

## Erken Çocukluk Eğitiminde Aktif Yurttaşlık

*Müge Olğun-Baytaş<sup>1</sup>*

Okullar yalnızca akademik becerilerin öğretildiği yerler değildir, çocukların aile dışındaki kamusal yaşama ilk kez düzenli biçimde katıldıkları kurumlardır. Erken çocukluk sınıfları, çocuklara birlikte yaşamayı, farklılıkla karşılaşmayı, söz almayı ve başkalarını dinlenmeyi (ya da susturulmayı), ortak kurallar altında müzakere etmeyi ve topluluk hayatını etkileyen kararlara katılmayı deneyimleme imkânı verir. Bu nedenle erken çocukluk eğitimi (EÇE), uzun zamandır yurttaşlık eğitiminin bir alanı olarak düşünülür. Ancak son yıllarda literatür, “yurttaşlığın” yalnızca hukuki statü ya da yetişkinliğe ertelenmiş bir hedef değil, gündelik hayatta icra edilen bir pratik olduğunu daha güçlü biçimde vurgular. Bu yaklaşım, küçük çocukların yurttaşlığı “ileride” değil, şimdi ve burada, katılım, sorumluluk, bakım, çatışma, uzlaşma ve hatta itiraz pratikleri üzerinden yaşayabildiklerini savunur (DeZutter, 2023; Biesta ve ark., 2009). Dolayısıyla erken çocukluk sınıfı, yurttaşlığın yalnızca anlatıldığı değil, deneyimlendiği bir kamusal forumdur.

### 1) Erken çocuklukta aktif yurttaşlık neden önemlidir?

Aktif yurttaşlık EÇE’de önemlidir, çünkü çocukların “kimlerin sesi duyulur?”, “kararlar nasıl alınır?”, “kurallar değişebilir mi?”, “farklılık tehdit mi yoksa kaynak mı?” gibi sorulara dair ilk güçlü öğrenmeleri çoğu zaman sınıfta oluşur. DeZutter (2023), yurttaşlık eğitiminde iki yönelimden söz eder: Yurttaşlığa hazırlık (gelecek için içerik öğretimi) ve yurttaşlık deneyimi (çocukların şimdiki zamanda yurttaşlığı yaşaması). Hazırlık yaklaşımı çoğu kez sosyal bilgiler alanında yurttaşlığa dair bilgi öğretimine (ülke, kurumlar, semboller vb.) odaklanır. Buna karşılık yurttaşlık deneyimi yaklaşımı, çocukların kamusal yaşamın mikro biçimlerini zaten sınıfta icra ettiklerini kabul eder.

Bu ayrımın pratik sonuçlarını Payne ve arkadaşlarının (2020) çalışması çok net biçimde gösterir. Araştırmada bazı okullarda erken yaş yurttaşlık eğitiminin sıklıkla “bayrak-lider tanıma”, “marş ezberi”, “oy verme”yi bir sınıf prosedürü olarak uygulama gibi dar bir çerçeveye sıkıştırıldığını, bunun da çocuklara çoğu zaman itaat, uyum ve bireycilik öğrettiğini belirtirler (Payne ve ark., 2020). Oysa

---

<sup>1</sup> mugeolgun@iyte.edu.tr

aynı araştırma, farklı okul türlerindeki sınıflarda çocukların gün boyunca “topluluk için ve toplulukla birlikte” eylemde bulduklarını, yani yurttaşlığı bedensel, ilişkisel ve gündelik pratiklerle yaşadıklarını belgelemiştir. Araştırmacılar küçük çocukların “bedenselleşmiş yurttaşlık eylemi”ni üç örüntü üzerinden görünür kılar:

1. Ortak pratiklerle topluluk kurma (örn. paylaşma ve eşit dağıtma),
2. İlişkileri müzakere etme ve kişilerarası problem çözme (örn. çatışma ve uzlaşma),
3. Başkalarına bakım ve ilgi gösterme (örn. teselli etme, destekleme).

Çalışmanın kilit bulgusu şudur: Öğretmenler ve sınıf düzeni çocuklara daha fazla özneleşme/faillik alanı açtığında, çocukların yurttaşlık kapasiteleri genişler (Payne ve ark., 2020). Yani aktif yurttaşlık, çocukların “hazır” getirdiği sabit bir özellik değil, sınıfın katılım mimarisi içinde üretilen bir kapasitedir.

Bu çerçeve, Boyte'nin (2010, 2019) demokrasiye ilişkin “gündelik siyaset” ve “kamusal emek” kavramsallaştırmalarıyla da uyumludur: Demokrasi, yalnızca sandıkta değil, birlikte iş yapabilme, ortak sorun çözme, topluluk hayatını birlikte kurma pratiklerinde yaşanır. Erken çocuklukta paylaşma, birlikte karar alma, adalet duygusu üzerine konuşma, haksızlığa tepki verme, yanlış yaptığı davranışı onarma girişimleri gibi eylemler, çocukların dünyasına ölçeklenmiş kamusal emek biçimleridir (Payne, 2018; Payne ve ark., 2020). Bu yüzden EÇE, yalnızca aktif yurttaşlığın “temeli” değil, aynı zamanda aktif yurttaşlığın ilk sahnesidir.

## **2) Okul aktif yurttaşlığı neden ve nasıl desteklemelidir?**

Aktif yurttaşlık, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alındığında, okulun sorumluluğu yalnızca çocuklara katılım imkânları sunmakla sınırlı kalmamakta, katılımın anlamlı, sürdürülebilir ve etkili biçimde gerçekleşebilmesi için gerekli altyapının oluşturulmasını da kapsamaktadır. Uygulamada “katılım” kavramının çoğu zaman sembolik düzeyde kaldığı, çocukların görüş bildirebildiği ancak alınan kararlar üzerinde etkili olamadığı, oy kullanabildikleri hâlde yalnızca sınırlı ve önemsiz seçenekler arasında tercih yapabildikleri, kuralları öğrenmelerine rağmen bu kuralları tartışma imkânı bulamadıkları görülmektedir. Bu nedenle, katılımı destekleyici okul yaklaşımının, sınıf yaşamının planlanması ve yürütülmesine bütüncül biçimde dâhil edilmesi gerekmektedir.

### **(a) Çocukların sesinin sınıf içinde dolaşımını adil kılan katılım yapıları kurmak**

Yurttaşlık deneyimi, çocukların görüş bildirmesine, başkalarını dinlemesine, müzakere etmesine ve birlikte karar almasına alan açar (DeZutter, 2023). Bunun için sabah toplantıları, çocuklarla birlikte oluşturulan sınıf anlaşmaları, “kim konuşuyor/kim susuyor?” dengesini gözetken küçük grup düzenlemeleri ve farklı

ifade kanalları (çizim, drama, hareket, sembol kullanımı) önemlidir. Bu, özellikle çokdilli ya da farklı iletişim biçimlerine sahip çocukların yurttaşlık katılımını genişletir.

### **(b) Sınıfı “uyum/itaat” düzeni değil, “sivil toplum” olarak kurmak**

Payne ve ark. (2020), sınıf topluluğunu bir yurttaşlık topluluğu gibi gördüğümüzde gündelik rutinlerin anlamının değiştiğini belirtir. Paylaşma, sırayla konuşma, materyal kullanımı gibi süreçler yalnızca “özdenetim” değil, topluluk yaşamını sürdürme, ortak yararı gözetme ve başkalarına karşı sorumluluk geliştirme pratikleridir.

### **(c) Çatışmaları bastırmak yerine onları yurttaşlık becerilerini öğrenme anlarına dönüştürmek**

Topluluk hayatında çatışma kaçınılmazdır. Okul çatışmayı sadece “problem davranış” olarak ele alırsa çocuklara şu örtük mesajı verir: “Anlaşmazlık tehlikelidir; sorunları otorite çözer.” Oysa çatışma, müzakere, adalet ve onarım pratiklerini öğrenmek için güçlü bir yurttaşlık laboratuvarıdır (Payne ve ark., 2020). Öğretmenin rolü burada cezalandırıcı kontrol değil, duyguları adlandırma, perspektif kazandırma, olumlu iletişim süreçlerini yapılandırma (özür dileme, nezaketli olma, empati kurma) ve çocukların çözüme katılımını sağlamadır.

### **(d) Bakım ve sorumluluğu yurttaşlık olarak görünür kılmak**

Payne ve ark. (2020), komüniteryen yurttaşlık yaklaşımıyla (topluluğa yönelik sorumluluk, bakım ve ilgi) küçük çocukların yurttaşlığını güçlü biçimde temellendirir. Sınıfta yeni gelen bir arkadaşın dahil edilmesi, ağlayan bir çocuğun teselli edilmesi, materyalin adil paylaşımı gibi pratikler “nazik davranış” olmanın ötesinde topluluğu ayakta tutan yurttaşlık eylemleridir.

### **(e) Kapsayıcı yurttaşlık için kültürel ve dilsel kaynakları “varlık” olarak tanımak**

Yurttaşlık eğitimi bazen “kimin yurttaş sayıldığı”na dair dışlayıcı kodlar üretebilir. Bu nedenle kültürel olarak duyarlı öğretim, çocukların kültürel ve dilsel repertuarlarını eksiklik değil kaynak olarak ele alır (Gay, 2002). Olgun Baytaş ve Schroeder (2021), kültürel olarak uygun çocuk edebiyatı ve yapılandırılmış okuma-etkinlik rutinlerinin, çocukların yurttaşlığı “statü” değil “eylem” olarak kavramasına yardımcı olduğunu, yurttaşlığın yardım etme, iş birliği, çevreye özen, topluluk kurma gibi gündelik pratiklerle ilişkilendirilebileceğini gösterir. Böylece okul, yurttaşlığı tek bir normatif kimliğe indirgmeden, herkesin katkı sunabileceği çoğul bir alan olarak kurar.

## **3) Aktif yurttaşlık ve eleştirel pedagoji: Neden birbirinden ayrılamaz?**

Eleştirel pedagoji, eğitimin tarafsız olmadığını, ya mevcut eşitsizlikleri yeniden ürettiğini ya da onları görünür kılıp dönüştürme imkânı sunduğunu söyler

(Freire, 2014). Bu nedenle aktif yurttaşlık, sadece sosyal bilgiler dersi hedefi olarak görülmemeli, eleştirel pedagojinin sınıfta “işlemesini” sağlayan yöntem olarak ele alınmalıdır. Çünkü aktif yurttaşlık, gücü konuşulur hâle getirir: Kim karar veriyor, kimin deneyimi bilgi sayılıyor, kimin sesi meşru kabul ediliyor?

Phillips (2010), küçük çocukların aktif yurttaşlığının önündeki temel engellerden birini “çocuğa dair baskın eksiklik görüşleri” olarak tanımlar. Buradaki kasıt, çocukların masum, dürtüsel, henüz-olmamış, kırılğan, “geleceğin yurttaşı” şeklinde görülmesidir. Bu bakış, yetişkinlerin iyi niyetle “koruma” adına bilgi saklamasına, çocukların adalet duygusunu hafife almasına ya da çocukların başlattığı girişimleri yetişkinin “daha güvenli” planlarıyla ikame etmesine yol açabilir (Phillips, 2010). Böylece yurttaşlık eğitiminden söz edilirken bile sınıf, fiilen “üzerinde güç kurma” (power-over) mantığıyla işleyebilir.

Phillips (2010), Freire’nin “kitleleştirme/massification” uyarısını bu noktaya taşır: Güç, mitik ve sorgulanmaz pratikler hâlinde çalıştığında insanlar onu alışkanlıkla izler (Freire, 2014; Phillips, 2010). Sınıfta bu, “iyi öğrenci”liğin itaatle eşitlenmesi, kuralların tartışılmaz kabul edilmesi ve katılımın yalnızca yetişkinin izin verdiği dar aralıklara sıkıştırılması biçiminde görünür. Aktif yurttaşlık ise tam tersine, çocukların soru sormasını, gerekçe üretmesini, adaleti tartışmasını, birlikte karar almasını ve topluluk düzenini birlikte kurmasını normalleştirir. Bu, eleştirel bilincin erken yaş karşılığıdır: Çocukların dünyaya “ben etkileyebilirim” duygusuyla bakması anlamına gelir.

Phillips’in (2010) bir diğer önemli katkısı, çocukların yurttaşlık tepkilerinin “pürüzsüz” olmayabileceğini söylemesidir. Çocuklar adaletsizliğe öfkeyle, “intikam alma - karşılık verme” fikirleriyle ya da isyankâr rollerle yanıt verebilir. Phillips bu tepkileri romantize etmez ama onları yalnızca “uygunsuzluk” diye bastırmanın, yurttaşlığı steril bir nezaket rejimine indirgeme riski taşıdığını vurgular. Bunun yerine, çocukların duygulanımsal tepkilerine oyun/çizim/drama gibi alanlar açmayı ve ardından diyalogla sonuçları düşünmeyi önerir (Phillips, 2010). Bu, eleştirel pedagojinin kalbidir: Duyguyu apolitik bir “taşkınlık” değil, adaletsizliğe dair anlamlı bir veri olarak ele almak ve sonra onu kolektif, daha yapıcı eylem biçimlerine dönüştürmek.

## Sonuç

Erken çocukluk eğitiminde aktif yurttaşlık, çocukların gelecekteki yurttaşlığı için “ön hazırlık” olmanın ötesinde, çocukların “şimdi” kamusal yaşamı deneyimleme hakkıyla ilgilidir (DeZutter, 2023). Araştırmalar, küçük çocukların sınıfta topluluk kurma, problem çözme, bakım gösterme gibi bedensel ve ilişkisel pratiklerle zaten yurttaşlık icra ettiklerini, öğretmenler çocuklara daha fazla faillik alanı tanıdığına bu kapasitelerin genişlediğini ortaya koyar (Payne ve ark., 2020). Okullar bu nedenle aktif yurttaşlığı katılım sistemleri kurarak, çatışmaları yurttaşlık eğitimine dönüştürerek, bakım ve sorumluluğu kamusal değer olarak görünür kılarak, kültürel ve dilsel kaynakları ise yurttaşlık varlığı sayarak

desteklemelidir (Gay, 2002; García ve ark., 2017; Olğun Baytaş & Schroeder, 2021). Eleştirel pedagoji açısından ise aktif yurttaşlık, gücün görünmez alışkanlıklarını kırar; “itaat = iyi yurttaşlık” denkliğine direnç üretir ve çocukların adalet, söz hakkı ve ortak yaşamı kurma kapasitelerini büyütür (Freire, 2014; Phillips, 2010). Kısacası, EÇE’de demokrasi yalnızca öğretilmez, sınıfın gündelik yaşamında deneyimlenir.

### Kaynakça

- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people’s citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5–24.
- Boyte, H. C. (2010). *Everyday politics: Reconnecting citizens and public life*. University of Pennsylvania Press.
- Boyte, H. C. (2019). *Awakening democracy through public work: Pedagogies of empowerment*. Vanderbilt University Press.
- DeZutter, S. L. (2023). Introduction: Recognizing young children as citizens in classrooms. In S. L. DeZutter (Ed.), *International perspectives on educating for democracy in early childhood: Recognizing young children as citizens*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003229568-1>
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed* (50th anniversary ed.). Bloomsbury. (Original work published 1970)
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Olğun Baytaş, M., & Schroeder, S. (2021). Cultivating civic engagement in the early grades with culturally appropriate children’s literature. *Social Studies and the Young Learner*, 33(4), 3–8.
- Payne, K. A. (2018). Young children’s everyday civics. *The Social Studies*, 109(2), 57–63.
- Payne, K. A., Adair, J. K., Colegrove, K. S. S., Lee, S., Falkner, A., McManus, M., & Sachdeva, S. (2020). Reconceptualizing civic education for young children: Recognizing embodied civic action. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(1), 35–46. <https://doi.org/10.1177/1746197919858359>
- Phillips, L. G. (2010). Social justice storytelling and young children’s active citizenship. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(4), 363–376. <https://doi.org/10.1080/01596301003786993>