

Temel Çocukluk Çalışmaları Kavramlarının Türkiye Bağlamında Yeniden Ele Alınması: Fail, Yetkin ve Katılımcı Çocuk

Fatma Büşra AKSOY-KUMRU¹, Ayşe YILMAZ²

Öz: 1990'lı yıllarla birlikte çocukluk çalışmalarının sosyal bilimlerde kendine disiplinler arası bir yer edinmesiyle çocukluğa ve çocuğa dair ilgi giderek artmaktadır. Makalede, temel çocukluk çalışmaları kavramlarının Türkiye bağlamında irdelenerek kavramsal bakış açılarının özellikle eğitim merceğinden genişletilmesi rasyoneliyle Türkiye'deki çocukluk çalışmaları literatürüne katkı sağlamak amacıyla çocuk failliği, çocuk yetkinliği ve çocuk katılımı kavramları ele alınmıştır. Bu kavramların birbirleriyle ve çocukluk çalışmalarının diğer tartışmalarıyla etkileşimlerini göz önünde bulundurarak Türkiye'den akademik ve pratik örnekler global tartışmalarla bağdaştırılmış ve bu kavramsallaştırmalardan inşa edilen çocukluk imajları üzerine tartışmalar yapılmıştır. İçinde yaşadığımız çağın belirsizlikler çağı, ilişkilerin ise daha karmaşık ve birbirine bağlı ya da bağımlı olduğunu varsaydığımızda, bu çalışma çocukluğu tartışmak için başvuru kavramların değişken ve dinamik yapısını daha anlaşılır kılmaktadır. Bu anlamda, çalışmamız faillik, yetkinlik ve katılım kavramları üzerinden çocuğun gündelik ilişkiler ağı içerisindeki ve toplumdaki konumunu irdeleyerek, bu alanda genişletilmesi ve geliştirilmesi gerektiği düşünülen akademik ve pratik uygulamalar için önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çocukluk Çalışmaları, Çocuk Failliği, Çocuk Yetkinliği, Çocuk Katılımı, Çocuk Hakları

Unpacking Key Childhood Concepts in Turkish Context: Agency, Competency and Participation

Abstract: The study of childhood and children has gained growing interest in social sciences since the 1990s through the interdisciplinary field of childhood studies. The concepts of child agency, child competence, and child participation are being explored in an effort to broaden childhood studies discussions in Türkiye. This exploration, specifically from an educational standpoint, aims to expand the conceptual perspectives within the Turkish context. Considering the inter-relationality of these concepts within childhood studies paradigms, this study reveals complex and fluid dynamics of agency, competency and participation in discussions of childhood and children's encounters. In this regards, multiple childhood images and positionings have come to the fore in understanding of the given concepts in Turkish context in relation to the global discussions. The study therefore identified additional themes that can be explored and improved through academic research and provided future directions for practical implementations of these concepts in children's lives in Türkiye.

Keywords: Childhood Studies, Agency, Competency, Participation, Children's Rights

Geliş Tarihi: 22.08.2023

Kabul Tarihi: 27.11.2023

Makale Türü: Derleme Makale

¹ İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: busra.kumru@iuc.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6970-8937>

² Bahçeşehir Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: ayse.yilmazerten@bau.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6582-7840>

Atf için/ To cite:

Aksoy-Kumru, F. B., & Yılmaz, A. (2024). Temel çocukluk çalışmaları kavramlarının Türkiye bağlamında yeniden ele alınması: Fail, yetkin ve katılımcı çocuk. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 230-244. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024381686>

Çocukluk çalışmaları, çocukların yaşamlarını, deneyimlerini, haklarını ve toplumsal konumlarını anlamayı amaçlayan disiplinler arası bir araştırma alanını ifade eder. Bu çalışmalar, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, eğitim bilimleri gibi farklı disiplinlerden gelen araştırmacılar tarafından yürütülür. Çocukluk çalışmaları, çocukların pasif ve masum varlıklar olarak değil, toplumsal birer aktör ve çeşitli deneyimlere sahip bireyler olarak görüldüğü bir bakış açısını yansıtır (Alanen & Mayall, 2001; Corsaro, 1997; James ve diğerleri, 1998; Mayall, 2013; Qvortrup, 2005). Bu çalışmalar, çocukların aile içindeki rol ve ilişkilerini, arkadaşlık ve oyun gibi sosyal etkileşimlerini, eğitim ve okul deneyimlerini, medya tüketim alışkanlıklarını, kültürel kimliklerini ve daha birçok konuyu inceler; özellikle çocukların dünyasını araştırır (Örneğin: Alanen ve diğerleri, 2015; Christensen & James, 2000; Heywood, 2018; Mayall, 2013; Prout, 2005; Qvortrup ve diğerleri, 2009). Çocukluk çalışmaları farklı alanlardan beslendiği için çocukluğun ve çocukların dünyasının farklı yönlerini ele almakla birlikte, eğitim bilimleri ile pek çok noktada kesişir.

Türkiye’de çocukluk çalışmaları oldukça yeni gelişen bir alan olmakla birlikte çocukluğu eğitim merceğinde ele alan çalışmalar çoğunluktadır. Özellikle çocukluğun modern kurumlar eksenine girerek kurumsallaşması (Court, 2017) ve zorunlu eğitim ile birlikte çocukların günlük hayatlarının önemli bir kısmının okul mekânında geçmesi sebebiyle, bu iki disiplinin kesişmesinin kaçınılmaz olduğu düşünülebilir. Ayrıca, Türkiye’de özellikle İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerde çocukluk üzerine çalışmalar yapan akademisyenlerin, bir çocukluk mekânı olarak çoğunlukla okullara ve eğitim alanlarına odaklanmaları da anlaşılır bir durum gibi görünmektedir. Özellikle büyük şehirlerdeki aşırı kentleşme, kalabalık nüfus ve sosyoekonomik koşullar önemli bir çocuk nüfusunu zaman geçirme mekânları olarak okul ya da eve mecbur bırakmaktadır. Bu da bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılar için pratik bir sınırlılığa sebep olmaktadır. Dolayısıyla, ülkemizde çocuklara odaklanan ve çocukluk çalışmaları alanından beslenen pek çok araştırmanın okul mekânında ya da eğitim ile doğrudan ilişkili olduğu görülür. Örneğin, Demiral (2020) Türkiye’de çocukluk çalışmalarına önemli katkılar sağlayan doktora araştırmasını bir ortaokuldaki kulüp dersleri kapsamında öğrencilerle birlikte gerçekleştirdiği çocuklarla felsefe (P4C) çalışmaları aracılığıyla tamamlamış ve bu çalışmayla çocukların dijital dünyadaki özneleşme mekanizmalarına odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda okul ortamında katılımcı öğrenmenin olanaklarını da tartışmaya açmıştır. Erdiller-Yatmaz ve diğerlerinin (2018) çalışması ise, çocukluğu ve çocukları yine eğitim ekseninde ele alması ve öğretmen adaylarının eğitimde çocuklarla ilgili bakış açılarını analiz etmesi yönünden önem taşımaktadır. Yılmaz Erten’in (2022) doktora tezinde ilkokulda okuyan çocukların sergiledikleri yıl sonu gösterilerini çocuk katılımı, faillik ve sosyalizasyon perspektifinden ele aldığı çalışması, Türkiye’de çocukluk çalışmaları ve eğitim kesişiminde konumlandırılabilir önemli çalışmalardandır. Tüzün ve Sarıışık’ın (2015) okullardaki çocuk katılımını farklı çerçevelerden ve detaylı bir şekilde ele aldığı raporu ise, çocuk katılımını eğitim ekseninde ele alması ve geniş kapsamlı bir çalışma olması sebebiyle yine bu alana önemli katkı sağlamıştır.

Örneklerden de anlaşılacağı gibi, literatürde, eğitim alanında çocukluğa odaklanan ampirik çalışmalar gün geçtikçe artmakla birlikte, bu alanda bir kavramsal çerçeve çizilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu ihtiyacın özellikle eğitim bilimleri ile pek çok alanda kesişen çocukluk çalışmalarının hem kuramsal hem pratik olarak eğitim alanına katkı sağlama potansiyeli taşımasından kaynaklandığı söylenilebilir. Çocukluk çalışmalarındaki önemli bazı kavramların etraflıca analiz edilip tartışılmaya açılması, bu kavramsal çerçeveden hareketle pratik uygulamaların geliştirilmesine olanak sağlayabilir. Okullar ise öğretmenler aracılığıyla bu uygulamaların hayata geçirilebileceği mekânlar olabilir.

Çocukluk çalışmalarının çocukları toplumsal aktörler olarak gördüğünü, araştırmanın merkezinde konumlandığını ve çocukların kendi dünyalarına odaklandığını makaleye başlarken belirtmiştik. Bu bakış açısının gerekli kavramsallaştırma aracılığıyla eğitim alanında uygulanabilir hale getirilmesi ise, geleneksel anlamdaki öğretmen otoritesinin her şeyden önce geldiği, bilginin tek yönlü olarak öğretmenden öğrenciye aktarıldığı ve öğrencinin tamamen yetersiz, bilgisiz olarak görüldüğü anlayışa meydan okuyabilir ve hatta bu görüşü değiştirip dönüştürmeye olanak sağlayabilir. Eğitimde katılımcılığın gözetildiği, deneyimleyerek öğrenmenin öncelendiği, öğrenmenin çok yönlü olarak gerçekleşip bilginin de çok yönlü olarak aktarıldığı bir anlayış sağlanabilir.

Bu kapsamda, çocukluk çalışmalarının getirdiği çocuk merkezli bakış açısının farklı alanlarda ve bu

makalede ele alındığı üzere eğitimde uygulanabilirliği ise, çocukluk çalışmalarını azınlık dünyası odağından çıkaracak daha global bir perspektif benimsenmesini ve temel kavramların bağlamsal olarak yeniden ele alınmasını gerektirir. Buna istinaden bu çalışma, çocukluk çalışmalarında temel olan kavramlardan çocuk failliği, çocuk yetkinliği ve çocuk katılımını ele alıp bu kavramların derinlemesine anlaşılmasını ve pratikteki olası karşılıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Türkiye'den sağlanan iyi uygulama ve politika örnekleriyle desteklenerek, gelecekte yapılacak araştırmalar, uygulamalar ve üretilecek politikalar açısından tartışma ve rehberlik sağlamayı hedeflemektedir. Bu amaca ulaşmada, çocukluk çalışmaları perspektifinden hareket edilecek ve ilgili alanyazının teorik çerçevesi esas alınacaktır.

Ayrıca, bu makalede ele alınacak üç kavramın çocukluk çalışmaları kavramlarından yalnızca bazıları olduğunu belirtmekte fayda olmakla birlikte, her birini birbiriyle ilişkisi çerçevesinde düşünmek gerekmektedir. Dolayısıyla biz de bu makalede bu kavramları birbirleriyle ilişkili olarak ele alıp hem genel olarak çocukluğu anlamak hem de eğitimde çocukluk çalışmaları perspektifinin kullanılabilirliğini ortaya koymak için ilişkisel bir perspektif sunacağız. Sırasıyla faillik, yetkinlik ve katılım kavramlarını ele alacağımız makalemizi, sonuç-tartışma kısmında pratik öneriler sunarak bitireceğiz.

Çocuk Failliği

Çocuk failliği kavramı çocukluk çalışmalarındaki en önemli kavramların başında gelmektedir. Bu kavram, özellikle çocukları toplumsal yapıların karşısında ve pasif olarak konumlandıran sosyal bilimlerin geleneksel bakış açısına bir karşı çıkış olarak kendini göstermiştir (James & Prout, 1990). Dolayısıyla kavramın bugünkü yaygın kullanımını ve eğitim bilimlerindeki pratik yansımalarını anlamak için bir anlayış olarak çocuk failliğinin ortaya çıkışını ve zaman içerisinde nasıl evrildiğini anlamak faydalı olabilir.

Çocuk failliği, çocukluk çalışmalarında çocukların toplumsal birer aktör olmaları fikriyle birlikte tartışılmaya başlamıştır. James ve Prout'un (1990) vurguladığı üzere, "çocuklar kendi yaşamlarının, çevrelerindeki kişilerin yaşamlarının ve yaşadıkları toplumların oluşturulmasında etkin rol oynarlar ve oynamalıdır. Çocuklar sosyal yapıların ve süreçlerin sadece pasif öznesi değildirler". Buradan yola çıkarak Mayall (2002) da çocukların toplumsal aktörler olduğunun altını çizmiştir ve bu tartışmayı çocukların faillğe sahip aktörler olduğunu vurgulayarak bir adım daha ileriye taşımıştır. Mayall'a (2002) göre aktör ve fail birbirinden ayrılması gereken kavramlardır: Toplumsal aktör herhangi bir eylem gerçekleştiren kişi olarak ele alınırken; fail, bu eylemi başkalarıyla gerçekleştiren ya da bu eylemiyle başkalarını etkileyen kişi olarak görülür. Böylece çocuk da toplumsal olarak hem eyleyen hem de eylemleriyle çevresine etki eden, çevresini değiştirip dönüştüren bir aktör ve fail olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda çocuk failliği çocukların toplumsal süreçlere aktif katılımını ve toplumdaki sosyal ve kültürel yeniden üretim süreçlerine etkisini ve katkısını ifade etmektedir (James, 2009, Oswell, 2020).

Çocuk failliğinin çocukluk çalışmaları alanındaki en çok tartışma yaratan kavramlardan biri olduğunu belirtmek gerekir (Yılmaz, 2021). Bu tartışmaların ise kavramın tanımlamalarında yattığı görülür. James ve James (2012) çocuk failliğini, bireylerin bağımsız eylem kapasiteleri olarak tanımlamışlardır. Fakat buradaki eylem kapasiteleri üzerindeki "bağımsız" vurgusu, tartışmaların temelde iki karşıt görüş ekseninde kutuplaşmasına sebep olur. Birinci görüş, birey olarak çocuğun aynı zamanda fail olduğunu vurgular (James, 2009; James & James, 2012; Mayall, 2002). Bu görüş daha çok, çocukluk çalışmalarının çıkış noktasında ortaya atıldığı şekliyle fail çocuk fikrini destekler niteliktedir. İkinci görüş ise bir öncekine taban tabana zıt konumlanır, bu ilk görüşü çocuklara koşulsuz faillik atfetmesinden ötürü natüralist ve indirgemeci olmakla eleştirir (Lahire, 2019; Court, 2019; Lignier & Pagis, 2017). Bu yaklaşıma göre, çocukların bireyler olarak "bağımsız" eylem kapasitelerinden söz edilemez, çünkü bireylerin eylemleri başka bireylerle olan bağımlılık ilişkileri çerçevesinde anlaşılabilir. Çocuklar da içinde bulundukları sosyal ilişkilere, toplumsal yapılara etki edecek eylemlerde bulunurken, her zaman diğer aktörlerle ilişki içerisindeyler. Diğer aktörlerle içinde bulundukları bağımlılık ilişkileri ise, eylemin bağımsız olma ihtimalini ortadan kaldırır. Dolayısıyla bu yaklaşım, çocukları kendilerinin ve çevrelerindeki diğer insanların hayatlarına etki eden bireyler olarak ele alıp sosyal aktör olarak çocuk fikrinin altını çizmez; fakat faillik kavramının indirgemeci nüansına istinaden bu kavramı kullanmaz.

Burada bahsi geçen ikinci yaklaşımın, çocukluk çalışmalarının ortaya çıkışında kullanıldığı şekliyle faillik kavramını indirgemeci olarak görmesi ve bu sebeple kullanmayı reddetmesi bugün kabul edilebilir bir durumdur. Ayrıca, aşağıda detaylı olarak ele alacağımız çocukluk çalışmalarının günümüzde geldiği noktadaki faillik tartışmaları da bunu doğrular niteliktedir. Fakat, çocuk failliği kavramının güncel tartışmalarına gelmeden önce çocukluk çalışmalarının ortaya çıkışında net bir şekilde ortaya konulmuş olan çocukların fail oldukları savı da özellikle uzun yıllar boyunca çocukların sosyal bilimlerdeki pasif, yetkin olmayan ve toplumsal bir özne olmaktan ziyade bir nesne olarak görülen konumu düşünülürken anlam kazanmaktadır. Bir başka ifadeyle, sosyal bilimlerin çocukları toplumsal aktörler olarak görmeyen geleneksel bakış açısına karşı çıkmak, sadece epistemolojik değil, aynı zamanda politik de bir kopuş gerektirmektedir (Garnier, 2015). Buna istinaden, güçlü bir kopuş için güçlü bir savın ortaya atılması çocukluk çalışmalarının ortaya çıkışında önemli bir rol oynamıştır. Bu bağlamda bugünden bakıldığında, 1990'ların başlarında çocukların fail olduklarını vurgulayan ve sosyal bilimlerde disiplinler arası yeni bir alan olarak kendini var etmeye çalışan çocukluk çalışmalarının neden böyle bir kopuşa ihtiyaç duyduğu ise oldukça açıktır.

Fakat yıllar içerisinde çocukluk çalışmalarının sosyal bilimlerde kabul gören bir alan haline gelmesi ve toplumsal birer özne olarak çocukların araştırmalarda da özneler haline gelmesi hem alanın gelişmesine hem de yapılan tartışmaların derinleşmesine sebep olmuştur. Böylece, özellikle çocuk failliği kavramı üzerine düşünen, tartışan ve çalışan araştırmacılar, faillik kavramının çocukluk çalışmalarının çıkış zamanındaki şekliyle kullanımıyla ilgili problemleri ortaya koymaya başlamışlardır. Yeni bir alanın doğuşunda kilit bir rol oynayan çocukların fail olduğu savı, zaman içerisinde çocukluk çalışmalarında Spyrou'nun (2018) vurguladığı üzere bir tuzak haline gelmiştir. Spyrou'ya göre, faillik kavramının *a priori* kullanımı, aynı zamanda teorik hayal gücünü de engelleyerek bu alanın gelişmesi önünde bir bariyer oluşturmuştur; dolayısıyla çocuk failliğinin yeniden tanımlanmasına ihtiyaç vardır. Bu noktada ise ilişkisel perspektif devreye girer ve günümüzde çocukluk çalışmaları alanında faillik üzerine çalışan araştırmacıların önerileri bu kavramın indirgemeci bir bakış açısıyla değil, ilişkisel bir yaklaşımla ele alınması üzerinde yoğunlaşır. Örneğin, Garnier (2015), çocuğun fail olma halini ilişkisel ve düşünümsel olarak analiz etmeyi önerir; Spyrou (2018) failliği çocuğa atfedilen temel bir nitelik yerine toplumsal ilişkilerin sonucu olarak ilişkisel bir şekilde yeniden düşünerek bu terimin kullanılması gerektiğini ortaya koyar. Wyness (2015) ise, çocuk failliğini değişen karmaşık sosyal düzenlemelerin bir etkisi olarak tanımlar ve kavramın ilişkisel karakterine vurgu yapar. Prout'un (2000) da işaret ettiği gibi, faillik sahip olunacak bir şey değildir, özünde bireylerde yoktur ve kendi başına bir anlam ifade etmez; farklı toplumsal kaynaklar arasındaki bağlantılar aracılığıyla üretilir. Faillik bireyde toplanan merkezi bir yapı da değildir, daha çok bir kaynaklar bütünüdür; çocuğun failliği ise farklı durum ve bağlamlarda bireyler arasında dağıtılır ve paylaşılır (Garnier, 2015). Bu sebeple, çocuk failliği bir süreç olarak görülmeli, failliğin sahip olunabilen bir şey gibi görüldüğü indirgemeci ve özcü yaklaşımdan kaçınılmalıdır (Détrez & Perronnet, 2020).

Faillik üzerine çocukluk çalışmaları alanındaki yukarıda özetlenen kavramsal tartışmalara istinaden günümüzde bu kavramın ilişkisel ve bağlamsal bir perspektiften ele alındığını söylemek yerinde olur. Pratik anlamda da failliğin güçlendirilip artırılabilirliğinin yine ilişkiselliği ile bağlantılı olduğu görülür. Eğitim, çocuk failliğinin güçlendirilmesi ya da kısıtlanmasında etkili bir alan ve aynı zamanda araçtır. Dolayısıyla eğitim ortamındaki ilişkisel, bir eyleyici olarak çocuğun gündelik hayatına farklı şekillerde etki edebilir. Güncel kullanımıyla çocukluk çalışmalarında failliğin sahip olunabilecek bir şey olmaktan ziyade ortaya çıkarılabilir, kısıtlanabilir, güçlendirilebilir olduğu ve toplumsal ilişkiler üzerinde etkiler yaratabileceğini belirtmiştir (Oswell, 2013). Bu ilişkisellik ise sadece bireylerarasılığı değil aynı zamanda çeşitli cihazlar, materyaller, yerler, kısacası insan-dışı olarak nitelendirilebilecekleri varlıkları da kapsar (Oswell, 2016). Yine bu yönüyle de eğitim çocuk failliğinin farklı veçhelerini gözlemleyebileceğimiz bir alan olma potansiyeline sahiptir. Eğitimleri süresince, okul ortamlarında çocuklar hem akranlarıyla hem de çeşitli otorite figürleriyle bir araya gelir ve sosyalleşirler. Bu süreçlerde hem bireylerle hem de çeşitli materyallerle ilişkisel bir öğrenme süreci deneyimlerler.

Örneğin, Kokko ve diğerlerinin (2023) Finlandiya'da bir okulda çocuk failliği üzerine gerçekleştirdikleri çalışma, bir sınıf içerisinde çocuklarla birlikte farklı materyallerin kullanımıyla gerçekleştirilen bir dizi çalışma

sonucunda, farklı durum ve bağlamlarda çocuk failliğinin nasıl farklılaştığını ortaya koyar. Çocuk failliğini araştırmanın çizimler, boya kalemleri, fotoğraflar, oyunlar gibi çeşitli materyaller kullanımıyla nasıl mümkün olabileceğine iyi bir örnek oluşturan bu çalışma çocukların sadece diğer kişilerle değil, farklı araçlarla kurdukları ilişkiselliklerin de failliklerine etkilerini vurgular. Bir başka geniş kapsamlı çalışma ise yine Finlandiya'da gerçekleştirilmiş Learning Bridges (Kumpulainen ve diğerleri, 2010) isimli projedir. Bu projede farklı eğitim ortamlarının hem eğitsel olarak taşıdıkları potansiyeller hem de bu ortamların ve yöntemlerin çocuk failliğine etkileri ele alınmıştır. Çalışmada hem bireylerarası hem de materyal anlamda ilişkisel bir yaklaşım benimsenmiş, çocuk katılımının gözetildiği ve eğitim ortamlarının müzeler, doğal alanlar gibi çeşitlendiği farklı durumlarda çocuk failliğinin artırılabilirdiğinin altı çizilmiştir.

Sonuç olarak, çocukların toplumda daha etkin bireyler olmalarına katkı sağlamak için eğitimin önemi yadsınamaz. Buna istinaden faillik, belirli bir değişikliğe sebep olan amaçlı bir eylem olarak ele alındığında; (Moran-Ellis, 2013); ve bu eylemle birlikte ortaya çıkan çocuğun değişim yaratma kapasitesi bağlamsal olarak dikkate alındığında (Oswell, 2013), Abebe'nin (2019) ortaya koyduğu üzere, farklı bağlamların çocukların faillik olasılıklarını şekillendirebildiği, engelleyebildiği ya da kısıtlayabildiği görülür. Dolayısıyla farklı bağlamlarda eğitimin, çocuk failliği açısından çok kısıtlayıcı ya da engelleyici olabileceği gibi, çeşitli olanaklar sunma potansiyeli taşıdığı da söylenebilir.

Çocuğun Yetkinliği

Çocuğun yetkinliği kavramı bu çalışmada ele alınacak temel çocukluk kavramlarından bir diğeridir. Freeman'a (2007, s.12) göre "çok kolay anlaşıldığı" düşünülen yetkinlik, "sorunsuzmuş gibi ele alınma" eğiliminde olduğundan kavramsallaştırılması dikkat gerektiren bir kavramdır. Bu sebeple yetkinlik kavramının tanımlanması, anlamlandırılması ve içeriğinin tartışılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda James ve James (2012, s. 29), yetkinliği "bir görevi veya işlevi yerine getirme veya bir rolün gerekliliklerini kabul edilebilir bir standartta karşılama yeteneği, kapasitesi veya niteliği" olarak tanımlar. Daha pratik açıdan, Xiang ve Fu (2022, s. 138) yetkinliği "bireylerin hayatta kalmak için benimsediği davranışlar dizisinin toplamı" olarak ifade eder. Moran-Ellis ve Tisdall'ın (2019) çocuğun yetkinliğinin tekil bir kavram olarak ele alınmasına karşı çıkarak "children's competencies" kavramını öne sürmesi ise, yetkinliğin kapsamını genişleterek çocukların birden fazla yetkinlikleri olduğuna vurgu yapar.

Örneğin güncel literatürde yetkinliğe dair iki farklı kavram öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki olan "sosyal yetkinlik" üzerine yapılan çalışmalar bu kavramı kişisel etkileşimler ve iletişimde kendine güven, olumlu tutum, duygu ve inanç olarak tanımlar (Bozkurt, 2016; Kındıroğlu, 2018). Bir diğeri olan "dijital yetkinlik" ise çocukları dijital dünyada aktif ve katılımcı bireyler olarak tanımlayıp, kavram olarak dijital teknolojileri etkin bir biçimde kullanmayı, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirmeyi, dijital içeriğin güvenilirliğini sorgulama kabiliyetini içerir (Geçgel ve diğerleri, 2020). Hem sosyal hem de dijital yetkinlik çocuğun yetkinliğini kavramsallaştırmada önemli içerikler sağlasa da yapılan tartışmalar, bu kavramın çocukluk çalışmaları kapsamında halen yetersiz açıklama ve tanımlamalarla sınırlı kaldığını ortaya koyar (Moran-Ellis & Tisdall, 2019).

Çocuğun yetkinliğinin kavramsallaştırılması Bourdieu'nün (1998) yetkinlik ideolojisine dayandırılabilir. Bourdieu'ye göre yetkinlik, imtiyaz sahibi bireyler tarafından yetkin olmayanları tanımlama ve onlar üzerindeki konumlarını meşrulaştırma adına içselleştirilir. Leonard (2005, 2016), Bourdieu'nün yetkinlik ideolojisinin çocuğun yetkinliğini toplumsal bağlamda algılayış ve değerlendirmede genişletebileceğini öne sürmektedir. Buna göre yetkinlik esas olarak yetişkinlerin uygulamalarına atfedildiğinden, çocukluk deneyimlerini bu kavrama dahil etmek, yetişkin ve çocuğu yeterlilik ideolojisindeki yeterlilik ve yetersizlik yelpazesinde değerlendirmeyi gerektirir (Leonard, 2005, 2016). Hutchby ve Moran-Ellis (1998), 1990'larda çocukluk araştırmalarında çocukları "hak sahibi yetkin sosyal aktörler" olarak konumlandıran çalışmaların bu tartışmaları ilerlettiğini belirtmiştir. Ancak günümüzde, Moran-Ellis ve Tisdall (2019) tarafından yapılan güncel bir çalışma, çocuğun hak sahibi konumunun "yetkin sosyal aktörler" olarak tanımlanmasındaki 'yetkin' sıfatının çoğunlukla bir eklenti olarak kalıp, kavram olarak derinliğinin üzerinde yeterince durulmadığına dikkat çekmektedir. Yani, çocukların yetkinliklerinin tam anlamıyla

anlaşılmadığı ve değerlendirilmediği ifade edilmektedir.

Yetkinlik kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için iki temel unsurun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlardan ilki, çocuğun yetkinliğinin bireysel bir sahiplik olmaktan öte durumsal bir yapıya sahip olduğudur (Le Borgne & Tisdall, 2017; Tisdall, 2018). Bir diğer deyişle, yetkinlik kavramını değişken bir yapıda ele almak bu kavramı çocukları toplumun hak sahibi üyeleri olarak konumlandırmada yetkinliği bir eklenti ve beklenti olmaktan çıkarır (Moran-Ellis & Tisdall, 2019). Böylelikle çocukluğu "yetkin" ve "yetkin olmayan" ikileminden çıkararak, çocuğun yetkinliğinin bağlamsal bir kavram olmasına dikkat çekilmiş olur. Şunu vurgulamak önemlidir ki, çocuğun yetkinliği sosyal olarak inşa edilen, bireyler arası ve toplumsal olarak değişkenlik gösteren ve çocukların yetişkinler ve diğer çocuklarla etkileşimleri sonucu şekillenen bir yapıya sahiptir. Örneğin bazı toplumlarda çocukların yetkinlikle çalışarak ekonomik kazanç elde etmesi onları temel hakları olan eğitimden uzaklaştırdığı görüşüyle tamamen karşı çıkılan bir durumken, diğer bazı toplumlarda çocuğun okula gitmesi vakit kaybı olarak düşünülüp mümkün olan en erken yaşta ekonomik sistemin içine dahil edilmesi sağlanır. Nasıl ki çocuğun failliği kavramsallaştırırken ilişkisel yaklaşım benimsenmesi üzerine vurgu yapılıyorsa (Spyrou, 2018; Abebe, 2019), yetkinliğin çocukların gündelik hayatlarına nüfuz eden bir kavram haline gelebilmesi için çocuğun çok yönlü etkileşimlerinin dikkate alınması önemlidir.

Yetkinlik kavramının anlamlandırılmasında önem arz eden ikinci unsur ise çocuğun yetkinliğinin 'eşik' olarak algılanmasına yönelik tartışmalarla bağlantılıdır (Le Borgne & Tisdall, 2017, s.123). Çoğu sosyal etkileşim ve toplumsal bağlamda yetişkinlerin çocukları 'doğal' olarak güçsüz ve savunmasız konumlandırmalarından kaynaklanan yetişkin üstünlüğü, çocuklar için yetkinliği her durumda kazanılması gereken bir aidiyet veya aşılması gereken bir eşik haline getirmektedir. Ancak Tisdall'ın (2018) dikkat çektiği üzere, çocuğu toplumun aktif bir üyesi olarak kabul etmenin önünde belirleyici faktör olarak karşımıza çıkan yeterlilik/yetersizlik ikilemi yetişkinler için aynı şekilde geçerli olmamaktadır. LeBorgne ve Tisdall'ın (2017, s.128) açıkça ifade ettiği üzere, "yetkinliği çocuk için gelişen [henüz olgunlaşmamış] bir kavram olarak kabul ettiğimiz sürece (yetişkinlerin yetkinliği de sürekli gelişmiyormuş gibi), çocukların yeterliliklerini kanıtlama veya yetkin kabul edilmek için açıklanamayan ve kanıtlanmamış bazı eşikleri aşma ihtiyacı her zaman vardır".

Çocuklara yönelik kendilerini kanıtlama ve çoğu zaman belirli sınırları olmayan beklentileri karşılama beklentisi, yetkinliğin kavram olarak "iki ucu keskin bir kılıç" olarak ele alınmasına sebep olmaktadır (Moran-Ellis & Tisdall, 2019, s.218). Daha açık bir ifadeyle, bir yandan çocuklar yeterince yetkin veya kapasiteden yoksun olduklarına dair yerleşik görüşlerden sıyrılıp daha talepkâr ve yetkin olduklarını 'kanıtladıklarında', çocukların yetkinliği halihazırda yerleşik olan inançlar, normlar ve kurallar dizisini tehdit ediyor olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, çocukların yetkinliği, alınan kararlar üzerinde çok az etkisi olan/hiç etkisi olmayan ya da ikna edici olmayan olarak kabul edilebilir (Le Borgne & Tisdall, 2017). Çoğu zaman çocukların güvenilmez bilgi kaynakları sağladığı gerekçesiyle bu durum çocukların bakış açılarının "kararlar üzerinde çok az fark edilebilir bir etkiye sahip olması veya hiç olmaması nedeniyle dikkate alınmamasına veya zayıflatılmasına" yol açar (Tisdall, 2018, s.160). Yetkinliğin gelişen bir kavram olduğu kabul edilirken çocuklara kendi düşüncelerini ifade etme ve toplumsal süreçlere katılma fırsatlarının tanınmaması, çocukların yetkinliğini sınırlamaktadır. Bu nedenle, yetkinliği içeren kavramların detaylarına inmek ve çocukluğu çevreleyen karmaşık ilişkileri çözümlemek, çocukların yetkinliğini etkisiz kılan karmaşık bağlamları analiz etmek açısından önem arz etmektedir.

Şunu belirtmek önemlidir ki çocukluk yetişkinlik olmadan anlaşılamaz (Leonard, 2016; Hanson, 2017; Spyrou, 2020). Toplamların çocukluk imajları ve yetişkinlerin çocuk algısı yetkinliğin anlamlandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda çocuk ve yetişkin arasındaki güç dinamiklerinin dikkate alınması çocuğun yetkinliğinin daha adil ve kapsayıcı bir kavram olarak ele alınmasında önemli bir rol oynamaktadır. Çocukluğu yetişkinliğe geçişte bir süreç olarak değil, bu iki kavramı birbirinin tamamlayıcısı olarak konumlandırmak çocuğun toplumdaki yerini güçlendirmede önemli bir fark yaratacaktır. Bu nedenle çocukların yetkinliği, terime gömülü dinamik ve karşılıklı etkileşimleri ve bunların hem çocukların hem de yetişkinlerin günlük ilişkisel ve yaşanmış deneyimleri üzerindeki etkisini anlamakla ilgili olduğu için, çocukluk çalışmalarının başka bir temel kavramı olan çocuk katılımını bu makale kapsamında tartışmak önem teşkil eder. Sonraki bölümde çocukluk çalışmaları kapsamında çocuk katılımı kavramı detaylı bir şekilde

incelenmekte ve çocukların hak sahibi bireyler olarak anlaşılmasındaki rolü irdelenmektedir.

Çocuk Katılımı

Çocuk katılımı kavramı "children's participation" kavramının karşılığı olarak düşünülebilir. Katılım kavramının Türkiye'de faillik ve yetkinlik kavramına göre daha geniş bir çalışma alanına sahip olduğunu belirtmekte fayda varken, bu terimin kavramsallaştırması için daha derin analizlere ve çalışmalara ihtiyaç olduğunun da vurgulanması önemlidir (Erbay, 2013; Tüzün & Sarıışık, 2015). Çocukluk çalışmalarında temel bir kavram olan çocuk katılımı çok yönlü etkileşimleri ve çocuk ile yetişkinlerin yaşamlarında birden fazla kesişimi içerir (Tisdall, 2015). Genel olarak, çocukların kendilerini ve çevrelerini ilgilendiren tüm konularda karar verme süreçlerine yaşadıkları toplumun aktif bir üyesi olarak dahil olması olarak ifade edilmektedir (Wyness, 2018). Bir sonuca atıfta bulunabileceği gibi hem bireysel hem de toplu karar vermeyi içeren bir süreç de atıfta bulunabilir (Percy-Smith & Thomas, 2010; Tisdall, 2015). Burada önemli olan bu kavramla ilgili yaklaşım ve tartışmaların bağlam içinde ele alınması ve katılımın sürece duyarlı ve sonuç odaklı bir şekilde çocukların yaşamlarına entegre edilmesidir. Yüksel ve Yazıcı'nın (2019) da ifade ettiği gibi, katılım kavramının iyi analiz edilmesi bu kavramın kullanımını tüm karar verme düzeylerinde somutlaştıracak ve çocuklar için daha erişilebilir ve demokratik ortamlar oluşturulmasına önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

Literatürde hem global hem de lokal olarak Türkiye'den pek çok araştırmacı katılım kavramını yerel/uluslararası karar verme süreçlerinden eğitim ve öğrenci-öğretmen ilişkilerine, araştırma süreçlerinden katılımın yasal altyapılarına, aile içi ilişkilerden daha küresel sorunlara kadar birçok bağlamda incelemiş, çocukların yaşamlarının çeşitli alanlarına katılımını açıklamaya yönelik özel bir çabayla geniş bir kavram mozaiki oluşturmuştur (Şahin & Polat, 2012; Erbay, 2013; Polat ve diğerleri, 2017; Percy-Smith, 2018; Wyness, 2018; Kamaraj ve diğerleri, 2019; Freeman, 2020). Ancak, çocuk katılımı "heyecan verici" bir konsept olarak büyük ilgi konusu olurken çocukların katılımı ile ilgili kavramsal tartışmalara sınırlı katılımına da işaret edilmektedir (Charles & Haines, 2014, s.642). Aile, öğretmen ve daha genel anlamda yetişkinlerin katılıma dair görüş ve inançlarının belirlenmesi elbette önemli ve yol göstericidir (Coşgun, 2019; Kozikoğlu, 2019). Ancak bu noktada, kavramın çocukların yaşamlarında yerleşik bir hale gelebilmesi için çocuklarla inşa edilen bir katılım anlayışına ihtiyaç vardır.

Her çocuğun (yaş, köken, cinsiyet ve benzeri ayırım gözetmeksizin) sahip olduğu hakları kapsamlı şekilde ortaya koyan Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) (1989), katılımın anlaşılmasında ve çerçevelendirilmesinde önemli bir rol oynar. Bunun başlıca nedeni ÇHS'nin 1989'da kabul edilmesinden bu yana çocukların katılımının artan ilgi görmesidir (McMellon & Tisdall, 2020). Hatta ÇHS çocukluk tarihinde dönüm noktası ve katılımı çocukların temel insani hakkı olarak kabul etmede bir "katalizör" olarak betimlenmiştir (McMellon & Tisdall, 2020, s.158). Bu bağlamda, ÇHS çocuk haklarını yaşama, gelişme, korunma ve katılım olarak dört ana başlık altında gruplandırır. Buna göre katılım, ÇHS'nin genel ilkelerinden biri olarak neredeyse tüm taraf devletler tarafından kabul görür. Nitekim Türkiye de 1990 yılından bu yana tarafı olduğu Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'nde çocuğun katılım hakkını temel ve devredilemez bir hak olarak güvence altına almaktadır (Tüzün & Sarıışık, 2015; Kozikoğlu, 2019).

Çocuk haklarının temelde yetişkinlerden farklı bir sözleşme ile yasal olarak düzenlenmesi iki türlü yorumlanır. Çocuk haklarının insan hakları çatısındaki bu özel statüsünün çocukların toplumun aktif bireyleri olarak kabul edilmesinin önünü açtığı su götürmez bir gerçektir (Erbay, 2013). Ancak öte yandan, çocukluğun ne zaman ve nerede bittiği, hangi noktada bireyin çocuk haklarıyla güvence altına alınma statüsünden yetişkin haklarına geçtiğinin oldukça bağlamsal ve değişken olduğunun da altını çizmek gerekir (Abebe, 2019). Çocuklara tanınan katılım hakkı, Sözleşmenin tamamı ile iç içe geçmiş biçimde yorumlanması tavsiye olunarak ÇHS Madde 12 ile garanti altına alınmıştır. Buna göre, "taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar." (BM, 1989, Madde 12.1).

Sözleşme'nin yukarıda alıntılanan 12. Maddesi çocuk katılımına yönelik pek çok tartışmayı da beraberinde getirir. Örneğin, Sözleşme'nin çocukluğa yönelik evrensel duruşu, çocuğa bir katılımcı olarak

saygı duyulması ve kabul edilmesi ve çocuk haklarının "uygulamada evrensel saygıya sahip olması" açısından tartışmalıdır (Verhellen, 2015, s.55). Makalenin başında da ifade edildiği gibi çocukluk çalışmaları sayısız çocukluk deneyiminin olduğuna dikkat çekmektedir. Bu sebeple aynı sözleşmenin her çocuk için eşit ölçüde katılım hakkı sağlaması çocuğun içinde bulunduğu durum ve toplumsal bakış açılarına göre değişkenlik göstermektedir. Türkiye'de Tüzün ve Sarıışık'ın (2015) raporu okullarda çocuğun kendilerini ilgilendiren kararlarda ve eğitim sisteminin idari boyutlarında yeterince söz sahibi olamadıklarına dikkat çekmektedir. Diğer yandan Sözleşme'nin içeriğinde yer alan koruma ve gelişme hakları çocukları yetişkin gözetiminde bireyler olarak konumlandırırken, katılım hakkı söz sahipliği, yetkinlik ve faillik içerdiğinden çocuk-yetişkin etkileşimlerinde bazı noktalarda gerilimlere yol açmaktadır (Freeman, 2020). Bu kapsamda çocuğun yaş ve olgunluk düzeyi/derecesinin yetişkinler tarafından nasıl yorumlanacağı soru işaretleri doğurmaktadır. Örneğin, Yüksel ve Yazıcı (2019) çocuk katılımı farkındalık ölçeği kullanarak yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının çocuk katılımı hakkında farkındalıklarının beklenen düzeyden düşük olduğuna dikkat çekmiştir.

Hakkında bu denli tartışmalar olmasına rağmen çocuk katılımının temel bir hak olarak çocukların yaşantılarına geçirilmesi halen büyük güçlüklerle karşı karşıyadır. Tisdall (2015) bu güçlükleri şu şekilde başlıklandırmıştır:

- Katılımın eklenti/dekorasyon olarak görülmesi
- Çocuklara yönelik geri bildirim eksikliği
- Temsil sorunu: hangi çocukların dahil edilebileceği
- Çocuklarla devam eden çocuk dostu diyalog yerine tek seferlik danışma etkinlikleri
- Yetişkin odaklı yapılar ve süreçler
- Katılımda sürdürülebilirlik eksikliği

Katılımın çocukların gündelik yaşam deneyimlerine ve eğitim ortamlarında söz sahibi konumuna geçme hususundaki güçlükler yetişkinlerin çocukların görüşlerine olan inancı ve seçim yapma yetkinliklerine karşı olan tutumuyla yakından ilişkilidir (Erbay, 2013). Özellikle erken yaşlardaki çocukların görüşlerine yönelik güven eksikliği ve çocukların iletişim kurma becerilerine olan yerleşik inançlar çocukların katılım hakkını kullanmasında engel teşkil etmektedir (Alderson, 2008). Bu kapsamda, daha pratik ve uygulamaya yönelik katılım modelleri geliştirilmiştir (Hart ve Shier modelleri, ayrıntı için bkz. Yüksel & Yazıcı, 2019). Ancak sıkça alıntılanan bu katılım modelleri temelinde yetişkin ve çocuk arasındaki katılıma yönelik yetkinlik 'farklılıklarını' vurguladığından ve özellikle erken çocukluk dönemi katılım faaliyetlerini kapsamadığından eleştirilmektedir (Tisdall, 2016; Correia ve diğerleri, 2021). Daha güncel ve belirtilen sorunlara duyarlı olan Lundy modeli ise (2014, 2022), katılım alanı, çocuğun görüşü, dinleyici ve etki dörtgeni üzerine konumlandırılmıştır. Esas olarak tüm paydalar çocuğun katılım hakkını gerçekleştirmede etkili olsa da katılımın tam anlamıyla gerçekleşebilmesi çocukluğa yönelik anlayış ve katılıma yönelik inançların temelden sağlam zemine oturtulması ile ilişkilidir.

Bu noktada Wyness (2018), çocukların gündelik hayatlarında çeşitli karşılaşmalarında yaşanan ve müzakere edilen bir deneyim olarak katılımın çok katmanlı anlayışları için bir ajanda belirlemiştir. Buna göre, katılım, istisnai ve bir defaya mahsus olmak yerine, çocukların günlük yaşamlarına gömülü, rutin ve devam eden bir faaliyet olarak görülmelidir. Aynı zamanda katılım çocukları ve yetişkinleri birbirinden ayrı konumlandırıp izole etmek yerine ilişkiselliğe dayandırılmalıdır. Bir bütün olarak katılım deneyimi duygu, his ve bedensel boyutları da içerir, sadece rasyonel olanla sınırlı kalmamalıdır. Bunlara ek olarak, katılımı çevreleyen maddi ve ekonomik yönler göz önünde bulundurulmalıdır. Wyness (2018) katılımın bazı durumlarda eşitsizlik yaratma potansiyeline dikkat çekerek bireylerin çeşitli deneyimlerinin içine entegre halde pratiğe dönüştürülmesi gerektiğini savunur. Bu öncüller ışığında çocuk katılımının çocukları toplumda söz sahibi bireyler olarak konumlandırmak noktasında hem kavramsallaştırma hem de pratiğe dönüşme konusunda daha fazla tartışmaya ihtiyacı vardır. Erbay'ın (2013, s.51) da ifade ettiği gibi, özellikle Türkiye kapsamında, çocuk katılımının somut deneyimlere dönüşme konusunda henüz "emekleme" aşamasında

olduğunun bilincinde olarak katılıma yönelik teorik ve pratik çalışmaların hızlandırılması gerekmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu makalede, sosyal bilimlerde çocukluğun ve çocuğun, çocuğu önceliklendiren bir bakış açısıyla ele alınması noktasında özellikle Türkiye’deki çocukluk çalışmaları literatürüne katkı sağlamak amacıyla çocuk failliği, çocuk yetkinliği ve çocuk katılımı kavramları ele alınmıştır. Çocukluk çalışmaları alanında kilit önem taşıyan bu kavramların tartışılmasının, yine bu alana ilgi duyan ya da bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara çocuğu ve haklarını merkeze alan bir perspektif sağlayabileceği düşünülmektedir. Nitekim, 1990’lı yıllarla birlikte çocukluk çalışmalarının sosyal bilimlerde kendine disiplinler arası bir yer bulmasıyla çocukluğa ve çocuğa dair gittikçe artan ilgiye paralel olarak, makalede de detaylıca ele aldığımız üzere, çocukluk çalışmaları alanında farklı kavramlar yıllar içerisinde derinlemesine tartışılmış, bazıları zaman içinde değişim dönüşüm geçirmiş, bazı durumlarda ilk anlamlarını kaybedip yeni nüanslar kazanmıştır. Tüm bunlar da burada ele alınan kavramların her zaman tartışmaya ve geliştirilmeye açık olduğuna, aynı zamanda çocukluk çalışmalarının farklı disiplinlerden beslenen dinamik karakterine de ışık tutmaktadır.

Bu dinamikliği aynı zamanda içinde yaşadığımız zaman ve toplumun nabzını tutarak da anlamlandırmaya çalışabiliriz. İçinde yaşadığımız çağın bir belirsizlikler çağı, ilişkilerin ise daha karmaşık ve birbirine bağlı ya da bağımlı olduğunu varsaydığımızda, aslında çocukluğu tartışmak için başvurduğumuz kavramların da değişken, dinamik yapısı daha anlaşılır olmaktadır. Evrensel ve büyük sosyal bilimler teorilerinin işlerliğini yitirdiği ve bağlam ile bağlamsallığın öncelendiği günümüzde, çocukluğu tam da bu yaklaşımla içinde bulunduğu bağlamı kapsamında ele almak bir gerekliliktir. Detaylıca tartıştığımız çocuk failliği, çocuk yetkinliği ve çocuk katılımı kavramları da dolayısıyla bu yaklaşımla ve söz konusu sübjektif çocukluk deneyimleriyle bağlantılı olarak kendi bağlamında ele alınmalıdır. Bu şekilde bu temel kavramlar, dinamik ve değişken sübjektif deneyimlerin çocukluk, yetişkinlik ve hatta ikisi arasındaki ilişkisellik üzerindeki etkilerini anlamamız için güçlü bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Ayrıca, bu temel kavramların Türkçeleştirilip anlaşılıp kavranması ve tartışmaya açılması, çocuklarla çalışmalar yürüten kimseler için taşıdığı pratiğe dönüştürülebilme potansiyelinden ötürü de önem taşımaktadır. Özellikle eğitim alanında çocuk failliği, çocuk yetkinliği ve çocuk katılımının eğitim verenler tarafından tanınması, öğrenilmesi ve içselleştirilmesi, çocuğu önceliklendiren bir eğitim anlayışının yaygınlaşması için de faydalı olabilir. Dinamik karakterleri gereği her daim tartışmaya ve geliştirilmeye açık olan bu kavramların eğitim alanında reflektif olarak ele alınması, eğitimde çocuk-yetişkin ilişkileri, otorite ve güç arasındaki bağlantısallık, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, çocuğun geleneksel eğitim sistemindeki konumu, çocuğun öğrenme sürecindeki rolü ve konumu gibi çeşitli konulara eleştirel bir bakış açısı geliştirilmesini sağlayabilir.

Burada dikkat edilmesi gereken husus, ele alınan bu üç anahtar çocukluk çalışmaları kavramının çocuk haklarıyla olan doğrudan ilişkisinin hem akademik hem de pratik boyutudur. Faillik, yetkinlik ve katılım en temelde çocuğu toplumda söz sahibi birey olarak konumlandırmaktadır. Bahsedildiği gibi Türkiye, ÇHS taraf devletleri arasında yer alarak çocuk haklarının her çocuk için her koşulda uygulanabilirliğini garanti altına almaktadır. Nitekim bu doğrultuda çocuk katılımını önceleyen 2023-2028 Türkiye Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023) çocuk haklarının her alanda, eğitim ve öğrenme ortamları da dahil olmak üzere, hayata geçirilmesi adına atılmış önemli bir adımdır. Ancak çocuk haklarının günlük hayatın her alanında bir çocukluk deneyimine dönüşebilmesi için toplumda çocuk hakları kültürünün oluşması bir gerekliliktir. Bu da çocukluğu yetişkinlikle zıtlık üzerinden değil, kendi başına dinamik bir dönem olarak konumlandırmaktan geçer. Bu sebeple bu çalışmada irdelenen faillik, yetkinlik ve katılım kavramlarının Türkiye bağlamında teorize edilmesi, kavramsallaştırılması ve anlam bütünlüğünün oluşması açısından birbiriyle ilişkisinin farklı çocukluk deneyimlerinde gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu eforla çocuk haklarının hem kavramsal hem de uygulamada güçlendirilmesine hem de hak temelli çocukluk deneyimlerinin hayata geçirilmesine katkıda bulunulmuş olacaktır.

Sözü edilen Strateji Belgesi’nde (Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2023) de yer aldığı üzere, güncel durumda katılım odaklı ve hak temelli yaklaşımlar özellikle sivil toplum kuruluşlarının ajandasında yer almaktadır. Bu anlamda üretilen iyi uygulama örnekleri ve raporlar çocuk haklarının

gerçekleşmesinde hayati önem taşımaktadır. Yine üniversitelerin çocukluk çalışmaları ve çocuk haklarına yönelik birimleri de çocuk haklarının hayata geçirilmesinde kilit rol oynamaktadır. Örneğin Bilgi Üniversitesi Çocukluk Çalışmaları Birimi'nin bu alanda yürütücülüğünü üstlendiği projeler animasyon ve oyun temelli yaklaşımlar yoluyla çocuklara öncelikli olarak haklarını tanıtmak ve sonrasında gündelik yaşamlarında haklarının bilincinde bireyler olarak konumlandırmayı hedefleyen iyi uygulama örnekleri arasında gösterilebilir. Bunlara ek olarak, Ankara ve İstanbul gibi Büyükşehirlerdeki çocuk meclisleri de hak temelli yaklaşımın destekleyicisi olarak katılım uygulamalarını yaygınlaştırıcı rol üstlenmektedir. Ancak tüm çocukların katılım hakkını kullanabilmesi için bu tür uygulamalar hem bilgilendirici ve dönüt verici hem de tüm çocukları kapsayıcı nitelikte olmalıdır.

Özetle hem faillik, yetkinlik ve katılım kavramlarını tartışırken hem de sonuç kısmında örneklendirdiğimiz gibi, Türkiye'de çocukluk çalışmaları alanına gittikçe artan bir ilgi söz konusudur. Her geçen gün çocukluk deneyimlerini, çocuk haklarını ya da benzer konuları ele alan çalışmalar yapılmaya başlanmakta, çeşitli kurumlar aracılığıyla verilen fonlarla bu alanda projeler desteklenmektedir. Fakat yine de çocukluk Türkiye'de çoğunlukla akademiden ziyade sivil toplumun bir meselesi olarak kalmakta, sosyal bilimciler tarafından geleneksel bakış açısının çoğu zaman korunduğu, çocukluğun "marjinal" ya da "yeterince ciddi bulunmadığı" görülmektedir. Çocuk haklarının ve bununla ilişkili olarak çocukluğa yönelik teorik bilginin pratiğe dönüştürülmesi toplumun tüm kesimlerinin eşit paylaştığı bir sorumluluk olmalıdır. Sivil toplum alanında yapılan ve yukarıda bahsettiğimiz çalışmaların önemi çok büyük olmakla birlikte, çocukluğun akademide üzerine daha çok çalışılması, düşünülmesi ve tartışılması gereken bir alan olduğu açıktır. Güçlü bir toplumsal etki, akademi ve sivil toplum iş birliğiyle ve bu iki alanın birbirinden beslenmesiyle sağlanabilir. Dolayısıyla Türkçe literatürdeki çocukluk çalışmaları alanındaki çalışmaları göz önünde bulundurduğumuzda, bu makalenin eksikliği gidermek üzere önemli bir katkısının olması beklenebilir.

Makalede ele alınan güncel yaklaşımların ışığında eğitimde çocuk katılımının gözetilmesi, çocukların eğitim ortamlarında aktif bireyler olarak görülmesi ve toplumun etkin üyeleri olarak konumlandırılması büyük önem taşımaktadır. Eğitim merceğinden bakıldığında, ebeveynler ve çocuğun iyi olma halinden sorumlu bireyler, öğretmenler, eğitim yöneticileri ve politika yapımcılarının yetişkin-çocuk ekseninde çocukluk imajlarını gözden geçirmelidir. Çocukluğa dair derinlere gömülü olabilecek yerleşik inançların, reflektif uygulamalarla gün yüzüne çıkması sağlanmalıdır. Bu bağlamda özellikle katılımı ilgili makalede de verilen güncel tartışmaların dikkate alınması çocukların hem eğitim ortamlarında söz sahibi bireyler hem de toplumun aktif üyeleri olarak konumlandırılmasında kilit rol oynayabilir. Çocukların kendi eğitim süreçlerine katılımı, sadece pasif öğrenciler değil aynı zamanda eğitim sürecine aktif olarak katılan paydaşlar olarak ele alınmalarını gerektirir. Bu, onların düşüncelerini ifade etmelerini, karar alma süreçlerine dahil olmalarını ve kendi öğrenme deneyimlerini şekillendirmelerini sağlar. Fail ve yetkin çocuk kavramları da yine bu çerçevede oldukça önemlidir. Bu kavramların hem teorik altyapısının oluşturulması hem de pratikte uygulanması, eğitsel ortamlarda çocuklarla çalışan yetişkinler için örnek oluştururken aynı zamanda çeşitli çocukluk deneyimlerinin daha iyi anlaşılmasına ve çocukların toplumsal hayatta daha etkin bir şekilde katılımcı olmasına yol açabilir. Türkiye bağlamında, bu kavramlar aracılığıyla çeşitli çocukluk imajlarına dair görüşlerin derinlemesine tartışılması, çocukluk deneyimlerinin farklı yönleriyle anlaşılmasına ve bu anlayışın çocukların eğitimde ve genel olarak toplumdaki konumlarının güçlendirilmesine olanak tanır. Makalenin girişinde de bahsedildiği gibi fail, yetkin ve katılımcı çocuk kavramları, çocukluk çalışmaları tartışmaları içerisinde bir bütünün birbiriyle etkileşimli parçaları olarak düşünülmelidir. Kolektif olarak çocukluk çalışmaları lensinin çocukluğu ilgilendiren tüm konularda araştırma ve uygulama ajandasına dahil edilmesi önerilmektedir. Bu tartışmalar sayesinde eğitim kurumları ve toplumun diğer paydaşları, çocukların katılımını ve yetkinliklerini desteklemek ve failliklerini artırmak amacıyla daha işbirlikçi yaklaşımlar benimseyebilirler. Bu da hem çocukların kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine hem de toplumun daha demokratik ve adil bir yapıya dönüşmesine katkı sağlayabilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Bu çalışmaya araştırmacıların katkı oranı eşit düzeyde gerçekleşmiştir.

Etik Kurul Kararı: Makale, teorik bir çalışmadan ibaret olduğundan etik kurula gereksinim bulunmamaktadır.

Çatışma beyanı: Herhangi bir çatışma söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Social sciences* 8(3), 81-96. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Alanen, L., & Mayall, B. (Eds.). (2001). *Conceptualising Child-Adult Relations*. Routledge.
- Alanen, L., Brooker, L., & Mayall, B. (Ed.). (2015). *Childhood with Bourdieu*. Palgrave Macmillan.
- Alderson, S. (2008). *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice* (2. Ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Bourdieu, S. (1998). *Acts of resistance. Against the new myths of our time*. Polity Press.
- Bozkurt, E. (2016). *Okul öncesi çocuklarının duyguları anlama becerileri ile sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Charles, A., & Haines, K. (2014). Measuring young people's participation in decision making: What young people say. *The International Journal of Children's Rights*, 22(3), 641-659. <https://doi.org/10.1163/15718182-55680022>
- Christensen, P., & James, A. (Ed.). (2000). *Research with children: Perspectives and practices* (2. Ed.). Falmer Press.
- Correia, N., Aguiar, C., & Amaro, F. (2021). Children's participation in early childhood education: A theoretical overview. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(3), 237-370. <https://doi.org/10.1177/1463949120981789>
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. SAGE.
- Coşgun, G. (2019). *Ebeveynlerin çocuk katılımı hakkına yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Court, M. (2017). *Sociologie des enfants. La découverte*.
- Court, M. (2019). *Socialisations Primaires. Constructions du genre et différenciations de classe au cours de l'enfance* [Araştırma yönetme akreditasyonu almaya yönelik hazırlanan tez]. L'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Demiral, S. (2020). *Çocuklarla evrensel öğrenme: Çevrimiçi çocuklukta özneleşme mekanizmaları*. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Détrez, C., & Perronnet, C. (2020). New avenues to investigate childhood from the perspective of the sociology of culture: A conversation between Christine Détrez and Clémence Perronnet. *Youth and Globalization*, 2(1), 101-110.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
- Erdiller-Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., & Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: Okulöncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 284-312. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s14m>
- Freeman, M. (2007). Why it remains important to take children's rights seriously. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 5-23. <https://doi.org/10.1163/092755607X181711>
- Freeman, M. (2020). *A Magna Carta for children? Rethinking children's rights*. Cambridge University Press.
- Garnier, P. (2015). L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies” [The “Agency” of Children. The “Childhood Studies” Scientific and Political Project]. *Education et Sociétés*, 2(36), 159-173. <https://doi.org/10.3917/es.036.0159>
- Geçgel, H., Kana, F., & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904. <https://doi.org/10.16916/aded.742352>
- Hanson, K. (2017). Embracing the past: 'Been', 'being' and 'becoming' children. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 24(3), 281-285. <https://doi.org/10.1177/0907568217715347>
- Heywood, C. (2018). *A history of childhood* (2. Ed.). Polity.
- Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (1998). *Children and social competence: Arenas of action*. Falmer.
- James, A. (2009). Agency. J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig (Ed.), *The Palgrave handbook of childhood studies* içinde (ss.34-45). Palgrave Macmillan UK.
- James, A., & James, A. (2012). Competence. A. James & A. James (Eds.), *Key concepts in childhood studies* içinde (ss.29-31). SAGE.
- James, A., & Prout, A. (Ed.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer

Press.

- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Kamaraj, I., Çelik, B., Köken, C., & Yağbasan, Ş. (2019). Sürdürülebilir kentler için yerel yönetimlerin çocuklara yönelik projelerinde çocuk katılımına yer verme durumlarının incelenmesi: İstanbul ili örneği. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 5(3), 295-306.
- Kındıroğlu, Z. (2018). *Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kokko, A. K., Paananen, M., & Hirsto, L. (2023). Machinic assemblages—The role of school policies in producing children's sense of agency. *Children & Society*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/chso.12736>
- Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk hakları ve çocuk katılım hakkına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 380-405. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932166>
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2010). *Learning bridges: Toward participatory learning environments*. Helsinki University Print.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe*. Seuil.
- Le Borgne, C., & Tisdall, E. K. M. (2017). Children's participation: Questioning competence and competencies? *Social Inclusion*, 5(3), 122-130. <https://doi.org/10.17645/si.v5i3.986>
- Leonard, M. (2005). Children, childhood and social capital: Exploring the links. *Sociology*, 39(4), 605-622. <https://doi.org/10.1177/0038038505052490>
- Leonard, M. (2016). *The sociology of children, childhood and generation* SAGE.
- Lignier, W., & Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre*. Seuil.
- Lundy, L. (2014). *The Lundy Model of Child Participation*. European Commission. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/lundy_model_of_participation.pdf
- Lundy, L. (2022). *Enabling the Meaningful Participation of Children and Young People: The Lundy Model*. Queen's University Belfast. https://www.qub.ac.uk/Research/case-studies/childrens-participation-lundy-model.html?utm_source=timeshighereducation.com&utm_medium=content_hub&utm_campaign=smc_international_mixed_world_class_21_22
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Open University Press.
- Mayall, B. (2013). *A history of the sociology of childhood*. Institute of Education Press.
- McMellon, C., & Tisdall, E. K. M. (2020). Children and young people's participation rights: Looking backwards and moving forwards. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 157-182. <https://doi.org/10.1163/15718182-02801002>
- Moran-Ellis, J. (2013). Children as social actors, agency, and social competence: Sociological reflections for early childhood. *Neue praxis*, 43(4), 323-338.
- Moran-Ellis, J., & Tisdall, E. K. M. (2019). The relevance of 'competence' for enhancing or limiting children's participation: Unpicking conceptual confusion. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 212-223. <https://doi.org/10.1177/2043610619860995>
- Oswell, D. (2013). *The agency of children: From family to global human rights*. Cambridge University Press.
- Oswell, D. (2016). Re-aligning children's agency and re-socialising children in childhood studies. F. Esser, M. S. Baader, T. Betz, & B. Hungerland (Eds.), *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies* içinde (ss.33-44). Routledge.
- Oswell, D. (2020). Agency. D. T. Cook (Ed.), *The SAGE encyclopedia of children and childhood studies* içinde (ss.1473-1474). SAGE.
- Percy-Smith, B. (2018). Participation as learning for change in everyday spaces: Enhancing meaning and effectiveness using action research. C. Baraldi & T. Cockburn (Eds.), *Theorising childhood: Citizenship, rights and participation* içinde (ss.159-186). Palgrave Macmillan.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (2010). Conclusion: Emerging themes and new directions. B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation perspectives from theory and practice* içinde (ss.356-366). Routledge.
- Polat, B. D., Alkan Ersoy, Ö., & Toran, M. (2017). Çocuk katılımı farkındalık ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 186-215. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171241>
- Prout, A. (Ed.). (2005). *The future of childhood*. Routledge.
- Qvortrup, J. (2005). Varieties of childhood. J. Qvortrup (Ed.), *Studies in modern childhood. Society, agency, culture* içinde (ss.1-20). Palgrave Macmillan UK.
- Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, M. (Ed.). (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave Macmillan UK.

- Şahin, S., & Polat, O. (2012). Türkiye’de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275-282.
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods*. Palgrave Macmillan UK.
- Spyrou, S. (2020). Children as future-makers. *Childhood*, 27(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/0907568219884142>
- Tisdall, E. K. M. (2015). Children and young people’s participation: A critical consideration of Article 12. W. Vandenhoe, E. Desmet, D. Reynaert, & S. Lembrechts (Eds.), *Routledge international handbook of children’s rights studies* içinde (ss.185-200). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315769530.ch11>
- Tisdall, E. K. M. (2016). Participation, rights and ‘participatory’ methods. A. Farrell, S. L. Kagan, & E. K. M. Tisdall (Eds.), *The SAGE handbook of early childhood research* içinde (ss.73-87). SAGE.
- Tisdall, E. K. M. (2018). Challenging competency and capacity?: Due weight to children’s views in family law proceedings. *The International Journal of Children’s Rights*, 26(1), 159-182.
- Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2023). 2023-2028 Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı. <https://www.aile.gov.tr/chgm/yayinlar/2023-2028-c-ocuk-haklari-strateji-belgesi-ve-eylem-planil/>
- Tüzün, I., & Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye’de okullarda çocuk katılımı durum analizi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Verhellen, E. (2015). The convention on the rights of the child: Reflections from a historical, social policy and educational perspective. W. Vandenhoe, E. Desmet, D. Reynaert, & S. Lembrechts (Eds.), *Routledge international handbook of children’s rights studies* içinde (ss.43-59). Routledge.
- Wyness, M. (2015). *Childhood*. John Wiley & Sons.
- Wyness, M. (2018). Children’s participation: Definitions, narratives and disputes. C. Baraldi & T. Cockburn (Eds.), *Theorising childhood citizenship, rights and participation* içinde (ss.53-72). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72673-1>
- Xiang, J., & Fu, Z. (2022). Children’s key competencies: An introduction to its theoretical constructs, impact, and formation through the comprehensive practical activity curriculum. *International Dialogues on Education*, 8(1/2), 131-150. <https://doi.org/10.53308/ide.v8i1/2.234>
- Yılmaz Erten, A. (2022). *Des socialisations multiples aux capacités d’actions limitées: Une étude sur les enfants dans les spectacles scolaires en Turquie* [Yayınlanmamış doktora tezi]. École normale supérieure.
- Yılmaz, A. (2021). Discussions on the research perspectives and the children’s agency in sociology of childhood with relation to child actors. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 24(2), 442-449. <https://doi.org/10.18490/sosars.927280>
- Yüksel, B., & Yazıcı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının çocuk katılım hakkına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 457-477. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932169>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The study of childhood and its multiple entanglements have gained genuine interest through the theoretical and practical frameworks of childhood studies. Since the 1990s, numerous studies have explored diverse and differentiated childhood experiences. Childhood studies have greatly benefited from an interdisciplinary approach, resulting in the development and continued use of various paradigms (Alanen & Mayall, 2001; Corsaro, 1997; James et al., 1998; Mayall, 2013; Qvortrup, 2005). Critical concepts related to childhood studies were collaboratively developed and examined in depth from diverse viewpoints. This theoretical paper is drawn from key childhood studies concepts, which are argued to expand their geographical boundaries and to proliferate to be discussed across local perspectives (McMellon & Tisdall, 2020). Considering the inter-relationality of key concepts within childhood studies paradigms, child agency, child competence, and child participation are being explored in an effort to broaden childhood studies discussions in Türkiye.

First, the study unpacks the concept of agency and explores its state-of-art debates within both the global arena and the local Turkish context. The concept of children's agency embodies the idea of recognising children as active participants in their own lives rather than passive recipients of adult directives (James & Prout, 1990). With a particular focus on the education agenda, the emphasis on child agency has been made on children's relational entanglements with adults, as teachers, as children's agency is argued to be not a static possession but rather a dynamic expression that could be fluctuated and transformed contextually (Oswell 2013; Garnier 2015; Wyness 2015; Spyrou 2018).

Second, the study explores the concept of children's competency. The paper mainly draws on the issue of identifying child competency as a threshold concept while also being a double-edged sword in children's everyday encounters (Leonard 2005; 2016; LeBorgne & Tisdall 2017; Moran-Ellis & Tisdall 2019). These conflicting aspects make it difficult for adults to fully understand and acknowledge the concept of child competency. These problematic views, in turn, may lead to maintaining adult authority and undermine children's various capabilities and competencies as agents of their own learning especially in the education context.

Third, the study examines the concept of children's participation. While there has been significant research on this concept in Türkiye, there is still a need for further discussion around its conceptualisations. This paper mainly unfolds the resonances of multiple childhood images and how in turn the beliefs around childhood may impact the realisation of participation as children's rights. It is emphasised that incorporating children's participation in their daily experiences can be challenging due to issues such as tokenism, limited feedback, distrust in children's abilities, and adult-centred one-time events (Tisdall, 2015, 2016; Wyness 2018; Correia et al., 2021). By addressing challenges and utilising the insights gained from these discussions, it is argued to effectively integrate children as decision-makers in the context of Turkish education.

Results and Conclusion

This article aims to contribute to the literature on childhood studies in Türkiye by discussing the important concepts of child agency, child competence, and child participation. The perspective taken prioritises the child and their role in social sciences, with a focus on different images of childhood. This exploration, specifically from an educational standpoint, aims to expand the conceptual perspectives of key childhood studies concepts within the Turkish context. Considering the inter-relationality of these concepts within childhood studies paradigms, this study reveals the complex and fluid dynamics of agency, competency and participation in discussions of childhood and children's encounters (James, 2009; Oswell 2020). These fundamental concepts serve as an influential framework to comprehend the effects of ever-changing subjective experiences on childhood and adulthood and the relationship between the two. It is crucial to translate and properly comprehend these concepts in Turkish, as they have the potential to be applied in practical settings for those working with children.

The core concept of childhood studies is to recognise childhood as an important stage of life (Leonard, 2016). Fundamentally, children are seen to be respected members of societies and childhood is acknowledged itself as valued. The conceptual discussions on childhood provide childhood studies researchers co-constructing children's experiences to illuminate values embedded within childhood images. In Türkiye, childhood studies is a field in its early stages of development, with a predominant focus on childhood education. Given that childhood is institutionalised and children spend a significant portion of their daily lives in schools, it can be argued as inevitable that these two disciplines intersect in the Turkish context. For example, research using a childhood studies perspective has primarily taken place in schools or within communities focused on children's learning in Türkiye (Demiral, 2020; Erdiller Yatmaz et al., 2018). However, the location of these studies has its own limitations, and it is crucial to consider strong conceptual frameworks alongside empirical research on the intersection of childhood and education. Thus, this study, specifically from an educational standpoint, expands the conceptual perspectives of key childhood studies concepts within the Turkish context.

It is suggested that those involved in the educational landscape in Türkiye can benefit from recognising and acknowledging the key childhood studies concepts, unpacked as children's agency, competency and participation in this paper to develop critical perspectives in their educational approaches. They are carefully considered in the field of education, including child-adult relations, authority and power, learning methods, the child's position in mainstream education, and the child's role in the learning process. The conceptualisation and re-conceptualisation of these concepts within the context they are lived and occurred have the potential to promote respect for childhood and prioritise their learning and well-being as interconnected in their experiences. Clarifying these concepts can also recognise children as right-holder members in their educational encounters, opening up many avenues for their learning experiences.