

Erken çocukluk eğitiminde sosyal adalet: Sosyokolojik kuram perspektiften uygulamalar ve anlayışlar

Nilüfer Kuru¹

DOI 10.5281/zenodo.15722926

Özet

Bu derleme, erken çocukluk eğitiminde (EÇE) sosyal adaletin nasıl kavramsallaştırıldığını ve uygulandığını Bronfenbrenner'ın sosyokolojik kuramını temel alarak eleştirel bir şekilde incelemektedir. Çocukların erken öğrenme ortamları, sınıf içi etkileşimlerden toplumsal değerlere kadar çok katmanlı sistemler tarafından şekillendirildiğinden, bu çalışma çocuklara etki eden ekolojik düzeyleri sistematik biçimde analiz etmektedir. Her sistemik düzeyde, eşitsizliklerin eğitimde nasıl yerleşik hale geldiği ve eğitimciler, kurumlar ve toplulukların adalet odaklı uygulamalara nasıl karşılık verebileceği incelenmektedir. Çalışmanın temel temaları arasında, kapsayıcı pedagojiler, aile-okul ortaklıkları, yapısal ve politik reformlar, ideolojik dönüşüm ve tarihsel hesap verebilirlik yer almaktadır. Sonuç olarak, makale sistemik eşitlik için bütünlük bir çerçeve sunmakta ve sürdürülebilir sosyal adaletin ilişkisel, kurumsal ve kültürel bağlamlarda eşgüdümlü eylem gerektirdiğini savunmaktadır. Bu ekolojik bakış açısı, EÇE'yi hem insan gelişiminin temeli hem de eşitsizliklerle erken yaşlardan itibaren mücadele etmenin bir aracı olarak konumlandırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: sosyal adalet, erken çocukluk eğitimi, sosyokolojik kuram, kapsayıcılık

Social justice in early childhood education: Applications and understandings from a socioecological theory perspective

Abstract

This review critically examines how social justice is conceptualised and implemented in early childhood education (ECE) based on Bronfenbrenner's socioecological theory. Since children's early learning environments are shaped by multi-layered systems ranging from classroom interactions to social values, this study systematically analyses the ecological levels that affect children. At each systemic level, the study examines how inequalities become embedded in education and how educators, institutions, and societies respond with justice-oriented practices. Key themes include inclusive pedagogies, family-school partnerships, structural and political reforms, ideological transformation, and historical accountability. Overall, the study presents an integrated framework for systemic equity, arguing that sustainable social justice necessitates coordinated action across relational, institutional, and cultural contexts. This ecological perspective positions ECE as both the foundation of human development and a tool for addressing inequalities from an early age.

Keywords: social justice, early childhood education, socioecological theory, inclusion

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, nilferkuru@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4237-9349

Giriş

Erken çocukluk dönemi, insan gelişiminin temeli olarak, toplumsal yapıların hem şekillendiği hem de yansıtıldığı kritik bir dönemdir. Erken dönemde ortaya çıkmaya başlayan sistemik eşitsizlikler uzun vadeli ve köklü sonuçlara yol açmaktadır (UNESCO, 2021). Bu dönemde çocuklar benlik değeri, aidiyet ve güçle ilgili toplumsal mesajları içselleştirmeye, üç yaşına geldiklerinde ise ırk, cinsiyet ve sınıfsal yapılar gibi toplumsal kategorilerin farkına varmaya ve egemen toplumsal hiyerarşileri benimsemeye başlayabilmektedirler (Aboud, 2008). Çocuklardaki sosyal farkındalığın ve toplumsal normların erken gelişimi nedeniyle, erken çocukluk eğitimi (EÇE), bu eşitsizliklerin sürdürülmesinde ya da dönüştürülmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

Erken çocukluk eğitiminde sosyal adalet sadece eğitim hizmetlerine eşit erişimle sınırlı değildir; dışlayıcılığı ve ayrımcılığı teşvik eden pedagojik, kurumsal ve ideolojik uygulamaların da dönüştürülmesini gerektirir (Fraser, 2008; Souto-Manning, 2022). Araştırmalar, dezavantajlı topluluklardan gelen çocukların, daha az kaynakla desteklenen EÇE merkezlerine gitme, önyargılı değerlendirmelere maruz kalma ve çocukların kültürel geçmişlerini tanımayan ya da paylaşmayan eğitimcilerle etkileşim kurma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Howard, 2019; Rao ve diğerleri, 2023).

Bu bağlamda eğitimde sosyal adalet, çocukları ırk, sosyoekonomik durum, dil, engellilik ya da göçmenlik statüsü gibi faktörlere bağlı olarak dezavantajlı konuma getiren yapısal engellerin ortadan kaldırılmasını ifade etmektedir (Fraser, 2008). Sınıf ortamlarında, önyargı karşıtı eğitim gibi yaklaşımlar, küçük çocuklarda olumlu kimlik gelişimini ve gruplar arası empatiyi desteklese de (Derman-Sparks ve Edwards, 2019), erken çocukluk eğitiminde sosyal adaletin teşviki yalnızca sınıf düzeyinde müdahalelerle sınırlı kalmamalıdır. Adil uygulamaların sürdürülebilirliği için öğretmen eğitimi, finansman mekanizmaları, müfredat çerçeveleri, topluluk ilişkileri ve politika sistemleri gibi daha geniş ölçekli yapılarla da etkileşim gerekmektedir. Bu nedenle, Bronfenbrenner'in sosyoekolojik kuramına dayandırılan bu çalışma, bireyin çevresindeki çeşitli sistemik düzeylerde, doğrudan etkileşimlerden kültürel ideolojilere kadar, sosyal adaletin EÇE'de nasıl sağlanabileceğini incelemektedir.

Sosyoekolojik Kuram ve Sosyal Adalet

Bronfenbrenner'in sosyoekolojik kuramı, EÇE'de sosyal adaletin analizine yönelik güçlü bir kavramsal temel sunmaktadır. Kurama göre, çocuğun gelişimi; ev ve sınıf gibi doğrudan içinde bulunduğu çevrelerden, kurumsal yapılar, politikalar ve kültürel inançlar gibi daha geniş yapılara kadar uzanan, birbiriyle ilişkili sistemler içinde gerçekleşmektedir. Her bir sistem hem diğerlerinden etkilenerek hem de onları etkileyerek insan gelişiminin çok katmanlı ve ilişkişel doğasına vurgu yapmaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Tudge ve diğerleri, 2009).

EÇE bağlamında sosyoekolojik bakış açısı, eşitsizliği çok boyutlu olarak anlamayı sağlamaktadır. Bir diğer ifade ile eşitsizlikleri birbirinden bağımsız olaylar olarak görmek yerine, ekolojik kuram bunların çoğunlukla sistemler arası etkileşimlerle üretildiğine dikkat çekmektedir. Böylelikle sistem temelli yaklaşım, eğitimcileri, araştırmacıları ve politika yapıcıları, bir sistemik düzeyde alınan kararların diğer bir düzeyde adaletsizliği nasıl pekiştirebileceğini veya azaltabileceğini düşünmeye sevk etmektedir (Berkovich, 2014; Fraser, 2008). Örneğin, bir çocuğun okul öncesi dönemde kültürel olarak duyarlı öğretim

yöntemlerine erişimi; eğitimcilerin tutumları, öğretmen eğitimi programları, finansman mekanizmaları, müfredat çerçeveleri ve eğitim kurumlarının tarihsel geçmişleri gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Souto-Manning, 2022; Yang ve diğerleri, 2021). Bu nedenle sosyoekolojik model, sosyal adalet programlarının eğitim sisteminin birbirine bağlı ve destekleyici parçaları arasındaki iş birliğine vurgu yaparak (Fraser, 2008) kuramsal olarak sağlam ve pratikte uyarlanabilir bir çerçeve sunmaktadır. Bu da sosyoekolojik kuramı, yetersiz müdahaleleri sorgulayan ve dönüşüm için kapsamlı ve çok boyutlu stratejileri destekleyen erken çocukluk eğitiminde eşitsizliğe sistematik bir yanıt geliştirmek için ideal bir temel haline getirmektedir (Şekil 1)



Şekil 1: Her bir sosyoekolojik düzeyde belirlenen temalar

Mikrosistem: Erken Çocukluk Eğitimi Sınıflarında Adil Uygulamalar

Bronfenbrenner'e (1979) göre mikrosistem, çocukların aileleri, akranları ve eğitimcileri ile doğrudan etkileşime girdikleri en yakın çevreyi ifade etmektedir. EÇE sınıf ortamı, çocukların kimlik, aidiyet ve toplumsal katılım duygusunu geliştirdikleri bir diğer ifade ile, sistemik eşitsizliklerin yeniden üretildiği ya da dönüştürüldüğü birincil ortamdır (Ryan ve Grieshaber, 2024). Bu bağlamda, araştırmalar öğretmen-çocuk ilişkilerinin, özellikle dezavantajlı geçmişe sahip çocuklar için akademik, duygusal ve sosyal sonuçların belirleyicisi olduğunu göstermektedir (Derman-Sparks ve Edwards, 2019). Eğitimcilerin çocukların çeşitli davranışlarına, dillerine ve kimliklerine nasıl tepki verdikleri çocukla kurulan ilişkiyi adil ya da adaletsiz kılabilir (Souto-Manning, 2022). Bu ilişkisel boyutun yanı sıra, sınıf ortamındaki adaletin bir diğer önemli unsuru da müfredattır. Kapsayıcı ve önyargı karşıtı müfredatlar, egemen kültürel anlatıları sorgulayarak tarihsel olarak eğitim ortamlarında gerçekleşen dışlanmaya dikkat çekmektedir (Daly ve Kelly-Ware, 2025). Kültürel olarak sürdürülebilir pedagoji, çocukların dilsel ve kültürel kimliklerinin korunmasını ve geliştirilmesini savunarak onları egemen normlara uyum sağlamaya zorlamamaktadır (Paris ve Alim, 2017). Bu tür eğitim ortamları, yalnızca çeşitli kitapları veya bir kültüre özgü özel günleri müfredata eklemekten ibaret olmayıp, çocukların yaşam deneyimlerinin öğrenme sürecinin

merkezine alınmasını amaçlamaktadır. Bu süreçte, sınıfta kullanılan materyaller ve görsel düzenlemeler hangi bilgilerin ve hangi kimliklerin değerli görüldüğüne dair örtük mesajlar içerebilmektedir örneğin, çok dilli işaretlerin ya da farklı aile yapılarının temsillerinin eksik olduğu sınıflarda birçok çocuğun kimliği görünmez kılınabilirken (Frost ve Goldberg, 2019) ırksal, kültürel, dilsel ve yeti çeşitliliğini yansıtan bilinçli olarak tasarlanmış sınıf ortamları, çocukların aidiyet duygusunu pekiştirerek kapsayıcı değerleri destekleyebilmektedir (Kernan, 2010).

Mikrosistem seviyesinde sosyal adalet, akran ilişkilerini de kapsamaktadır. Özellikle erken yıllarda çocukların kapsama, dışla(n)ma, adalet ve empati ile ilgili ilk deneyimleri; oyun, problem çözme, drama ve grup çalışmaları gibi etkinlikler aracılığıyla ortaya çıkmaktadır (Nicholson ve Wisneski, 2020; Özen-Uyar ve diğerleri, 2025). Eğitimciler, bu dönemde uyguladığı etkinlikler ya da yöntem ve teknikler ile hem çocuklar arasındaki görünür dışlanma biçimlerine müdahale edebilmekte hem de sınıf ortamında demokratik katılım ve karşılıklı saygıya dayalı bir kültürün geliştirilmesine katkıda sağlayabilmektedirler (Vasquez, 2014). Mikrosistemin bir diğer önemli unsuru olan aile katılımı, genellikle mezosistem ile ilişkilendirilse de aile ile kurulan ilişkilerin temelleri mikrosistemde atılmaktadır. Çocuğun ilk sosyal ilişkilerini kurduğu aile ortamı, kimlik gelişimi, güven duygusu ve aidiyet hissi açısından temel oluşturur. Aile içinde çocukların kendini ifade edebilmesi, seçimlerine saygı gösterilmesi ve farklılıklarının kabul edilmesi; çocukların erken yaşta adalet, eşitlik ve saygı kavramlarına karşı farkındalık geliştirmesini sağlamaktadır (Prioste ve diğerleri, 2020). Sosyal adalet perspektifiyle şekillenen aile-çocuk ilişkileri, çocuğun kendi kimliğini olumlu biçimde geliştirmesine ve başkalarının kimliklerine saygı duymasına zemin hazırlamaktadır. Özellikle çok kültürlü toplumlarda, çocukların kendi dilini konuşabildiği ve kültürel değerlerini özgürce yaşayabildiği aile ortamları, eğitim ortamlarında karşılaşılabilecekleri ayrımcı tutumlara karşı direnç kazanmalarını sağlayacaktır (Alanís ve diğerleri, 2021). Bu bağlamda, sosyal adaleti önceleyen bir erken çocukluk yaklaşımı, yalnızca okul ortamında değil, çocuğun içinde büyüdüğü aile ilişkilerinde de adalet, eşitlik ve saygı temelli etkileşimleri teşvik etmeyi gerektirmektedir (Alanís ve diğerleri, 2021; NAEYC, 2019).

Mezosistem: Aile-Okul-Toplum Etkileşimleri

Mezosistem, çocuğun mikrosistemleri arasındaki dinamik bağlantılara özellikle aile ile erken çocukluk eğitimi (EÇE) ortamları arasındaki ilişkilere işaret etmektedir. Sosyal adalet perspektifinden değerlendirildiğinde, mezosistem; kültürel sistemleri birbirine bağlayarak, yapısal dışlanmayı önlemekte ve ev, okul ve topluluklar arasında kapsayıcı iş birliklerini teşvik etmektedir (Blue-Banning ve diğerleri, 2004; McLinden ve diğerleri, 2018). Aileler ile eğitim ortamları arasında kurulan iş birlikleri, özellikle işçi sınıfı, dil farklılıklarına sahip ya da kültürel olarak azınlıkta olan aileler söz konusu olduğunda, çoğunlukla eğitime katılım eksikliği üzerinden değerlendirilmektedir. Eğitimcilerin, aile katılımının sınırlı olmasını ilgisizlikle ilişkilendirmesi, ebeveynlerin esnek olmayan çalışma saatleri, dil engelleri ve göçmenlik durumları gibi yapısal engellerini göz ardı etmektedir (Weiss ve diğerleri, 2009). Bu bakış açısı, ebeveynlerin eğitime katkısının yeterince tanınmamasına ve okul-aile iş birliğine ilişkin tek yönlü beklentilerin oluşmasına sebep olmaktadır (Ryan ve Grieshaber, 2024).

Mezosistem aracılığıyla eğitim ortamlarında eşitliği geliştirmek için kültürel olarak sürdürülebilir ortaklıkların kasıtlı olarak oluşturulması gereklidir. Eğitimcilerin, ailelerin farklı deneyimlerini ve çocuk yetiştirmedeki uygulamalarını değerli kaynaklar olarak görmesini gerektiren bu tür ortaklıklar eğitimde güçlü bir iş birliği zemini oluşturmaktadır (McLinden ve

diğerleri, 2018). Bu noktada ailelerle kurulan iletişim ağlarındaki çeşitlilik kapsayıcı ilişkilerin geliştirilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Sadece resmi, yazılı ya da tek dilli iletişim kurmaya yönelik yaklaşımlar, azınlık durumundaki ailelerin dışlanmasına yol açabilmektedir. Ev ziyaretleri, mesaj tabanlı güncellemeler, topluluk forumları ve farklı dillere çevrilmiş materyalleri içeren çok yönlü iletişim stratejileri, aileleri daha erişilebilir kılarak eğitime katılım oranlarını artırabilmektedir (Carrión ve Gallego, 2016). Ailelerle etkili iş birliği kurmak için uygulanabilecek stratejiler arasında, ailenin sınıf ortamına davet edilerek etkinlikler düzenlemesi, evde konuşulan dillerin sınıf ortamına entegre edilmesi ve aileye ait nesnelere sınıf projelerinde kullanılması gibi yöntemler de yer almaktadır. Bu tür yaklaşımlar, ev ile okul arasındaki bağ güçlendirerek ailelerde kabul ve onay duygusu geliştirmekte ve çocukların akademik başarısı ve eğitime duygusal katılımını da güçlendirmektedir (Martinez-Yarza ve diğerleri, 2024; McLinden ve diğerleri, 2018).

Aile-okul ilişkilerinin yanı sıra toplumsal kuruluşlar ve hizmetler ile kurulan bağlantılar da mezosistem içerisinde değerlendirilebilmektedir. Bu ilişkilerin nasıl geliştirildiğine bağlı olarak, kütüphaneler, kültürel merkezler, sosyal hizmet kuruluşları ve dini kurumlar eğitimin destekleyici paydaşları ya da engelleyicileri olarak değerlendirilebilir. Sosyal adalet odaklı EÇE kurumları, paydaşlarla kaynak sağlama amacıyla iş birliği yaparak kapsayıcı eğitim ağlarını birlikte oluşturabilmektedirler (Yang ve diğerleri, 2021). Örneğin, sağlık, barınma ve erken eğitimin önemine dikkat çeken kapsayıcı eğitim modelleri, çocuk ve aile refahına dair bütüncül bir anlayışı ancak çoklu paydaşların iş birliği ile yansıtabilmektedir (Souto-Manning, 2022). Sonuç olarak, mezosistem, sadece çocuğun mikrosistemlerinin arka planını değil; sosyal adaletin uygulandığı ya da ihmal edildiği aktif bir ilişkisel alandır. Eğitimciler, aileler ve topluluklar arasında güvene dayalı, kültürel olarak duyarlı ve güç paylaşımına dayalı ilişkilerin teşvik edilmesi, mezosistemi erken çocukluk eğitiminde sistemik eşitliğin sağlanmasında kilit bir alan haline getirmektedir.

Ekzosistem: Yapısal ve Kurumsal Etkiler

Bronfenbrenner'a (1979) göre ekzosistem, çocuğun gelişimini dolaylı olarak etkileyen çevresel düzenlemeleri kapsamakta ve çocuğun doğrudan içinde bulunduğu mikrosistemleri etkileyerek gelişimini şekillendirmektedir. EÇE bağlamında ekzosistem, kurumsal yapıları, ekonomi politikalarını, müfredat standartlarını, devlet kurumlarını ve öğretmen eğitim programlarını içermektedir. Çocuklar bu düzenlemelerle doğrudan etkileşime girmeseler de bunların etkileri sınıf ortamına yansımakta ve eğitimcilerin neler yapabileceğini, ailelerin ve çocukların nasıl destekleneceğini ya da dışlanacağını belirlemektedir (Berkovich, 2014).

Ekzosistem seviyesinde sosyal adaletin merkezinde kaynaklara erişim yer almaktadır. Birçok ülkede kaliteli erken çocukluk eğitimine erişim hâlâ ırk, sınıf ve etnik köken temelinde eşitsiz şekilde dağılmaktadır. Araştırmalar, düşük gelirli ya da azınlıkta olan topluluklara hizmet veren EÇE sınıflarının genellikle yetersiz finansal destek, niteliksiz personel ve yüksek çocuk-öğretmen oranlarına sahip olduğunu göstermektedir (Rao ve diğerleri, 2023; UNESCO, 2022). Kaynakların EÇE sınıflarına adil bir şekilde yeniden dağıtılması yalnızca finansal bir konu olmaktan öte aynı zamanda etik bir zorunluluktur. Bu durumda devlet yatırımı, personel desteğinin sürekliliği ve sistemik dezavantajları hedef alan mekanizmaların geliştirilmesi gereklidir (Fraser, 2008). Bununla birlikte kaynaklara erişim sağlanması tek başına yeterli değildir, bu kaynakların nasıl kullanılacağı ve eğitimin içeriğinin nasıl yapılandırılacağı da EÇE sınıflarında sosyal adaletin sağlanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Genel olarak ulusal EÇE müfredatları, okul olgunluğu, bilişsel gelişim ve hesap verebilirlik sistemleri gibi egemen

kültürel varsayımları yansıtan konulara vurgu yapsa da (Ryan ve Grieshaber, 2024), yukarıdan aşağıya dayatılan bu çerçeveler, eğitimcilerin esnekliğini sınırlayarak, çok kültürlülüğü ya da bütüncül çocuk gelişimini önceliklendiren alternatif pedagojileri dışlayabilmektedir. Sosyal adalet odaklı eğitim müfredatında bilgiyi farklı şekillerde yapılandıran anlayışları tanıyan ve müfredat çeşitliliğini savunan bir yaklaşım benimsenerek eğitimcilere çocukların, ailelerin ve toplumların ihtiyaçlarına göre öğretimi uyarlayabilme konusunda mesleki esneklik tanınmaktadır. Bu noktada ekzosistemin bir diğer önemli parçası olan öğretmen eğitimi önem kazanmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel ırk teorisi, önyargı karşıtı eğitim ve eğitimin sosyo-politik boyutlarına sınırlı yer verilmesi (Souto-Manning, 2022), eğitim ortamlarında sosyal adaletin güçlendirilmesi için mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel bilincin geliştirilmesini, eğitim programlarına eşitlik ilkesinin entegre edilmesini ve mesleki gelişimi destekleyen yapılarda sürekliliğin sağlanmasını zorunlu kılmaktadır (Howard, 2019).

Öğretmen yetiştiren kurumlardaki düzenlemeler ile erken çocukluk eğitimi alanında ilerleme gösteren personel politikaları, istihdam koşulları ve liderlik yapıları hem eğitimcilerin iyi olma hâlini hem de çocukların eğitime sürekli ve nitelikli katılımını doğrudan etkilemektedir (Carey ve Sutton, 2024). Öğretmen yetiştirme sürecindeki dönüşümle şekillenen kaliteli EÇE hizmetlerinde hesap verebilirlik mekanizmaları da eğitim ortamındaki adaleti dolaylı fakat önemli şekilde etkilemektedir. Örneğin, EÇE hizmetlerinin kalitesinin standart testler ya da kontrol listeleri gibi dar göstergeler yerine, eğitimin ilişki, kültürel ve duygusal boyutlarını da kapsayacak şekilde değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin yaklaşım (Sumsion ve diğerleri, 2016), kültürel olarak duyarlı uygulamaları teşvik eden, çocukların katılımını esas alan kapsayıcı karar alma süreçlerine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu sistem, yalnızca eğitimde verimliliği değil, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de eşitliği gözetmektedir.

Son olarak, ekzosistem düzeyindeki yapılar, EÇE merkezlerinin diğer sosyal hizmetlerle kurduğu ilişkileri de şekillendirmektedir. Eğitim, sağlık, barınma ve sosyal hizmetlerin yeterince birbirine entegre olmaması, ailelerin ve çocukların çok yönlü ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi ile sonuçlanmaktadır. Eğitimcilerin sağlık personelleri, sosyal hizmet uzmanları, yerel yönetimler ve aile destek çalışanlarıyla iş birliği içinde çalıştığı bütünlük hizmet modelleri, özellikle dezavantajlı koşullardaki çocuklar ve aileleri için olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Taguma ve diğerleri, 2012; Yang ve diğerleri, 2021).

Makrosistem: Kültürel Normlar ve İdeolojiler

Makrosistem, tüm diğer ekolojik katmanları etkileyen ve yapılandıran baskın kültürel değerler, toplumsal ideolojiler ve normatif çerçevelerden oluşmaktadır. EÇE’de makrosistem, bir toplumun ya da kültürün çocuğa bakış açısından, eğitimi nasıl tanımlandığından ve hangi pedagojik uygulamaları geçerli saydığından derinden etkilenir. Bu nedenle makrosistem EÇE’ye ilişkin hem bağlam hem de anlam inşa edici işlev görerek kurumsal düzenlemeleri, bireysel ve mesleki kimlikleri şekillendirmektedir (Bronfenbrenner, 1979; Fraser, 2008).

Makrosistem düzeyinde bireylerin kimliklerinin, kültürlerinin ve bilgiyi üretme ve aktarma biçimlerinin nasıl temsil edildiği önemlidir. Eğitim politikalarında, dezavantajlı grupların yeterince temsil edilememesi ya da yanlış temsil edilmesi (Paris ve Alim, 2017) çocukların benlik algısını ve aidiyet duygusunu etkilerken, eğitimcilerin beklentilerini de şekillendirerek toplumdaki eşitsizliğin devam etmesine neden olmaktadır. Adaletli bir temsiliyet için hem açık hem de örtük eğitim müfredatlarına farklılıkların dahil edilmesi ve meşrulaştırılması gereklidir (Derman-Sparks ve Edwards, 2019). Ayrıca EÇE’de mesleki kimliğin nasıl tanımlandığı da makrosistem düzeyinde önemlidir. Öğretmenlerin genellikle etik ve

politik birer aktör yerine, tarafsız kolaylaştırıcılar olarak sunulması, eğitimcilerin eleştirel katılımını engellemekte ve pedagojik çalışmaları politikadan uzaklaştırmaktadır (Osgood, 2010). Oysa sosyal adalet odaklı bir yaklaşımda, eğitimciler içinde buldukları sistemi sorgulayan, eleştiren ve dönüştüren birer değişim öncüsü olarak yeniden konumlandırılır.

Son olarak makrosistem düzeyinde, devlet politikaları ve medya, erken çocukluk eğitiminin toplumdaki algısını ve işlevini şekillendirmektedir. Erken çocukluk eğitiminin yalnızca ekonomik kalkınmanın bir aracı ya da üretken bireyler yetiştirmenin yolu olarak sunulması, eğitimin çok boyutlu yapısının daraltılmasına (Dahlberg ve Moss, 2005) ve çocukların sosyal ve kültürel farklılıklarını göz ardı edilmesine ve sonuç olarak eşitsizliklerin yeniden üretilmesine neden olmaktadır (Sims, 2017). Bu tür sınırlamalar, çocukların bakım, oyun, ilişki kurma ve demokratik yaşama katılım gibi temel gelişimsel ve toplumsal haklarını ikinci plana atarak, eğitimde sosyal adaletin geliştirilmesini de sekteye uğratmaktadır. Bu nedenle, makrosistem düzeyinde kültürel normlar, ideolojiler ve temsil biçimleri sürekli olarak gözden geçirilmeli; eğitim politikaları ve medya söylemleri çocukların çok yönlü gelişimini destekleyecek şekilde dönüştürülmelidir (Fraser, 2008).

Kronosistem: EÇE’de Sosyal Adaletin Zaman İçindeki Değişimi

Bronfenbrenner’ın sosyoekolojik kuramında kronosistem, gelişimsel süreçlerin ve kurumsal yapıların zaman içinde nasıl değiştiğini ifade etmektedir. Erken çocukluk eğitiminde (EÇE), kronosistem sosyal adalete tarihsel ve uzun vadeli bir bakış açısı sunarak araştırmacıların, politika yapıcılarının ve eğitimcilerin geçmiş adaletsizliklerin bugüne nasıl yansıdığını, adalete ilişkin söylemlerin zaman içinde nasıl dönüştüğünü ve kuşaklar boyunca nasıl değişim gösterdiğini anlamalarına olanak tanımaktadır (Bronfenbrenner, 1979; Yang ve diğerleri, 2021).

EÇE’de sosyal adaleti anlamak, sömürgecilik, ayrımcılık ve sistematik dışlama gibi tarihsel eşitsizliklerin kalıcı etkilerini dikkate almayı gerektirmektedir (Cannella ve Viruru, 2004). Bu tarihsel dinamikler; temsil eksikliği, yetersiz kaynaklar ve kültürel farklılıkların müfredattan dışlanması gibi yollarla günümüzde de halen etkisini sürdürmektedir (Tesar ve Pangastuti, 2024). Zaman içindeki politika reformları örneğin 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların hak sahibi bireyler olarak tanınmasını ve EÇE’nin kamu hizmeti olarak kabul edilmesini sağlayarak küresel bir dönüşümü simgelemektedir. Benzer şekilde Salamanca Bildirgesi (1994) ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri gibi sonraki düzenlemeler de kapsayıcılık ve eşitliği uluslararası öncelikler hâline getirirse de politikaların uygulanması birçok bölgede halen yetersiz kalmaktadır. Kaynak eksiklikleri, yetersiz ve niteliksiz personeller ve sistematik ayrımcılığın devam etmesi, kapsayıcı politikaların çoğu zaman uygulamaya geçirilememesine neden olmaktadır (UNESCO, 2022).

Kronosistem, aynı zamanda 1990’lardan itibaren neoliberalizmin erken çocukluk eğitimi (EÇE) politikalarını ve uygulamalarını nasıl dönüştürdüğünü anlamak açısından da kritik öneme sahiptir (Sims, 2017). Bu dönemde erken çocukluk eğitiminin, bireysel bir yatırım ve gelecekteki ekonomik kalkınmanın temeli olarak yeniden tanımlanması, okul olgunluğu değerlendirmelerindeki artışa, müfredatların standartlaştırılmasına ve ekonomik verimlilik odaklı bakım modellerinin yaygınlaştırılmasına neden olmuştur. Bu durum ilişkisel, oyun temelli ve toplum merkezli yaklaşımlar göz ardı ederek (Apple, 2010; Dahlberg ve Moss, 2005) özellikle işçi sınıfına mensup ve farklı etnik kökenden gelen çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yaratarak mevcut eşitsizlikleri derinleştirmiştir. Benzer şekilde, son yıllarda yaşanan küresel krizler de kronosistemin önemini daha da görünür kılmaktadır. Özellikle dijital öğrenim, sağlık

hizmetleri, beslenme ve çocuk bakımına erişimdeki mevcut eşitsizliklerin aileler ve eğitimciler üzerinde yarattığı duygusal baskı, EÇE merkezlerine ilişkin yalnızca geçici çözümlerin değil kriz durumlarına karşı dayanıklı ve adalet temelli sistemlerin kurulması gerektiğine dair ihtiyacı ortaya koymaktadır (Souto-Manning, 2022; Taguma ve diğerleri, 2012).

Kronosistem aynı zamanda mesleki gelişimin zaman içindeki değişimini de vurgulamaktadır. Araştırmalar, EÇE’de sosyal adalet temelinde eleştirel düşünme, akran mentörlüğü ve sorgulayıcı yaklaşımların mesleki gelişim süreçlerine entegre edilmesinin eğitimcilerin adalete ilişkin inançlarında ve uygulamalarında anlamlı değişimlere yol açtığını göstermektedir (Dover ve diğerleri, 2020). Sonuç olarak, kronosistem; erken çocukluk eğitiminde toplumsal adaletin sabit bir hedef değil, tarihsel, politik ve ilişkiyel bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, sosyal adalet temelli bir erken çocukluk eğitimi yaklaşımı; geçmişteki adaletsizlikleri tanıyan, günümüzün ihtiyaçlarına yanıt veren ve gelecekteki kuşaklar için sürdürülebilir adaleti hedefleyen uzun vadeli politikalar geliştirmeyi gerektirmektedir.

Bütüncül Sosyal Adalet Yaklaşımı: Sistemik Düzeylerin Entegrasyonu

Erken çocukluk eğitiminde (EÇE) sosyal adaletin sağlanması, yalnızca sınıf içi olumlu uygulamalarla ya da tekil politika değişiklikleriyle mümkün değildir. Eşitsizliği ve adaletsizliği sürdüren koşullar oldukça katmanlı ve ilişkiyeldir (Fraser, 2008; Sims, 2017). Bu nedenle uygulanacak etkili bir müdahale, çocukların gelişimsel süreçlerinin karmaşıklığını ve bu süreçleri etkileyen birbirinden farklı aktörleri ve sistemleri dikkate almalıdır (Blewitt ve diğerleri, 2020; Bronfenbrenner, 1979). Müdahale programlarının yalnızca tek bir sistemik seviyeye odaklanması çocuklar arasında kısa vadeli ya da yüzeysel değişimler yaratılmasına ve aynı zamanda mevcut eşitsizliklerin de pekiştirilmesine neden olabilmektedir (Dover ve diğerleri, 2019). Örneğin, kapsayıcı öğretim uygulamaları; esnek olmayan müfredat zorunlulukları ya da okul yönetiminin desteğinin eksikliği ya da okulun fiziki koşulları nedeniyle etkili olamayabilir. Benzer şekilde, aile katılımını artırmaya yönelik uygulamalar; dil engelleri veya uygun zamanlama gibi sistemsel sorunlar çözülmediği sürece sınırlı kalabilmektedir. Oysa tüm sosyoekolojik sistemi tanıyan ve bu sistem düzeylerinde eşgüdüm sağlayan bir müdahalenin, sürdürülebilirlik ve uzun vadeli etki açısından çok daha büyük bir fark yaratabileceğini söylemek mümkündür. Bu nedenle bütüncül bakış açısı, sosyal adaletin yalnızca kavramsal değil, uygulamada da çok katmanlı ve sistemler arası bir biçimde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çocuk gelişimi ile öğretmen yeterlilikleri, aile katılımı, politikalar ve kültürel söylemler arasındaki derin bağlantı, müdahale programlarının çok katmanlı, yerel koşullara ve bireysel farklılıklara duyarlı şekilde geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca geliştirilen bu müdahale programları, zaman içinde gözden geçirilmeye ve uyarlanmaya açık bir yapıda olmalıdır. Sistemik bir yaklaşım, sosyal adaleti sağlamanın kolektif bir sorumluluk olduğunu vurgulayarak eğitimciler ve aileler üzerindeki bireysel yükü hafifleterek sorumluluğu kurumlar, topluluklar ve politika yapıcılar arasında paylaşmalıdır. Kısacası, erken çocukluk eğitiminde sosyal adaleti sağlamaya yönelik her girişim, tek düzeyli çözümlerden uzak kapsamlı bir ekolojik anlayışı benimsemelidir.

Sonuç

Bronfenbrenner'in sosyoekolojik kuramına dayanan bu çalışma, erken çocukluk dönemindeki eşitsizlik ve adaletsizliklerin çok katmanlı sistemler aracılığıyla ortaya çıktığını ve/veya dönüştürüldüğünü savunmaktadır. Araştırmada, her bir sistemik düzeyin (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) çocukların eğitim deneyimlerine dolaylı ya da doğrudan etki ettiği; dolayısıyla sosyal adaletin ancak bütüncül bir yaklaşımla eş zamanlı ve bireysel farklılıklara uyumlu bir şekilde ele alınmasıyla sağlanabileceği vurgulanmıştır.

Erken çocukluk eğitiminde sosyal adalet, çocukların farklılıklarını tanıyan, eşitsizlikleri ortadan kaldıran, tüm çocuklara aidiyet hissiyatı yaşatan eğitim ortamlarının inşasını hedeflemelidir. Bu tür bir yaklaşım, çocukların kendilerini değerli, güvende ve kabul edilmiş hissetmelerini sağlayarak, özgüvenlerini artırır, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunur ve potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyabilecekleri kapsayıcı bir öğrenme ortamını mümkün kılar. Bu kapsamda, eğitim politikalarının çocukların dilsel, kültürel ve gelişimsel çeşitliliğini gözetenek kapsayıcı ve esnek müfredat anlayışını benimsemesi; öğretmen yetiştirme programlarında önyargı karşıtı eğitim, kültürel duyarlılık ve sosyal adalet temelli içeriklere yer verilmesi, eğitimde kaynak dağılımının adalet temelinde yeniden düzenlenmesi ve özellikle dezavantajlı bölgelerdeki kurumlar önceliklendirilerek nitelikli öğretmen istihdamı ve fiziksel koşullar iyileştirilmesi önemlidir. Eğitimin en önemli paydaşları arasında olan ailelerin eğitime katılımını artırmak amacıyla kültüre duyarlı stratejilerin geliştirilmesi, eğitimde izleme ve değerlendirme sistemlerinin kültürel ve duygusal gelişimi de esas alan çok boyutlu ölçütlere dayandırılması gibi düzenlemeler EÇE'de sürdürülebilir çözümlerin temel taşlarını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırma kapsamında yararlanılan kaynaklar erişime açık olan veri tabanlarından elde edildiği için etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

Referans

- Aboud, F. E. (2008). A social-cognitive developmental theory of prejudice. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child*, 55–71.
- Alanís, I., Iruka, I. U., & Friedman, S. (Eds.). (2021). *Advancing equity and embracing diversity in early childhood education: Elevating voices and actions*. National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Apple, M. W. (2009). Global crises, social justice, and education. In *Global crises, social justice, and education*, 9–32. Routledge.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282–309.
- Blewitt, C., Morris, H., Jackson, K., Barrett, H., Bergmeier, H., O'Connor, A., ... & Skouteris, H. (2020). Integrating health and educational perspectives to promote preschoolers' social and emotional learning: Development of a multi-faceted program using an intervention

- mapping approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 575. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020575>
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cannella, G. S., & Viruru, R. (2003). *Childhood and postcolonization: Power, education, and contemporary practice*. Routledge.
- Carey, S., & Sutton, A. (2024). Early childhood teachers' emotional labour: The role of job and personal resources in protecting well-being. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104699. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104699>
- Carrión, R. G., & Gallego, L. V. (2016). Dialogue and interaction in early childhood education: A systematic review. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1), 51–76.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2004). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge.
- Daly, N., & Kelly-Ware, J. (2025). Using picturebooks to support student teachers to address complex social justice issues in early childhood education settings. *Early Years*, 45(1), 16–29. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2284631>
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. (2019). Understanding anti-bias education: Bringing the four core goals to every facet of your curriculum. *Young Children*, 74(5), 6–13.
- Dover, A. G., Kressler, B., & Lozano, M. (2020). “Learning our way through”: Critical professional development for social justice in teacher education. *The New Educator*, 16(1), 45–69. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1671566>
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world* (Vol. 31). Columbia University Press.
- Frost, R. L., & Goldberg, A. E. (2019). The ABCs of diversity and inclusion: Developing an inclusive environment for diverse families in early childhood education. *Zero to Three*, 39(3), 35-41.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Howard, T. C. (2019). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. Teachers College Press.

- Kernan, M. (2010). Space and place as a source of belonging and participation in urban environments: Considering the role of early childhood education and care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 199–213. <https://doi.org/10.1080/13502931003784420>
- Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: The mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 4297–4327. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>
- McLinden, M., Lynch, P., Soni, A., Artiles, A., Kholowa, F., Kamchedzera, E., ... & Mankhwazi, M. (2018). Supporting children with disabilities in low-and middle-income countries: Promoting inclusive practice within community-based childcare centres in Malawi through a bioecological systems perspective. *International Journal of Early Childhood*, 50, 159–174. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0223-y>
- National Association for the Education of Young Children. (2019). *Advancing equity in early childhood education: A position statement*. NAEYC.
- Nicholson, J. M., & Wisneski, D. B. (Eds.). (2020). *Reconsidering the role of play in early childhood: Towards social justice and equity*. Routledge.
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the 'critically reflective emotional professional'. *Early Years*, 30(2), 119–133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>
- Ozen-Uyar, R., Yigit-Gencten, V., & Ceylan, M. (2025). Drama-based read-alouds in preschool classroom: Promoting social understanding, social problem solving, and peer relationships. *Reading Research Quarterly*, 60(3), e70014. <https://doi.org/10.1002/rrq.70014>
- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Prioste, A., Tavares, P., Silva, C. S., & Magalhães, E. (2020). The relationship between family climate and identity development processes: The moderating role of developmental stages and outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 1525–1536. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01600-8>
- Rao, N., Yang, Y., Su, Y., & Cohrssen, C. (2023). Promoting equity in access to quality early childhood education in China. *Children*, 10(10), 1674. <https://doi.org/10.3390/children10101674>
- Ryan, S., & Grieshaber, S. (2024). Early childhood teacher education for social justice and equity: A systematic literature review. *International Journal of Early Years Education*, 32(3), 768–790. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2378054>
- Sims, M. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent Education*, 4(1), 1365411. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1365411>

- Souto-Manning, M. (2022). A call for a moratorium on damage-centered early childhood teacher education: Envisioning just futures for our profession. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(2), 213–235. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1856240>
- Sumsion, J., Barnes, S., Cheeseman, S., Harrison, L., Kennedy, A., & Stonehouse, A. (2009). Insider perspectives on developing belonging, being & becoming: The early years learning framework for Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 4–13. <https://doi.org/10.1177/183693910903400402>
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: United Kingdom (England) 2012*. OECD Publishing.
- Tesar, M., & Pangastuti, Y. (2024). From colonial legacies to inclusive futures: Transforming and reconceptualising early childhood education in Indonesia. *Global Studies of Childhood*, 14(3), 264–282. <https://doi.org/10.1177/20436106241268149>
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2020). *The global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2021). *Right from the start: Building inclusive societies through inclusive early childhood education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379172>
- Vasquez, V. M. (2014). *Negotiating critical literacies with young children*. Routledge.
- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). *Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity (Equity Matters: Research Review No. 5)*. Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.
- Yang, W., Peh, J., & Ng, S. C. (2021). Early childhood teacher research and social-emotional learning: Implications for the development of culturally sensitive curriculum in Singapore. *Policy Futures in Education*, 19(2), 197–215. <https://doi.org/10.1177/1478210320983499>