

TÜRKİYE VE DÜNYADA OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

Editör: Doç.Dr.Tuğçe AKYOL

yaz
yayınları

Türkiye ve Dünyada Okul Öncesi Eğitimi

Editör

Doç.Dr. Tuğçe AKYOL

yaz
yayınları

2025

Türkiye ve Dünyada Okul Öncesi Eğitimi

Editör: Doç.Dr. Tuğçe AKYOL

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayınlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-8678-09-3

Aralık 2025 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

İÇİNDEKİLER

Yansıtıcı İşleyiş: Yetişkin-Çocuk İlişkisinde Yürütücü İşlevler ve Sosyal Beceriler	1
--	----------

Manolya AŞIK ÖZTÜRK

Dijital Dünyada Çocuk Hakları: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 25. Genel Yorumu Çerçevesinde Bir Değerlendirme	22
--	-----------

Halil Hakan KAYIR, Tuğçe AKYOL

Toplumsal Değişim Sürecinde Çocuk İşçiliği: Nedenler, Etkiler ve Önleyici Yaklaşımlar	42
--	-----------

Ayşe AYDIN

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

YANSITICI İŞLEYİŞ: YETİŞKİN-ÇOCUK İLİŞKİSİNDE YÜRÜTÜCÜ İŞLEVLER VE SOSYAL BECERİLER

Manolya AŞIK ÖZTÜRK¹

1. GİRİŞ

Yansıtıcı işleyiş (*reflective functioning*), bireyin kendi davranışlarının ve başkalarının davranışlarının ardında yatan zihinsel durumları (düşünceler, duygular, niyetler ve inançlar) algılama, yorumlama ve bu zihinsel durumları davranışlarla ilişkilendirme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Fonagy vd., 2002; Slade, 2005). Bu kavram, kökenini psikanalitik kuramdan almakla birlikte, özellikle bağlanma kuramı ve mentalizasyon yaklaşımıyla birlikte çağdaş gelişim psikolojisinin merkezi kavramlarından biri hâline gelmiştir (Fonagy ve Target, 1997; Allen vd., 2008). Yansıtıcı işleyiş, yalnızca bilişsel bir beceri değil; aynı zamanda duygusal düzenleme, ilişki kurma ve sosyal uyum süreçleriyle iç içe geçmiş, dinamik bir gelişimsel kapasite olarak ele alınmaktadır (Slade, 2005; Sharp ve Fonagy, 2008).

Yansıtıcı işleyiş kavramı, Fonagy ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen mentalizasyon kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır (Fonagy vd., 2002; Fonagy ve Target, 1997). Mentalizasyon, bireyin kendisini ve başkalarını “zihni olan varlıklar” olarak algılayabilme, davranışları zihinsel durumlar temelinde anlamlandırabilme kapasitesini ifade eder (Allen vd., 2008). Bu kapasite, erken dönemde çocuk ile bakım veren (bu ebeveyn ya da çocuğun bakımından sorumlu başka bir kişi

¹ Öğretim Görevlisi, Trakya Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ORCID: 0000-0002-3342-7735.

olabilir) ilişkilerinde şekillenmekte ve özellikle güvenli bağlanma örüntüleriyle yakından ilişkilendirilmektedir (Fonagy ve Target, 1997; Slade, 2005). Güvenli bağlanma ilişkileri içerisinde büyüyen çocuklar, bakım verenlerinin kendi iç dünyalarını anlamaya yönelik tutarlı ve duyarlı yaklaşımları sayesinde, zamanla kendi duygularını tanıma ve düzenleme becerisi geliştirmekte ve bu süreç de çocuğun zihinsel ve duygusal gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Fonagy vd., 2002; Sharp ve Fonagy, 2008).

Bu bağlamda yansıtıcı işleyiş, bağlanma ilişkilerinin yalnızca duygusal değil, aynı zamanda zihinsel bir boyutunu temsil etmektedir (Fonagy ve Target, 1997; Slade, 2005). Bakım verenin çocuğun davranışlarını yalnızca yüzeysel düzeyde değerlendirmesi yerine, bu davranışların ardındaki duygusal ve bilişsel süreçleri anlamaya çalışması, çocuğun zihinsel dünyasının yapılandırılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Fonagy vd., 2002). Yansıtıcı işleyişin yetersiz olduğu durumlarda ise, çocuğun davranışları sıklıkla zihinsel durumlara referans verilmeden ele alınmakta; bu durum davranışların etiketleyici, indirgemeci ya da cezalandırıcı bir bakış açısıyla yorumlanmasına yol açabilmektedir (Slade, 2005; Sharp ve Fonagy, 2008).

1.1. Yansıtıcı İşleyişin Temel Bileşenleri

Yansıtıcı işleyiş, literatürde çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmakta ve bireyin davranışları zihinsel durumlar üzerinden anlamlandırabilme kapasitesini içermektedir (Fonagy vd., 2002; Luyten vd., 2020). Bu yapının temel bileşenleri arasında öncelikle zihinsel durumlara odaklanma yer almaktadır. Yetişkinin, çocuğun davranışlarını değerlendirirken yalnızca “ne yaptı?” sorusuna odaklanmak yerine, “neden böyle yaptı?” sorusunu sorabilmesi; çocuğun davranışlarını düşünceler, duygular ve niyetler bağlamında ele alması, yansıtıcı işleyişin temel

göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Fonagy ve Target, 1997; Sharp ve Fonagy, 2008). Bu tür bir zihinsel durum odağı, çocukların sosyal biliş ve öz düzenleme becerilerinin gelişimi açısından da kritik bir rol oynamaktadır (Ensink vd., 2016; Meins vd., 2001).

İkinci önemli bileşen, duygusal farkındalık ve duygu düzenleme kapasitesidir. Yansıtıcı işleyiş, bireyin yalnızca kendi duygusal tepkilerini fark edebilmesini değil, aynı zamanda bu tepkileri düzenleyebilmesini de gerektirmektedir (Fonagy vd., 2002; Thompson, 2014). Özellikle zorlayıcı çocuk davranışları karşısında yetişkinin kendi duygusal yükünü düzenleyebilmesi, çocuğa yönelik daha tutarlı, sakin ve destekleyici tepkiler verebilmesini mümkün kılmaktadır. Bu süreç, çocuğun duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için temel bir model oluşturmakta ve eş düzenleme yoluyla öz düzenlemenin gelişimini desteklemektedir (Morris vd., 2007; Slade, 2005).

Bir diğer önemli bileşen perspektif alma yetisidir. Perspektif alma, çocuğun bakış açısını anlamaya yönelik bilişsel ve duygusal bir çaba gerektirmekte; yetişkinin kendi deneyimlerini merkeze almadan, çocuğun gelişimsel düzeyini, içinde bulunduğu bağlamı ve duygusal ihtiyaçlarını dikkate almasını içermektedir (Decety ve Jackson, 2004; Meins vd., 2001). Yansıtıcı işleyiş bağlamında perspektif alma, yetişkinin çocuğu bağımsız bir psikolojik özne olarak ele almasını mümkün kılmakta ve sosyal etkileşimlerin daha esnek ve karşılıklı bir yapıda sürdürülmesine katkı sağlamaktadır (Sharp ve Fonagy, 2008).

Son olarak, belirsizliğe tolerans, yansıtıcı işleyişin önemli ancak sıklıkla göz ardı edilen bir boyutu olarak değerlendirilmektedir. Yetişkinin çocuğun iç dünyasına ilişkin her zaman net ve kesin bir bilgiye sahip olamayacağını kabul etmesi, aşırı yorumlayıcı ya da yargılayıcı tutumlardan kaçınmasına

olanak tanımaktadır (Fonagy ve Luyten, 2009). Bu belirsizliği tolere edebilme kapasitesi, ilişkide merak ve açıklık hâlinin korunmasını desteklemekte; çocukla kurulan ilişkinin güvenli, esnek ve gelişime açık bir zeminde ilerlemesine katkı sağlamaktadır (Luyten vd., 2020).

1.2. Ebeveyn ve Öğretmenlerde Yansıtıcı İşleyiş

Yansıtıcı işleyiş çoğunlukla ebeveynlik bağlamında ele alınmış olsa da son yıllarda öğretmenlerin yansıtıcı işleyiş düzeylerinin de çocuk gelişimi açısından önemli bir belirleyici olduğu giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Slade, 2005; McMahon ve Bernier, 2017). Ebeveyn yansıtıcı işleyişi, çocuğun erken dönem duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahipken; öğretmen yansıtıcı işleyişi özellikle okul ortamında çocukların öz düzenleme, sosyal uyum ve öğrenme süreçlerini etkilemektedir (Ansari ve Pianta, 2018; Jennings ve Greenberg, 2009).

Ebeveynler ve öğretmenler, çocukla kurdukları ilişkinin bağlamı açısından farklı roller üstlenirler de yansıtıcı işleyiş açısından benzer süreçlerden geçmektedir. Her iki yetişkin grubu da çocuğun davranışlarını anlamlandırma, duygusal tepkilere yanıt verme ve ilişkiyi düzenleme sorumluluğunu taşımaktadır (Fonagy vd., 2002; Slade, 2005). Bununla birlikte, öğretmenler genellikle daha kalabalık, çok uyaranlı ve yapılandırılmış ortamlarda çalışmakta; bu durum, yansıtıcı işleyişin sürekli ve tutarlı biçimde uygulanmasını daha karmaşık hâle getirebilmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Hamre vd., 2012).

Öğretmen yansıtıcı işleyişi, sınıf içi etkileşimlerde çocuğun davranışlarını yalnızca disiplin ya da akademik performans çerçevesinde değerlendirmek yerine, bu davranışları gelişimsel ve duygusal bir bağlamda ele almayı mümkün kılmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerini

dönüştürmekte; daha kapsayıcı, güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Hamre ve Pianta, 2005; Ansari ve Pianta, 2018). Böyle bir sınıf iklimi, çocukların hem yürütücü işlevlerini hem de sosyal becerilerini destekleyen önemli bir bağlamsal faktör olarak değerlendirilmektedir.

1.3. Yansıtıcı İşleyişin Gelişimsel Önemi

Yansıtıcı işleyiş, yalnızca yetişkinin sahip olduğu bireysel bir özellik olarak değil, çocukla kurulan ilişkinin niteliğini belirleyen temel bir ilişkisel süreç olarak değerlendirilmelidir (Fonagy vd., 2002; Slade, 2005). Yetişkinin çocuğun iç dünyasına yönelik tutarlı ve duyarlı bir yaklaşım sergilemesi, çocuğun zamanla kendi zihinsel süreçlerini fark etmesini ve düzenlemesini desteklemekte; bu süreç, çocuğun öz düzenleme ve sosyal biliş kapasitesinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Ensink vd., 2016; Morris vd., 2007). Bu durum, ilerleyen bölümlerde ele alınacağı üzere, çocukların yürütücü işlevlerinin ve sosyal becerilerinin gelişimi için önemli bir gelişimsel zemin oluşturmaktadır (Blair ve Raver, 2015; Jennings ve Greenberg, 2009).

Bu bağlamda yansıtıcı işleyiş, çocuk gelişimini doğrudan öğretici müdahaleler yoluyla değil, dolaylı ancak güçlü ve uzun vadeli etkiler aracılığıyla etkileyen bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir (Fonagy ve Luyten, 2009; McMahon ve Bernier, 2017). Bölümün devamında, bu mekanizmanın çocukların yürütücü işlevleri ve sosyal becerileriyle nasıl ilişkilendiği, gelişimsel ve ilişkisel süreçler çerçevesinde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2. YETİŞKİN-ÇOCUK ETKİLEŞİMİNDE YANSITICI İŞLEYİŞ

Yansıtıcı işleyiş, yalnızca bireyin içsel bir kapasitesi olarak değil, esas olarak ilişki içinde ortaya çıkan ve şekillenen bir süreç olarak ele alınmalıdır (Fonagy vd., 2002; Slade, 2005). Özellikle yetişkin-çocuk etkileşimlerinde yansıtıcı işleyiş, çocuğun davranışlarına verilen anlık tepkilerden, zaman içinde oluşan uzun vadeli ilişki örüntülerine kadar geniş bir etki alanına sahiptir (Ensink vd., 2016; Bernier vd., 2010). Bu etkileşimler sırasında yetişkinin çocuğun iç dünyasına yönelik tutumu, çocuğun kendisini anlaşılan, görülmüş ve duygusal olarak güvende hissetmesini belirleyen temel bir unsur hâline gelmekte; bu güvenli ilişki zemini, çocuğun hem duygusal hem de bilişsel gelişimi için kritik bir bağlam oluşturmaktadır (Fonagy ve Target, 1997; Siegel, 2012).

Yansıtıcı işleyiş, doğası gereği karşılıklı bir süreçtir ve tek yönlü bir beceri olarak değerlendirilemez. Yetişkinin çocuğun zihinsel durumlarına duyarlı bir yaklaşım sergilemesi, çocuğun da zamanla kendi içsel deneyimlerine yönelik farkındalık geliştirmesine olanak tanımaktadır (Fonagy vd., 2002; Ensink vd., 2016). Bu karşılıklı süreç, özellikle erken çocukluk döneminde belirgin olmakla birlikte, okul çağı boyunca ve ergenlik döneminde de gelişimsel süreklilik göstermektedir (Sharp ve Fonagy, 2008; Lyons-Ruth vd., 2016).

Yetişkinin yansıtıcı tutumu, çocuğun davranışlarını sabit kişilik özellikleri ya da olumsuz niyetler üzerinden değil, durumsal ve gelişimsel bağlam içinde ele almasını içermektedir. Bu yaklaşım, çocuğun davranışlarının anlamlandırılmasını kolaylaştırmakta ve etkileşim sırasında ortaya çıkabilecek güç mücadelelerini azaltmaktadır (Slade, 2005; Dix vd., 2004). Buna karşılık, yansıtıcı işleyişin zayıf olduğu etkileşimlerde çocuğun davranışları sıklıkla kontrol edilmesi gereken sorunlar olarak

görülmekte; bu durum, ilişkinin düzenleyici işlevini zayıflatarak çocuk–yetişkin etkileşiminde daha katı ve çatışmalı örüntülerin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Fonagy ve Luyten, 2009; Kochanska vd., 2015).

Yetişkin–çocuk etkileşiminde yansıtıcı işleyişin en önemli işlevlerinden biri, duygu düzenleme süreçlerine katkısıdır. Çocuklar, özellikle erken yaşlarda, yoğun duygusal deneyimlerle başa çıkabilmek için yetişkinlerin düzenleyici desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bu süreç, literatürde eş düzenleme (*co-regulation*) olarak tanımlanmakta ve zamanla çocuğun öz düzenleme kapasitesinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Morris vd., 2007; Thompson, 2014). Yansıtıcı işleyiş, bu eş düzenleme sürecinin niteliğini belirleyen temel bir ilişki bileşeni olarak öne çıkmaktadır (Fonagy vd., 2002; Slade, 2005).

Yansıtıcı işleyişi yüksek olan yetişkinler, çocuğun duygusal tepkilerini bastırmak ya da hızla kontrol altına almak yerine, bu tepkilerin altında yatan duygusal ihtiyaçları anlamaya çalışmaktadır. Bu yaklaşım, çocuğun duygularının geçerli ve anlaşılır olduğu mesajını almasını sağlamakta ve duygusal deneyimlerin düzenlenebilir olduğuna dair bir içsel çalışma modeli oluşturmaktadır (Gottman vd., 1996; Siegel, 2012). Çocuğun duygularının isimlendirilmesi, yaşanan durumla duygular arasındaki neden–sonuç ilişkilerinin kurulması ve alternatif başa çıkma yollarının sunulması, yansıtıcı eş düzenlemenin temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Denham vd., 2015; Slade, 2005).

Bu süreçte yetişkinin kendi duygusal tepkilerini düzenleyebilmesi de kritik öneme sahiptir. Yetişkinin yüksek stres altında dahi yansıtıcı tutumunu koruyabilmesi, çocuğun duygusal yükünü paylaşmasına ve sakinleşmesine yardımcı olmakta; bu durum, ilişkinin genel düzenleyici işlevini güçlendirmektedir (Dix vd., 2004; Jennings ve Greenberg, 2009).

Böylece yansıtıcı işleyiş, yalnızca çocuğun bireysel duygu düzenleme becerilerini değil, aynı zamanda yetişkin-çocuk ilişkisinin tamamını düzenleyen karşılıklı bir mekanizma olarak işlev görmektedir (Fonagy ve Luyten, 2009).

Yansıtıcı işleyiş, günlük yaşamın sıradan etkileşimleri içinde görünür hâle gelmektedir. Ebeveynlik bağlamında bu durum; çocuğun öfke nöbetleri, hayal kırıklıkları, kurallara direnç gösterdiği anlar ya da yoğun sevinç yaşadığı durumlarda yetişkinin verdiği tepkilerle somutlaşmaktadır. Yansıtıcı ebeveynler, bu anları disiplin ya da kontrol odaklı müdahalelerden ziyade, çocuğun içsel deneyimini anlamaya yönelik fırsatlar olarak değerlendirmekte; çocuğun duygularını isimlendirme, anlamlandırma ve düzenleme süreçlerine eşlik etmektedir (Gottman vd., 1996; Slade, 2005; Morris vd., 2007).

Sınıf ortamında ise yansıtıcı işleyiş, öğretmenin öğrenci davranışlarını yorumlama biçiminde kendini göstermektedir. Öğretmenin dikkat dağınıklığı, kurallara uymama ya da içe çekilme gibi davranışları yalnızca akademik performans ya da disiplin çerçevesinde değerlendirmek yerine, bu davranışları çocuğun duygusal ve gelişimsel ihtiyaçlarıyla ilişkilendirmesi, daha kapsayıcı ve destekleyici bir sınıf iklimi oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009; Hamre vd., 2012). Bu yaklaşım, öğretmenin sınıf yönetiminde daha esnek, ilişki temelli ve düzenleyici stratejiler kullanmasını mümkün kılmakta; öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin niteliğini güçlendirmektedir (Hamre ve Pianta, 2005; Ansari ve Pianta, 2018).

2.1. Yansıtıcı İşleyişin Çocukların Yürütücü İşlevleri ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi

Yetişkin-çocuk etkileşiminde yansıtıcı işleyişin etkileri çoğunlukla dolaylı olarak ve zaman içinde ortaya çıkmaktadır. Yansıtıcı bir ilişki ortamında büyüyen çocuklar, duygularını

tanıma, başkalarının bakış açılarını anlama ve sosyal etkileşimlerde daha esnek tepkiler verebilme açısından avantaj kazanmaktadır (Fonagy vd., 2002; Ensink vd., 2016). Bu kazanımlar, özellikle öz düzenleme ve sosyal biliş süreçleri üzerinden bilişsel ve sosyal gelişimi destekleyen uzun vadeli etkiler yaratmaktadır (Morris vd., 2007; Denham vd., 2015).

Yansıtıcı işleyişin sunduğu güvenli ve düzenleyici ilişki ortamı, çocuğun dikkatini sürdürebilme, dürtülerini kontrol edebilme ve sosyal durumlara uygun tepkiler geliştirebilme kapasitesini güçlendirmektedir (Bernier vd., 2010; Blair ve Raver, 2015). Bu yönüyle yansıtıcı işleyiş, doğrudan öğretici bir müdahaleden ziyade gelişimsel süreçlerin sağlıklı biçimde ilerlemesini destekleyen temel bir arka plan mekanizması olarak ele alınmaktadır (Fonagy ve Luyten, 2009; McMahon ve Bernier, 2017).

Yetişkinin çocuğun davranışlarını zihinsel durumlar üzerinden anlamlandırabilmesi, çocuğun hem kendini düzenleme kapasitesini hem de sosyal ilişkilerde esnek ve uyumlu tepkiler geliştirmesini desteklemekte; yürütücü işlevler ve sosyal beceriler bu etkilerin somutlaştığı temel gelişim alanları olarak öne çıkmaktadır (Fonagy vd., 2002; Bernier vd., 2010; Ensink vd., 2016; McMahon ve Bernier, 2017). Özellikle duygu düzenleme, dürtü kontrolü ve perspektif alma süreçlerinin yansıtıcı ilişki bağlamında desteklenmesi, çocukların akademik ve sosyal uyumları açısından kritik bir rol oynamaktadır (Blair ve Raver, 2015; Denham vd., 2015; Jennings ve Greenberg, 2009).

2.1.1. Yansıtıcı İşleyiş ve Yürütücü İşlevlerin Gelişimi

Yansıtıcı işleyişin yürütücü işlevler üzerindeki etkisi, öncelikle duygu düzenleme ve eş düzenleme (*co-regulation*) süreçleri aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Gelişimsel literatür, çocukların erken dönemde yürütücü işlevlerini bağımsız olarak kullanabilme kapasitelerinin sınırlı olduğunu ve bu becerilerin

yetişkinlerle kurulan düzenleyici ilişkiler içinde kademeli olarak geliştiğini ortaya koymaktadır (Kopp, 1982; Blair, 2002). Yetişkinin çocuğun duygusal tepkilerini anlayan, isimlendiren ve düzenleyen bir tutum sergilemesi, çocuğun zamanla kendi davranışlarını kontrol edebilme ve bilişsel süreçlerini yönetebilme becerilerini güçlendirmektedir (Morris vd., 2007; Thompson, 2014). Bu süreçte yetişkin, çocuğun henüz tam olarak geliştiremediği yürütücü işlevler için geçici bir “dış düzenleyici” işlevi görmekte; bu dış düzenleme zamanla içselleştirilerek öz düzenlemeye dönüşmektedir (Bernier vd., 2010; Vygotsky, 1978).

Yansıtıcı işleyişin yüksek olduğu etkileşimlerde, çocuklar zorlayıcı durumlarla karşılaştıklarında ani ve dürtüsel tepkiler vermek yerine, alternatif davranışları düşünme, sonuçları değerlendirme ve davranışlarını erteleme fırsatı bulmaktadır. Yetişkinin çocuğun davranışına yönelik “neden böyle hissetmiş olabileceği” üzerine odaklanması, çocuğun da kendi içsel süreçlerine yönelmesini teşvik etmekte ve üstbilişsel farkındalığın gelişimine katkı sağlamaktadır (Zelazo ve Carlson, 2012; Hughes ve Devine, 2015). Bu tür etkileşimler, dikkatini sürdürübilme, dürtülerini kontrol edebilme ve bilişsel esneklik gösterebilme gibi yürütücü işlev bileşenlerinin gelişimini destekleyen zengin bir öğrenme ortamı yaratmaktadır (Diamond, 2013; Blair ve Raver, 2015).

Buna karşılık, yansıtıcı işleyişin sınırlı olduğu etkileşimlerde çocukların davranışları sıklıkla cezalandırıcı, kontrol edici ya da tepkisel yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Bu tür yaklaşımlar kısa vadede davranışın bastırılmasını sağlasa da çocuğun davranışlarının altında yatan duygusal ve bilişsel süreçlerin anlaşılmasına olanak tanımamakta; dolayısıyla yürütücü işlevlerin gelişimini desteklememektedir (Gershoff vd., 2010; Blair, 2002). Uzun vadede bu tür etkileşim örüntüleri, çocuğun stres düzeyini artırarak yürütücü işlevlerin işleyişini

olumsuz etkileyebilmektedir (Blair ve Raver, 2012). Bu çerçevede yansıtıcı işleyiş, yürütücü işlevlerin gelişimi açısından yalnızca destekleyici değil, aynı zamanda koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Yansıtıcı ilişki ortamı, çocuğun stres düzenleme kapasitesini güçlendirmekte ve yürütücü işlevlerin gelişimi için gerekli olan bilişsel kaynakların daha etkin kullanılmasını mümkün kılmaktadır (Diamond ve Ling, 2016; McClelland vd., 2015).

2.1.2. Yansıtıcı İşleyiş ve Sosyal Becerilerin Gelişimi

Yansıtıcı işleyişin sosyal beceriler üzerindeki etkisi, çocuğun hem kendi zihinsel durumlarını hem de başkalarının düşünce, duygu ve niyetlerini anlamaya yönelik kapasitesinin gelişmesiyle yakından ilişkilidir. Yetişkinin çocuğun duygularını ve niyetlerini açık ve anlaşılır hâle getirmesi, çocuğun sosyal etkileşimlerde başkalarının bakış açılarını dikkate alabilmesini kolaylaştırmakta; bu durum, sosyal biliş ve empati gelişimi açısından kritik bir rol oynamaktadır (Fonagy vd., 2002; Decety ve Cowell, 2014). Zihinsel durumlara yönelik bu farkındalık, çocukların sosyal ortamlarda yalnızca kendi ihtiyaçlarına değil, karşısındaki kişinin duygusal deneyimine de duyarlı tepkiler geliştirmesine olanak tanımaktadır (Wellman, 2014).

Yansıtıcı yetişkinler, sosyal çatışma durumlarını yalnızca davranışsal bir sorun olarak ele almak yerine, bu durumları çocuğun sosyal dünyasını anlaması için bir öğrenme fırsatı olarak değerlendirmektedir. Çocuğun yaşadığı hayal kırıklıkları, öfke ya da dışlanmışlık gibi duygular, yetişkin tarafından zihinsel durumlar üzerinden ele alındığında, çocuk bu deneyimleri yalnızca olumsuz yaşantılar olarak değil, ilişkisel süreçlerin bir parçası olarak anlamlandırabilmektedir (Denham vd., 2015; Hughes ve Leekam, 2004). Bu yaklaşım, çocukların sosyal ilişkilerde daha esnek tepkiler vermelerini, çatışma durumlarında alternatif çözüm yolları geliştirmelerini ve sosyal etkileşimlerde

karşılıklılığı sürdürebilmelerini desteklemektedir (Rose-Krasnor, 1997; Ladd, 2005). Bu bağlamda yansıtıcı işleyiş, çocuğun akran ilişkilerinde daha uyumlu, iş birliğine açık ve çatışma çözme becerileri gelişmiş bireyler hâline gelmesine katkı sağlamaktadır. Yetişkin tarafından sunulan yansıtıcı ilişki modeli, çocuğun sosyal normları ve ilişki dinamiklerini içselleştirmesine yardımcı olmakta; bu durum, uzun vadede sosyal kabul ve aidiyet duygusunun güçlenmesini desteklemektedir (Wentzel, 2022; Denham vd., 2003).

Öğretmenlerin yansıtıcı işleyiş düzeyleri de sosyal becerilerin gelişimi açısından özellikle önem taşımaktadır. Sınıf ortamında öğretmenin öğrenci davranışlarını zihinsel durumlar bağlamında ele alması, sınıf ikliminin daha kapsayıcı, güvenli ve destekleyici hâle gelmesine katkı sağlamaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009; Hamre vd., 2012). Bu tür bir ilişkisel ortamda çocuklar, sosyal risk almaktan kaçınmak yerine, yeni ilişkiler kurmaya, akran etkileşimlerine katılmaya ve sosyal bağlarını sürdürmeye daha istekli hâle gelmektedir (Pianta vd., 2012). Böylece yansıtıcı işleyiş, okul bağlamında yalnızca bireysel sosyal becerileri değil, aynı zamanda kolektif sınıf iklimini şekillendiren önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

2.1.3. Yürütücü İşlevler ve Sosyal Beceriler Arasında Yansıtıcı İşleyişin Birleştirici Rolü

Yürütücü işlevler ve sosyal beceriler çoğu zaman ayrı gelişim alanları olarak ele alınsa da, yansıtıcı işleyiş bu iki alan arasında bütünleştirici bir rol üstlenmektedir. Çocuğun kendi duygularını ve düşüncelerini düzenleyebilmesi, aynı zamanda sosyal ortamlarda uygun, esnek ve bağlama duyarlı tepkiler verebilmesinin temel ön koşullarından biridir (Blair ve Raver, 2015; Denham vd., 2003). Yansıtıcı işleyiş, çocuğun bilişsel düzenleme süreçleri ile sosyal etkileşim becerilerini ortak bir ilişkisel ve duygusal bağlam üzerinden destekleyerek bu iki

alanın eş zamanlı gelişimini mümkün kılmaktadır (Fonagy vd., 2002; Hughes ve Devine, 2015).

Yetişkinin çocuğa sunduğu yansıtıcı ilişki ortamı, çocuğun hem bilişsel hem de sosyal süreçlerini düzenleyebileceği güvenli bir psikolojik alan yaratmaktadır. Bu alan içinde çocuk, hata yapmanın tolere edildiğini, duygularının anlaşılabilceğini ve davranışlarının yargılanmadan anlamlandırılabilceğini deneyimlemektedir. Bu tür deneyimler, çocuğun stres düzeyini azaltarak dikkat, dürtü kontrolü ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlev bileşenlerinin daha etkin biçimde kullanılmasına olanak tanımakta; aynı zamanda empati, iş birliği ve çatışma çözme gibi sosyal becerilerin güçlenmesini desteklemektedir (Diamond, 2013; Denham vd., 2015; Thompson, 2014). Araştırmalar, yürütücü işlevlerin sosyal bağlamdan bağımsız olarak ele alınmasının gelişimsel süreci eksik yansıttığını; bu becerilerin özellikle ilişkisel deneyimler içinde şekillendiğini göstermektedir (Zelazo ve Carlson, 2012; McClelland vd., 2015). Yansıtıcı işleyişin sunduğu ilişkisel güvenlik ve duygusal düzenleme desteği, yürütücü işlevler ile sosyal becerilerin karşılıklı olarak birbirini beslemesine olanak tanımaktadır. Bu karşılıklı etkileşim, çocuğun hem akademik hem de sosyal ortamlarda daha uyumlu ve sürdürülebilir işlevsellik göstermesine katkı sağlamaktadır (Wentzel, 2017; Blair ve Raver, 2012).

Yansıtıcı işleyişin özellikle ebeveynlik ve eğitim bağlamlarında güçlendirilmesi, çocuk gelişimini desteklemeye yönelik müdahaleler açısından önemli ve sürdürülebilir bir potansiyel taşımaktadır (McMahon ve Bernier, 2017; Jennings ve Greenberg, 2009).

3. SONUÇ

Bu bölümde, yetişkinlerin yansıtıcı işleyişinin çocukların yürütücü işlevleri ve sosyal becerileri üzerindeki rolü kuramsal

ve ilişkisel bir çerçevede ele alınmıştır. Yansıtıcı işleyiş, bireysel bir ebeveynlik ya da öğretmenlik becerisinden ziyade, çocuk gelişimini destekleyen temel bir ilişki düzenleme mekanizması olarak değerlendirilmektedir. Kuramsal ve ampirik bulgular, bu kapasitenin çocukların öz düzenleme, sosyal uyum ve bilişsel esneklikleri üzerinde belirleyici etkiler yarattığını göstermektedir. Bu yönüyle yansıtıcı işleyiş, söz konusu becerileri doğrudan öğretmekten çok, gelişimlerini mümkün kılan duygusal ve ilişkisel bir zemin sunmaktadır.

Bu kapasitenin desteklenmesine yönelik uygulamaların aile ve eğitim bağlamlarında yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Yansıtıcı ebeveynlik temelli programlar, ebeveynlerin çocuk davranışlarını duygusal ve zihinsel süreçler bağlamında ele alabilmelerini destekleyerek ilişki niteliğini ve çocuğun öz düzenleme becerilerini dolaylı olarak güçlendirmektedir. Benzer biçimde, yansıtıcı işleyişin öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi, sınıf ikliminin daha kapsayıcı ve düzenleyici hâle gelmesine katkı sunmaktadır. Özellikle travma bilgili eğitim bağlamında, yansıtıcı işleyişi yüksek yetişkinlerin çocuk davranışlarını yaşantısal bağlam içinde değerlendirebilmeleri, yeniden travmatizasyon riskini azaltan koruyucu bir işlev üstlenmektedir.

Sonuç olarak yansıtıcı işleyiş, çocukların yürütücü işlevleri ve sosyal becerilerinin gelişimini doğrudan şekillendiren bir öğretim aracı değil; bu becerilerin gelişebileceği ilişkisel güvenliği ve düzenleyici ortamı sağlayan temel bir kapasite olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle, çocuk gelişimini desteklemeye yönelik aile ve okul temelli tüm müdahalelerde yansıtıcı işleyişin güçlendirilmesine odaklanan yaklaşımların benimsenmesi, hem önleyici hem de geliştirici bir strateji olarak önemli bir potansiyel taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. American Psychiatric Publishing.
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2018). Teacher–child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers’ beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294-304. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children’s executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children’s functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309–318. <https://doi.org/10.1037/a0027493>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 525–537. <https://doi.org/10.1177/1745691614545130>

- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed., pp. 590–613). The Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>
- Dix, T., Gershoff, E. T., Meunier, L. N., & Miller, P. C. (2004). The affective structure of supportive parenting: depressive symptoms, immediate emotions, and child-oriented motivation. *Developmental psychology*, 40(6), 1212–1227. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.1212>
- Ensink, K., Normandin, L., Plamondon, A., Berthelot, N., & Fonagy, P. (2016). Intergenerational pathways from reflective functioning to infant attachment through

- parenting. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 48(1), 9–18. <https://doi.org/10.1037/cbs0000030>
- Fonagy, P., & Luyten, P. (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21(4), 1355-1381. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990198>
- Fonagy, P., & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9(4), 679-700. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001399>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A., Lansford, J. E., Chang, L., Zelli, A., Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (2010). Parent discipline practices in an international sample: Associations with child behaviors and emotions. *Child Development*, 81(2), 487-502. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01409.x>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243–268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting Young Children's Social Competence through the Preschool PATHS Curriculum and MyTeachingPartner Professional Development Resources. *Early education and development*, 23(6), 809–832. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.607360>
- Hughes, C., & Devine, R. T. (2015). Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions. *Child Development Perspectives*, 9(3), 149–153. <https://doi.org/10.1111/cdep.12124>
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the Links Between Theory of Mind and Social Relations? Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development. *Social Development*, 13(4), 590–619. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00285.x>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kochanska, G., Boldt, L. J., Kim, S., Yoon, J. E., & Philibert, R. A. (2015). Developmental interplay between children's biobehavioral risk and the parenting environment from toddler to early school age: Prediction of socialization outcomes in preadolescence. *Development and psychopathology*, 27(3), 775–790. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000777>
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>

- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Luyten, P., Campbell, C., & Fonagy, P. (2020). Borderline personality disorder, complex trauma, and problems with self and identity: A social-communicative approach. *Journal of Personality*, 85(4), 511–525. <https://doi.org/10.1111/jopy.12483>
- Lyons-Ruth, K., Pechtel, P., Yoon, S., Anderson, C. M., & Teicher, M. H. (2016). Disorganized attachment in infancy predicts greater amygdala volume in adulthood. *Behavioural Brain Research*, 331, 83–93. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2016.03.050>
- McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2015). Development and self-regulation. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (7th ed., pp. 523–565). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy114>
- McMahon, C. A., & Bernier, A. (2017). Twenty years of research on parental mind-mindedness: Empirical findings, theoretical and methodological challenges, and new directions. *Developmental Review*, 46, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.07.001>
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 637–648. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00759>

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008). The parent’s capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development*, 17(3), 737–754. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x>
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269–281. <https://doi.org/10.1080/14616730500245906>
- Thompson, R. A. (2014). Socialization of emotion and emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 173–186). Guilford Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford University Press.
- Wentzel, K.R. (2022). *Peer Relationships, Academic Motivation, and Academic Performance*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE49-1>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354–360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>

DİJİTAL DÜNYADA ÇOCUK HAKLARI: BİRLEŞMİŞ MİLLETLER ÇOCUK HAKLARI SÖZLEŞMESİ'NİN 25. GENEL YORUMU ÇERÇEVESİNDE BİR DEĞERLENDİRME¹

Halil Hakan KAYIR²

Tuğçe AKYOL³

1. GİRİŞ

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (BMÇHK), 24 Mart 2021 tarihinde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 25. Genel Yorumu'nu yayımlamıştır. Bu Genel Yorum'da, Taraf Devletler'in Sözleşme'de yer alan hakları dijital ortamlara nasıl uyarlayabilecekleri ayrıntılı biçimde ele alınmakta; ulusal mevzuatın, politikaların ve uygulamaların dijital dünyada çocuk haklarını koruyacak şekilde nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin rehberlik sunulmaktadır. Çocuk Hakları Komitesi tarafından yayımlanan tavsiyelerde, tüm çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerine güvenli ve eşit biçimde erişiminin sağlanması, çocukların dijital ortamlarda kendilerini ifade edebilmeleri, bilgiye erişebilmeleri ve toplumsal yaşama

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Tuğçe Akyol danışmanlığında yürütülen Halil Hakan Kayır'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dijital Dünyada Çocuk Hakları ile İlgili Görüşleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkiye ve İngiltere Örnekleri" başlıklı yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilerek hazırlanmıştır. Bu araştırma, "22.SOS.BİL.08" numaralı proje ile Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAPK) tarafından desteklenmiştir.

² Bil. Uzm., Müfettiş Yardımcısı, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ORCID: 0009-0002-3896-3884

³ Doç. Dr. Tuğçe Akyol, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ORCID: 0000-0002-5860-9236

katılımlarının desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin dijital teknolojilerden etkili biçimde yararlanabilmeleri için gerekli altyapı ve araçların sağlanmasının önemi belirtilmektedir (Avrupa Konseyi, 2016).

Günümüzde çocuklar teknolojinin yoğun biçimde yer aldığı bir dünyada doğmakta ve dijital araçlarla iç içe büyümektedir. Prensky (2001) teknolojik gelişmelerle erken yaşlardan itibaren karşılaşan ve dijital araçları kullanmada zorlanmayan bu kuşağı “dijital yerliler” olarak tanımlamaktadır. Bu yüzden, dijital çağda çocukluk kavramı hem akademik hem de toplumsal açıdan tartışılması gereken önemli bir alan hâline gelmiştir (Dong vd., 2020). Çocuk hakları perspektifinden bakıldığında, internete erişim ve dijital okuryazarlık; çocukların ifade özgürlüğü, eğitime erişimi ve toplumsal katılım haklarının bir uzantısı olarak değerlendirilirken, dijital ortamlarda karşılaşılan zararlı içerikler ve riskler de önemli bir korunma alanı olarak ele alınmaktadır (Avrupa Konseyi, 2016).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi tarafından yayınlanan dijital dünyada çocuk hakları ile ilgili 25. Genel Yorum’a (2021) ilişkin ülkemizde bazı girişimlerin de gerçekleştirildiği görülmektedir. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2020) tarafından ebeveynlere yönelik dijital rehberler hazırlanmış; çocukların dijital risklerden korunmasına ve teknolojinin bilinçli kullanımına yönelik eğitimler düzenlenmiştir. Habitat Derneği’nin Netflix, ICC ve Meta iş birlikleriyle yürüttüğü projelerde ebeveynlere dijital çağda ebeveynlik konusunda farkındalık çalışmaları sunulmuştur. Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK) tarafından hazırlanan çevrim içi kaynaklarda ise dijital oyunlar, mahremiyet ve dijital bağımlılık konularına ilişkin bilgilendirici içeriklere yer verilmiştir. Ancak bu girişimlerin büyük ölçüde yetişkinlere odaklandığı, çocukların katılımını ve dijital

ortamlardaki özne konumlarını doğrudan merkeze alan çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir.

Bu araştırmada, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 25. Genel Yorumu çerçevesinde dijital dünyada çocuk haklarını ele almayı; çocukların dijital ortamlardaki hak ve özgürlüklerini, karşılaştıkları riskleri ve bu hakların korunmasına yönelik ilke ve sorumlulukları hak temelli bir bakış açısıyla tartışmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, dijital çağda çocuk haklarının önemi uluslararası ve ulusal düzenlemeler ışığında değerlendirilerek, çocukların dijital ortamlarda güvenli, katılımcı ve güçlendirilmiş bireyler olarak yer alabilmelerine yönelik öneriler sunulmaktadır.

2. DİJİTAL DÜNYADA ÇOCUK HAKLARI

Dijital çağda teknoloji kullanımının yaygınlaşması, dijital ortamları kullanan bireylerin hangi haklara sahip olduklarına ilişkin tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Dijital araçlardan her bireyin yararlanabilmesi ve dijital ortamlarda kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri dijital haklar olarak belirtilmektedir (Çubukçu ve Bayzan, 2013). Günümüzde çocuklar, dijital teknolojilerin en yoğun kullanıcı gruplarından biri hâline gelmiş; özellikle eğlence, iletişim ve içerik üretimi amaçlı dijital platformlara aktif olarak katılım göstermeye başlamışlardır. Araştırmalar, 18 yaşın altındaki her üç çocukta birinin interneti ağırlıklı olarak video izleme ve dijital oyun oynama gibi etkinlikler için kullandığını; çocukların sosyal medya üzerinden mesajlaşmaktan ve ilgi alanlarına uygun içerikler üretmekten keyif aldıklarını ortaya koymaktadır (Winther vd., 2019). Bunun yanı sıra, farklı ülkelerdeki çocukların dijital ortamlar aracılığıyla öğrenme, paylaşma ve etkileşim kurma özgürlüğüne sahip oldukları vurgulanmaktadır (Livingstone vd., 2019). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)

tarafından 2021 yılında gerçekleştirilen araştırma bulguları da bu durumu desteklemekte; 6–15 yaş grubundaki çocuklarda internet kullanım oranının %87,7’ye ulaştığını göstermektedir. Aynı çalışmada çocukların %86,2’sinin çevrim içi dersler, %83,6’sının ödevler ve %66,1’inin oyun oynama ve video izleme amacıyla internetten yararlandıkları belirlenmiştir.

Dijital teknolojiler, çocukların bilgiye erişimini hızlı ve kolay hâle getirmekte; ancak bu bilginin doğru, güvenilir ve çocukların gelişimine uygun olması büyük önem taşımaktadır (UNICEF, 2017). Dijital ortamlarda aktif olan çocuklar, çeşitli olanaklara erişim sağlarken aynı zamanda farklı risklerle de karşılaşabilmektedir (Smahel vd., 2020). Eşitsizliklerin azaltılmasında önemli bir araç olarak görülen dijital ortamlar, yeterli koruyucu önlemler alınmadığında, çocukların yararlandıkları fırsatları sınırlayabilmekte ve dijital haklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (OECD, 2021). Gerekli önlemlerin alınması ile bu riskler çocuklar açısından zarara dönüşmeyebilir. Dijital medya okuryazarlığı eğitimi çocukların sahip oldukları dijital haklar ile ilgili bilinçlenmeleri ve bu risklerden korunmaları için etkilidir (Winther vd., 2019).

2.1. Dijital Dünyada Çocuk Haklarının Tanımı

Livingstone ve Stoilova (2021a) tarafından çocukların dijital yaşamlarının temel alanlarını gösteren açıklamalı bir bibliyografya hazırlanmıştır. Bu açıklamalı bibliyografya, çocukların dijital yaşamlarının dokuz temel alanını anlamak için bir yol haritası sunmaktadır. Livingstone ve Stoilova (2021a), çocukların dijital yaşamlarına ilişkin temel kavramları aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Çocuklar ve gençler: Dijital yaşam bağlamında “çocuk” ve “genç” kavramlarının sınırları, alternatif tanımlamaların ortaya çıkmasıyla birlikte giderek belirsizleşmiştir. Bazı araştırmalarda 18 yaşına kadar olan bireyler “çocuk” olarak

tanımlanırken, bazı çalışmalarda aynı yaş grubu “genç” kavramı altında ele alınabilmektedir. Bu nedenle, yaşa dayalı tanımların yanı sıra psikolojik ve sosyolojik yaklaşımların da dikkate alınması önem taşımaktadır. Kullanılan kavramlar; sosyalleşme, kültürel bağlam ve politik çerçeve gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir.

Dijital ortam: Bu kavram, teknolojiler ile kullanıcılar arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Alanyazındaki çalışmaların büyük bir bölümü dijital ortama bütüncül bir perspektiften yaklaşmakta; ancak çocukların dijital dünyayı nasıl deneyimlediklerine ya da dijital teknolojilerin çocukların yaşamlarını ve haklarını hangi yollarla desteklediğine sınırlı ölçüde yer vermektedir.

Erişim: Teknolojiye erişimin çocukların günlük yaşamları üzerindeki etkilerini inceleyen alandır. Bu kapsamda yürütülen çalışmalar, çocukların teknolojiye erişiminde ortaya çıkan sosyal ve ekonomik eşitsizliklere odaklanmakta; aynı zamanda dijital araçlara erişimin çocukların yaşam pratikleri, sosyal ilişkileri ve sosyalleşme süreçleri üzerindeki yansımalarını ele almaktadır.

Olanaklar ve yararlar: Bu kategoride çocukların dijital teknolojiler ile etkileşimini analiz etmeye yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Dijital ortamların çocuklara sunduğu yaratıcılık, katılım, sosyalleşme, eğlence ve öğrenme gibi çeşitli fırsat ve kazanımlar bu başlık altında ele alınmaktadır. Bu kuramsal yaklaşım, çocukların dijital teknolojileri kullanımının gelişimsel ve eğitsel süreçlerini nasıl desteklediğini ve bu kullanımın yaşamlarına olumlu katkılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Beceriler ve okuryazarlık: Bu kategori, çocukların dijital ortamlardaki deneyimlerini şekillendiren farklı beceri ve okuryazarlık türlerini ele almaktadır. Medya ve eleştirel

okuryazarlık gibi kapsayıcı yaklaşımların yanı sıra, veri okuryazarlığı ve oyun tasarımı gibi yeni beceri alanları da bu kapsamda değerlendirilmektedir. Bazı dil ve kültürel bağlamlarda “yetkinlik” ve “yetenek” kavramları da bu tartışmalara dâhil edilmektedir. Ayrıca dijital okuryazarlığın; iletişim, katılım, yaratıcılık ve çevrim içi güvenlik gibi alanlarla olan ilişkisi, bu başlık altında ele alınan temel tartışma konuları arasında yer almaktadır.

Risk ve zarar: Bu bölümde, çocukların dijital teknolojiler aracılığıyla karşılaştıkları riskler; içerik, temas, davranış ve sözleşmeye dayalı riskler bağlamında incelenmekte ve bu risklerin hangi koşullarda zarara dönüşebileceği tartışılmaktadır.

Sağlık ve duygusal iyi oluş: İyi olma hali, dijital dünyada çocukların yüksek fayda ve mutluluğunu ifade etmek için kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkıyor. “Yerli” kavramı dijital teknolojilerin doğru kullanımı ile ilgili olduğu için yer alırken, gerçekleştirilmediğinde tam tersi etki yaratan ‘ruh sağlığı’ konularına da değiniyor. Genel olarak fiziksel, duygusal, psikolojik, sosyal ve ekonomik değerlendirmeler yapılmaktadır. Hem risk ve zarar hem de sağlık ve iyi olma hali çocukların yaşam çıktılarını teorize etmek için kullanılır.

Sosyal destek: Bu bağlamda, bazı araştırmacılar çocuğun dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanmasını ebeveynin arabuluculuğu ve ailenin rolü üzerinden teorize etmektedir. Daha az sayıda araştırmacı ise akran ve toplum arabuluculuğunun önemini teorileştirmeye çalışmaktadır.

Politika ve düzenleme: Bu araştırma alanı platform düzenlemesi, içerik denetimi ve veri koruma gibi konuları kapsamaktadır. Çoğunlukla çocuk hakları, eşitlik ve eşitsizlik, çocuk temsilciliği, ses ve aktivizm ve çocuk koruma konuları ele alınmaktadır. Bu kavramların doğru bir şekilde hayata geçirilmesi için devlet, uluslararası organlar, sivil toplum

kuruluşları ve iş sektörü gibi kurumlara sorumluluk tanımlamakta ve bazen eleştirel olabilmektedir (Livingstone ve Stoilova, 2021a).

3. ÇOCUK HAKLARI SÖZLEŞMESİNİN 25. GENEL YORUMU

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 25. Genel Yorumu, çocukların dijital ortamlarda risklerden korunurken aynı zamanda dijital fırsatlardan yararlanabilmelerini sağlamak amacıyla devletlere, kurumlara ve eğitimcilere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu çerçevede, ebeveynlerin desteklenmesi ve dijital çocuk haklarına ilişkin farkındalıklarının artırılması da hedeflenmektedir. Genel Yorum, Sözleşme'nin temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış olup, 28 ülkede gerçekleştirilen istişareler ve 709 çocuğun katılımıyla şekillendirilmiştir. Belgede, çocukların dijital dünyadaki haklarını ilgilendiren kararlara dâhil edilmeleri, çocuk haklarının etkili biçimde hayata geçirilmesi açısından önemli bir fırsat olarak vurgulanmaktadır (Birleşmiş Milletler, 2021).

3.1. 25. GENEL YORUMUN İLKELERİ

Çocuk Haklarına dair sözleşmenin 25. Genel yorumunda 4 tane genel ilke mevcuttur (Birleşmiş Milletler, 2021):

3.1.1. Ayrımcılık Yapmama

Bu ilke doğrultusunda, Taraf Devletlerin tüm çocukların dijital ortamlara anlamlı, eşit ve etkili biçimde katılımını güvence altına almaları beklenmektedir. Dijital dışlanmanın önlenmesi amacıyla gerekli politikaların geliştirilmesi, çocukların kamusal alanlarda dijital ortamlara ücretsiz ve güvenli erişiminin sağlanması ve bu alanlara yönelik yatırımların artırılması devletlerin sorumluluğundadır. Ayrıca,

dijital alanda ayrımcılıkla mücadele kapsamında özellikle kız çocuklarının dijital ortamlara katılımını destekleyici önlemlerin alınması; dijital okuryazarlık, mahremiyet ve çevrim içi güvenlik konularına özel önem verilmesi vurgulanmaktadır.

3.1.2. Çocuğun Üstün Yararı

Başlangıçta dijital ortamlar her ne kadar çocuklar için tasarlanmamış olsa da günümüzde çocukların hayatında oldukça büyük bir yer kaplamaktadır. Dolayısıyla bu dijital ortamlarda bütün çocukların istisnasız üstün yararları gözetilerek gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

3.1.3. Yaşama, gelişme ve Korunma Hakkı

Dijital ortamlarda çocuklar için birçok fırsat olmakla birlikte aynı ölçüde risklerde bulunmaktadır. Taraf devletler şiddet, kumar, cinsel taciz gibi riskleri tespit etmeli ve bu risklere bir çözüm bulabilmelidirler. Dijital cihazlar hiçbir zaman yüz yüze etkileşimin yerine geçmemeli ve yine bu cihazların doğru bir şekilde kullanılabilmesi için eğitimcilere, ailelere ve diğer paydaşlara önerilerde bulunulmalıdır.

3.1.4. Çocuğun Görüşlerine Saygı Hakkı

Taraf devletler çocukların yetişkin bireylerle eşit derecede dijital ortamlara katılımını sağlamalıdır. Bu sayede çocuklar kendi görüşlerini kolaylıkla ifade edebilirler ve kendi haklarını savunabilirler. Bütün çocuklar dijital ortam ile ilgili herhangi bir eğitim, program, politika geliştirilirken taraf devletlerce desteklenmeli ve çocukların görüşlerine dikkat edilmelidir.

3.2. 25. Genel Yorumda Yer Alan Hak ve Özgürlükler

3.2.1. Bilgiye Erişim

Dijital ortam, çocukların bilgi edinme haklarını kullanmaları açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Taraf Devletler, çocukların dijital ortamlarda bilgiye erişimini güvence altına almakla ve bu hakkı yalnızca Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 13. maddesinde belirtilen meşru ve gerekli durumlarla sınırlamakla yükümlüdür. Bu kapsamda, çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun, güçlendirici, çeşitli ve tarafsız dijital içeriklere erişiminin desteklenmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte, dijital ortamlar çocuklar için yanlış bilgi, zararlı ve yasa dışı içerikler ile istismara yol açabilecek materyaller de barındırmaktadır. Bu nedenle Taraf Devletlerin, çocukları zararlı ve güvenilmez içeriklerden koruyacak önlemler alması; dijital hizmet sağlayıcılarının çocukların güvenli erişimini destekleyen uygulamalar geliştirmesini sağlaması önem taşımaktadır. İnternet erişiminin kasıtlı olarak kısıtlanması ve bilgiye erişimin engellenmesi çocuk haklarıyla bağdaşmamakta; içerik yönetimi ve filtreleme uygulamalarının çocukların ifade özgürlüğü ve mahremiyet haklarıyla dengeli biçimde yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Birleşmiş Milletler, 2021).

3.2.2. İfade Özgürlüğü

Çocukların ifade özgürlüğü, dijital ortamlar aracılığıyla bilgi ve fikirleri arama, edinme ve paylaşma hakkını kapsamaktadır. Dijital alanlar, çocukların düşüncelerini, kimliklerini ve toplumsal ya da siyasal görüşlerini ifade edebilmeleri için önemli bir platform sunmakta; özellikle dezavantajlı gruplar için görünürlük ve katılım olanağı sağlamaktadır.

Dijital ortamda ifade özgürlüğüne getirilen sınırlamalar, yasallık, gereklilik ve orantılılık ilkelerine uygun olmalı ve çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak şeffaf biçimde uygulanmalıdır. Taraf Devletler, çocukların dijital ortamda güvenli ve bilinçli ifade becerileri geliştirmelerini destekleyecek eğitim ve bilgilendirme faaliyetlerini yürütmekle yükümlüdür. Ayrıca çocukların dijital ortamda ifade ettikleri görüşler nedeniyle siber zorbalık, tehdit, sansür, veri ihlali ve gözetim gibi risklere karşı korunmaları esastır; hukuka aykırı olmadığı sürece çocukların dijital ifadeleri nedeniyle cezai yaptırımlara maruz bırakılmamaları gerekmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2021).

3.2.3. Din, Vicdan ve Düşünce Özgürlüğü

Taraf Devletler, dijital ortamda çocukların din, vicdan ve düşünce özgürlüklerini korumakla yükümlüdür. Bu kapsamda, çocukların dini veya düşünsel inançlarını ihlal eden ya da olumsuz etkileyen uygulamaları önlemeye yönelik veri koruma düzenlemeleri ve tasarım protokollerinin geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'ne (2021) göre, çocukların inançları nedeniyle gelecekte ayrımcılığa uğramalarının veya olumsuz sonuçlarla karşılaşmalarının önüne geçilmelidir. Çocukların dini inançlarını dijital ortamda ifade etmelerine getirilecek sınırlamalar ise yalnızca hukuka uygun, gerekli ve orantılı olmalıdır.

3.2.4. Barışçıl Toplanma ve Örgütlenme Özgürlüğü

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'ne (2021) göre dijital ortam, çocuklara sosyal, kültürel, dini, etnik, cinsel ve siyasi kimliklerini geliştirme; akranları, karar alıcılar ve ortak ilgi alanlarına sahip bireylerle etkileşim kurma olanağı sunmaktadır. Taraf Devletler, dijital alanda çocukların katılım, örgütlenme ve barışçıl toplanma haklarını güvence altına almakla yükümlüdür. Bu haklara getirilecek sınırlamalar

yalnızca hukuka uygun, gerekli ve orantılı olmalıdır. Çocukların dijital katılımı olumsuz yaptırımlara yol açmamalı; güvenli, özel ve izlenmeden gerçekleşmelidir. Dijital ortamın çocuk öncülüğündeki aktivizm ve hak savunuculuğunu destekleme potansiyeli dikkate alınarak, çocukların güvenli dijital alanlara erişimi Taraf Devletlerce desteklenmelidir.

3.2.5. Mahremiyet Hakkı

Gizlilik, çocukların özerkliğini, güvenliğini ve temel haklarını kullanabilmeleri açısından dijital ortamda merkezi bir öneme sahiptir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'ne (2021) göre çocukların kişisel verilerinin toplanması ve işlenmesi, eğitim ve sağlık gibi hizmetler için gerekli olmakla birlikte; profillemeye, hedefli reklamcılık, kitlesel gözetim ve biyometrik veri kullanımı gibi uygulamalar mahremiyet hakkını ciddi biçimde tehdit edebilmektedir. Bu ihlaller yalnızca çocukların kendi dijital davranışlarından değil, ebeveynler, akranlar ve üçüncü kişiler tarafından yapılan paylaşımlardan da kaynaklanabilmektedir.

Taraf Devletler, çocuk verilerinin işlendiği tüm bağlamlarda güçlü veri koruma yasaları, şeffaflık, bağımsız denetim ve etkili başvuru mekanizmaları oluşturmakla yükümlüdür. Ayrıca çocukları etkileyen dijital ürün ve hizmetlerde “tasarımla gizlilik” ilkelerinin uygulanması zorunlu olmalıdır. Veri işleme süreçlerinde rıza, çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun biçimde bilgilendirilmiş ve anlamlı olmalı; çocuklar ve ebeveynleri verilere erişme, düzeltme, silme ve itiraz etme haklarına sahip olmalıdır.

Dijital gözetim ve izleme uygulamaları yalnızca yasal, gerekli ve orantılı olduğunda uygulanmalı; çocuklar ve küçük yaş gruplarında ebeveynler bilgilendirilmelidir. Anonimlik ve takma ad kullanımı, çocukların mahremiyetini koruyan önemli stratejiler arasında yer almakta olup, bu uygulamalar kötüye

kullanım risklerini de gözeten dengeli politikalarla desteklenmelidir. Komite, çocukların, ebeveynlerin ve bakıcıların dijital mahremiyet ve güvenlik konusunda bilinçlendirilmesini, çocuğun gelişen yeteneklerine uygun bir rehberlik anlayışıyla denetim sağlanmasını önermektedir (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (2021).

3.2.6. Kimlik Hakkı ve Doğum Kaydı

Devletler, sağlık, eğitim ve sosyal hizmetlere erişimi güvence altına almak amacıyla tüm yeni doğanların resmi olarak kaydedilmesini sağlayan dijital kimlik sistemlerini teşvik etmelidir. Doğum kayıtlarının yapılmaması, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve ilgili ihtiyari protokoller kapsamında çocukların temel haklarına erişimini engelleyebilen önemli bir ihlal alanı oluşturmaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2021).

4. DİJİTAL DÜNYADA ÇOCUK HAKLARININ ÖNEMİ

Çocukların dijital ortamlara erişimi, sağlık ve eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını kolaylaştırmakta; aynı zamanda gelecekte gerekli olacak dijital becerileri ve dijital medya okuryazarlığını kazanmalarını desteklemektedir. Dijital yeterliklere sahip çocuklar, kişisel verilerin korunması ve güvenli paylaşımı konusunda daha bilinçli hareket edebilmektedir. Dijital ortamlar, çocukların beslenme, fiziksel aktivite ve ruh sağlığı gibi alanlarda bilgiye erişimini artırarak doğru yönlendirilmelere olanak tanımaktadır. Ayrıca sosyal medya kullanımının çocukların duygusal ve bilişsel empati gelişimini destekleyebildiği belirtilmektedir (Stoilova vd., 2021).

Dijital ortamlar, çocuklara öğrenme ve eğlenme olanağı sunan önemli alanlar olarak öne çıkmaktadır (Gigli ve Marles, 2013). Eğitici oyunlar, çevrim içi dersler ve video içerikleri aracılığıyla çocuklar çeşitli eğitim fırsatlarına erişebilmektedir. Bu süreç, özellikle risk altındaki ve dezavantajlı çocuklar için eğitimde fırsat eşitliğinin desteklenmesine katkı sağlamaktadır (UNICEF, 2017). Çocuklar, dijital teknolojilere erişimi temel bir gereksinim olarak görmekte; bu ortamların eğitim, bilgiye erişim ve ifade özgürlüğü gibi haklarının kullanımını güçlendirdiğini ve fırsat eşitsizliklerini azalttığını ifade etmektedir (Third ve Moody, 2021). Ayrıca dijital ortamlarda çocukların kişisel ve cihaz güvenliği gibi temel dijital beceriler geliştirdikleri de belirtilmektedir (Stoilova vd., 2021).

Çocuklar tüm bu fırsatlardan yararlanmak ve kendilerini risklerden korumak için dijital haklara sahipken bazı araştırmalar (Ainsaar ve Lööf, 2012; O'Neill vd., 2013) çocukların dijital haklarını gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerdeki çocukların dijital erişiminin yüksek gelirli ülkelere göre daha düşük olması eşitsizliğine neden olmaktadır. İnternet ücreti, ebeveynler tarafından yapılan kısıtlamalar kullanım oranlarını düşürmektedir (Winther vd., 2019).

Özellikle Afrikalı gençler olmak üzere dünya genelinde internete erişemeyen çocuk sayısı oldukça fazladır. Avrupa'daki çocukların %4'ü internete erişemezken, Afrika'da bu oran %60'tır (UNICEF, 2017). Türkiye'de ise çocukların %60'ı okulda internete erişim sağlarken, %51'i ise internet kafeleri kullanmaktadır (Livingstone vd., 2011). Türkiye'de düzenli internet kullanan erkek çocuklarının oranı %98,9, kız çocuklarının oranı ise %98,4 olduğu belirlenmiştir. 6-15 yaş grubundaki erkek çocukların dijital oyun oynama oranı %46,1 iken kız çocuklarının dijital oyun oynama oranı %25,4 'tür (TÜİK, 2021). Çocukların dijital erişimi ve dijital

okuryazarlıkları artmakla birlikte dijital ortamın birçok özelliği, büyük ölçüde yetersiz kullanılmaya devam etmektedir (Livingstone ve Helsper, 2010; Livingstone ve O'Neill, 2014). Çocukların dijital teknolojilere güvenli bir şekilde erişebilmeleri üzerine yoğun şekilde odaklanılırken (Ohler, 2010; Ribble, 2015), dijital erişimin sunduğu fırsatlardan yararlanan yaratıcı ve aktif katılımcılar olmalarına çok fazla değinilmediği görülmektedir (Jenkins vd., 2006; Ohler, 2010).

5. DİJİTAL DÜNYADA ÇOCUKLAR İÇİN RİSKLER

Dijital riskler, özellikle mahremiyet hakkı başta olmak üzere çocukların temel haklarını ve duygusal iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle dijital güvenliğin sağlanması ve koruyucu önlemlerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (OECD, 2021). Çocukların haklarının korunabilmesi için dijital risklerin sistematik biçimde tanımlanması gerekmektedir. Bu kapsamda, CO:RE-Children Online: Research and Evidence projesi kapsamında dijital riskler çeşitli kategoriler altında sınıflandırılmıştır (Livingstone ve Stoilova, 2021b).

Bu sınıflandırma, çocukların dijital dünyada büyüme deneyimlerini ve bu deneyimlerin sonuçlarını anlamayı; olası zararların azaltılmasına ve önlenmesine yönelik çalışmalara katkı sunmayı amaçlamaktadır. “4C” dijital risk sınıflandırması, çocukların bakış açısını ve özerkliğini merkeze alması ve çocukların deneyimlerini şekillendiren toplumsal ile dijital altyapıların etkisini görünür kılması bakımından diğer yaklaşımlardan ayrılmaktadır (Livingstone ve Stoilova, 2021b).

Livingstone ve Stoilova (2021b) tarafından geliştirilen sınıflandırmaya göre dijital riskler dört başlıkta ele alınmaktadır:

İçerik riski: Çocukların zararlı bir içeriğe maruz kalması ve/ya da baş etmek zorunda kalmasını içermektedir. Şiddet, nefret ve aşırılık içeren ve cinsel içerikli yayınlar içerik riskleridir.

İletişim riski: Çocukların zararlı bir yetişkin tarafından başlatılan ve/ya da bir çocuğu hedef alan bir etkileşimin yarattığı risk kategorilerinden biridir. Her türlü taciz, cinsel istismar ve nefret içerikli davranış gibi içerikleri kapsar.

Davranış riski: Çocukların zararlı davranışlara tanıklık etmesini ve/ya da bu davranışlara maruz kalmalarını içerir. Zorbalık, cinsel mesajlar, zorlama veya taciz gibi olumsuz davranışları içerir.

Sözleşme riski: Çocukların zarar görmesine yönelik sözleşmeleri içermektedir. Bunlar kumar, dolandırıcılık ve istismar gibi durumları içerir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijital dünya, çocuklar için öğrenme, kendini ifade etme, sosyalleşme ve eğlenme gibi çeşitli fırsatlar sunarken, aynı zamanda mahremiyet, güvenlik ve duygusal iyi oluş gibi hakları açısından çeşitli riskler de barındırmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin 25. Genel Yorumu (2021), devletler, eğitimciler, ebeveynler ve dijital hizmet sağlayıcılarına çocukların dijital haklarının güvence altına alınması ve risklerden korunması için sorumluluklar yüklemektedir. Çocukların dijital dünyadaki katılımı yalnızca eğlence veya eğitim boyutuyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda ifade özgürlüğü, örgütlenme hakkı, bilgiye erişim ve kişisel verilerinin korunması gibi hakların gerçekleşmesini de içermektedir. Ancak, mevcut uygulamalarda dijital risklerin yönetimi ve çocukların fırsatlardan eşit şekilde yararlanmasının

sağlanması hâlen yeterince sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmamaktadır. Bu durum, çocuk haklarının dijital ortamda tam anlamıyla uygulanabilmesi için devletlerin, ailelerin ve eğitim kurumlarının koordineli ve bilinçli müdahalelerini zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda, devletler yasal ve idari çerçeveleri güçlendirmeli, ebeveynler ve eğitimciler çocukları dijital okuryazarlık ve güvenlik konularında desteklemeli, platformlar güvenli ve şeffaf hizmetler sunmalı, çocukların görüş ve deneyimleri politika ve uygulamalarda dikkate alınmalıdır. Ayrıca, dijital haklar ve riskler konusunda sürekli izleme ve araştırma yapılması, çocukların hak temelli, güvenli ve fırsat eşitliğine dayalı dijital bir ortamda büyümelerini destekleyecektir.

KAYNAKÇA

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2020). *Ebeveynler için dijital rehber: Çocukların dijital dünyada güvenliği* (Yayın No: 2020/01). Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Ainsaar, M., & Löf, L. (Eds.). (2012). Online behaviour related to child sexual abuse: Literature report. Stockholm: Council of the Baltic Sea States, ROBERT, European Grooming Project.
- Avrupa Konseyi. (2016). *Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Stratejisi, 2016-2021*. Avrupa Konseyi.
- Birleşmiş Milletler. (2021). Çocukların dijital dünyadaki hakları: Uluslararası istişareler ve öneriler. Birleşmiş Milletler. <https://www.un.org>
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi. (2021). Genel Yorum No. 25: Çocukların dijital ortamda hakları (CRC/C/GC/25). Birleşmiş Milletler.
- Çubukçu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Ortadoğu ve Afrika Dergisi Eğitim Araştırmaları*, 5, 148–174.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children’s online learning during Covid-19 Pandemic: Chinese parents’ beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118(2020), 1–9.
- Gigli, S., & Marles, V. (2013). *A (private) public space: Examining the use and impact of digital and social media among young people in Kenya*. Nairobi: UNICEF Kenya.

http://www.unicef.org/infobycountry/files/A_Private_Public_Voices_of_Youth_Ken_a_study.pdf

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. MacArthur Foundation.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children: Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey*. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/>

Livingstone, S., & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the Internet: The role of online skills and family context. *New Media & Society*, 12(2), 309–329.

Livingstone, S., Ólafsson, K., & Staksrud, E. (2019). Risks and safety on the internet: The perspective of European children. *EU Kids Online*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3440017>

Livingstone, S., & O'Neill, B. (2014). Children's rights online: challenges, dilemmas and emerging directions. In van der Hof, S., van den Berg, B., and Schermer, B. (eds), *Minding Minors Wandering the Web: Regulating Online Child Safety* (pp.19-38). Springer.

Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021a). *Theories and concepts for children's digital lives: An annotated bibliography*. CO:RE – Children Online: Research and Evidence.

Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021b). *The 4Cs: Classifying Online Risk to Children. (CO:RE Short Report Series on Key Topics)*. CO:RE - Children Online: Research and Evidence. <https://doi.org/10.21241/ssoar.71817>

- OECD (2021). Children in the digital environment: Revised typology of risks. OECD Digital Economy Papers, No. 302. <https://doi.org/10.1787/9b8f222e-en>
- Ohler, J. B. (2010). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for Technology in Education.
- O'Neill, B., Staksrud, E., & McLaughlin, S. (2013). Children and internet safety in Europe: Policy debates and challenges. Nordicom.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On The Horizon*, 9(5), 16.
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (3rd ed.). International Society for Technology in Education.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Stoilova, M., Livingstone, S., & Khazbak, R. (2021). Investigating risks and opportunities for children in a digital world: A rapid review of the evidence on children's internet use and outcomes media and communications. *Innocenti Discussion Papers*. <https://doi.org/10.18356/25211110-2020-03>
- Third, A., & Moody, L (2021). Our rights in the digital world: A report on the children's consultations to inform UNCRC General Comment 25. (London and Sydney: 5Rights Foundation and Western Sydney University).
- TÜİK. (2021). Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması.

[https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=CocuklardaBilisi
m-Teknolojileri-KullanımArastirmasi-2021-41132](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=CocuklardaBilisi
m-Teknolojileri-KullanımArastirmasi-2021-41132)

UNICEF. (2017). The state of the world's children: Children in a Digital World. <https://doi.org/10.18356/d2148af5-en>

Winther, D. K., Livingstone, S., & Saeed, M. (2019). Growing up in a connected world, Innocenti Research Report. <https://ideas.repec.org/p/ucf/inorer/inorer1060.html>

TOPLUMSAL DEĞİŞİM SÜRECİNDE ÇOCUK İŞÇİLİĞİ: NEDENLER, ETKİLER ve ÖNLEYİCİ YAKLAŞIMLAR

Ayşe AYDIN¹

1. GİRİŞ

Çocukların çalıştırılması sadece bugüne özel bir durum değildir. Çocuk emeğinin uzun ve karmaşık bir tarihi vardır. Sanayileşmeden önce, tarım ve hayvancılığın fazla olduğu yıllarda çocuklar aile akraba ya da tanıdıkların yanında fazla örselenmeden çalıştırılırken bir yandan da toplumsal sistemin kuralları çocuklara aktarılıyordu. Bu durum normal kabul edilip toplumda kültürleşme sürecinin ayrılmaz bir parçasıydı. Çocukları çocukluklarını yaşamaktan alıkoyan, potansiyellerini ve saygınlıklarını eksiltten, fiziksel ve zihinsel gelişimleri açısından zararlı işler olarak tanımlanan “çocuk işçiliği” kavramı ise on dokuzuncu yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır (Duyar ve Özener, 2003). Kavramın ortaya çıkış sürecinde sanayileşme sürecinin etkileri görülmektedir. İş gücü piyasasında çocuklar maalesef kolayca yönlendirilebilir ve istismar edilebilir ucuz işçiler olarak görülmektedir (Erbay, 2013). Bu bölümde çocuk işçiliği kavramı, geçmişten bugüne çocuk işçiliğinin nedenleri ve görünüm biçimleri, çocuk işçiliğinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri ve çocuk işçiliğini önleyici ve koruyucu yaklaşımlar ele alınacaktır.

¹ Dr. Öğretim Görevlisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Hikmet Tolunay MYO, Çocuk Gelişimi, ORCID:0000-0001-9657-8082.

2. ÇOCUK İŞÇİLİĞİ KAVRAMI

Çocukların sağlık ve gelişimleri üzerinde olumsuz bir etki yaratmayan ya da eğitim süreçlerini aksatmayan işler yapabilmelerinin gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı kabul edilmektedir. Bu işler, ev içerisinde sorumluluk alarak aile bireylerine yardım etmeleri, bir aile işletmesine destek olmaları ya da okul saatleri dışında tatil günlerinde harçlık kazanmak amacıyla çalışmaları gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Bu tür etkinlikler çocukların gelişimlerini desteklerken aynı zamanda ailelerinin refahına katkı sağlamaktadır (Uluslararası Çalışma Örgütü, 2004).

Çocuk işçiliği kavramı ise çocukları çocukluklarından, potansiyellerinden ve onurlarından mahrum bırakan; fiziksel ve zihinsel gelişimlerine zarar veren çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. Çocuk işçiliği kavramını, mesleki durumlarına bakılmaksızın on beş yaş altındaki çocukların evlerindeki ev işleri haricinde gerçekleştirmiş oldukları tüm ekonomik faaliyetler olarak tanımlamışlardır (Uluslararası Çalışma Örgütü, 2024).

2.1. Geçmişten Bugüne Dünyada Çocuk İşçiliği

Dünyada çocuk emeğinin istismar edilmesinin kısıtlanmasına yönelik ilk ciddi mücadeleler 1833 yılında Britanya’da dokuma fabrikalarında dokuz yaşından küçük çocukların çalıştırılmasının yasaklanması ve yine aynı dönemlerde Fransa da 8-12 yaş arası çocukların günde sekiz saatten fazla çalıştırılmasının önüne geçilmesi ile olmuştur (Tanner, 1981; akt. Duyar ve Özener, 2003).

Çocuk emeği ve işçiliği sorunun çözümünde 1919 yılında kurulan Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve uluslararası kuruluşlarının girişimlerinin önemli katkıları olmuştur. Özellikle 1923 yılında kabul edilen Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ardından Birleşmiş Milletler ’in kurulması

(1945), Çocuk Hakları Bildirgesi'nin (1959) yayınlanması ve ardından Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) ile çocuk emeğine kısıtlamalar getirilmiştir (Duyar ve Özener, 2003).

Çocuk Hakları Sözleşmesinin (1989) özellikle 27. ve 32. maddeleri çocuk işçiliğini önlemeye ilişkin kapsamlı bir hukuki dayanak oluşturmaktadır. İlgili maddeler aşağıda sıralanmıştır.

Madde 27

1. Taraf Devletler her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâksal ve toplumsal gelişmesini sağlayacak yeterli bir hayat seviyesine hakkı olduğunu kabul ederler.

2. Çocuğun gelişmesi için gerekli hayat şartlarının sağlanması sorumluluğu; sahip oldukları imkânlar ve mali güçleri çerçevesinde öncelikle çocuğun ana-babasına veya çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilere düşer.

3. Taraf Devletler, ulusal durumlarına göre ve olanakları ölçüsünde, ana babaya ve çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilere, çocuğun bu hakkının uygulanmasında yardımcı olmak amacıyla gerekli önlemleri alır ve gereksinim olduğu takdirde özellikle beslenme, giyim ve barınma konularında maddi yardım ve destek programları uygulurlar.

4. Taraf Devletler, Taraf Devlet ülkesinde veya başka ülkede bulunsun; ana-babası veya çocuğa karşı mali sorumluluğu bulunan diğer kişiler tarafından, çocuğun bakım giderlerinin karşılanmasını sağlamak amacıyla her türlü uygun önlemi alırlar. Özellikle çocuğa karşı mali sorumluluğu olan kişinin, çocuğun ülkesinden başka bir ülkede yaşaması halinde, Taraf Devletler bu konuya ilişkin uluslararası anlaşmalara katılmayı veya bu tür anlaşmalar akdinin yanı sıra başkaca uygun düzenlemelerin yapılmasını teşvik ederler.

Madde 32.

1. Taraf Devletler, çocuğun, ekonomik sömürüye ve her türlü tehlikeli işte ya da eğitime zarar verecek ya da sağlığı veya bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte çalıştırılmasına karşı korunma hakkını kabul ederler.

2. Taraf Devletler, bu maddenin uygulamaya konulmasını sağlamak için yasal, idari, toplumsal ve eğitsel her önlemi alırlar. Bu amaçlar ve öteki uluslararası belgelerin ilgili hükümleri göz önünde tutularak, Taraf Devletler özellikle şu önlemleri alırlar: İşe kabul için bir ya da birden çok asgari yaş sınırı tesbit ederler; çalışmanın saat olarak süresi ve koşullarına ilişkin uygun düzenlemeleri yaparlar. Bu maddenin etkili biçimde uygulanmasını sağlamak için ceza veya başka uygun yaptırımlar öngörürler.

Çocuk Hakları Sözleşmesinin ilgili maddelerinin hukuki yaptırımları ya da 2015 yılında dünya 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının 2025 yılına kadar çocuk işçiliğini bitirme sözü vermiş olmasına rağmen çocuk işçilerin çalıştırılması hala sona ermiş değildir. 2024 verilerine göre dünyada yaklaşık 138 milyon çocuk hala çocuk işçi olarak çalıştırılmaktadır. Bu çocukların 54 milyonu ise tehlikeli işlerde çalışmaktadır. Tehlikeli işlerde çalışma oranı yasal çalışma yaşının altındaki çocuklar arasında hala çocuk işçiliğinin önemli bir kısmını oluşturmaya devam etmektedir. Son dört yılda çocuk işçiliğinde 5 ila 11 yaş arası çocuk işçi sayısı ve oranı 2012 yılına kıyasla hemen hemen aynı kalmıştır (ILO, 2025).

Bölgelere göre bakıldığında Asya ve Pasifik Bölgeleri 2020'den bu yana çocuk işçiliği oranında en büyük düşüşü gerçekleştirmiştir. 49 milyon olan çocuk işçi sayısı 28 milyona düşmüştür. Latin Amerika ve Karayipler ise çocuk işçiliği

oranında %8'lik bir görelî düşüş ve toplam sayılarda %11'lik bir azalma sağlamışlardır (ILO, 2025).

Çocukların çalıştıkları yerlere göre dağılımlara bakıldığında, tarım sektörü, çocuk işçiliğinde hâlâ en büyük paya sahip ve tüm çocuk işçiliğinin %61'ini oluşturmaktadır. Ardından hizmet sektörü (%27), ev içi işler ve pazarda satış, sanayi, maden, imalat (%13) gelmektedir (ILO, 2025). Dünyada çocuk işçiliğinin en yoğun olduğu bölge Sahra Altı Afrikadır. Bölgede yaklaşık 87 milyon çocuk işçisi bulunmaktadır. Bu rakam yaklaşık tüm çocuk işçiliği vakalarının üçte ikisine denk gelmektedir. Rapora göre, erkek çocuk işçi sayısı her yaş grubunda kız çocuklarına oranla daha fazla yer almaktadır. 2000 yılından bu yana, çocuk işçiliği neredeyse yarı yarıya azalarak 246 milyondan 138 milyona düştü. Ancak çocuk işçiliğinin azalması için mevcut ilerleme hızı çok yavaş kalmaktadır (ILO, 2025).

Gelişmekte olan her ülke gibi çocuk işçiliği Türkiye içinde büyük bir sorundur. TÜİK tarafından 2019 yılının IV. çeyreğinde Hanehalkı İşgücü Araştırması ile birlikte 5-17 yaş grubundaki çocuklara uygulanan "Çocuk İşgücü Araştırması" sonuçlarına göre Türkiye'de bir ekonomik faaliyette çalışan 5-17 yaş grubundaki çocuk sayısı 720 bin kişidir. 5-17 yaş grubunda çalışan çocukların aynı yaş grubundaki çocuklar içinde payı ise %4,4'tür. Çalışan çocukların %79,7'sini 15-17 yaş grubundakiler oluştururken, %15,9'unu 12-14 yaş grubundakiler, %4,4'ünü ise 5-11 yaş grubundaki çocuklar oluşturmaktadır. Cinsiyete göre incelendiğinde, çalışan çocukların %70,6'sını erkek çocukların, %29,4'ünü ise kız çocukların oluşturduğu görülmektedir (<https://www.ilo.org>.)

3. ÇOCUK İŞÇİLİĞİNİN TÜRLERİ VE GÖRÜNÜM BİÇİMLERİ

Çocuk işçiler en çok tarım, sanayi ve hizmet sektörlerinde olmak üzere dijitalleşmeyle birlikte sanal dünyada çocuk işçi sayıları giderek artmaktadır. Türkiye’de TÜİK tarafından yapılan Çocuk İşgücü Araştırması sonuçlarına göre çalışan çocukların **tarım, sanayi ve hizmet** sektörlerinde çalıştıkları saptanmıştır. Çocukların çalışma alanları yaş grubuna göre incelendiğinde; 5-14 yaş grubunda çalışan çocukların %64’ün tarım sektöründe 15-17 yaş grubunda çalışan çocukların %51’in ise hizmet sektöründe yer aldığı görülmüştür. Çalışan çocukların %66,0’ı düzenli işyerinde çalıştığı görülürken %30,4’ü tarla-bahçede, %3,0’ı seyyar işyeri veya pazar yerinde, %0,5’in ise evde çalıştığı görülmüştür.

Teknolojik gelişmeler ile birlikte dijitalleşen dünyada sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte çocuk işçiliğine yeni bir boyut eklendiği görülmektedir. Bu durum şu an tartışmalı bir konu olsada “Kidfluencer”, “Youtuber” gibi terimlerle çocuk işçiliğinin dijitalleşen dünyada yeni bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynler çeşitli sosyal medya kanalları aracılığıyla çocukları üzerinden pazarlama piyasasına girmektedirler (Gözen ve Şaldırdak, 2023). Dijitalleşen dünyada ailelerin çocuklarının fotoğraf ve videolarını paylaşarak çeşitli ürünlerin tanıtımını yaptıkları ve buradan ekonomik kazanç elde ettikleri bilinmektedir (Küçükali ve Serçemeli, 2020). Ailelerin çocuklarının üzerinden ekonomik getiri elde etmek amacıyla çocukları adına sosyal medya hesabı açtıkları ve bu hesapları çocukları adına yönettikleri ve burada çeşitli ürünlerin tanıtımlarını yaparken çocuklarının paylaşımlarına yer verdikleri görülmektedir. Buradan gelen reklam işbirliklerini kabul eden aileler çocukları üzerinden ekonomik gelir elde eder duruma gelmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesine göre bu durumun çocuk emeğini sömürmek olarak nitelendirildiği ve çocuk

işçiliği olduğu söylenebilir (Koç, 2022). Çocuk işçiliğinin türleri ve görünüm biçimlerine bakıldığında çocukların çok farklı alanlarda çalıştıkları görülmektedir. Bu durum çocuk işçiliğinin nedenleri üzerinde daha çok durarak gerekli önleyici ve koruyucu politikaların gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

4. ÇOCUK İŞÇİLİĞİNİN NEDENLERİ

Çocukları çalışmaya iten nedenlerin başında yoksulluk, eğitim ile ilgili nedenler, geleneksel bakış açısı ve ailenin rolü, çocuk işgücüne olan talep, çocuk işçiliği mevzuatının etkin bir şekilde uygulanamaması gelmektedir (Erbay, 2013). Türkiye çalışan çocukların çalışma nedenlerinde ilk sırada hane ekonomisine destek olmak yer alırken çocukların bazıları da meslek ve iş öğrenmek için çalıştığını dile getirmiştir (<https://www.ilo.org.>).

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de başta yoksulluk ve gelir dağılımı adaletsizliği olmak üzere, hızlı nüfus artışı, göç ve beraberinde oluşan işsizlik vb. nedenler ailelerin yaşam koşullarını zorlaştırmakta ve çocukların aile bütçelerine katkıda bulunmak amacıyla erken yaşlarda çalışma yaşamına girmelerine sebep olmaktadır (Dursun ve Aksakal, 2018).

Bütün araştırmalar ve yürütülen çalışmalar çocuk işçiliğinin temel nedenini yoksulluk olarak göstermektedir. İşsizlik, adaletsiz gelir dağılımı, ekonomik kriz, ülke kaynaklarının verimli kullanılmaması, hızlı nüfus artışı, göç, plansız ve çarpık şehirleşme, kayıt dışı ekonomi gibi birçok alt faktör de çocuk işçiliğinin nedenleri arasında sayılmaktadır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB], 2017).

Dijitalleşmenin ve sosyal medya kullanımının artmasıyla çocuk işçiliği yeni bir görünüm kazanmıştır. Bu yeni dijital

dünya düzeniyle çalışma biçimleri önemli bir değişim sürecinin içerisine girmiştir. Bu değişim ve dönüşüm çocuk işçiliği sorununu farklı bir yere taşımıştır. Aileler artık sadece yoksulluk nedeniyle değil tanınırlık kazanmak, daha yüksek gelirler elde etmek amacıyla da çocuklarının dijital dünyada çalışmalarına müsaade etmektedir.

Çocuk işçiliğine yol açan tüm bu nedenler incelendiğinde sorunun tek bir nedene indirgenemeyeceği açıktır. Tüm bu boyutlar çocuk işçiliğinin çocukların sağlıklı büyüme ve gelişme süreçlerini olumsuz etkilediğini ve çocukların yaşamlarında kalıcı izler bıraktığını göstermektedir.

5. ÇOCUK İŞÇİLİĞİNİN ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Çocuk işçiliğinin çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olmaktadır. Çocuklar bir işte çalışırken eğitimleri engellenmekte ve okula gitme haklarından mahrum kalmaktadırlar. Kimi çocuklar okuldan erken ayrılmak zorunda kalırken kimi çocuklar okul ile birlikte çalışmaya devam etmektedir. En ağır biçimleriyle çocuklar ailelerinden ayrı yaşamakta, çalışırken ciddi tehlikelere ve hastalıklara maruz kalmaktadırlar (Uluslararası Çalışma Örgütü, 2004).

2019 yılında TÜİK tarafından yapılan Çocuk İşgücü Araştırması sonuçlarına çalışan çocukların %65,7'si bir eğitime devam ederken, bu oran erkeklerde %65,6, kızlarda %66,1 olarak tespit edilmiştir. Dursun ve Aksakal (2018) tarafından yapılan bir araştırmada eğitim ve çalışma hayatını birlikte yürütmenin zorluklarından dolayı çocukların eğitimlerini aksattıkları ve derslerde başarısızlık yaşadıkları ve bunun sonucunda giderek okul hayatından uzaklaştıkları görülmüştür. Bununla birlikte işçi olarak çalışan çocukların bu süre zarfında bağımlılık yapıcı maddelere alışma, suça yönelme, dışlanma,

şiddet gibi tehlikelere maruz kaldıkları yetişkinlerin çalışma saatlerinden bile uzun çalışma saatleri çalıştıkları saptanmıştır.

Bir diğer araştırmada ise düşük ve orta gelirli ülkelerde yapılmış yirmi beş çalışma incelenmiş ve çocuk işçiliğinin çocukların tüm gelişim alanlarını olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. İncelenen çalışmaların büyük bir kısmında çalışan çocukların fiziksel büyüme ve sağlık durumlarının çalışmayan akranlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Çocuk işçisi olarak çalışan çocukların yetersiz beslenme, bodurluk, düşük kilo, yangı hastalıkları ve işe bağlı yaralanma oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların duygusal ve davranışsal sorunlar, düşük baş etme becerileri ve sosyal uyum güçlükleri yaşadıkları görülmüştür (İbrahim ve ark., 2018).

Çocuk işçiliği çocukların psikolojik ve sosyal gelişimi olumsuz etkilemektedir. Çalışan çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunlar, düşük baş etme becerileri ve sosyal uyum güçlükleri daha yaygındır. Bunun yanında, fiziksel, duygusal ve cinsel istismar deneyimlerinin çalışan çocuklar arasında yüksek oranlarda rapor edildiği ve bu deneyimlerin çocukların ruhsal gelişimi üzerinde kalıcı riskler oluşturduğu belirtilmektedir. Genel olarak bulgular, çocuk işçiliğinin çocukların gelişimsel potansiyelini sınırlayan önemli bir halk sağlığı sorunu olduğuna işaret etmektedir (İbrahim ve ark., 2018).

Düşük ve orta gelirli ülkelerde tarım, madencilik, atık toplama ve çeşitli atölye işlerinde çalışan 5–18 yaş arası çocuk işçilerin maruz kaldığı tehlikeli kimyasalların sağlık üzerindeki etkilerini sistematik derlemede çocuk işçilerin pestisitler, solventler, ağır metaller ve kalıcı organik kirleticilere maruziyetinin, kan, idrar ve saç örneklerinde normalin çok üstünde olduğu görülmüştür. Büyüme ve gelişme çağındaki olan çocukların özellikle kurşun, cıva, krom ve tarım zehirlerine maruz kalmalarının çocukların gelişimlerini olumsuz etkilediği

bilinmektedir. Tarım zehiri ve solventlere maruz kalan çocuklarda dikkat, hafıza, gibi bilişsel becerilerde bozulmalar yaşandığı; baş dönmesi, unutkanlık ve odaklanma güçlüğü gibi problemlerin daha sık görüldüğü saptanmıştır. Aynı zamanda yüksek dozlarda ağır metal maruziyetinin ileriki yaşamda ortaya çıkabilecek kronik hastalıklar için ciddi bir risk oluşturduğu vurgulanmıştır (Scott ve Pocock, 2021). Çocukların fiziksel, psikolojik ve sosyal sağlıklarını olumsuz olarak etkileyen çocuk işçiliği sorunun önlenmesi ve çocuklar için koruyucu önlemlerin alınması hayati bir gerekliliktir.

6. ÇOCUK İŞÇİLİĞİ İLE MÜCADELEDE ÖNLEYİCİ VE KORUYUCU YAKLAŞIMLAR

Çocuk işçiliği ile mücadele; eğitim, göç, istihdam, tarım, sanayi, yoksullukla mücadele, sosyal koruma gibi birçok politika ile doğrudan ilişkilidir. Bu alanlardaki politikaların iyileştirilmesinde ilgili kuruluşların, yerel yönetimlerin Sivil Toplum Kuruluşlarının bir araya gelerek çalışmaları mücadeleye olumlu katkılar sağlamaktadır (Tatar, 2024; Ünlütürk Ulutaş ve Ulutaş, 2019).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından 2019 yılında yayımlanan rapora göre çocukların eğitime erişimlerini ulaşılabilir kılan ve okula devam edebilmelerini sağlayan politikaların yaygınlaştırılması önemlidir. Ekonomik olarak dezavantajlı ailelere sosyal yardım programlarının verilmesi hane gelirine katkı sağlamak amacıyla çalışan çocukların sayısının azaltılmasında etkili olmaktadır. Çocuk işçiliğine ilişkin yasalara uyulması ve kanuna aykırı davrananlara yaptırımların etkin bir şekilde büyük bir titizlikle uygulanması çocuk işçiliğinin bitirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Rapora göre çocuk işçiliğini önlemeye ilişkin

politikaların sadece ulusal düzeyde değil yerel ölçeklerde de uygulanması önemlidir.

Tatar (2024) araştırmasında çalışan çocukların sayılarını azaltmak ve eğitimlerine katkı sağlamak amacıyla yerel düzeyde il sağlık, il milli eğitim, aile ve sosyal hizmetler, sosyal güvenlik kurumu, il göç idaresi, çalışma ve iş kurumu il müdürlükleri, belediyeler ve kolluk kuvvetlerinin birlikte faaliyet göstereceği “Çocuk İşçiliği İzleme Merkezleri” kurulmasını önermiştir. Çocuk işçiliğini önlemek amacıyla bu merkezlerde sosyal hizmet uzmanı, öğretmen, iş ve meslek danışmanı, sosyolog, psikolog, doktor, iş sağlığı ve güvenliği uzmanı, iş müfettişi gibi birer temsilciden oluşan uzman ve teknik bir ekip ile çalışma sürdürülmesi gerekli takiplerin yapılması ve çocuklara psikososyal destek hizmetlerinin sağlanmasını önermiştir.

Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye’de çocuk işçiliğinin önlenmesinde sosyal koruma sistemleri çocuk işçiliğinin azaltılmasında kilit rol oynamaktadır. Sosyal koruma tabanları bünyesinde çocuklara ücretsiz ders kitapları verilmesi, taşınmalı eğitim için ücretsiz servis verilmesi ve öğle yemeği verilmesi çocuk işçiliğini azalması ve çocukların eğitime devam edebilmeleri adına önemlidir (Aykaç ve Murat, 2018).

Çocuk işçi sayısının kısa dönemde azalması uzun dönemde bitirilebilmesi için sadece yasakların değil önleyici ve koruyucu müdahalelerin yapılması gereklidir. Bu noktada ilgili pek çok kuruluşun işbirliği içerisinde çalışması hem ulusal hem de yerel düzeyde alınan kararların süreklilik içerisinde uygulanabilmesi ve denetim mekanizmalarının etkin bir şekilde çalışıyor olması önemlidir.

7. SONUÇ

Çocuk işçiliği, çocukları eğitim hakkından mahrum bırakan, çocukların sağlıklarını olumsuz yönde etkileyerek genellikle kötü çalışma koşullarında istihdam edilmeleri olarak tanımlanmaktadır. Çocuk işçiliği, çocukların eğitim, oyun, sosyal etkinliklere katılma ve çocukluklarını yaşama hakkını elinden almaktadır (Özdemir, Albayrak ve Korkutan, 2024). Çocukların çalıştırılması çeşitli kanunlarla düzenlemiş ve çocukların hakları korunmuş olmasına rağmen çocuk işçiliğinin önüne geçilememiştir. ILO raporlarına göre dünya genelinde 138 milyon çocuk, çocuk işçisi olarak çalışmaktadır. Bu çocukların yarısından fazlası tehlikeli işlerde çalışmaktadır (ILO, 2025). Bu işler çocukların sağlıkları üzerinde kısa ve uzun dönemde yıkıcı etkileriyle sağlıklarını çok olumsuz etkilemektedir. Çocukların çalışma nedenlerine bakıldığında yoksulluk en ön sıralarda yer alırken göç, istihdam sorunları, dijitalleşmenin etkisiyle çalışma biçimlerinin değişmesi gibi daha pek çok neden sayılabilir. Bu tüm bu nedenler de göstermektedir ki çocuk işçi sayısının azaltılması ve giderek sonlandırılabilmesi için hem önleyici hem de koruyucu politikaların geliştirilmesi ve uygulanması çocuk emeğinin sömürülmesinin önüne geçilmesi, çocukların çocuklukları yaşayabilmesi adına çok önemli bir gerekliliktir.

KAYNAKÇA

- Aykaç, M., ve Murat, G. (2019). Sürdürülebilir kalkınma 2030 gündemi bağlamında çocuk işçiliğinin önlenmesinde sosyal koruma tabanları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(15), 93-118.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2017). *Çocuk işçiliği ile mücadele ulusal programı (2017–2023)*. ÇSGB. <https://www.csgb.gov.tr>
- Dursun, S., ve Aksakal, E. (2018). Çalışan çocukların sorunları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 41-56.
- Duyar, İ. ve Özener, B. (2003). *Çocuk İşçiler Çarpık Gelişen Bedenler*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Erbay, E. (2013). Çocuğun katılım hakkın üzerine bir Türkiye derlemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
- Gözen, Ö., ve Şaldırdak, G. A. (2023). Çocuk işçiliğinin yeni yüzü: Kidfluence. *Çocuk ve Medeniyet*, 8(14), 113-135.
- International Labour Organization. (2004). *Textbook on child labour*. ILO. <https://www.ilo.org>.
- International Labour Organization & United Nations Children's Fund. (2025). *Child labour: Global estimates 2024, trends and the road forward*. Geneva: ILO and UNICEF.
- Ibrahim, A., Abdalla, S. M., Jafer, M., Abdelgadir, J., & de Vries, N. (2018). *Child labor and health: A systematic literature review of the impacts of child labor on child's health in low- and middle-income countries*. *Journal of Public Health*, 41(1), 18–26.

- Koç, E. N. (2022). *İletişimin Dijital Hali*. Nobel Bilimsel. Ankara.
- Küçükali, A., ve Serçemeli, C. (2020). Sosyolojik ve hukuki boyutlarıyla sosyal medyadaki çocuk işçiliği: instagram örneği. *Journal of International Social Research*, 13(75). 658-670.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Child labour: Causes, consequences and policies to tackle it*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f6883e26-en>
- Özdemir, N. E., Albayrak, E. A., ve Korkutan, M. (2024). Türkiye’de çocuk işçiliği: Sağlık ve sosyal yaşam koşulları bağlamında bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 7(1), 44-66.
- Scott, N. B., ve Pocock, N. S. (2021). The health impacts of hazardous chemical exposures among child labourers in low-and middle-income countries. *International journal of environmental research and public health*, 18(10), 5496.
- Tatar, M. (2024). Türkiye’de çocuk işçiliği sorunu ve çözüm önerileri: çocuk işçiliği izleme merkezlerinin kurulması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 15(44), 1439-1453.
- TÜİK, (2019). Çocuk İşgücü Anketi Sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-LabourForce-Survey-2019-33807> (Erişim Tarihi: 20.11.2025).
- Ünlütürk Ulutaş, Ç., ve Ulutaş, T. B. (2019). Türkiye’nin çocuk işçiliği politikası: Kamu politikası süreç analizi. *Çalışma ve Toplum*, 4(63), 2565-2584.

**TÜRKİYE VE DÜNYADA
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ**

yaz
yayınları

YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com