denetmeni ve İl Eğitim Denetmen Yardımcısı unvanları "Maarif Müfettişi" ve "Maarif Müfettiş Yardımcısı" unvanlarıyla birleştirilmiştir. Bu düzenleme sonrasında Bakanlık bünyesindeki bütün müfettişler "Maarif Müfettişi/Maarif Müfettişi Yardımcısı" adı altında İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına atanmışlardır. Söz konusu Kanunla aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı Merkez teşkilatındaki 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle oluşturulan Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görev alanları da yeniden düzenlenmiştir. Maarif müfettişlerinin çalışma usul ve esaslarını düzenleyen yönetmelik ise, 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile bu kararnamede değişiklik yapan 6528 sayılı Kanuna dayanılarak 24 Mayıs 2014 tarih ve 29009 sayılı Resmi Gazetede "*Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*" adıyla yayımlanmıştır. Bu yönetmelikle, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıklarının teşkilat ve görevleri, çalışma usul ve esasları belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2014).

6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 14.03.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısında bazı değişiklikler yapılarak müfettişler, "Maarif Müfettişi" ve "Maarif Müfettiş Yardımcısı" unvanlarıyla birleştirilmiştir. Kanunun 24. maddesiyle Bakanlık Denetçileri ile İl Eğitim Denetmenleri tek çatı altında toplanarak unvanları 'Maarif Müfettişi' olarak değiştirilmiştir (Resmî Gazete, 2014: 2). Eğitimde teftiş sistemiyle ilgili yapılan yasal düzenlemeye bağlı olarak yayımlanan 24 Mayıs 2014 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği uyarınca illerde doğrudan il millî eğitim

müdürüne bağlı 'Maarif Müfettişleri Başkanlıkları' kurulmuştur. Bu adımla okul öncesinden liseye kadar tüm kademelerdeki resmî ve özel kurumların denetimi illerdeki bu kurula devredilmiştir. 24 Mayıs 2014 tarih ve 29009 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "*Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*"nde değişiklikler yapan 16 Mart 2016 tarih ve 29655 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ile yapılan değişikliklerle maarif müfettişlerinin çalışma usul ve esaslarının bazıları ile seçilme, atanma, yetiştirilme, yer değiştirme kurallarını belirleyen hükümlerden birkaçı yeniden düzenlenmiştir (Resmi Gazete, 2016a: 5-7).

2016 yılında ise, 6764 sayılı yasa ile illerdeki Maarif Müfettişleri Başkanlıkları lağvedilmiş; taşradaki müfettişler bağımsız bir başkanlık kimliğinden yoksun bırakılarak doğrudan il millî eğitim müdürünün şahsına bağlı birer inceleme/soruşturma personeli haline getirilmiştir. En kritik değişiklik ise öğretmenlerin ders denetimi ve mesleki rehberliği müfettişlerin görev alanından tamamen çıkarılmış, bu vazife bütünüyle okul müdürlerine devredilmiştir (Resmi Gazete, 2016b: 1).

Bu düzenleme ile birlikte illerdeki kurumsal teftiş hiyerarşisi çözülmüş, il maarif müfettişlerinin ders ve rehberlik denetimi yapma zorunluluğu büyük ölçüde sınırlandırılarak ağırlıklı olarak inceleme ve soruşturma görevlerine odaklanmaları sağlanmıştır. Nitekim öğretmenlerin sınıf içi ders denetimi görevi fiilî ve hukuki olarak büyük oranda okul müdürlerine devredilmiştir. Bu durumun teftişin rehberlik işlevini zayıflattığı ve okullardaki profesyonel pedagojik rehberlik açığını büyüttüğü alanyazında sıklıkla tartışılmıştır (Kel ve Akın, 2021: 221).

2018 yılında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçişle birlikte yayımlanan 1 sayılı *Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi*, Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatının görev alanlarını yeniden belirlemiştir. Bu kararnamenin 318. maddesiyle Teftiş Kurulu Başkanlığının doğrudan Bakana bağlı olarak görev yapacağı, Bakanlığın görev alanına giren konularda rehberlik, teftiş, denetim, inceleme ve soruşturma faaliyetlerini yürüteceği hüküm altına alınmıştır (Resmi Gazete, 2018: 94). Ancak taşra düzeyinde müfettişlerin illerde bir başkanlık çatısı olmaksızın il müdürüne bağlı çalışma biçimi ve statü belirsizlikleri sahada teftişin etki alanını daraltmaya devam etmiştir. Ancak, okul müdürlerinin pedagojik denetim

ve rehberlikte yetersiz kalması üzerine 2022 yılında kapsamlı bir yasal düzeltme yapılmıştır

2016 sonrasında ortaya çıkan taşradaki denetim boşluğu ve kurumsal hafıza kaybı, 3 Şubat 2022 tarihli ve 7354 sayılı *Öğretmenlik Meslek Kanunu* ile yeni bir yasal çerçeveye kavuşturulmuştur. Bu kanunun geçici maddeleri ve ek düzenlemeleriyle; MEB kadrolarındaki unvan karmaşasına son verilerek "Eğitim Müfettişi" ve "Eğitim Müfettiş Yardımcısı" kadroları ihdas edilmiştir (Resmî Gazete, 2022: 2). Hemen ardından 1 Mart 2022 tarihli ve 31765 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği* ile illerde yeniden "Eğitim Müfettişleri Başkanlığı" kurulmuştur. Bu restorasyon adımıyla teftiş sistemi, 2016 öncesinde olduğu gibi taşrada yeniden kurumsal bir çatıya kavuşturulmuştur. İlgili sürecin eğitim yönetimi açısından doğurduğu sonuçları değerlendiren Şahin (2022: 44), şu tespiti yapmaktadır: *"2016 sonrasında müfettişlerin rehberlik ve ders denetiminden çekilmesi okul yöneticileri üzerinde ciddi bir yük oluşturmuş;* '2016 düzenlemesinin sahada yol açtığı pedagojik denetim boşluğunu gidermeye ve teftişin saygınlığını yeniden tesis etmeye dönük zorunlu bir restorasyon' olarak tanımlanan *2022 yılında hayata geçirilen bu mevzuat değişiklikleri ile müfettişlerin kurumsal kimliği yeniden güçlendirilmeye çalışılmıştır."*

2022 düzenlemeleri taşra örgütlenmesini toparlamış olsa da, 18 Ekim 2024 tarihli ve 32696 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu ile teftiş ve rehberlik sistemi çağdaş bir kalite güvence mimarisine oturtulmuştur (Resmî Gazete, 2024: 1). Kanun; Millî Eğitim Akademisini kurarken denetimi yalnızca 'soruşturma' odaklı olmaktan çıkarıp 'mesleki gelişim ve pedagojik izleme' temelli bir yapıya kavuşturmuştur. 7528 sayılı Kanun dayanağıyla yürürlüğe konulan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlikleri ve Öğretim Faaliyetlerinin İzlenmesi, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi Yönergesi, teftiş sisteminde çift kademeli bir denetim modelini resmileştirmiştir (Gülşen, 2025; MEB, 2024: 3). Buna göre okul müdürleri ve zümre başkanları 'İç Değerlendirme' mekanizmasını yürütürken; Eğitim Müfettişleri 'Dış Değerlendirme' çerçevesinde kuruma giderek öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini ve okulun pedagojik işleyişini yerinde izlemektedir. 2026 yılına gelindiğinde ise eğitim müfettişlerinin taşradaki araştırma, inceleme ve rehberlik faaliyetleri ek ders ve özlük hakları düzenlemeleriyle (Resmî Gazete, 2026: 4) daha da pekiştirilmiş,

teftiş adli baskı aracı olmaktan çıkartılarak profesyonel bir rehberlik ve kalite güvence kurumuna dönüştürülmesi sağlanmıştır. Bu süreç, teftişin cezalandırıcı bir kontrol aygıtı yerine, okullara rehberlik eden ve eğitim kalitesini sürekli izleyen bir sistem bileşeni olması gerektiğini somut biçimde ortaya koymuştur.

2. Sonuç

Türk Eğitim Sistemi'ndeki teftiş uygulamaları tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, teftiş sistemi ve müfettiş ismiyle ilgili fazlaca değişiklikler yapıldığı görülmektedir (Gülşen, 2025). Türk eğitim sistemindeki değişikliklerin dünden-bugüne seyrine bakıldığında, ilerleyen zamanlarda da değişikliklerin yapılacağını söylemek imkân dâhilinde olacaktır. Ancak teftiş sistemiyle ilgili olarak çok sık değişiklik yapılmasının, eğitimde teftiş sisteminin beklenilen düzeyde kurumsallaşmasını engelleyeceği unutulmamalıdır. Kurumsallaşmaya vakit bulamadan yeni değişiklikler yapılması yoluna gidilmesi "denetlenemeyen kurumların, yönetilemeyeceği" gerçeğini de bir kez daha hatırlatmaktadır. Yönetim ilkeleri ve süreçleri dikkate alındığında, yönetilmeyen kurumların, yönetilemeyen zayıf devletlerin oluşmasına zemin hazırlayacağı da unutulmamalıdır. Kronolojik olarak bakıldığında teftiş sistemlerinin güçlü ve prestijli olduğu dönemlerde, devletlerin de güçlü olduğu, ya da devletlerin güçlü olduğu dönemlerde teftiş sistemlerinin de güçlü ve prestijli olduğu görülmektedir. Teftiş sistemiyle ilgili yapılan değişikliklerde "öz"den ziyade şekli düzenlemelerin yapılması büyük sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle teftiş sistemiyle ilgili düzenlemelerde güçlü teftiş sistemlerinin kurumsallaşmasının sağlanabilmesi için, sık sık yapılan şekli düzenlemelerden uzaklaşılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akkutay, Ülker. (1996). Milli eğitimde yabancı uzman raporları (Atatürk dönemi). Ankara: Avni Akyol Ümit Vakfı Yayını.

Akyüz, Yahya. (2013). Türk eğitim tarihi, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ateş, Aysel. (2014). "Milli eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algıları". İstanbul: Fatih Ünv. Sosyal Bilimler Enst.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Aydın, İnayet. (2014). Öğretimde denetim: durum saptama değerlendirme ve geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Aydın, Mustafa. (2013). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Hatipoğlu Basım-Yayım Danışmanlık A.Ş. Yayını.

Aytekin, Halil. (1997). Türkiye cumhuriyeti ile kuzey kıbrıs türk cumhuriyeti eğitim sistemlerinde müfettiş niteliklerinin karşılaştırılması (Ankara ve Lefkoşa İlleri Örneği), (Doktora Tezi), Ankara Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bakırcıoğlu, Rasim. (2012). Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü. Ankara. Anı Yayıncılık.

Başar, Hüseyin. (1993). Eğitim denetçisi, rolleri-yeterlikleri-seçilmesi-yetiştirilmesi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Başaran, Alim ve Emine Bozkurt. (2003). Türk milli eğitim teftiş sisteminde yapılanma sorunu. Ankara: Tem-Sen Yayını.

Başaran, İbrahim Ethem. (1989). Yönetim. Ankara: Gül Yayınevi.

Buluç, Bekir. (1997). "Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci". Bilgi Çağında Eğitim Dergisi. Cilt: Ekim-Aralık:1997. Sayı:4, Sayfa:27-30.

Bursalıoğlu, Ziya. (1994). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dallog. (2016). Müslüman türk devletlerinde divan". http://www.dallog.net/kurumlar/divan.htm . (ET:04.07.2016).

Eyp (Eğitim Yönetimi ve Politikası) (2016). "Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü: Tarihçe". http://eyp.education.ankara.edu.tr/tarihce/ (ET:02.07.2016)

Eytpe (Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi). (2016). "Tarihçe". http://www.eytpe.hacettepe.edu.tr/Tarihce.html. (ET.02.07.2016).

Gülşen, Celal. (2016). Türkiye'de milli eğitim müfettişliğinin tarihi ve müfettişliğe geçiş" (Ed.Ahmet Aypay)içinden "Türkiye'de eğitim yöneticileri ve maarif müfettişleri. Ankara: PegemA Yayını.

Gülşen, Celal. (2025). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

İlgan, Abdurrahman. (2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kasapçopur, Ahmet. (2007). Avrupa birliği ülkelerinde eğitim denetimi. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını.

Kel, Muhammed Ali ve Akın, Uğur. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 219-243. https://doi.org/10.37217/tebd.851827

Kodaman, Bayram. (1980). Abdulhamit devri eğitim sistemi, İstanbul: Ötüken Neşriyat Yayını.

Küçükaşcı, Mustafa Sabri. (2006). "Türkiye diyanet vakfı islam ansiklopedisi 32.cilt" içinden Türkiye Diyanet Vakfı (Ed:TDV), "*Müşrif*". Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayını.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1977). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Raporu. Ankara. MEB Yayını.

MEB. (2015). Milli eğitim bakanlığı ilköğretim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği http://mevzuat.meb.gov.tr/html/55.html. (ET:15.03.2015).

MEB. (2024). Öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri ve öğretim faaliyetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi yönergesi. Tebliğler Dergisi, 2264, 1-8.

Meb.Rdb (Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı) (2014). "Türk Eğitim Sisteminde Rehberlik ve Denetimin Tarihsel Gelişimi". http://rdb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-rehberlik-ve-denetimin-tarihsel-gelisimi/icerik/9 (ET.25.03.2015)

Öz, Fevzi. (2003). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Basımevi.

Özaydın, Abdülkerim. (2001). Sultan berkyaruk devri selçuklu tarihi (485-498/1092-1104), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.

Öztürk, Sevim. (1996). Türkiye eğitim sisteminde denetim ve denetmen yetiştirme sürecinin analizi. (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi), Malatya, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Resmi Gazete. (2011). "652 sayılı millî eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname". Yıl: 14.09.2011, Sayı:28054, Sayfa:1-15.

Resmi Gazete. (2014). "Millî eğitim bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği". Yıl: 24 Mayıs 2014, Sayı: 29009, Sayfa: 59-64.

Resmi Gazete. (2016a). "Millî eğitim bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik". Yıl: 24 Mart 2016, Sayı: 29655, Sayfa: 5-7.

Resmî Gazete. (2016b). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* (Kanun No: 6764). Sayı: 29913, 9 Aralık 2016.

Resmî Gazete. (2018). *Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi* (Kararname No: 1). Sayı: 30474, 10 Temmuz 2018.

Resmî Gazete. (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği*. Sayı: 31765, 1 Mart 2022.

Resmî Gazete. (2024). Öğretmenlik Mesleği Kanunu (Kanun No: 7528). Sayı: 32696, 18 Ekim 2024.

Resmî Gazete. (2026). Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararda Değişiklik Yapılmasına Dair Karar (Karar Sayısı: 2026/87). Sayı: 33245, 11 Temmuz 2026.

Sağlamer, Emin. (1985). Eğitimde teftiş ve teknikleri. Ankara Gül Yayınevi.

Su, Kamil. (1974). Türk eğitiminde teftişin yeri ve önemi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Şahin, Ayşe. (2022). Türk eğitim sisteminde denetimin tarihsel gelişimi ve denetimin okul yöneticileri ya da müfettişler tarafından yapılmasının güçlü ve zayıf yönleri. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(12), 38-48.

Şahin, Sevilay; Zakir Elçiçek ve Rasim Tösten. (2013). *"Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar"*. International Journal of Social Science (JASSS). May 2013, 6 (5), 1105-1126.

Tarihportalı. (2016). "Büyük selçuklularda divanlar ve görevleri". http://tarihportali.net/tarih-1/5-unite-ilk-turk-islam-devletleri-10-13-yuzyillar/buyuk-selcuklularda-divanlar-ve-gorevleri/ (ET:04.07.2016)

Taymaz, Haydar. (2013). Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler. Ankara PegemA Yayıncılık.

Ulusoy, Ahmet. (2007). Kuruluşundan 17. yüzyıla kadar osmanlı medreselerinde eğitim-öğretim faaliyetleri. (Yüksek Lisans Tezi), Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Unat, F. Reşit. (1964). Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış. Ankara. MEB. Basımevi,

Vahapoğlu, M. Hidayet. (1990). Osmanlıdan Günümüze azınlık ve yabancı okullar. Ankara. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Wikipedia. (2016). "Türk devletleri listesi". https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_devletleri_listesi.

Yaman, Adem. (2008). İç denetim modelinin milli eğitim bakanlığında benimsenme ve uygulanabilirliğine ilişkin yönetici ve denetçi görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, Atilla. (2006). İlköğretim müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesi. Selçuk Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2006(16), 715-729.

BÖLÜM 2

DİJİTAL ÇAĞDA AİLE DİNAMİKLERİ: ERKEN ÇOCUKLUKTA DİJİTAL EBEVEYNLİK ROLLERİ VE BAĞIMLILIĞI ÖNLEYİCİ STRATEJİLER

Dr. Öğr. Üyesi Ceren YOLDAŞ ÖRS[1]

DOI: 10.5281/zenodo.23600325

[1] Dr. Öğrt. Üyesi Ceren YOLDAŞ ÖRS, Beykent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi-Çocuk Gelişimi Bölümü-
eposta: cerenors@beykent.edu.tr ORCID:0000-0001-6238-0326

ÖZET

21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı dönüşüm ev ortamının sosyo-kültürel dokusunu, aile içi etkileşim biçimlerini ve geleneksel ebeveynlik rollerini köklü bir biçimde yeniden şekillendirmektedir (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Erken çocukluk dönemi (0-6 yaş), çocukların gelişimsel alanlarının temellerinin atıldığı, duygu düzenleme becerilerinin kazanıldığı ve ebeveyn modellemesinin en üst düzeyde etkili olduğu kritik bir gelişim evresidir (Bronfenbrenner, 1979; Chassiakos vd., 2016). Bu bölümde erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımının aile dinamiklerine etkisi, dijitalleşen ev ortamında ortaya çıkan yeni kavramsal olgular (dijital emzik, teknolojik bölünme), dijital ebeveynlik kavramı ve tutum tipleri, teknoloji bağımlılığı eğiliminin psikolojik ve gelişimsel mekanizmaları ile ebeveynlerin uygulayabileceği koruyucu, önleyici ve iyileştirici pedagojik stratejiler kuramsal bir çerçevede bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk, Aile Dinamikleri, Dijital Ebeveynlik, Teknoloji Bağımlılığı, Öz-Düzenleme, Önleyici Stratejiler.

GİRİŞ

Teknolojik araçların taşınabilir, her an erişilebilir ve yüksek düzeyde etkileşimli bir nitelik kazanması, dijital ekranların ev ortamındaki varlığını sıradanlaştırmış; çocukların teknolojik uyaranlarla ilk temas yaşını bebeklik dönemine kadar düşürmüştür (AAP, 2016; WHO, 2019). Geleneksel dönemde televizyon ekranıyla sınırlı olan medya maruziyeti, günümüzde akıllı telefonlar, tabletler, yapay zekâ destekli sesli asistanlar ve akıllı oyuncaklarla çok boyutlu bir ekosisteme dönüşmüştür (Livingstone ve Blum-Ross, 2020).

Erken çocukluk dönemi (0-6 yaş), nöronal bağlantıların (sinaptik budanma ve miyelinizasyon) en hızlı gerçekleştiği, bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve motor becerilerin temellerinin atıldığı hassas bir gelişim evresidir (Chassiakos vd., 2016). Bu dönemde çocuklar dünyayı somut yaşantılar, nesne manipülasyonu, duyusal oyunlar ve en önemlisi yetişkinlerle kurdukları nitelikli sözel ve duygusal etkileşimler aracılığıyla keşfederler (Bronfenbrenner, 1979; Nikken ve Schols, 2015). Ancak ev içi ortamda ebeveynlerin teknolojiyi kontrolsüz kullanımı ve çocuğun ekran karşısında geçirdiği pasif/denetimsiz süreler, aile içi yüz yüze etkileşim sıklığını düşürmekte; erken çocuklukta teknoloji bağımlılığı ve gelişimsel gecikme risklerini gündeme getirmektedir (Radesky vd., 2014; Steiner-Adair, 2013).

Bu bağlamda "Dijital Ebeveynlik", sadece ekran süresini kısıtlayan bir denetim veya yasaklama mekanizması değil; çocuğa dijital dünyada rol model olan, rehberlik eden, etik, emniyetli ve pedagojik sınırlar çizen yeni bir ebeveynlik becerisi ve rolü olarak tanımlanmaktadır (Livingstone ve Blum-Ross, 2020; Nikken ve Schols, 2015; Özmelek Taş, 2025).

1. Dijital Çağda Aile Dinamikleri ve Kuramsal Yaklaşımlar

Erken çocukluk döneminde teknoloji maruziyeti ve bağımlılık eğilimi, çocuktan bağımsız tek taraflı bir olgu değil; ailenin sosyo-duygusal iklimi, ebeveynlik tutumları ve ev ortamındaki teknolojik yapının bir bileşkesidir (Nikken ve Schols, 2015; Steiner-Adair, 2013). Konunun gelişimsel temelleri üç ana kuramsal yaklaşımla açıklanmaktadır:

1.1. Ekolojik Sistemler Kuramı (Bronfenbrenner)

Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre çocuk, merkezinde yer aldığı iç içe geçmiş çevresel sistemlerin etkisi altındadır. Çocuğun en yakın çevresi olan Mikrosistem (aile), günümüzde "dijital mikrosistem" ögeleriyle (ekranlar, bildirimler, sanal etkileşimler) çevrelenmiştir. Aile bireylerinin teknolojiyle kurduğu ilişki, mikrosistem içi duyusal ve sözel girdi kalitesini doğrudan değiştirmekte; ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliğini farklılaştırmaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Livingstone ve Blum-Ross, 2020).

1.2. Sosyal Öğrenme Kuramı (Bandura)

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı, çocukların davranışları büyük oranda gözlem, taklit ve model alma yoluyla kazandığını belirtir. Ev ortamında elinden akıllı telefonu düşürmeyen, ekran karşısında uzun saatler geçiren ebeveynleri gözlemleyen okul öncesi dönem çocuğu, teknolojiyi temel bir baş etme ve serbest zaman davranışı olarak kodlar. (Bandura, 1977; Radesky vd., 2014). Dolayısıyla ebeveynin dijital medya alışkanlıkları, çocuğun teknolojiyle kuracağı ömür boyu sürecek ilişkinin birincil prototipini oluşturur.

1.3. Bağlanma Kuramı (Bowlby ve Ainsworth)

Gelişimin ilk yıllarında güvenli bağlanmanın tesisi, ebeveynin çocuğun işaretlerine (ağlama, bakış, jest, konuşma çabası) zamanında, duyarlı ve tutarlı yanıt vermesine bağlıdır (Bowlby, 1982). Ebeveynin ekran odaklılığı nedeniyle çocuğun gelişimsel ve duygusal sinyallerini kaçırması veya geç yanıtlaması, duygusal kopukluğa ve güvensiz bağlanma kalıplarının gelişmesine zemin hazırlayabilir (Bowlby, 1982; Steiner-Adair, 2013).

2. Dijital Ev Ortamında Ortaya Çıkan Gelişimsel Riskler ve Kavramlar

Günümüz aile yapısında teknolojinin bilinçsiz kullanımı sonucunda literatürde öne çıkan temel gelişimsel risk alanları ve kavramsal olgular şunlardır:

2.1. "Dijital Emzik" (Emotional Pacifier) Fenomeni

Ebeveynlerin çocukların ağlama nöbetlerini, öfke krizlerini, yemek yeme isteksizliklerini veya kamusal alanlardaki huzursuzluklarını bastırmak amacıyla ellerine akıllı telefon/tablet vermesi alanyazında "dijital emzik" olarak tanımlanmaktadır (Chassiakos vd., 2016; Radesky vd., 2014).

- **Gelişimsel Riski:** Duygu düzenleme ve öz-düzenleme becerileri henüz gelişmekte olan çocuk, olumsuz bir duyguyla karşılaştığında bunu içsel olarak yatıştırmayı öğrenmek yerine dışsal bir dijital uyaranla bastırmayı alışkanlık haline getirir (Chassiakos vd., 2016). Bu durum, ilerleyen yaşlarda düşük dürtü kontrolü, öfke yönetimi sorunları ve teknolojiye duygusal bağımlılık riskini doğurabilir (Radesky vd., 2014; Steiner-Adair, 2013).

2.2. Parent Phubbing (Ebeveyn Dijital İhmali) ve Teknolojik Bölünme

"Phone" (telefon) ve "snubbing" (hiçe saymak/görmezden gelmek) kelimelerinin birleşiminden oluşan Phubbing, ebeveynin çocukla etkileşim halindeyken dikkatini akıllı telefona yönelterek çocuğu duygusal olarak soyutlamasıdır (Roberts ve David, 2016).

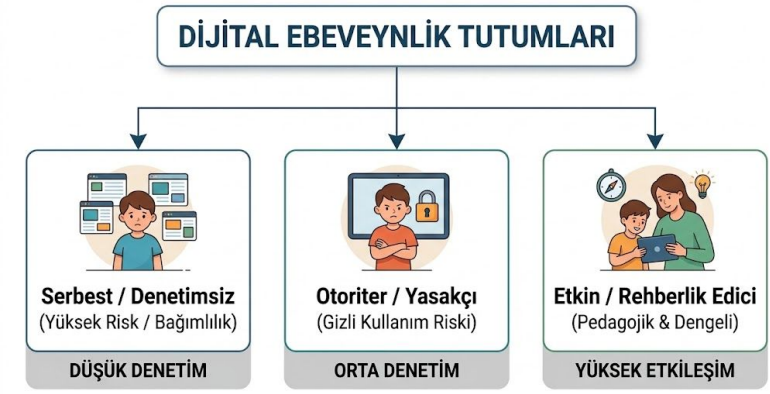
- **Teknolojik Bölünme:** Günlük aile içi diyalogların, oyun saatlerinin veya yemek zamanlarının teknolojik bildirimler ve cihazlar nedeniyle kesintiye uğraması durumudur (Radesky vd., 2014; Roberts ve David, 2016). Teknolojik bölünme arttıkça, çocuklarda dikkat çekmeye yönelik dışa yönelim (saldırganlık, karşıt gelme) veya içe yönelim (çekingenlik, kaygı) davranış problemleri artış gösterebilmektedir (Radesky vd., 2014; Steiner-Adair, 2013).

2.3. "Sessiz Ev" Sendromu ve Dil Gelişimi Gecikmeleri

Erken çocuklukta dil edinimi, karşılıklı konuşma, zengin kelime kullanımı ve göz temasına dayanır (AAP, 2016; Chassiakos vd., 2016). Bu bağlamda arka planda sürekli televizyonun veya dijital yayınların açık olması, aile içi sözel etkileşim miktarını belirgin şekilde azaltmaktadır. Araştırmalar, erken yaşta yüksek ekran maruziyetinin kelime dağarcığında sınırlılık, ifade edici dil becerilerinde gecikme ve sesbilgisel farkındalık eksiklikleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (AAP, 2016; Chassiakos vd., 2016).

3. Dijital Ebeveynlik Rolleri ve Tutum Tipleri

Ebeveynlerin ev ortamında teknolojiyi yönetme biçimleri, çocuğun dijital medyadan elde edeceği faydayı veya maruz kalacağı zararı belirleyen temel faktördür (Nikken ve Schols, 2015; Erdoğdu Aslan ve Tezel Ertaç, 2025). Alanyazında dijital ebeveynlik tutumları üç temel kategoride sınıflandırılmaktadır: (Livingstone ve Blum-Ross, 2020; Nikken ve Schols, 2015; Saylan Çolak ve Çolak, 2026):



Görsel 1. Dijital Ebeveynlik Tipolojisi

3.1. Serbest / Denetimsiz Ebeveynlik Tutumu

Ekran süresi, içerik türü veya kullanım zamanı üzerinde hiçbir kuralın bulunmadığı, çocuğun dijital cihazlarla sınırsız ve yalnız bırakıldığı tutumdur. (Nikken ve Schols, 2015). Teknoloji bağımlılığı ve uygunsuz içeriğe maruz kalma riskinin en yüksek olduğu gruptur (Chassiakos vd., 2016).

3.2. Otoriter / Katı Kısıtlayıcı Tutum

Teknolojinin gelişimsel ihtiyaçlar gözetilmeksizin tamamen yasaklandığı, ceza aracı olarak kullanıldığı veya sert kurallarla engellendiği tutumdur (Livingstone ve Blum-Ross, 2020). Bu yaklaşım, çocukta aşırı merak uyandırmakta ve ilerleyen dönemlerde gizli teknoloji kullanımını tetikleyebilmektedir (Nikken ve Schols, 2015).

3.3. Etkin / Rehberlik Edici Dijital Ebeveynlik (Pedagojik Yaklaşım)

Ebeveynin çocukla birlikte ekrana eşlik ettiği, izlenen veya oynanan içerikler üzerine konuştuğu, sorgulamayı desteklediği ve ekran süresine net sınırlar koyduğu tutumdur. Erken çocukluk dönemi için en ideal dijital ebeveynlik modelidir (AAP, 2016; Livingstone ve Blum-Ross, 2020; Nikken ve Schols, 2015).

4. Erken Çocukluk Döneminde Teknoloji Bağımlılığını Önleyici Pedagojik Stratejiler

Erken çocukluk döneminde teknoloji bağımlılığı ile mücadele etmek, teknolojiyi çocuğun hayatından tamamen söküp atmak değil; gelişimsel açıdan sağlıklı, dengeli ve nitelikli bir kullanım bilinci kazandırmaktır (AAP, 2016; WHO, 2019). Ailelerin ev ortamında uygulayabileceği somut ve sürdürülebilir koruyucu/önleyici stratejiler şu başlıklar altında toplanmaktadır:

4.1. Yaş Standartlarına Uygun Ekran Süresi Yönetimi

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve Amerikan Pediatri Akademisi (AAP) standartları doğrultusunda (AAP, 2016):

- **0-2 Yaş Arası:** Görüntülü akraba görüşmeleri hariç sıfır ekran (screen-free) ilkesi benimsenmelidir.
- **2-5 Yaş Arası:** Günde en fazla 1 saat ile sınırlandırılmış, yüksek kaliteli ve eğitsel içerikler ebeveyn eşliğinde izlenmelidir.
- **6-8 Yaş Arası:** Çocuğun fiziksel aktivitesini, uykusunu ve serbest oyun süresini aksatmayacak şekilde günlük tutarlı sınırlar belirlenmelidir (AAP, 2016; WHO, 2019).

4.2. Birlikte Ekran Kullanımı ve Etkileşimli Medya Okuryazarlığı

Çocuk ekran karşısında pasif bir alıcı olarak yalnız bırakılmamalıdır. Ebeveyn ekrana eşlik etmeli ve içerik üzerine sözel etkileşim kurmalıdır (Chassiakos vd., 2016; Nikken ve Schols, 2015).

Örnek Soru Kalıpları: "Sence çizgi filmdeki karakter neden üzüldü?", "Bu oyunda ne yapmaya çalışıyoruz?", "Gerçek hayatta böyle bir durumla karşılaşsak ne yapardık?" Bu yaklaşım, pasif ekran maruziyetini aktif bilişsel ve dilsel bir öğrenme deneyimine dönüştürür (Semiz Türkoğlu, 2025).

4.3. Aile İçi Dijital Kurallar ve "Ekransız Bölgeler"

Ev içerisinde herkesin uymakla yükümlü olduğu net ve tutarlı dijital kurallar koyulmalıdır (Livingstone ve Blum-Ross, 2020; Steiner-Adair, 2013):

- **Ekransız Mekanlar:** Yemek masası, çocuk yatak odası ve banyo gibi alanlar kesinlikle ekransız bölge ilan edilmelidir.
- **Ekransız Zamanlar:** Uykudan önceki 1 saat (melatonin salgısını ve uyku kalitesini korumak adına) ve ailece yenen yemek saatleri tüm dijital cihazlardan arındırılmalıdır (AAP, 2016; Chassiakos vd., 2016).

4.4. Duyusal ve Serbest Oyun Alternatiflerinin Teşvik Edilmesi

Dijital ekranların sunduğu yoğun ve hızlı görsel/işitsel uyaranların yarattığı boşluğu doldurabilmek için çocuğa zengin somut yaşantılar sunulmalıdır (AAP, 2016; Bronfenbrenner, 1979).

- Doğada zaman geçirme, açık hava oyunları, kille/kumla çalışma, su oyunları, kesme-yapıştırma gibi ince motor becerileri ve duyu entegrasyonunu destekleyen serbest oyun imkânları artırılmalıdır (WHO, 2019).

4.5. Öz-Düzenleme Becerilerinin Desteklenmesi ve Alternatif Duygu Yönetimi

Çocuk öfkelendiğinde, sıkıldığında veya ağladığında eline ekran vermek yerine (Radesky vd, 2014):

- Çocuğun duygusu isimlendirilmeli *("Şu an engellendiğin için öfkelendiğini anlıyorum"*),
- Derin nefes alma egzersizleri, duygu kartları veya sarılma gibi pedagojik sakinleşme yöntemleri uygulanmalı,
- Çocuğun "sıkılma" duygusuyla baş başa kalmasına izin verilmelidir; zira sıkıntı duygusu yaratıcılığın ve serbest oyun başlatmanın birincil tetikleyicisidir (Steiner-Adair, 2013).

5. Sonuç ve Öneriler

Dijital çağda ebeveyn olmak, çocuğu teknolojiden tamamen soyutlamak ya da teknolojinin sınırsız akışına teslim etmek anlamına gelmemektedir (Livingstone ve Blum-Ross, 2020). Erken çocukluk döneminde atılacak en sağlıklı adım, teknolojiyi bir "bakıcı" veya "duygusal emzik" olarak kullanmak yerine; pedagojik sınırlar içerisinde,

bilinçli, sınırlı ve etkileşimli bir öğrenme aracı haline getirmektir (AAP, 2016; Nikken ve Schols, 2015).

Çocuğun teknolojiyle kuracağı ömür boyu sürecek ilişkinin temelleri, aile içinde gözlemlediği dijital iklimde atılmaktadır (Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979). Bu doğrultuda uygulamaya dönük şu adımların atılması önerilmektedir:

• **Okul Öncesi Kurumları ve Öğretmenler İçin:** Okul öncesi eğitim kurumları, ebeveyn eğitim programlarına "Dijital Ebeveynlik, Bilinçli Medya Kullanımı ve Teknoloji Bağımlılığını Önleme" modüllerini entegre edilebilir; okul-aile iş birliğiyle tutarlı ev stratejileri geliştirilebilir (Livingstone ve Blum-Ross, 2020).

• **Çocuk Gelişim Uzmanları ve Rehberlik Servisleri İçin:** Taramalarda çocukların ekran sürelerinin yanı sıra ebeveynlerin phubbing ve dijital kullanım düzeyleri de değerlendirilebilir; ailelere kısıtlayıcı değil rehberlik edici dijital ebeveynlik eğitimleri verilebilir (Nikken ve Schols, 2015).

• **Politika Yapıcılar İçin:** Erken çocukluk dönemine hitap eden dijital içeriklerin ve uygulamaların pedagojik ve gelişimsel denetim mekanizmaları güçlendirilebilir; kamuoyunda bilinçli dijital ebeveynlik farkındalık kampanyaları yürütülebilir (AAP, 2016; WHO, 2019).

KAYNAKÇA

AAP (American Academy of Pediatrics). (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Chassiakos, Y. L. R.; Radesky, J.; Christakis, D.; Moreno, M. A. & Cross, C. (2016). Children and digital media. *Pediatrics*, 138(5), e20162593. https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593

Erdoğdu Aslan, B. Ö., & Tezel Ertaç, Z. E. (2025). Dijital Çağda Çocuk Yetiştirme ve Aile İlişkileri Bağlamında Sistematik Bir Derleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(Aile Özel Sayısı), 121-140. https://izlik.org/JA96WP82JD

Livingstone, S. & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.

Nikken, P. & Schols, M. (2015). How and why parents guide young children's digital media use: Implicit theories on media relation with child development. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4

Özmelek Taş, N. (2025). Dijital Çağda Aile Kültürü: Bibliyometrik Bir Analiz. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(Özel Sayı), 2207-2223. https://doi.org/10.17494/ogusbd.1766604

Radesky, J. S.; Kakar, M.; Chou, S. N.; Bair, R. L. & Silverstein, M. (2014). Maternal mobile device use during meals at fast food restaurants. *Pediatrics*, 133(4), e843–e849. https://doi.org/10.1542/peds.2013-3703

Roberts, J. A. & David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior*, 54, 134–141. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058

Saylan Çolak, E., & Çolak, R. (2026). Dijital Çağda Aile: Dijital Ebeveynlik, Ebeveynlik Stilleri ve Ebeveyn-Çocuk İletişimi Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(Aile Özel Sayısı), 545-564. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1816524

Semiz Türkoğlu, H. (2025). Dijital Çağda Aile ve İletişimin Dönüşümü: Medya, Kültür ve Toplumsal Yansımalar. *TRT Akademi*, 10(24), 379-385. https://izlik.org/JA44YT77CM

Steiner-Adair, C. (2013). *The big disconnect: Protecting childhood and family relationships in the digital age*. Harper Business.

WHO (World Health Organization). (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization.

BÖLÜM 3

MANTIK ÖĞRETİMİNDE SÜREKLİLİK SORUNU: OKUL ÖNCESİNDEN LİSEYE SARMAL BİR MANTIK MÜFREDATI ÖNERİSİ

Dr. Elçin ESİN KAYGIN[1]

DOI: 10.5281/zenodo.23600354

[1] Dr. Elçin ESİN KAYGIN, Bağımsız Araştırmacı, e-posta: elcinnesinn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0303-3620

ÖZET

Çocuklarla felsefe programları, işleyişleri bakımından büyük ölçüde akıl yürütme normlarını aktaran bir mantık öğretimi biçimidir. Ancak uygulamada okul öncesindeki soruşturma topluluğu ile ortaöğretimdeki mantık dersi birbirinden kopuktur. Bu kuramsal çalışma, söz konusu kopukluğun bir zorunluluk değil bir tasarım eksikliği olduğunu savunmakta ve Bruner'ın sarmal müfredat anlayışından hareketle okul öncesinden liseye uzanan dört kademeli bir mantık müfredatı önermektedir. Önerilen çerçevede kademeler arasındaki fark, öğretilen normların değil, normların açık kılınma derecesinin farkıdır: norm erken kademede örtük olarak işler; ileri kademede adlandırılır, tartışılır ve kuram hâline gelir. Örtük pratiğin açık kavramlaştırmadan önce gelmesi gerektiği yönündeki sıralama iddiası, gelişim psikolojisindeki dört araştırma çizgisiyle (temsilsel yeniden betimleme, bilincin kavranması, metamantıksal gelişim ve üst düzey denetim) temellendirilmekte; içerik etkilerine ve dinamik beceri kuramına ilişkin bulgularla desteklenmektedir. Çalışma ayrıca mevcut değerlendirme araştırmalarının programın hedeflediği akıl yürütme yetkinliğini değil, okuma ve matematik başarısını ölçtüğünü göstererek alandaki ölçme boşluğuna dikkat çekmekte ve Türkiye'deki durumu değerlendirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklarla felsefe, mantık öğretimi, sarmal müfredat, akıl yürütme, metamantıksal gelişim, eleştirel düşünme.

GİRİŞ

Çocuklarla felsefe (Philosophy for Children) programları, felsefe eğitimine işaret etmekle birlikte, işleyişleri bakımından büyük ölçüde akıl yürütme normlarını aktarır. Lipman'ın kurucu metinlerinde mantıksal içeriğin bir anlatının içine gömülmesi (Lipman, 1974) ve sınıfın bir soruşturma topluluğu olarak yeniden örgütlenmesi (Lipman, 1991; Sharp, 1987), bu aktarımın iki temel aracıdır. Programın çocuklara kazandırdığı şey tanım yapma, karşı örnekle sınama, tutarlılık denetimi ve gerekçelendirmedir; bunlar felsefe tarihinin değil mantığın konularıdır.

Bu çalışma söz konusu tespiti bir öncül olarak alır ve ondan doğan müfredat sorununu ele alır. Sorun şudur: eğer çocuklarla felsefe bir mantık öğretimi biçimiyse, bu öğretimin bir başlangıcı ve bir devamı olmalıdır. Oysa uygulamada okul öncesindeki soruşturma topluluğu ile ortaöğretimdeki mantık dersi birbirinden tümüyle kopuktur. Okul öncesinde soruşturma yürüten bir uygulayıcı ile lisede kıyas kurallarını anlatan bir felsefe öğretmeni, aynı müfredatın iki ucunda çalıştıklarının farkında değildir. Ne öğretmen yetiştirme programları ne öğretim programı metinleri bu sürekliliği kurar.

Çalışmanın savı, bu kopukluğun bir zorunluluk değil bir tasarım eksikliği olduğudur. Okul öncesinden ortaöğretime uzanan kesintisiz bir akıl yürütme müfredatı kurulabilir ve bu müfredatta kademeler arasındaki fark, öğretilen normların farkı değil, normların açık kılınma derecesinin farkıdır. Erken kademede norm örtük olarak işler; ileri kademede adlandırılır, tartışılır ve nihayet kuram hâline gelir.

Böyle bir çerçevenin taşıdığı asıl iddia sıralamaya ilişkindir: örtük pratiğin açık kavramlaştırmadan önce gelmesi gerektiği. Bu iddia, pedagojik bir sezgi olarak bırakıldığında zayıftır; dolayısıyla çalışmanın ağırlıklı kısmı, iddianın gelişim psikolojisindeki dayanaklarını serimlemeye ayrılmıştır.

Çalışma şu sırayı izleyecektir. Birinci bölüm, sarmallık ilkesini ve örtükten açığa geçişin gelişimsel mekanizmasını dört ayrı araştırma çizgisi üzerinden temellendirecek, erken kademede soyut sunumun neden işlemediğini gösterecek, kademelerin nasıl anlaşılması gerektiğini açıklığa kavuşturacak ve karşı bulguları kaydedecektir. İkinci bölüm kademeli çerçeveyi tablo hâlinde ortaya koyacaktır. Üçüncü bölüm bugünkü kopukluğu, dördüncü bölüm mevcut ampirik birikimi ve bu

birikimdeki ölçme boşluğunu, beşinci bölüm Türkiye'deki durumu ele alacak, altıncı bölüm ise sonuçları ve önerileri toparlayacaktır.

1. Mantık Öğretiminin Gelişimsel Dayanakları

Bu bölümde, önerilen müfredat çerçevesinin dayandığı kuramsal ve ampirik gerekçeler altı alt başlık altında ele alınmaktadır. Önce Bruner'ın (1960) sarmallık ilkesi ve bu ilkenin mantık öğretimine uygulanması tartışılmakta (1.1), ardından örtük yeterlikten açık kavrayışa geçişin gelişimsel mekanizması dört ayrı araştırma çizgisi üzerinden temellendirilmektedir (1.2). Sonraki alt başlıklarda mantıksal normların erken kademede neden soyut biçimde sunulamayacağı içerik etkileri bağlamında (1.3), kademelerin evre değil beceri düzeyi olarak nasıl anlaşılması gerektiği (1.4) ve mantıksal normların öğretilebilirliğine ilişkin müdahale kanıtları (1.5) incelenmektedir. Bölüm, önerilen çerçeveye yönelik karşı bulguların ve çerçevenin sınırlarının kaydedilmesiyle sona ermektedir (1.6).

1.1. Sarmallık İlkesi ve Mantığa Uygulanması

Önerilen çerçevenin kuramsal çıkış noktası, Bruner'ın (1960) sarmal müfredat anlayışıdır. Bruner'ın ünlü savı, herhangi bir konunun entelektüel açıdan dürüst bir biçimde her yaştaki çocuğa öğretilebileceğidir. "Entelektüel açıdan dürüst" ifadesi burada kritiktir: konu basitleştirilir ama çarpıtılmaz; çocuğa verilen şey konunun sulandırılmış bir taklidi değil, gerçek yapısının o yaşa uygun bir biçimidir.

Mantık, bu ilkeye uygulanabilecek en elverişli alanlardan biridir. Bir dört yaşındaki çocuk "çünkü" bağlacını kullanmaya başladığında, gerekçelendirme ilişkisinin gerçek bir biçimini kullanmaktadır. Bu, kıyas kuramının sulandırılmış hâli değil, aynı yapının erken bir biçimidir. Sarmal müfredat, bu biçimden başlayarak her kademede aynı yapıya daha açık ve daha soyut biçimde geri dönmeyi öngörür.

Ancak Bruner'ın ilkesi, tek başına, bir müfredat önerisini taşıyacak kadar güçlü değildir. İlke bir olabilirlik bildirir- her konu her yaşta öğretilebilir-ama sıralamaya ilişkin bir gerekçe vermez. Önerilen çerçevenin taşıdığı asıl iddia ise sıralamaya ilişkindir: örtük pratiğin açık kavramlaştırmadan *önce* gelmesi gerektiği. Bu iddianın ayrı bir dayanağa ihtiyacı vardır.

1.2. Örtükten Açığa Geçişin Gelişimsel Mekanizması

Önerilen çerçevenin en kırılgan halkası, mantığın *yapısına* ilişkin bir görüşten öğrenme *sırasına* ilişkin bir sonuca yapılan geçiştir. Vygotsky'nin (1934/1986) gündelik ve bilimsel kavramlara ilişkin çözümlemesi bu geçişi destekler, ancak tek başına taşımaz: söz konusu çözümleme kavram edinimine ilişkin genel bir çerçeve sunar, örtük yeterlikten açık kavrayışa geçişin nasıl gerçekleştiğine ilişkin özgül bir mekanizma önermez. Gelişim psikolojisinde bu özgül mekanizmayı konu edinen en az dört ayrı araştırma çizgisi vardır ve dördü de aynı sıralamayı destekler.

a) Temsilsel Yeniden Betimleme: Karmiloff-Smith'in (1992) modeli bu mekanizmanın en ayrıntılı formülasyonudur. Modele göre bilgi önce edim düzeyinde, işlemsel ve dile kapalı bir biçimde ustalaşılır; ardından art arda gelen yeniden betimleme düzeylerinde giderek daha açık, daha esnek ve nihayet sözel olarak erişilebilir temsillere dönüştürülür. Modelin ayırt edici iddiası şudur: davranışsal ustalık, açık temsilin önkoşuludur, sonucu değil ve yeniden betimlemeyi tetikleyen şey başarısızlık değil, tersine kararlı hâle gelmiş başarıdır. Bu, Tablo 1'deki "açıklık düzeyi" sütununun doğrudan kuramsal karşılığıdır. Çocuk önce tutarsızlığı fark eder ve ona tepki verir; ancak bu tepki kararlılık kazandıktan sonra "tutarsızlık" onun için üzerinde konuşulabilir bir nesne hâline gelir. Kavram, pratiğin yerine geçmez; pratiğin üzerine kurulur.

b) Bilincin Kavranması: Piaget'nin (1974/1976) geç dönem çalışması aynı sıralamayı Cenevre geleneği içinden gösterir. Piaget'nin başarı ile anlama arasında yaptığı ayrım şunu ortaya koyar: çocuklar bir işlemi doğru yapmayı, o işlemi nasıl yaptıklarını kavramaktan yıllar önce başarırlar. Bu kaynağın önemi, Vygotsky'den bağımsız ve ona rakip bir gelenekten gelmesindedir. İki kuramsal çizginin aynı sıralamada birleşmesi, sıralamanın tek bir kuramın iç varsayımı olmadığını gösterir.

c) Metamantıksal Gelişim: Moshman'ın (1990, 2004; Moshman ve Franks, 1986) çalışmaları bu sıralamayı doğrudan mantık alanında inceler ve bu çalışma açısından en yakın destektir. Moshman'ın temel ayrımı şudur: *çıkarım yapmak* ile *çıkarımı çıkarım olarak anlamak* farklı başarımlardır. Küçük çocuklar geçerli çıkarımlar yaparlar; ancak geçerliliği, önermelerin doğruluğundan bağımsız bir özellik olarak kavramak-yani yanlış öncüllerden geçerli biçimde çıkarılan bir sonucun "iyi bir akıl yürütmenin ürünü" olabileceğini görmek-ergenliğe doğru

gelişen ayrı bir kazanımdır. Moshman ve Franks (1986), çocukların geçerliliği bir değerlendirme ölçütü olarak kullanabilmesinin ancak belirli bir yaştan sonra istikrar kazandığını göstermiştir.

Bu bulgu, Tablo 1'deki "geçerlilik–doğruluk ayrımı" kazanımının ortaöğretim satırına yerleştirilmesine ampirik bir gerekçe sağlar. Söz konusu ayrım, geleneğe ya da kolaylığa dayanan bir müfredat tercihi olarak değil, metamantıksal gelişimin doğal eşiği olarak o kademeye konumlandırılmaktadır.

d) Üst Düzey Denetim: Kuhn'un (2005) argüman becerilerine ilişkin araştırma programı, aynı örüntüyü argümantasyon alanında belgeler. Kuhn'un ana tezlerinden biri, gelişimin asıl olarak üst düzeyde-stratejilerin farkındalığında ve denetiminde-gerçekleştiğidir: kişinin dağarcığındaki stratejiler zaten mevcuttur, gelişen şey hangisinin ne zaman kullanılacağına ilişkin denetimdir. Flavell'in (1979) üstbiliş çerçevesiyle birleştiğinde ortaya çıkan tablo, Tablo 1'in son sütunundaki iddiayla birebir örtüşür: kademeler arasındaki fark, işletilen normların farkı değil, normlar üzerindeki denetimin farkıdır.

Dört çizginin-biri bilişsel gelişim kuramından, biri Cenevre okulundan, biri doğrudan mantıksal gelişim araştırmasından, biri argümantasyon psikolojisinden-aynı sonuçta buluşması, tek bir kuramsal kaynağa dayanmanın taşıdığı riski belirgin biçimde azaltır. Bruner'ın sarmal ilkesi burada yalnızca pedagojik bir sezgi olarak değil, gelişimsel bir yakınsamanın müfredata çevrilmiş hâli olarak durmaktadır.

1.3. Neden Soyut Mantıkla Başlanamaz: İçerik Etkileri

İkinci bir araştırma çizgisi, çerçevenin ters yöndeki iddiasını destekler: mantıksal normların erken kademede içerikten arındırılmış biçimde sunulması işlemez.

Akıl yürütme psikolojisinin en iyi belgelenmiş bulgularından biri içerik etkisidir. Wason seçme görevi (Wason, 1966) ve türevlerinde soyut biçimde düşük kalan başarım, aynı mantıksal yapı tanıdık bir izin ya da yükümlülük bağlamına yerleştirildiğinde belirgin biçimde yükselir. Cheng ve Holyoak'ın (1985) pragmatik akıl yürütme şemaları açıklaması bu farkı, insanların içeriksiz kurallar yerine amaç yüklü ilişki şemaları üzerinden akıl yürüttüğü savıyla açıklar.

Bu bulgunun gelişimsel uzantısı çarpıcıdır. Girotto, Light ve Colbourn (1988) ile Harris ve Núñez (1996), okul öncesi çağdaki çocukların bile izin kurallarının ihlalini güvenilir biçimde saptayabildiğini

göstermiştir; yani yetişkinlerin soyut sunumda sıklıkla başarısız olduğu yapının ta kendisini, uygun bağlamda küçük çocuklar başarmaktadır.

Bu bulgu kümesinin çerçeve açısından iki sonucu vardır. Birincisi, küçük çocuklarda mantıksal yeterliğin görünürlüğü büyük ölçüde sunum biçimine bağlıdır; "çocuk henüz mantıksal düşünemez" tespiti çoğu durumda çocuğun değil görevin bir özelliğini bildirir. İkincisi ve müfredat açısından daha önemlisi, erken kademede öğretilebilir olan şey normun kendisi değil, normun belirli bir alandaki işleyişidir. Tablo 1'in ilk iki satırındaki "örtük" nitelemesinin gerekçesi budur.

1.4. Kademelerin Doğası: Evre Değil, Beceri Düzeyi

Buradan, çerçevenin kademelerinin nasıl anlaşılması gerektiğine ilişkin bir açıklık doğar. Kademeler, Piaget'nin klasik evre kuramındaki anlamda bütünsel ve eşzamanlı zihinsel yapılar değildir. Bu okuma, hem yukarıda anılan erken yeterlik bulguları hem de yarım yüzyıllık eleştiri birikimi karşısında savunulamaz; ayrıca çerçeveyi gereksiz yere kırılgan kılar.

Fischer'ın (1980; Fischer ve Bidell, 2006) dinamik beceri kuramı daha elverişli bir çerçeve sunar. Bu kuramda gelişim düzeyleri gerçektir, ancak alanlar arasında eşzamanlı değildir: aynı çocuk bir alanda üst düzeyde, başka bir alanda alt düzeyde çalışır. Dahası kuram, "işlevsel düzey" (destek olmadan gösterilen başarım) ile "en üst düzey" (destekli bağlamda gösterilen başarım) arasında bir *gelişimsel aralık* öngörür; aradaki fark bağlamsal desteğin varlığına bağlıdır ve yaşla birlikte kapanmaz, genişler.

Bu kuramın önerilen müfredat açısından üç sonucu vardır. Aşağıda açıklanan bu sonuçlar, Fischer'ın (1980) beceri kuramının ve Fischer ile Bidell'in (2006) dinamik gelişim modelinin müfredat tasarımına uyarlanmasıyla türetilmiştir; birinci sonuç ayrıca Perkins ve Salomon'ın (1989) düşünme becerilerinin bağlama bağlılığına ilişkin değerlendirmesiyle de örtüşmektedir.

Birincisi, sarmallık bir pedagojik zarafet değil bir zorunluluktur. Aynı norm her yeni alanda yeniden inşa edilmek durumundadır: ilkokulda arkadaşlık tartışmasında karşı örnek üretebilen çocuk, aynı işlemi lisede bir tarih metni ya da bir biyoloji genellemesi karşısında kendiliğinden yapmaz. Kademeler arası tekrar, gereksiz yineleme değil, alan genişletmedir (Fischer ve Bidell, 2006; Perkins ve Salomon, 1989).

İkincisi, soruşturma topluluğunun yapılandırılmış biçimi-sıra usulü söz alma, sorunun tahtaya yazılması, öğretmenin yönlendirici soruları, tartışma kurallarının görünür kılınması-kuramın anladığı anlamda "destek" işlevi görür. Bu, çocuğun destekli başarımının desteksiz başarımının doğru bir kestirimi olmadığı anlamına gelir ve doğrudan ölçme sonuçları doğurur: Dördüncü bölümde işaret edilen ölçme boşluğunun bir kısmı, hangi düzeyin ölçüldüğünün belirtilmemesinden kaynaklanmaktadır (Fischer ve Bidell, 2006).

Üçüncüsü, beşinci bölümdeki üçüncü öneri-akıl yürütme normlarına ilişkin donanımın felsefe grubu dışındaki branşlara yayılması-bu kuramda doğrudan bir gerekçe bulur. Alan-genelliği kendiliğinden oluşmaz; alan alan kurulur (Fischer, 1980). Bir norm ne kadar çok alanda işletilirse, o kadar genelleşir.

1.5. Müdahale Kanıtı: Mantıksal Normlar Öğretilebilir mi?

Sarmallık ilkesi (1.1), örtükten açığa geçişin gelişimsel mekanizması (1.2), içerik etkileri (1.3) ve dinamik beceri kuramı (1.4) başlıkları altında sunulan gerekçeler, sıralamanın olabilirliğine ilişkindir. Ayrı ve daha zor bir soru, böyle bir müfredatın gerçekten etki üretip üretmediğidir.

Kuhn ve Crowell'ın (2011) çalışması bu açıdan öğreticidir. Üç yıl boyunca sürdürülen, diyalojik argümantasyon temelli bir öğretim programı, karşılaştırma grubuna göre öğrencilerin bireysel argümantatif yazılarında ölçülebilir bir üstünlük üretmiştir; üstünlük özellikle karşı savı öngörme ve karşılama sıklığında belirginleşmiştir. Kuhn, Zillmer, Crowell ve Zavala (2013) aynı çizgide, kazanımın yalnızca beceri düzeyinde değil, argümanın ne işe yaradığına ilişkin epistemolojik anlayış düzeyinde de gerçekleştiğini rapor eder.

Kuhn ve Crowell (2011) ile Kuhn, Zillmer, Crowell ve Zavala (2013) tarafından rapor edilen bu müdahale bulgularının önerilen çerçeve açısından iki özelliği önemlidir. Birincisi, ölçülen çıktı doğrudan argümantatif yetkinliktir; yani dördüncü bölümde işaret edilen ölçme boşluğunun bir örnek çözümü mevcuttur ve icat edilmesi gereken bir şey değildir. İkincisi, etkinin ortaya çıkması için gereken süre aylarla değil yıllarla ölçülmektedir. Kısa süreli müdahalelerden akıl yürütme kazanımı beklemek, bu literatür ışığında gerçekçi değildir. Bu gözlem, çalışmanın süreklilik tezini doğrudan destekler: kesintili ve kısa uygulamaların etkisiz kalması, yaklaşımın değil tasarımın kusurudur.

1.6. Önerilen Çerçeveye Yönelik Karşı Bulgular ve Çerçevenin Sınırları

Yukarıdaki dayanaklar çerçeveyi güçlendirmekle birlikte, karşı yöndeki birikimin de kaydedilmesi gerekir.

- **Aktarım sorunu.** Genel düşünme becerilerinin alanlar arası aktarımı sanıldığı kadar kolay değildir. Perkins ve Salomon'ın (1989) klasik değerlendirmesi ile Willingham'ın (2007) daha sert eleştirisi, eleştirel düşünmenin alandan bağımsız bir yeti olarak öğretilmesine karşı ciddi gerekçeler sunar. Bu eleştiri önerilen çerçeveyi çürütmez — çerçeve zaten normların her kademede içerik içine gömülü olarak işlendiğini öngörmektedir — ancak "akıl yürütme müfredatı" ifadesinin ayrı bir ders anlamına gelmediğinin altını çizmeyi zorunlu kılar. Çerçevenin savunulabilir okuması, disiplinlerin içinden geçen dikey bir eksendir; savunulamaz okuması ise müfredata eklenen ayrı bir "düşünme dersi"dir.
- **Ampirik zeminin zayıflığı.** Dördüncü bölümde ayrıntılı olarak ele alınan Gorard, Siddiqui ve See (2015) bulguları, aynı programın daha geniş ölçekli ikinci denemesinde tekrarlanmamıştır. 198 okul ve 3.601 öğrenciyle yürütülen, bağımsız olarak değerlendirilen etkililik denemesinde programa katılan öğrenciler okuma ve matematikte karşılaştırma grubuna göre ek bir ilerleme göstermemiştir (Lord, Dirie, Kettlewell ve Styles, 2021). Bu sonuç, çalışmanın savı bakımından bir zayıflatma değil bir doğrulamadır ve dördüncü bölümdeki ölçme boşluğu argümanını güçlendirir: dolaylı çıktılar üzerinden yürütülen bir değerlendirme, tekrarlanamadığında programı savunmasız bırakır. Eğer program bir akıl yürütme müfredatıysa, sınanması gereken şey okuma puanı değil akıl yürütme yetkinliğidir.
- **Dayanakların kapsamı.** Son olarak, bu bölümde başvurulan gelişim psikolojisi bulgularının hiçbiri, önerilen dört kademeli çerçeveyi sınamak üzere üretilmemiştir. Bulgular çerçevenin olabilirliğini ve iç tutarlılığını destekler; geçerliliğini göstermez. Çerçeve, sınanabilir bir tasarım olarak sunulmaktadır ve sınanmadıkça bir tasarım olarak kalacaktır.

2. Kademeli Bir Mantık Müfredatı Önerisi

Tablo 1, sarmallık ilkesinden (Bruner, 1960) ve örtük pratiğin açık kavramlaştırmadan önce gelmesi gerektiği yönündeki sıralama ilkesinden (bkz. 1.2) hareketle geliştirilmiş bir öneri çerçevesidir.

Tablodaki bilgiler, ampirik bir bulgu değil kuramsal bir tasarımdır ve sınanmaya açıktır.

Tablo 1. *Kademelere Göre Mantıksal Kazanımlar, Pedagojik Biçimler ve Açıklık Düzeyleri*

Kademe	Mantıksal kazanım	Pedagojik biçim	Açıklık düzeyi
Okul öncesi	Sınıflama, karşılaştırma, "çünkü" ilişkisi, aynı-farklı ayrımı	Resimli kitap, soru çemberi, oyun	Tümüyle örtük
İlkokul	Karşı örnek, tanım sınama, tümel-tikel ayrımı, tutarsızlık fark etme	Lipman tipi anlatı, soruşturma topluluğu	Örtük; normlar konuşma kuralı olarak adlandırılır
Ortaokul	Argüman yapısı (iddia–gerekçe–destek), sık düşünme yanılgıları, koşullu önerme	Tartışma, metin çözümleme, yazma	Yarı açık; normlar adlandırılır ve tartışılır
Ortaöğretim	Geçerlilik–doğruluk ayrımı, kıyas, önerme mantığı, biçimselleştirme	Mantık dersi ve disiplin içi uygulama	Tümüyle açık; normlar kuram hâline gelir

Tablo 1'in son sütunu, çerçevenin asıl fikrini taşır. Kademeler arasındaki fark, öğretilen normların farkı değil, normların *açık kılınma derecesi*nin farkıdır. Bir ilkokul öğrencisi de bir lise öğrencisi de tutarsızlığı fark eder; farklı olan, lise öğrencisinin bunu bir kavramla adlandırabilmesi ve kavram üzerinde konuşabilmesidir.

Bu, mantığın doğasına ilişkin ifadeci (expressivist) bir görüşle de uyumludur (Brandom, 1994, 2000). Bu görüşe göre mantığın işlevi, dile yeni bir içerik eklemek değil, dilin kullanımında zaten işleyen çıkarımsal ilişkileri açıkça ifade edilebilir kılmaktır. Eğer mantık örtük olanı açık kılıyorsa, pedagojik olarak örtük pratiğin açık kılmadan önce gelmesi gerekir; açık kılınacak bir şeyin önce örtük olarak var olması gerekir. Bu, bir öğretim tercihi değil, sıralamaya ilişkin bir zorunluluktur.

Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta vardır: bu çıkarım, mantığın yapısına ilişkin bir görüşten öğrenme sırasına ilişkin bir sonuca geçmektedir ve kavramsal içeriğin yapısı ile kavram ediniminin sırası ayrı

sorulardır. Bu geçişin gerekçelendirmesi yukarıda, 1.2. alt başlıkta verilmiştir. Temsilsel yeniden betimleme, bilincin kavranması, metamantıksal gelişim ve üst düzey denetim çizgilerinin aynı sıralamada buluşması, örtük pratiğin açık kavramlaştırmadan önce gelmesi gerektiğini desteklemektedir. Geriye kalan sınırlılık ise başka türdendir ve 1.6. alt başlıkta kaydedilmiştir: söz konusu bulguların hiçbiri bu çerçeveyi sınamak üzere üretilmemiştir. Dolayısıyla çerçevenin olabilirliği desteklenmekte, geçerliliği gösterilmemektedir.

3. Mantık Öğretiminde Bugünkü Kopukluk

Önerilen çerçeve, mevcut duruma bakıldığında bir eleştiri işlevi görür. Bugün bu dört kademe arasında ne kurumsal ne kuramsal bir bağ vardır.

Okul öncesi ve ilkokul kademesindeki çocuklarla felsefe uygulamaları, çoğunlukla okul dışı kurumlar, sertifika programları ya da tekil öğretmen girişimleri yoluyla yürütülür. Türkiye'de bu alanda yapılmış akademik çalışmaları inceleyen Budak Durmuş (2022), uygulamalı çalışmaların yaklaşık yarısının okul öncesinde gerçekleştirildiğini ve büyük çoğunluğunun herhangi bir ders içeriğiyle ilişkilendirilmeden yürütüldüğünü saptamıştır. Bu uygulamalar genellikle "değerler eğitimi", "sosyal-duygusal öğrenme" ya da "yaratıcı düşünme" başlıkları altında konumlandırılır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018; Ceylan ve Aksoy, 2025; Lafcı Tor, 2023; Yurtbakan, 2023); yani mantıkla ilişkileri kurulmaz. Nitekim Lafcı Tor'un (2023) sistematik derlemesi de kazanımların ya da içeriğin program temalarıyla açık biçimde ilişkilendirildiği çalışmaların oldukça az olduğunu göstermektedir.

Ortaöğretimdeki mantık öğretimi ise felsefe dersinin bir bölümü ya da ayrı bir seçmeli ders olarak yürütülür ve içerik büyük ölçüde klasik ve sembolik mantığın terminolojisine dayanır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009; MEB, t.y.). Bu içerik, öğrencinin önceki kademelerde yaptığı hiçbir şeyle ilişkilendirilmez. Öğrenci, kıyas figürlerini daha önce hiç akıl yürütmemiş biri gibi öğrenir.

Sonuç, iki yönlü bir kayıptır. Erken kademedeki uygulama, bir müfredat çizgisine bağlanmadığı için etkisi geçici kalır ve kurumsal olarak kırılgandır. Geç kademedeki ders ise bir zemine oturmadığı için biçimsel bir terminoloji öğretimine dönüşür ve öğrenci açısından işlevsiz

görünür (krş. Kutlusoy, 2004). İki uç birbirini destekleyecekken birbirinden habersizdir.

4. Ampirik Zemin ve Mantıksal Yetkinliğin Ölçülmesi Sorunu

Çocuklarla felsefe programlarının etkilerine ilişkin bir araştırma birikimi mevcuttur ve bu birikim, çalışmanın savı açısından ilginç bir boşluk içerir.

Trickey ve Topping'in (2004) sistematik derlemesi, programın çeşitli bilişsel ve sosyal ölçütlerde olumlu etkiler ürettiğine dair bulguları toparlar. İngiltere'de Eğitim Vakfı (Education Endowment Foundation) desteğiyle yürütülen ve Gorard, Siddiqui ve See (2015) tarafından raporlanan büyük ölçekli değerlendirme çalışması, programın özellikle dezavantajlı öğrenci gruplarında okuma ve matematik başarısı üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini rapor etmiştir. Ancak bu bulgular, aynı programın daha geniş ölçekli ikinci denemesinde tekrarlanmamıştır: 198 okul ve 3.601 öğrenciyle yürütülen ve bağımsız olarak değerlendirilen etkililik denemesinde, programa katılan öğrenciler okuma ve matematikte karşılaştırma grubuna göre ek bir ilerleme göstermemiştir (Lord, Dirie, Kettlewell ve Styles, 2021).

Bu bulgular programın savunusunda sıkça kullanılır. Ancak dikkatle bakıldığında bir tuhaflık görülür: bu çalışmaların ölçtüğü şey, programın *hedeflediği* şey değildir. Program akıl yürütme normlarını kazandırmayı hedefler (Lipman, 1991); ölçülen ise okuma ve matematik test puanlarıdır (Gorard, Siddiqui ve See, 2015; Lord, Dirie, Kettlewell ve Styles, 2021). Yani programın etkisi, dolaylı bir aktarım üzerinden değerlendirilmektedir.

Bu tercihin anlaşılır nedenleri vardır. Okuma ve matematik testleri standartlaşmış, karşılaştırılabilir ve politika yapıcılar için okunabilir ölçütlerdir. Mantıksal yetkinliğin ölçülmesi ise hem araç geliştirmeyi hem de neyin ölçüleceğine ilişkin kuramsal bir karar vermeyi gerektirir.

Ancak sonuç, kavramsal olarak sorunludur. Bir programın asıl kazanımı ölçülmediğinde, program yan etkileriyle savunulmuş olur. Bu, uzun vadede programın kendi gerekçesini zayıflatır: eğer değeri okuma başarısını artırmasıysa, okuma başarısını daha doğrudan artıran bir müdahale onu gereksiz kılar.

Bu boşluk, çalışmanın savı açısından bir onaylamadan çok bir çağrı işlevi görür. Eğer program bir mantık müfredatıysa, değerlendirmesi de mantıksal yetkinlik ölçütleriyle yapılmalıdır: öğrencinin bir savın gerekçelendirilip gerekçelendirilmediğini ayırt edebilmesi, bir genellemeye karşı örnek üretebilmesi, iki önerme arasındaki bağdaşmazlığı fark edebilmesi gibi. Bu ölçütlerin geliştirilmesi, alandaki en somut araştırma boşluklarından biridir. Kuhn ve Crowell'ın (2011) bireysel argümantatif yazılar üzerinden yürüttüğü değerlendirme, bu tür ölçütlerin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Türkiye'de yürütülen çalışmalarda da veri toplama aracı olarak en sık görüşme formlarının kullanıldığı (Budak Durmuş, 2022), erken çocukluk dönemindeki deneysel çalışmaların çoğunda etki büyüklüğünün raporlanmadığı ve yaklaşık yarısında kalıcılık testi yapılmadığı (Aydın, Bali, Doğan ve Akyüz, 2025) dikkate alındığında, bu boşluğun yerel literatür için de geçerli olduğu görülmektedir.

5. Türkiye'de Mantık Öğretiminin Görünümü

Türkiye'de çocuklarla felsefe uygulamaları son yıllarda belirgin biçimde yaygınlaşmıştır (Budak Durmuş, 2022; Lafcı Tor, 2023). Yayılım büyük ölçüde üç kanaldan gerçekleşmektedir: uygulayıcı sertifika programları, özel okulların program dışı etkinlikleri ve çocuklara yönelik felsefe kitaplarının yayıncılık alanındaki artışı. Türkçede bu alanda yol açıcı çalışmalar arasında Direk'in (2008) çocuklarla felsefeye yönelik kitapları sayılabilir; yaklaşımın kuramsal ve yöntemsel çerçevesi ise Boyacı, Karadağ ve Gülenç (2018) tarafından ayrıntılı biçimde tartışılmıştır.

Bu yayılımın yanında, ortaöğretim düzeyinde mantık öğretiminin ayrı bir çizgide sürdüğü görülmektedir. Türkiye, mantığın eğitim sistemindeki köklü bir geleneğinin mirasçısıdır: medrese müfredatında mantık, âlet ilimleri arasında ve yüksek ilimlere geçişin önkoşulu olarak konumlandırılmış, Ebherî'nin *Îsâgûcî* adlı risalesi Cumhuriyet dönemine kadar yüzyıllarca standart başlangıç metni olarak okutulmuştur (Bingöl, 2000). Osmanlı'nın son döneminde Ahmed Cevdet Paşa'nın *Mi'yâr-ı Sedâd*'ı ile Ali Sedad'ın *Mîzânü'l-Ukûl*'ü, bu birikimi modern mekteplere aktarma girişimleridir (Durusoy, 2020). Modern müfredatta ise mantık, giderek daralan bir yer edinmiştir: 2009 tarihli öğretim programında 12. sınıfta haftada iki saatlik bir ders olarak tanımlanan mantık (MEB, 2009),

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ortaöğretim seçmeli dersleri arasında yer almaktadır (MEB, 2026).

Bu iki gelişme-erken çocuklukta felsefe uygulamalarının yaygınlaşması ile ortaöğretimde mantığın daralması-birbirinden bağımsız olgular gibi ele alınmaktadır. Bu çalışmanın savı ışığında bakıldığında ise ikisi aynı müfredatın iki ucudur ve aralarındaki bağın kurulmamış olması bir tasarım eksikliğidir.

Bu tespitten üç öneri türetilebilir. Birincisi, erken çocukluk uygulamalarının "değerler" ya da "sosyal beceriler" başlıkları yerine akıl yürütme başlığı altında konumlandırılması ve öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesidir. İkincisi, ortaöğretimdeki mantık içeriğinin öğrencinin önceki kademelerdeki tartışma deneyimine bağlanacak biçimde yeniden düzenlenmesidir. Üçüncüsü ve en kapsamlısı, öğretmen yetiştirmede akıl yürütme normlarına ilişkin donanımın felsefe grubu dışındaki branşlara da yayılmasıdır; çünkü önerilen çerçevede mantıksal normların açık kılınacağı yer, her disiplinin kendi içidir. Bu bölümdeki değerlendirmelerin öğretim programı metinleri üzerinden doküman analiziyle sınanması, çalışmanın doğal devamını oluşturmaktadır.

6. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, çocuklarla felsefe programlarının bir mantık öğretimi biçimi olduğu öncülünden hareketle, bu öğretimin okul öncesinden ortaöğretime uzanan kesintisiz bir müfredat olarak nasıl kurulabileceğini soruşturdu.

Çalışmanın merkezî savı, kademeler arasındaki farkın öğretilen normların değil, normların açık kılınma derecesinin farkı olduğudur. Bu savın taşıdığı sıralama iddiası — örtük pratiğin açık kavramlaştırmadan önce gelmesi gerektiği — gelişim psikolojisindeki dört ayrı araştırma çizgisiyle temellendirildi: temsilsel yeniden betimleme, bilincin kavranması, metamantıksal gelişim ve üst düzey denetim. Bu çizgilerin biri bilişsel gelişim kuramından, biri Cenevre okulundan, biri doğrudan mantıksal gelişim araştırmasından ve biri argümantasyon psikolojisinden gelmesi, sıralamanın tek bir kuramın iç varsayımı olmadığını göstermektedir.

Ters yöndeki iddia da desteklendi: içerik etkilerine ilişkin birikim, mantıksal normların erken kademede içerikten arındırılmış biçimde sunulmasının işlemediğini ortaya koymaktadır. Küçük çocuklarda

mantıksal yeterliğin görünürlüğü büyük ölçüde sunum biçimine bağlıdır; dolayısıyla erken kademede öğretilebilir olan şey normun kendisi değil, normun belirli bir alandaki işleyişidir.

Kademelerin evre değil beceri düzeyi olarak anlaşılması gerektiği savunuldu. Bu okumanın üç sonucu vardır: sarmallık bir pedagojik zarafet değil zorunluluktur, çünkü aynı norm her yeni alanda yeniden inşa edilmek durumundadır; soruşturma topluluğunun yapılandırılmış biçimi bir destek işlevi gördüğü için destekli ve desteksiz başarım ayrı ayrı ölçülmelidir ve alan-genelliği kendiliğinden oluşmadığından akıl yürütme normlarına ilişkin donanım felsefe grubu dışındaki branşlara da yayılmalıdır.

Mevcut ampirik birikimin değerlendirilmesi, alandaki en somut boşluğun ölçme boşluğu olduğunu gösterdi. Programın etkileri okuma ve matematik puanları üzerinden değerlendirilmekte, hedeflenen kazanım ise ölçülmemektedir; bu dolaylı değerlendirme tekrarlanamadığında programı savunmasız bırakmaktadır. Buna karşılık doğrudan argümantatif yetkinliği ölçen müdahale çalışmaları, kazanımın yıllarla ölçülen sürelerde gerçekleştiğini göstermektedir; bu da süreklilik tezini doğrudan desteklemektedir.

Çalışmanın sınırlılıkları belirtilmelidir. Önerilen kademeli çerçeve kuramsal bir tasarımdır ve ampirik olarak sınanmamıştır; başvurulan gelişim psikolojisi bulgularının hiçbiri bu çerçeveyi sınamak üzere üretilmemiştir. Mantıksal yetkinliğin ölçülmesine ilişkin araç geliştirme sorunu yalnızca işaretlenmiş, çözümüne girişilmemiştir. Türkiye'ye ilişkin değerlendirmelerin öğretim programı metinleri üzerinden doküman analiziyle sınanması ise çalışmanın doğal devamını oluşturmaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle şu öneriler geliştirilebilir. Öğretim programı geliştirme açısından, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim programlarındaki akıl yürütme kazanımlarının Tablo 1'de önerilen açıklık düzeylerine göre birbirine bağlanması ve ortaöğretimdeki mantık dersinin, öğrencinin önceki kademelerdeki tartışma deneyimini zemin alacak biçimde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Öğretmen yetiştirme açısından, başta okul öncesi ve sınıf öğretmenliği olmak üzere tüm branşlarda akıl yürütme normlarına ilişkin temel bir donanımın kazandırılması, çocuklarla felsefe uygulayıcılarına yönelik sertifika programlarının da mantık içeriğiyle açıkça ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Araştırma açısından öncelikli görev, destekli ve desteksiz başarımı ayrı ayrı ölçebilen, yaşa uygun mantıksal yetkinlik ölçme araçlarının geliştirilmesidir. Bunun yanında, önerilen çerçevenin kademeler arası izleme yapan boylamsal çalışmalarla sınanması ve Türkiye'deki öğretim programı metinlerinin bu çerçeve ışığında doküman analiziyle incelenmesi, alana önemli katkılar sağlayacaktır. Uygulamaya yönelik araştırmalarda ise çocuklarla felsefe etkinliklerinin etkisinin okuma ve matematik başarısı gibi dolaylı çıktılarla değil, doğrudan akıl yürütme yetkinliğiyle değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aydın, E.; Bali, G.; Doğan, N. & Akyüz, B. (2025). Türkiye'deki erken çocuklukta düşünme becerilerine dair deneysel araştırmaların sistematik derlemesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 15*(2), 813–861. https://doi.org/10.24315/tred.1503690

Bingöl, A. (2000). Îsâgûcî. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 22, s. 488–489). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Boyacı, N. P.; Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 31*, 145–173.

Brandom, R. B. (1994). *Making it explicit: Reasoning, representing, and discursive commitment*. Harvard University Press.

Brandom, R. B. (2000). *Articulating reasons: An introduction to inferentialism*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Budak Durmuş, F. (2022). *Çocuklarla felsefe konusunda Türkiye'de yapılmış akademik çalışmaların içerik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ceylan, M. & Aksoy, N. (2025). Çocuklar için felsefe uygulamaları yoluyla ilkokul öğrencilerinin sosyal değerleri edinimlerinin desteklenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 23*(2), 2008–2033. https://doi.org/10.37217/tebd.1640808

Cheng, P. W. & Holyoak, K. J. (1985). Pragmatic reasoning schemas. *Cognitive Psychology, 17*(4), 391–416.

Direk, N. (2008). *Küçük Prens üzerine düşünmek*. Pan Yayıncılık.

Durusoy, A. (2020). Mi'yâr-ı Sedâd. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 30, s. 201–202). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review, 87*(6), 477–531.

Fischer, K. W. & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action and thought. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 313–399). Wiley.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911.

Girotto, V.; Light, P. & Colbourn, C. J. (1988). Pragmatic schemas and conditional reasoning in children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 40*(3), 469–482.

Gorard, S.; Siddiqui, N. & See, B. H. (2015). *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.

Harris, P. L. & Núñez, M. (1996). Understanding of permission rules by preschool children. *Child Development, 67*(4), 1572–1591.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press.

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.

Kuhn, D. & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science, 22*(4), 545–552.

Kuhn, D.; Zillmer, N.; Crowell, A. & Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentive competence. *Cognition and Instruction, 31*(4), 456–496.

Kutlusoy, Z. (2004). Türkiye'deki mantık eğitimi, sorunlar ve öneriler. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 3*, 90–96.

Lafcı Tor, D. (2023). Türkiye'de çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarına yönelik araştırmaların incelenmesi: Sistematik derleme. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 22*(3), 703-740.

Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's discovery*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Lord, P.; Dirie, A.; Kettlewell, K. & Styles, B. (2021). *Evaluation of Philosophy for Children: An effectiveness trial*. Education Endowment Foundation.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2009). *Mantık dersi öğretim programı*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü yayını, Ankara.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2026). Mantık Dersi Ortaöğretim Seçmeli Dersler. https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/mantik-dersi/17

Moshman, D. (1990). The development of metalogical understanding. In W. F. Overton (Ed.), *Reasoning, necessity, and logic: Developmental perspectives* (pp. 205–225). Erlbaum.

Moshman, D. (2004). From inference to reasoning: The construction of rationality. *Thinking & Reasoning, 10*(2), 221–239.

Moshman, D. & Franks, B. A. (1986). Development of the concept of inferential validity. *Child Development, 57*(1), 153–165.

Perkins, D. N. & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher, 18*(1), 16–25.

Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Harvard University Press. (Özgün eser 1974'te yayımlanmıştır)

Sharp, A. M. (1987). What is a community of inquiry? *Journal of Moral Education, 16*(1), 37–45.

Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education, 19*(3), 365–380.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press. (Özgün eser 1934'te yayımlanmıştır)

Wason, P. C. (1966). Reasoning. In B. M. Foss (Ed.), *New horizons in psychology* (pp. 135–151). Penguin.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator, 31*(2), 8–19.

Yurtbakan, E. (2023). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve değerler eğitiminde resimli çocuk kitaplarıyla yapılan çocuklar için felsefenin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *13*(2), 856–868. https://doi.org/10.24315/tred.1091403

BÖLÜM 4
TEMEL EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ

Doç. Dr. Celal GÜLŞEN[1]
Belenay ÇINAR[2]
Esma ULUBAŞ[3]
Hümeyra AYDAĞ[4]
Melek Şimal GÖKKAYA[5]

DOI: 10.5281/zenodo.23600385

[1] Doç. Dr. Celal GÜLŞEN-İstanbul Beykent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. eposta-celalgulsen@gmail.com / ORCID: 0000-0003-3929-9954
[2] Belenay ÇINAR- İstanbul Beykent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. e-posta:belenaycinar@gmail.com / ORCID:0009-0009-1072-1307
[3] Esma ULUBAŞ- İstanbul Beykent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. e-posta: esmaulubas22@gmail.com / ORCID: 0009-0000-3862-962X
[4] Hümeyra AYDAĞ- İstanbul Beykent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. e-posta: humeyraaydag055@gmail.com / ORCID: 0009-0006-6299-6837
[5] Melek Şimal GÖKKAYA- İstanbul Beykent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. e-posta: goksimmel@gmail.com / ORCID: 0009-0005-7617-9929

ÖZET

Bu çalışmada, çocukların temel eğitim sürecinde toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunu etkileyen sosyal ve eğitsel faktörler incelenmiştir. Nitel bir araştırma olan bu araştırmada mevcut akademik (kitap, makale, lisansüstü tez) çalışmalar incelenerek kuramsal bir çerçevede sentezlenmiş, veri toplama ve analiz sürecinde doküman incelemesi ve sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. İncelenen kaynaklarda aile ve ebeveyn tutumları, kardeş ve akran ilişkileri, eğitim ortamları, oyuncak ve kıyafet tercihleri, eğitim ve meslek yönlendirmeleri, öğretmen tutumları, eğitim materyalleri ve örtük müfredat ele alınmıştır. Bulgular, toplumsal cinsiyet rollerinin erken çocukluk döneminden itibaren temel eğitim süreci boyunca şekillenmeye başladığını ve aile, akran, öğretmen ve sosyal çevre ile etkileşimler yoluyla geliştiğini göstermektedir. Ebeveyn tutumları ve davranışları ile eğitim ortamındaki öğretmen tutumları, sınıf içi uygulamalar ve eğitim materyallerinin çocukların toplumsal cinsiyet algıları üzerinde etkili olabildiği görülmektedir. Ayrıca kitaplar ve diğer eğitim materyallerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin örtük mesajlar içerebildiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, fırti özellikler de gözetilerek çocukların ilgi, yetenek ve tercihlerinin toplumsal cinsiyet kalıplarından bağımsız olarak desteklenmesi ve eğitim ortamlarında tüm çocuklara eşit fırsatlar sunulması önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Gelişimi, Eğitim, Toplumsal Cinsiyet Rolleri, Eğitimde Fırsat Eşitliği, Cinsel Kimlik, Temel Eğitim.

GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet, kadınlara ve erkeklere toplum tarafından yüklenen rol, görev ve sorumluluklara ilişkin beklentileri ifade eden bir kavramdır (Necipoğlu ve ark., 2021: 55). Bu beklentiler, bireylerin sosyal yaşam içerisindeki konumlarının ve birbirleriyle olan ilişkilerinin şekillenmesinde rol oynamaktadır (Erzeybek, 2015: 4). Toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler eğitim, sağlık, çalışma hayatı ve siyaset gibi farklı alanlarda ortaya çıkabilmekte ve kadınların çeşitli alanlarda erkeklerle eşit fırsatlara sahip olmasını sınırlandırabilmektedir (Necipoğlu ve ark., 2021: 55-63).

Toplumsal cinsiyete ilişkin algıların gelişimi erken çocukluk döneminde başlamaktadır. Çocuklar bu dönemde çevrelerindeki kişilerle etkileşim kurarak sosyal rollere ilişkin çeşitli deneyimler edinmekte ve toplumsal cinsiyetle ilişkili davranışlarla karşılaşmaktadır. Gözlem yapma ve rol model alma durumu, çocukların, toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmesinde önemli bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu öğrenme süreci farklı sosyal ilişkiler ve günlük yaşam deneyimleri içerisinde devam etmektedir. Kardeşler ve akranlar, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin deneyimlerini çeşitlendiren unsurlar arasında yer alırken; okullar, kitaplar, şarkılar, filmler ve medya da çocukların karşılaştıkları toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin mesajların kaynakları arasında kabul edilmektedir. Eğitim ortamı bu sürecin önemli parçalarından birisini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tutumları, eğitim içerikleri, ders kitapları ve sınıf içi uygulamalar, çocukların toplumsal rolleriyle ilgili deneyimlerini etkileyebilmektedir (Necipoğlu ve ark., 2021: 55-56; Özçelik ve Şahin, 2023: 57-62). Bu etki, erken çocukluk döneminden başlayarak temel eğitim dönemi boyunca çocukların cinsiyete ilişkin rolleri de yönlendirebilmekte ve değiştirebilmektedir. Bu nedenle çocukların eğitiminde özellikle de temel eğitim düzeyinde toplumsal cinsiyet rollerinin hangi yollarla aktarıldığının incelenmesi, daha eşitlikçi eğitim ortamlarının oluşturulması açısından önem taşımaktadır.

Bu nedenle temel eğitim döneminde çocukların gelişim süreçlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda etkili olan sosyal ve eğitsel unsurların incelenmesi önemli görülmüştür. Bu amaçla, toplumsal cinsiyet rollerinin çocukluk dönemindeki görünümü, çocukların günlük yaşamlarında karşılaştıkları farklı sosyal ilişkiler ve eğitim

deneyimleri, toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda etkili olabilecek aile yapısı, ebeveyn tutumları, kardeş ilişkileri, akran etkileşimleri ve eğitim ortamları, bu ortamlarda cinsiyet rolleri üzerinde etkili olabilecek unsurlar araştırılmaya değer görülerek, bu araştırmanın temel inceleme alanlarını oluşturmuşlardır.

Çocuklardaki cinsiyet rollerinin şekillenmesinde; ebeveyn tutumlarının ve aile yapısının, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzlarının ve kardeş ilişkilerinin büyük etkisi olduğu dikkate alınarak bu çalışmada öncelikle aile ve ebeveynlerin çocuklara yönelik tutumları üzerinde durulmuştur. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecinde kız ve erkek çocuklara yönelik farklı beklentiler geliştirmeleri, çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin deneyimlerinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında aile içerisinde görev ve sorumlulukların nasıl paylaşıldığı da rollerin belirlenmesinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle, çocukların karşılaştıkları kadın ve erkek rollerinin niteliği de ele alınması gereken önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Böylece toplumsal cinsiyet rollerinin yalnızca çocuklara yönelik doğrudan söylemlerle değil, günlük yaşam içerisindeki uygulamalarla da nasıl yönlendirilebileceği dikkate alınmalı ve değerlendirilmelidir. Bu çalışmada, ailedeki ebeveyn tutumlarıyla birlikte cinsiyet rollerinin oluşmasında etkili olan kardeş ve akran ilişkileri boyutu da ele alınmıştır. Yapılan araştırmalarda kardeşler arasındaki yaş, cinsiyet ve doğum sırası gibi özelliklerin, çocukların birbirleriyle olan etkileşimlerini farklılaştırabildiği ve büyük kardeşlerin küçük kardeşler için model oluşturabildiği belirtilmektedir (Özçelik ve Şahin, 2023: 60-61). Çocuklardaki cinsiyet rollerinin şekillenmesinde akran ilişkileri de önemli bir etken olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, çocukların oyun ve sosyal etkileşimleri sırasında karşılaştıkları davranışların toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkisinin de ele alınması gerekli görülmüştür. Bu doğrultuda çocukların akran ilişkilerinin, sosyal hayatlarında toplumsal cinsiyet rollerini nasıl etkilediği, günlük yaşamlarında bu etkinin yansımalarının nasıl göründüğü konusunun da bu araştırma kapsamında ele alınması önemli görülmüştür. Çalışma kapsamında, çocukların sosyal yaşamlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri bir ortam olması nedeniyle eğitim ortamlarının incelenmesi, bu kapsamda öğretmenlerin çocuklara yönelik tutumlarının, sınıf içindeki iletişim biçimlerinin, çocuklara verilen görev ve sorumlulukların, eğitim içeriklerinin ve kullanılan materyallerin de değerlendirilmesi gerekli görülmüştür. Eğitim sürecinde toplumsal

cinsiyet rollerinin yalnızca açık biçimde verilen mesajlarla değil, günlük sınıf uygulamaları ve çocuklara yönelik beklentiler aracılığıyla da ortaya çıkabileceği dikkate alınmaktadır (Necipoğlu ve ark., 2021: 55-56). Eğitimde kullanılan materyallerdeki (çocukların kullandıkları kitaplar, görsel, sesli veya yazılı materyaller, vb) verilen mesajlarda, kadın ve erkek karakterlerin hangi roller içerisinde sunulduğunun da toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Çocukların karşılaştıkları kitap, şarkı, film ve medya içeriklerinin toplumsal cinsiyet mesajları içerebildiği belirtilmektedir (Özçelik ve Şahin, 2023: 57). Bu nedenle eğitim sürecinde kullanılan materyallerin yalnızca öğretimsel işlevleri bakımından değil, çocuklara sundukları kadın ve erkek temsillerle ilgili subliminal mesajlar olarak ta ele alınması gerekmektedir. Burada kullanılan materyallerdeki örtük amaçlar, göz ardı edilmemelidir. Kullanılan materyallerdeki mesajlar kadar öğretim müfredatlarında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin verilen kazanımlarında incelenmesi, yapılan etkinlikler de müfredatın nasıl icra edildiği de dikkatle incelenmesi gereken konuların başında gelmektedir. Eğitim sürecinde çocukların belirli etkinliklere, oyunlara veya mesleklere cinsiyetleri temelinde yönlendirilmesi, bireysel ilgi ve yeteneklerin değerlendirilmesini sınırlandırabilecek bir unsur olarak ele alınmaktadır (Apple, 2004; Giroux, 1983; Weiler, 1988). Yapılan bazı araştırmalarda çocukların farklı alanları deneyimlemelerine fırsat verilmesi ve eğitim sürecindeki yönlendirmelerin cinsiyet kalıplarından bağımsız olarak değerlendirilmesi gerektiği de belirtilmektedir (Erzeybek, 2015).

Çocukların temel eğitim dönemi sürecinde, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin deneyimlerinin yalnızca tek bir çevresel etkene bağlı olmadığı, aile, akran çevresi, eğitim ortamı ve sosyal yaşamın farklı bileşenleriyle birlikte şekillendiği görülmektedir (Özçelik ve Şahin, 2023: 57-58). Toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenme sürecinin, erken çocukluk döneminden itibaren incelenmesi, çocukların gelişim süreçlerinde karşılaştıkları toplumsal beklentilerin anlaşılması açısından da önem taşımaktadır. Bu dönemde cinsiyet rollerine ilişkin edinilen deneyimlerin, çocukların sosyal ilişkilerini, rol algılarını ve ileriki dönemlerdeki yaşantısını etkileyeceği dikkate alındığında, çocukların erken çocukluk döneminden başlayarak temel eğitim süreci boyunca toplumsal cinsiyet rollerine yönelik deneyimlerinin ve bu döneme etki eden faktörlerin incelenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle çocuklarda toplumsal cinsiyet rollerinin oluşması üzerindeki bu etkilerin

bütün halinde ele alınması önemli görülmüştür. Bu öneme binaen bu araştırma, çocukların temel eğitim sürecinde toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda etkili olan sosyal ve eğitsel unsurları alanyazın doğrultusunda incelemek, ve ilgili kesimlere öneriler sunmak amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda aile, akran ilişkileri, eğitim ortamı, öğretmen tutumları ve eğitim materyalleri gibi unsurların toplumsal cinsiyet rolleriyle olan ilişkisi değerlendirilmiştir. Çalışmada, çocukların eğitim yaşantılarında karşılaştıkları toplumsal cinsiyet rollerinin farklı boyutlarıyla ortaya konulması amaçlanmıştır.

Belirlenen amaca ulaşabilmek için bu çalışmada çocukların eğitiminde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin mevcut akademik çalışmaların incelenmesine yönelik betimsel literatür taraması yapılmıştır. Araştırma, mevcut akademik çalışmaları (kitap, makale, lisansüstü tez) incelemeyi ve kuramsal bir çerçevede sentezlemeyi amaçlayan nitel bir araştırma olup, veri toplama ve analiz sürecinde doküman incelemesi ve sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır.

1. Toplumsal Cinsiyet

Biyolojik cinsiyet, bireyin anne karnındaki genetik kombinasyonlarla başlayan; kromozomal, hormonal, anatomik ve fizyolojik göstergeler ekseninde kişiyi kadın ya da erkek olarak tanımlayan biyolojik özelliklerin bütünüdür (Erzeybek, 2015; West ve Zimmerman, 1987). Doğuştan gelen bu morfolojik yapı, bireyleri geleneksel ikili sistemde kategorize etmek için temel bir zemin sunar (Kağıtçıbaşı ve Üskül, 2006). Buna karşın toplumsal cinsiyet (gender); bireyin içinde yaşadığı kültür ve tarihsel dönem doğrultusunda kadınlığa ve erkekliğe atfedilen anlamları, toplumsal roller ve sorumlulukları, statü dağılımlarını ve normatif beklentileri kapsayan sosyal bir inşadır (Uğurlu, 2022; Oakley, 1972). Biyolojik cinsiyet doğumla belirlenen fiziksel bir duruma işaret ederken; toplumsal cinsiyet doğuştan gelmez, bireyin aile, eğitim sistemi, akran grupları, din, hukuk, kitle iletişim araçları ve edebiyat gibi sosyalizasyon aygıtları ile etkileşime girmesi sonucu aşamalı bir biçimde üretilir ve pekiştirilir (Özvarış, 2015; Tezcan, 2005).

Toplumsal cinsiyet, doğa ya da biyoloji tarafından değişmez bir zorunluluk olarak dayatılmadığı; sosyal ilişkiler, kültürel pratikler ve iktidar mekanizmaları yoluyla sürekli yeniden üretildiği için tarihsel ve kültürel açıdan dinamik ve dönüştürülebilir bir yapıya sahiptir (Erzeybek,

2015; Butler, 1990). Bu kavram, toplumun bireyi cinsiyet kimliği üzerinden nasıl algıladığı, tanımladığı, sınırlandırdığı ve ona ne tür davranış kalıplarını uygun bulduğu ile doğrudan bağlantılıdır (Özvarış, 2015). Sosyal öğrenme ve bilişsel gelişim süreçleri doğrultusunda bireyler, henüz erken çocukluk döneminde aile ortamında başlayan sembolik ve doğrudan etkileşimlerle kendi cinsiyetlerine uygun görülen normları içselleştirmeye başlarlar (Bandura, 1977; Bussey ve Bandura, 1999).

Bu içselleştirme süreci, yalnızca nötr davranış kalıplarının benimsenmesiyle sınırlı kalmamakta; kadın ve erkek arasında asimetrik ve hiyerarşik bir güç dengesi üreterek toplumsal eşitsizlikleri yapısal hâle getirmektedir (Connell, 1987; Gümüşoğlu, 2016). Kalıplaşmış yargılar; erkeğe kamusal alan, karar vericilik, bağımsızlık ve rasyonellik atfederken; kadını özel alan, bakım verme, duygusallık ve edilgenlikle özdeşleştirmektedir (Kılıç, 2002; Ersöz, 2016). Bu ayrımcı yapı, birçok toplumda kadınların ekonomik bağımsızlıklarının kısıtlanmasına, iş gücü piyasasında cam tavan sendromu ve mesleki dışlanma yaşamalarına, mülkiyet haklarından eşit yararlanamamalarına ve erkeklere kıyasla daha yoğun biçimde psikolojik, fiziksel ve sembolik şiddete maruz kalmalarına zemin hazırlamaktadır (Kaşdarma, 2018; Ridgeway, 2011). Toplumsal cinsiyet; biyolojik farklılıkların ötesine geçerek kadınların bağımlı, ikincil ve güçsüz konumlandırıldığı, erkek egemen hegemonyayı besleyen kurumsal bir sosyal tabakalaşma ve iktidar ilişkileri ağı şeklinde işlev görmektedir (Alpan, 2018; Ferree, 2004).

2. Çocuklarda Toplumsal Cinsiyet Rolleri

Erken çocukluk sürecinde özellikle de temel eğitim aşamasında çocukların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin yapılan araştırmalarda, toplumsal cinsiyet rollerinin belirlenmesinde etkili olan unsurlar birçok değişken açısından incelenmiştir. Çocukların aile yapısı, ebeveynlerinin tutumları, kardeş ilişkileri, akran etkileşimleri, eğitim ortamları ve eğitim deneyimleri, sosyal çevre ilişkileri ve basın yayın kuruluşları çocuklardaki cinsiyet rollerinin şekillenmesinde etkili olan unsurların başında gelmektedir. Çocuklarda toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda etkili olan bu unsurlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1. Ebeveyn Tutumlarının Çocuklarda Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Oluşumundaki Etkisi

Toplumsal cinsiyet, bireyin biyolojik cinsiyetinden bağımsız olarak içinde yaşadığı toplumun kültürel normları, değer yargıları ve kolektif beklentileri doğrultusunda inşa edilen sosyal bir kimliktir. Bu kimlik; bireyin nasıl davranması gerektiği, toplumdaki statüsü ve üstleneceği sorumluluklar hakkında yönlendirici normlar sunmaktadır. Çocukların cinsiyet rollerini kazanmasında en belirleyici mekanizmaların başında sosyal çevre gelmektedir. Toplum, biyolojik cinsiyet kategorilerine göre bireylere belirli roller biçmekte ve bu roller henüz doğum öncesi süreçten itibaren çocuklara aktarılmaya başlanmaktadır (Özçelik ve Şahin, 2023).

Gebelik döneminde bebeğin cinsiyetinin belirlenmesiyle birlikte ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentileri, mekân düzenlemeleri ve tutum kalıpları şekillenmeye başlamaktadır. Örneğin kız çocukları için pembe tonları, narin desenler ve ev içi bakım rollerini çağrıştıran nesneler tercih edilirken; erkek çocukları için mavi renk, fiziksel güç, aksiyon ve hareket odaklı materyaller seçilmektedir. Bu erken ayrımlar, çocukların henüz yaşamın ilk evrelerinde cinsiyet temelli toplumsal kodlarla karşılaşmasına ve bunları içselleştirmesine zemin hazırlamaktadır. Doğum sonrasında ise, bu sosyalizasyon süreci çekirdek aileden başlayarak geniş akraba çevresi, okul, akran grupları ve kitle iletişim araçları vasıtasıyla sistematik olarak pekiştirmektedir (Cüceloğlu, 2005; Giddens, 2008).

Çocukların toplumsal cinsiyet rollerini öğrenme sürecinde oyuncak tercihleri, giyim tarzları, saç kesimleri ve ebeveynlerin iletişim dili gibi birçok faktör doğrudan belirleyicidir. Geleneksel yapılarda kız çocukları ev içi sorumluluklara kanalize edilirken, erkek çocukları kamusal alana ve dış dünyaya hazırlanmaktadır. Bu yönlendirmeler yalnızca yüzeysel davranış kalıplarını değil; aynı zamanda çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini de derinden etkilemektedir. Bu bağlamda ebeveyn tutumları; çocuğun kişilik örüntüsünü, sosyal uyumunu ve benlik algısını şekillendiren temel faktörlerden birisi olarak görülmektedir. Anne ve babanın çocukla kurduğu etkileşimin niteliği, çocuğun toplumsal rollerle kurduğu bağın sınırlarını çizmektedir. Ancak bu ebeveynlik pratikleri de var olan toplumsal cinsiyet kalıplarından bağımsız değildir. Ebeveynler, aynı aile ortamında dahi kız ve erkek çocuklarına karşı farklı beklentiler geliştirerek bu kalıpları pekiştirirler.

Örneğin otoriter tutuma sahip bir baba, erkek çocuğundan daha disiplinli, dayanıklı ve güçlü olmasını beklerken; kız çocuğuna karşı daha koruyucu, bağımlılığı teşvik eden ve kısıtlayıcı bir tavır takınabilmektedir (Çiftçi ve Özgün, 2011).

Gelişimsel açıdan sağlıklı kabul edilen demokratik ebeveyn tutumlarının dahi cinsiyet özelinde örtük farklılaşmalar içerdiği gözlenmektedir. Kız çocuklarına duygusal açıdan daha fazla destek sunulurken, erkek çocuklara bireysel karar alma ve duygularını bastırma yönünde telkinde bulunulması çocukların psikososyal gelişiminde dengesizliklere yol açabilmektedir. Bu ayrışan yaklaşım; kız çocuklarının empati yetenekleri gelişmiş ancak bağımlılık eğilimi yüksek bireyler olmasına, erkek çocukların ise özerk hareket edebilen fakat duygularını tanıma ve ifade etmede zorlanan yetişkinlere dönüşmesine neden olabilmektedir (Sunay ve ark., 2023).

Ebeveyn tutumları yalnızca tek bir kuşağa ait deneyimlerle sınırlı kalmayıp kültürel mekanizmalar aracılığıyla kuşaktan kuşağa devredilmektedir. Cinsiyetçi değerlerle yetişen bireyler, ileride ebeveyn olduklarında benzer şemaları çocuklarına aktararak toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sürmesine yol açarlar (Karadağ ve Akçınar, 2022). Neticede erken çocukluk döneminde aile ortamında pekiştirilen bu kalıplar; bireylerin eğitim ve meslek seçiminden akademik başarısına, kişiler arası ilişkilerinden benlik algısına kadar yaşam boyu süren yönelimleri üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Çiftçi ve Özgün, 2011). Bu nedenle cinsiyet eşitliği sağlamak adına çocukların cinsel kimlik oluşumlarında fıtrata aykırı yönelimlere meyletmelerinin önüne de geçmek gerekmektedir. Bu konuda ebeveynler tarafından yaratılış özelliklerine aykırı yönlendirmelerden de kaçınılması gerektiği unutulmamalıdır.

2.2. Oyuncak, Kıyafet ve Meslek Seçimlerinin Çocuklarda Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Oluşumundaki Etkisi

Toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin yaşamlarının ilk yıllarından itibaren inşa edilmeye başlanan ve kadın ile erkekten beklenen normatif davranış kalıplarını belirleyen sosyal yapılardır. Bu roller; özellikle erken çocukluk döneminde sunulan oyuncaklar, tercih edilen kıyafetler ve geleceğe yönelik eğitim-meslek yönlendirmeleri aracılığıyla bireylere aktarılır. Okul öncesi dönem, çocukların benlik ve kimlik gelişimi açısından en kritik evrelerden birini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuklar, yakın çevrelerinden edindikleri açık ve örtük mesajlar

doğrultusunda kendilerini tanımaya, sosyal normlara uygun davranış örüntüleri geliştirmeye başlarlar. Toplumsal cinsiyet rolleri, söz konusu gelişim evresine doğrudan yön vererek çocukların bireysel ilgi alanlarını, davranış biçimlerini, bilişsel şemalarını ve ileride seçecekleri meslekleri biçimlendirmektedir (Tabak ve Tunçay, 2020).

Oyun ve oyuncaklar, çocukların bilişsel, duyusal, motor ve sosyal gelişiminde vazgeçilmez bir işleve sahiptir. Buna karşın çocuklara sunulan oyuncak tercihleri, çoğunlukla kalıplaşmış toplumsal cinsiyet yargıları doğrultusunda sınırlandırılmaktadır. Kız çocuklarına sıklıkla oyuncak bebekler, evcilik malzemeleri, mutfak setleri ve temizlik araçları sunulurken; erkek çocuklarına araba, tamir aletleri, silah, bloklar ve aksiyon figürleri gibi fiziksel güç, hız ve teknoloji temalı materyaller sağlanmaktadır (Yıldız, 2021). Bu tür ayrımcı yönlendirmeler, çocukların empati kurma, problem çözme, mekânsal algı ve şiddetle başa çıkma gibi yaşamsal becerilerini cinsiyete özgü bir kalıpla sınırlandırarak geliştirmelerine yol açmaktadır.

2.2.1. Oyuncaklar Yoluyla Cinsiyet Rollerinin Oluşumu

Oyuncak seçiminde şüphesiz birçok etken söz konusu olup bu etkenler arasında cinsiyete göre seçim ise günümüzde birçok değişkenle birlikte öncelikli hale gelmiştir. Seçimi yapılan oyuncaklar şekil ve karakter aşamasından renk aşamasına kadar kız ve erkek için farklılıklar arz etmektedir (Güktaş, 2020: 33). Bu durum, kız çocuklarının daha çok bakım veren, itaatkâr rollerle; erkek çocuklarının ise liderlik, güç ve rekabet odaklı rollerle özdeşleşmesine yol açar. Çocuklar, oyun aracılığıyla sosyal dünyayı anlamlandırırken aynı zamanda toplumun kendilerinden ne beklediğini de öğrenirler. Dolayısıyla, oyuncağın türü kadar, ona yüklenen anlam da önemlidir. Örneğin bir erkek çocuğunun bebekle oynaması çoğunlukla yadırganırken, kız çocuğunun da oyuncak silahla oynaması "erkeksi" bulunur ve bu tür davranışlar genellikle aile veya çevre tarafından yadırganarak bastırılır. Bu süreç, çocukların özgür oyun ortamından uzaklaşmasına ve benlik gelişimlerinin kısıtlanmasına neden olabilir (Menekşe, 2019).

Oyuncak seçiminde cinsiyet olgusunun keskin bir şekilde ön planda tutulması farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Bu yaklaşımın çocuğun kimlik kazanımı ve eğitimi açısından doğru bir yöntem olmayacağını ifade etmekle birlikte, cinsiyet farklılıklarının tamamen göz

ardı edilmesinin de sürecin farklı şekilde sonuçlanmasına sebep olacağını da söylemek gerekmektedir (Güktaş, 2020: 34).

2.2.2. Kıyafet Seçimleri Yoluyla Cinsiyet Rollerinin Oluşumu

Çocuklara sunulan kıyafetler de toplumsal cinsiyet rollerinin önemli bir yansımasıdır. Kız çocukları için genellikle pembe, mor, dantel veya tül gibi süslemelerle bezeli giysiler tercih edilirken, erkek çocuklarına daha koyu renklerde, pratik ve hareket özgürlüğü sağlayan giysiler sunulmaktadır. Bu kıyafet tercihi, çocukların hareket alanlarını, beden algılarını ve sosyal rollerini doğrudan etkiler. Örneğin, kız çocukları için seçilen narin kıyafetler, onların fiziksel aktivitelerden uzak durmasına neden olurken; erkek çocukları daha aktif ve cesur olmaya teşvik edilir. Bu durum, kız çocuklarının daha pasif, erkek çocuklarının ise daha hareketli ve dışa dönük bireyler olmalarını destekleyen bir süreci besler (Menekşe, 2019).

Çocuk giyimi ve kıyafet tercihleri, toplumsal cinsiyet rollerinin somutlaştığı ve günlük pratiklerde görünürlük kazandığı temel sosyalizasyon alanlarından biridir. Erken çocukluk evresinden itibaren kız çocukları için pembe, lila ve pastel tonlar ile tül, dantel ve fırfır gibi estetik kaygıyı önceleyen tasarımlar tercih edilirken; erkek çocukları için mavi, gri ve siyah gibi koyu renkler ile fiziksel dayanıklılığı ve hareket serbestisini önceleyen modeller öne çıkmaktadır (Menekşe, 2019; Yıldız, 2021). Bu tercihler yalnızca biçimsel bir estetik algıyı yansıtmakla kalmayıp, çocuğun beden algısını, kimlik inşasını ve toplumsal çevreyi anlamlandırma biçimini de erken dönemde yapılandırmaktadır. Güncel alanyazında kıyafet ve renk tercihlerinin, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ve örtük cinsiyet şemalarıyla doğrudan ilişkili olduğu ve erken çocuklukta ayrıştırıcı cinsiyet kimliğinin pekişmesinde temel araçlardan biri işlevi gördüğü saptanmıştır (Özçelik ve Şahin, 2024; Yılmaz ve Akın, 2025).

Giyim ürünlerinin renk, kalıp, kumaş türü ve işlevsellik açısından cinsiyete göre farklılaştırılması; çocukların hangi davranışların kendileri için uygun olduğu konusunda güçlü sosyal mesajlar almalarına yol açmaktadır. Kız çocuklarından narin, düzenli, sakin ve kirlenmekten kaçınan bireyler olmaları beklenirken süslü ve hassas giysiler bu beklentileri desteklemekte; erkek çocuklarının ise hareketli, fiziksel olarak güçlü ve aktif olmaları yönündeki beklenti, fonksiyonel ve dayanıklı giysilerle teşvik edilmektedir (Menekşe, 2019). Dolayısıyla

kıyafetler, kültürel cinsiyet normlarının çocuğun beden dili ve davranış kalıpları üzerine işlendiği pedagojik ve sembolik iletiler haline gelmektedir (Demir ve Çetin, 2024).

Bu doğrultuda kıyafet tercihleri, çocukların kaba ve ince motor becerilerini geliştirdikleri serbest oyun ve fiziksel aktivite deneyimlerini de doğrudan sınırlandırabilmektedir. Hareketi kısıtlayan, rahat adımlamayı engelleyen ya da kirlenme endişesi uyandıran hassas kıyafetler; özellikle kız çocuklarının koşma, tırmanma, atlama gibi yoğun efor gerektiren açık hava etkinliklerine katılımını düşürmekte ve onları daha durağan, ev içi veya masa başı etkinlik alanlarına yönlendirmektedir. Buna karşılık hareket özgürlüğü sağlayan giysilerle desteklenen erkek çocukları mekânı daha etkin kullanma ve bedensel yetkinlik kazanma fırsatı bulmaktadır. Çocukların kıyafet seçimlerinde cinsiyet temelli kalıpların ve katı renk normlarının yerine bedensel konforun, gelişimsel gereksinimlerin, hareket serbestisinin ve bireysel tercihlerin merkeze alınması; eşitlikçi, özgür ve sağlıklı bir benlik gelişiminin tesisi açısından temel bir gerekliliktir (Alpan, 2018; Menekşe, 2019).

2.2.3. Meslek Seçimindeki Cinsiyet Temelli Yönlendirmeler Yoluyla Cinsiyet Rollerinin Oluşumu

Toplumsal cinsiyet yönlendirmeleri salt erken çocukluktaki oyuncak ve kıyafet tercihleriyle sınırlı kalmayıp, bireyin uzun vadeli akademik kariyer basamakları ve mesleki tercihleri üzerinde de yapısal ve belirleyici bir rol oynamaktadır. Aileler, bilinçli ya da örtük tutumlarla çocuklarını geleneksel olarak "kadına" veya "erkeğe" uygun görülen cinsiyetlendirilmiş alanlara yönlendirme eğilimi sergilemektedir. Örneğin erkek çocuklarına genellikle mühendislik, bilişim teknolojileri, mimarlık ve fen bilimleri gibi analitik, rekabetçi ve teknik düşünmeyi gerektiren STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanları önerilirken; kız çocuklarına öğretmenlik, psikoloji, çocuk gelişimi ve hemşirelik gibi bakım, duygusal emek ve empati odaklı meslekler tavsiye edilmektedir (Güder ve Yıldız, 2016). Son yıllarda yapılan çalışmalar, ebeveynlerin mesleki yönlendirmelerindeki bu cinsiyetçi tutumların kız çocuklarının fen ve matematik öz-yeterlik algılarını doğrudan düşürdüğünü, buna karşılık erkek çocuklarında sosyal ve sanatsal alanlara yönelik kaçınma davranışını pekiştirdiğini göstermektedir (Kaya ve Arslan, 2024; Özkan ve Demir, 2025). Bu tür yönlendirmeler, çocukların özgün ilgi, yetenek ve bilişsel potansiyellerinden ziyade, toplumun normatif beklentilerine ve

cinsiyet rollerine uyum sağlamalarına yol açmaktadır. Örneğin matematik ve fen alanında yüksek performans gösteren bir kız çocuğu, ailesinden ve yakın çevresinden gerekli akademik teşviki görmediğinde teknik ve mühendislik alanlarına başvurmaktan çekinebilmekte veya bu alanlarda başarısız olacağı kaygısını içselleştirebilmektedir. Benzer biçimde, duyusal ve sanatsal yetkinlikleri güçlü olan bir erkek çocuk, toplum tarafından "kadınsı" olarak etiketlenen tasarım, sanat, bakım veya sosyal hizmet alanlarına yöneldiğinde akran ve aile baskısıyla karşılaşmaktan çekinerek bu alanlardan uzaklaşabilmektedir (Karabekmez ve ark., 2018).

Söz konusu beklenti ve yönlendirme baskısı, bireylerin kendi öz potansiyellerini keşfetmelerini sekteye uğratmakta; uzun vadede mesleki tükenmişlik, doyumsuzluk, psikolojik stres ve kimlik çatışmalarına zemin hazırlamaktadır (Taşdan ve ark., 2025). Ebeveynlerin ve eğitim kurumlarının bu tutumları; kadınların bilim, teknoloji ve üst düzey yönetim kademelerinde yetersiz temsil edilmesine, erkeklerin ise beşeri ve bakım odaklı mesleklerden dışlanmasına neden olarak yatay mesleki ayrışmayı ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini beslemektedir (Eagly, 2009; Kurt ve Şahin, 2024). Dolayısıyla hem ailelerin hem de eğitimcilerin, çocukların eğilimlerini cinsiyet temelli kalıp yargılardan arındırarak desteklemeleri, mesleki yönlendirmelerde bireysel beceri ve ilgiyi temel almaları, fırsat eşitliğinin sağlanması ve toplumsal dönüşümün gerçekleşmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır.

2.3. Toplumsal Beklentilerin ve Çocuk Eğitimi Süreçlerinin Çocuklarda Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Oluşumu Üzerindeki Etkisi

Çocukların eğitim sürecinde toplumsal cinsiyet beklentileri, eğitim ortamının işleyişi ve kullanılan içerikler aracılığıyla da karşılarına çıkabilmektedir. Öğretmenlerin tutumları, ders içerikleri, eğitim materyalleri ve sınıf içerisindeki uygulamalar, çocukların kadın ve erkek rollerine ilişkin karşılaşabilecekleri mesajlar açısından önem taşımaktadır (Necipoğlu, Bebiş ve Seviğ, 2021: 55-56).

Eğitim materyallerinde kadın ve erkek karakterlerin hangi özelliklerle ve rollerle temsil edildiği, çocukların karşılaştıkları toplumsal rol örnekleri bakımından önemlidir. Çetin ve Mangır'ın (2021) 100 Temel Eser üzerine gerçekleştirdikleri araştırmada, eserlerde toplumsal cinsiyeti yansıtan ifadeler taranmış; kadın ve erkek karakterlerin günlük yaşam rollerine ilişkin temsiller incelenmiştir. Araştırmada toplumsal cinsiyet rollerinin adalet temelli bir anlayışla sunulmadığı ve eril karakterlerin

birçok konuda dişil karakterlerden üstün konumlandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Çetin ve Mangır, 2021: 166-187).

Bu durum, çocuklara sunulan kitap ve diğer eğitim materyallerinin yalnızca eğitsel içerikleri bakımından değil, taşıdıkları toplumsal mesajlar açısından da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim materyallerinin seçiminde cinsiyet kalıplarını güçlendiren içeriklerin fark edilmesi, çocukların farklı rol ve yaşam biçimleriyle karşılaşabilmeleri açısından önem taşımaktadır (Eğitim-Sen, 2017; Çetin ve Mangır, 2021).

3. Temel Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği, çocukların eğitim olanaklarına erişimlerinin yanı sıra eğitim sürecinde karşılaştıkları içerik ve uygulamalar üzerinden de değerlendirilmektedir. Bu nedenle eğitimde eşitliğin sağlanması, yalnızca kız ve erkek çocukların okula devam etmesiyle sınırlı olmayıp eğitim ortamının sunduğu fırsatların niteliğini de kapsamaktadır (UNESCO, 2023; UNICEF, 2023).

Eğitim içeriklerinde ve materyallerinde cinsiyete dayalı kalıpların bulunması, çocukların kadın ve erkek rollerine ilişkin belirli temsillerle karşılaşmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi için öğretim içerikleri ve eğitim materyallerinin de eşitlik perspektifiyle değerlendirilmesi gerekmektedir (UNESCO, 2023). Temel eğitim düzeyinde toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği konusunda ilgili alan yazın incelendiğinde konunun farklı açılardan ele alındığı görülmektedir. Bu farklılıklar dikkate alınarak temel eğitim düzeyinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusu, öncelikle küresel düzeyde ele alınmış ve devamında Türkiye'deki durum öğretmen tutumları ve müfredat özelinde aşağıda değerlendirilmiştir.

Küresel ölçekte eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, eğitime erişimin yanı sıra eğitim sürecinin niteliği ve öğrenme ortamlarının kapsayıcılığı üzerinden ele alınmaktadır. UNESCO, eğitimde eşitliğin sağlanması açısından dezavantajlı grupların eğitim fırsatlarına erişiminin izlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği de ülkelerin ve bölgelerin koşullarına göre farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (UNESCO, 2023).

Eğitimde cinsiyet eşitliği yalnızca okula kayıt ve devam oranlarıyla açıklanamamaktadır. Eğitim içerikleri, ders kitapları, öğretim uygulamaları ve okul ortamının niteliği de eşitlik açısından değerlendirilmesi gereken unsurlardır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik çalışmaların eğitim sisteminin farklı bileşenlerini kapsaması gerekmektedir (UNESCO, 2023). Küresel ölçekte toplumsal cinsiyet eşitliği/eşitsizliği konusu eğitime erişimin yanı sıra eğitim sürecinin niteliği ve öğrenme ortamlarının kapsayıcılığı bağlamında ele alınırken, Türkiye'de benzer kavramlar yanında, eğitim materyalleri ve çocuklara sunulan rol modellerin etkileri bağlamında da ele alındığı görülmektedir.

Çocuk kitaplarına ilişkin yapılan araştırmalarda, eğitim materyallerindeki toplumsal cinsiyet temsillerine yönelik bulgular sunulmaktadır. Çetin ve Mangır'ın (2021) araştırmasında, 100 Temel Eser içerisinde yer alan Türk edebiyatı eserlerinde toplumsal cinsiyeti yansıtan ifadeler tarama modeliyle incelenmiştir. Araştırmacılar, incelenen eserlerde toplumsal cinsiyet rollerinin adalet temelli bir anlayışla sunulmadığı sonucuna ulaşmıştır (Çetin ve Mangır, 2021: 166-187). Benzer şekilde Eğitim-Sen'in ders kitapları ve eğitimde cinsiyetçilik üzerine yaptığı araştırmalarda da, eğitim içeriklerinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (Eğitim-Sen, 2017).

Temel eğitim düzeyinde çocuklara yönelik hazırlanan kitapların ve eğitim materyallerinin seçilmesi sırasında toplumsal cinsiyet temsillerinin de dikkate alınması büyük önem arz etmektedir. Dünya klasikleri kabul edilen çocuk masallarının yer aldığı kitaplarda dahi birçok ihmal ve istismar örnekleriyle, cinsiyet rollerine yönlendirmeler yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle temel eğitim döneminde seçilen çocuk kitaplarının ve diğer eğitim materyallerinin çocuklara tek yönlü rol modelleri sunmasının önüne geçilmesi, ihmal ve istismarın önlenmesi açısından çok iyi incelenerek seçilmesi gerekmektedir. Burada öğretmenler büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu görev sorumluluğu ile hareket etmesi ve eğitim ortamlarının düzenlenmesinde özenli davranması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarının çocukların cinsel kimliklerinin oluşumu dâhil, kişiliklerinin oluşumunda doğrudan etkili olduğu bilinmektedir. Bu etki sebebiyledir ki temel eğitim sürecinde sınıf içi uygulamaların ve öğretmen davranışlarının çocuklarda toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenmesindeki önemli dikkate alarak öğretmenlerin

bu konu üzerinde hassasiyetle durmaları büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin çocuklara yönelik beklentilerinin, kullandıkları dilin ve sınıf içindeki uygulamalarıyla görev dağılımlarının, kız ve erkek çocukların eğitim deneyimlerinin farklılaşmasına neden olabilecek unsurlar barındırabileceği unutulmamalıdır (Necipoğlu, Bebiş ve Seviğ, 2021: 55-56).

Cinsiyet temelli beklentilerin sınıf içerisinde kullanılması, çocukların belirli etkinlik veya davranışlarla cinsiyetleri üzerinden ilişkilendirilmesine yol açabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların cinsiyetlerinden bağımsız olarak bireysel özelliklerini, ilgi alanlarını ve yeteneklerini dikkate almaları önemli görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının geliştirilmesi, eğitim ortamındaki eşitlikçi uygulamalarının desteklenmesine katkı sağlayabilir. Öğretmen eğitiminin yanı sıra sınıf içi uygulamaların düzenli olarak değerlendirilmesi, cinsiyet temelli kalıpların eğitim ortamında yeniden üretilmesinin azaltılması açısından da önem taşımaktadır (UNESCO, 2023; UNICEF, 2023). Cinsiyet temelli kalıpların eğitim ortamında üretilmesinin yada üretilmemesinin okullarda kullanılan öğretim müfredatlarıyla da doğrudan bağlantısı bulunmaktadır. Ülkelerin özellikle erken çocukluk eğitimiyle birlikte temel eğitim sürecinden başlayarak öğretim müfredatlarında bazen alenen, bazen de örtük bir şekilde yönlendirmeler yaptıkları görülebilmektedir.

Gizli ya da örtük müfredat, öğretim programında açık bir şekilde yer almayan ancak okulun günlük işleyişi, kuralları ve ilişkileri aracılığıyla öğrencilere aktarılan değer ve davranışları ifade etmektedir (Apple, 2004; Giroux, 1983). Bu yönüyle örtük müfredat, çocukların yalnızca ders içerikleri aracılığıyla değil, okulun günlük yaşamındaki uygulamalar aracılığıyla da çeşitli sosyal mesajlarla karşılaşmasına neden olabilmektedir (Weiler, 1988). Bu mesajlarda toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumu üzerinde etkili olabilmektedir.

Sınıf içerisinde görevlerin dağıtılması, öğrencilerden beklenen davranışlar, derslerin kazanımları arasında kız ve erkek öğrencilere yüklenen roller ve beklentiler, kullanılan dil ve öğretmenlerin çocuklara yönelik yaklaşımları örtük müfredat kapsamında değerlendirilebilir (Apple, 2004; Weiler, 1988). Toplumsal cinsiyet açısından bakıldığında, kız ve erkek çocuklara yönelik farklı beklentilerin bu tür günlük uygulamalar içerisinde ortaya çıkması mümkün görülmektedir. Bu nedenle eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini desteklemek yalnızca ders

kitaplarının ve açık-seçik görülen yazılı öğretim programlarının değiştirilmesiyle sınırlı tutulmamalıdır. Okul kültürü, sınıf içi ilişkiler ve günlük uygulamalar da eşitlik açısından değerlendirilmelidir (UNESCO, 2023). Okul ortamlarının ve müfredat olgusunun eşitlikçi bir yaklaşımla hazırlanıp uygulanması yoluyla çocukların eğitim ortamında cinsiyet temelli beklentilerle sınırlandırılmadan bireysel ilgi ve yeteneklerini geliştirilmesi desteklenebilir.

Çocukların toplumsal cinsiyet rollerini eşitlikçi bir anlayışla geliştirebilmeleri, yalnızca bireysel farkındalıkların artırılmasıyla değil, çocukların içinde bulunduğu sosyal ve eğitimsel çevrenin de bu anlayışı desteklemesiyle mümkündür. Bu doğrultuda fıtri özelliklere de dikkat edilerek aile, okul ve eğitim ortamlarında eşitlikçi yaklaşımların benimsenmesine ve çocukların cinsiyet temelli sınırlamalarla karşılaşmadan ilgi, yetenek ve potansiyellerini geliştirebilecekleri ortamların oluşturulmasına katkı sağlanmalıdır.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, çocukların temel eğitim sürecinde toplumsal cinsiyet rollerini biçimlenmesinde rol oynayan sosyal ve eğitsel faktörler mevcut akademik çalışmalar (kitap, makale, lisansüstü tez) bağlamında kuramsal bir çerçevede doküman incelemesi ve sistematik derleme yöntemi kullanılarak nitel olarak analiz edilmiş; toplanan veriler incelenen ilgili alan yazın kapsamında sentezlenerek değerlendirilmiştir. Temel eğitim sürecinde, çocuklarda toplumsal cinsiyet rollerinin, erken çocukluk döneminde şekillenmeye başladığı ve çocukların bu süreçte aile, okul, akranlar, eğitim materyalleri ve içinde bulundukları sosyal çevre aracılığıyla karşılaştıkları çeşitli rol ve beklentilerden etkilendiği görülmektedir (Erzeybek, 2015; Özçelik ve Şahin, 2023).

Eğitim ortamı açısından değerlendirildiğinde, toplumsal cinsiyet rollerinin yalnızca çocukların bireysel tercihleriyle açıklanamayacağı; bu süreçte toplumsal cinsiyet rollerinin oluşmasında öğretim müfredatlarının, öğretmen tutumlarının, sınıf içi uygulamaların ve eğitim materyallerinin de dikkate alınması gerektiği görülmektedir (Necipoğlu, Bebiş ve Seviğ, 2021: 55-56). Özellikle çocuklara sunulan kitap ve diğer içeriklerde kadın ve erkek karakterlerin belirli rollerle sınırlandırılabilmesi, eğitim materyallerinin toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmesinin önemini

ortaya koymaktadır. Çetin ve Mangır'ın (2021) çalışmasında da incelenen çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin eşitlikçi olmayan biçimlerde sunulduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin yalnızca çocukların eğitim olanaklarına erişimiyle sınırlı olmadığı; çocukların karşılaştıkları eğitim ortamının, içeriklerin ve sosyal ilişkilerin de eşitlik perspektifiyle ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır (UNESCO, 2023; UNICEF, 2023). Çocukların yaratılış özelliklerine de dikkat edilerek ilgi, yetenek ve tercihlerinin cinsiyet temelli kalıplarla sınırlandırmadan geliştirebilmesinin, cinsiyet eşitsizliğine mahal vermeyen eğitim ortamlarının cinsiyet farklılıklarını destekleyecek biçimde düzenlenmesiyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

4.2. Öneriler

1. *Eğitim materyalleri ve çocuk kitapları toplumsal cinsiyet açısından gözden geçirilmelidir.* Eğitim materyallerinde kadın ve erkek figürlerinin farklı meslek, görev ve sosyal roller içerisinde dengeli tarzda temsil edilmesine özen gösterilmelidir.
2. *Eğitimcilerin toplumsal cinsiyet bilinç düzeyleri artırılmalıdır.* Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim süreçlerinde toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili kalıplaşmış yargılar yerine, eşitlikçi sınıf uygulamalarına yer verilmelidir.
3. *Sınıf içi uygulamalarda cinsiyet merkezli ayrımlardan kaçınılmalıdır.* Görev, sorumluluk ve etkinlik paylaştırılmasında çocukların cinsiyetleri yerine bireysel ilgi, yetenek ve gelişimsel nitelikleri dikkate alınmalıdır. Bu paylaşımlar yapılırken fıtri özellikler de göz önünde bulundurulmalıdır.
4. *Ebeveynlere yönelik farkındalık faaliyetleri yürütülmelidir.* Anne-babaların çocukların ilgi ve yeteneklerini cinsiyet odaklı beklentilerden bağımsız şekilde desteklemelerine yönelik eğitim ve bilgilendirme programları planlanmalıdır.
5. *Örtük müfredat göz önünde bulundurulmalıdır.* Toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik çalışmalar ders içeriği ile sınırlandırılmamalı; okul ortamı, sınıf içi iletişim, görev dağılımları ve gündelik uygulamalar da değerlendirilmelidir.
6. *Toplumsal işbirliği her fırsatta değerlendirilmelidir*. Erken çocukluk döneminden başlayarak temel eğitim süreci boyunca ve sonrasında çocuklarda toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunda toplumsal bir konsensus sağlanmalıdır. Fıtrata aykırı farklı cinsel kimlik oluşumlarının ve yönelimlerinin oluşabileceği de

düşünülerek, eğitim sürecinde fıtri melekelere ve kurallara da mutlaka dikkat edilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

Alpan, E. D. (2018). Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının çocuk oyunlarına yansıması. *Sanat Dergisi*, (31), 80-89.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge, New York.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall. University of Michigan, United States.

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106*(4), 676-713.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge. New York.

Çetin, D. Yücel, & Mangır, M. (2021). Toplumsal cinsiyet rollerinin çocuk kitaplarına yansıması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(1), 166-187.

Çiftçi, M. Aydilek, & Özgün, Ö. (2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerinin ve akran etkileşimlerinin ebeveyn cinsiyet rolleri algısı bağlamında incelenmesi. *Education Sciences, 6*(3), 2246-2261.

Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Stanford University Press, United States.

Cüceloğlu, D. (2005). *İçimizdeki çocuk* (38. bs.). Remzi Kitabevi.

Demir, B., & Çetin, S. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarında tüketim kültürü, kıyafet tercihleri ve toplumsal cinsiyet sosyalleşmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 8*(2), 145-162.

Eagly, A. H. (2009). The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender. *American Psychologist, 64*(8), 644-658.

Eğitim-Sen. (2017). *Eğitimde cinsiyetçilik ve ders kitapları: 2000'li yıllarda içerik*. https://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2017/06/2016-2017-E%C4%9Fitim-%C3%96%C4%9Fretim-D%C3%B6nemi-Cinsiyet%C3%A7ilik-Raporu.pdf

Ersöz, A. Günindi. (2016). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi*. Anı Yayınları.

Erzeybek, B. (2015). *Anne-babaların çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri toplumsal cinsiyet rolleri tutumları.* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.

Ferree, M. M. (2004). Contextualizing gender. In S. K. White (Ed.), *Gender and society* (pp. 25-42). Wiley.

Giddens, A. (2008). *Sosyoloji* (C. Güzel, Çev.). Kırmızı Yayınları.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*..

Göktaş, Ö. (2020). Çocuk Oyunlarındaki Toplumsal Cinsiyet Olgusu. Medya ve Kültürel Çalışmalar Dergisi. 2(1), 29-34.

Güder, S. Yağan, & Yıldız, T Güler. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 324-338.

Gümüşoğlu, F. (2016). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi, 2*(4), 39-50.

Kağıtçıbaşı, Ç., & Üskül, A. K. (2006). *Kültürel psikoloji: Kültürlerarası etkileşimde benlik ve kimlik*. Koç Üniversitesi Yayınları.

Karabekmez, S., Taşdan, M., Alptekin, M., & Akbalık, G. (2018). Erken çocukluk döneminde mesleki yönelimler ve toplumsal cinsiyet kalıpları. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi, 5*(2), 112-126.

Karadağ, E., & Akçınar, B. (2022). Ebeveyn tutumlarının kuşaklararası aktarımı ve toplumsal cinsiyet rolleri algısı. *Aile Akademisi Dergisi, 4*(1), 45-59.

Kaşdarma, E. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Sosyo-psikolojik unsurlar ve sistemi meşrulaştırma kuramı ekseninde bir analiz. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 9*(16), 2438-2460.

Kılıç, S. (2002). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(1), 223-231.

Kurt, N., & Şahin, B. (2024). İş gücü piyasasında yatay cinsiyet ayrışması ve mesleki kalıp yargıların erken dönem kökenleri. *Toplum ve Demokrasi Çalışmaları, 18*(1), 45-63.

Menekşe, F. N. (2019). *3-6 yaş arası okul öncesi çocukların oyuncak tercihleri ve cinsiyet kalıp yargıları ile ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Necipoğlu, D., Bebiş, H., & Seviğ, Ü. (2021). Kuzey Kıbrıs'ta toplumsal cinsiyetin sağlık, eğitim, işgücü ve siyaset alanına yansımaları. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi, 3*(1), 55-63.

Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Published by Ashgate Publishing Limited. England.

Özçelik, T., & Şahin, M. Koyuncu. (2023). Erken çocukluk dönemi toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenmesinde aile tipi, kardeş ve arkadaşların rolü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 57-67.

Özçelik, T., & Şahin, M. Koyuncu. (2024). Erken çocuklukta toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşumunda aile içi yönlendirmeler ve materyal tercihlerinin rolü. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 10*(1), 55-72.

Özkan, E., & Demir, C. (2025). Ebeveynlerin eğitim-meslek beklentileri ve çocukların kariyer kararlarına cinsiyet temelli yansımaları. *Kariyer Gelişimi ve Psikolojik Danışmanlık Dergisi, 11*(1), 60-77.

Özvarış, Ş. B. (2015). Toplumsal cinsiyet, çalışma yaşamı ve kadın sağlığı. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi, 15*(56), 37-43.

Ridgeway, C. L. (2011). *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. Oxford University Press.

Sunay, H., Bayar, P., & Güleç Kaya, D. (2023). Demokratik ebeveyn tutumlarının çocukların cinsiyet rolleri ve psikososyal gelişimi üzerindeki etkileri. *Gelişim ve Sosyoloji Çalışmaları Dergisi, 7*(2), 88-103.

Tabak, E., & Tunçay, G. Y. (2020). Ebeveynlerin cinsiyet kalıp yargılarının oyuncak seçimine etkisi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi, 3*(6), 311-330.

Taşdan, M., Alptekin, M., Akbalık, G., & Karabekmez, S. (2025). Erken yönlendirmelerin çocukların mesleki doyum ve kimlik gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkileri. *Eğitim ve Yaşam Araştırmaları, 11*(1), 15-32.

Tezcan, M. (2005). *Eğitim sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.

Uğurlu, Z. (2022). Toplumsal cinsiyete dayalı şiddetin çocuğa yansıması: Çocuk istismarı. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 160-174.

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Gender equality in education*. UNESCO Publishing.

UNICEF. (2023). girls-education. https://www.unicef.org/education/girls-education.

Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class, and power*. Greenwood Press.

West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society, 1*(2), 125-151.

Yıldız, S. (2021). *Toplumsal cinsiyetin çocuklukta inşası: Oyuncaklar, kıyafetler ve ebeveyn tutumları*. https://www.scribd.com/document/881723850/Anadolu-16-Sosyal-Bilimler-Tam-Metin-Kitab%C4%B1-V1.

Yılmaz, A., & Akın, E. (2025). Ebeveynlerin çocuk giyimindeki renk ve model tercihlerinin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Toplum ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 88-104.

Eğitim; geçmişten devralınan birikimi, bugünün ihtiyaçlarını ve geleceğe dair beklentileri bir arada taşıyan çok katmanlı bir alandır. Bu kitap, eğitim denetiminin tarihsel gelişimini, dijital çağın aile yaşamına ve erken çocukluğa etkilerini, mantık öğretiminin kademeler boyunca sürekliliğini ve temel eğitimde toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumunu farklı uzmanlık alanlarından yazarların katkılarıyla ele alıyor. Araştırmacılar, öğretmenler ve eğitime ilgi duyan tüm okurlar için güncel tartışmalara bütüncül bir bakış sunuyor.

www.farabiyayinevi.org

AL FARABI
PUBLISHING HOUSE

ISBN 978-625-5035-10-3