

Haziran, 2026

EĞİTİM BİLİMLERİNDE TEORİ VE UYGULAMALAR

EDİTÖR
DOÇ. DR. BORA BAŞARAN

DOI: 10.5281/zenodo.21014595

Eğitim Bilimlerinde Teori ve Uygulamalar

**Editör
Doç. Dr. Bora Başaran**

İmtiyaz Sahibi
Platanus Publishing®

Editör
Doç. Dr. Bora Başaran

Kapak & Mizanpaj & Sosyal Medya
Platanus Yayın Grubu

Birinci Basım
Haziran, 2026

Yayımcı Sertifika No
45813

ISBN
978-625-6971-45-5

©copyright

Bu kitabın yayım hakkı Platanus Publishing'e aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin alınmadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Adres: Natoyolu Cad. Fahri Korutürk Mah. 157/B, 06480, Mamak,
Ankara, Türkiye.

Telefon: +90 312 390 1 118
web: www.platanuspublishing.com
e-mail: platanuskita@gmail.com



Platanus Publishing®

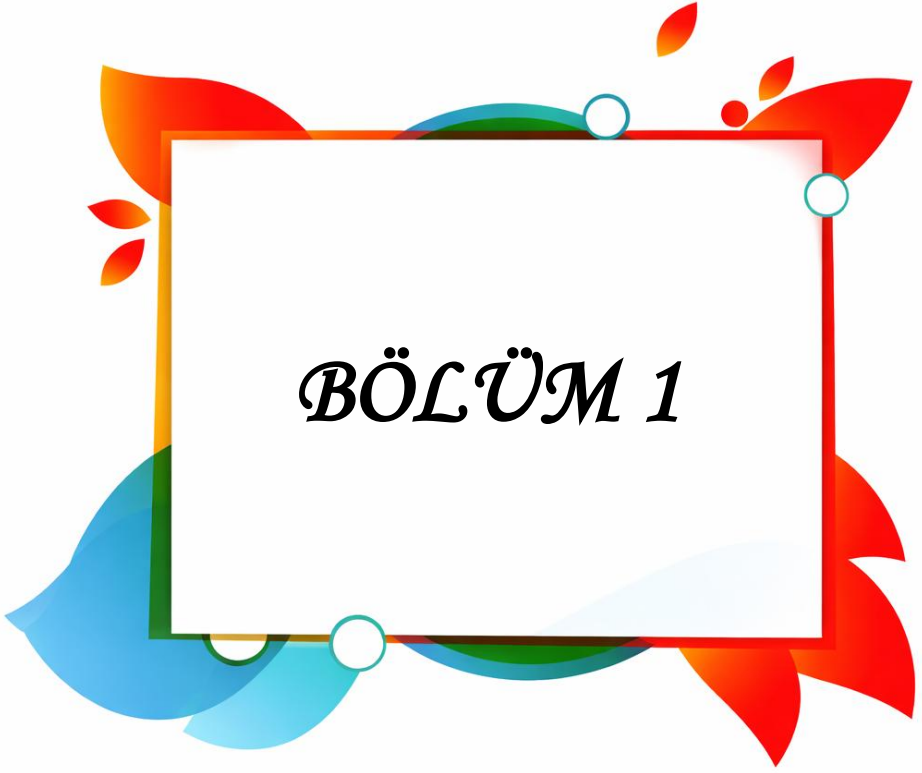
İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1.....	5
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Müzik Öğretim Programlarında Atıf Yapılmayan Kavramsal Becerilere İlişkin Müzikal Unsurlar Cahit Aksu	
BÖLÜM 2.....	27
Dijital Yerliler İçin Eğitim İçeriği Örneği: Yapay Zekâ İpe Un Serebilir mi? Arda Özyurt & Ayşe Beren Kavas & Güneş Özşeker & Zehra Topal Altındış	
BÖLÜM 3.....	49
İlk Okuma Yazma Öğretiminde Aile Katkısı Seval Çiğdemir	
BÖLÜM 4.....	77
Eğitimde Akademik İyimselik Azize Yüksel	
BÖLÜM 5.....	95
İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketici Düzeylerinin İncelenmesi Hatice Vatansver Bayraktar & Taner Fırat	
BÖLÜM 6.....	121
Matematik Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Chatgpt'den Beklentileri Üzerine Mehmet Gülburnu Betül Oğuz	
BÖLÜM 7.....	137
Yükseköğretimde STEM Eğitimi ve Sürdürülebilirlik: Müfredat, Pedagoji ve Kurumsal Dönüşüm Perspektifleri Sergün Kaya	
BÖLÜM 8.....	173
Öğretmen Temalı Filmlerde Yer Alan Eğiticilerin Bireysel ve Toplumsal Dönüşümdeki Rolü Esra Turhal & Erol Aksoy	

BÖLÜM 9..... 199

**Akılı Olmayan İnançlar, Atılganlık, Psikolojik İyi Oluş ve Sosyal Kaygı:
Kuramsal Bir Çerçeve**

Uğur Saruhan & Fikret Gülaçtı



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Müzik Öğretim Programlarında Atıf Yapılmayan Kavramsal Becerilere İlişkin Müzikal Unsurlar

*Cahit Aksu*¹

Giriş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) (MEB, 2025) adıyla uygulamaya geçen eğitim yapılanmasında öne çıkarılan Bütüncül Eğitim Yaklaşımı’ başlığında, bu durum şöyle ifade edilmektedir.

“İnsan; doğası gereği çok yönlü bir varlıktır. Bu doğrultuda insanın zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel, ahlaki bakımdan çok yönlü gelişimini destekleme ihtiyacı ‘Bütüncül Eğitim Yaklaşımı’ni gerektirmektedir. Bütüncül eğitim, insan ve toplum hayatında yer alan tüm alanların dikkate alındığı bir eğitim yaklaşımıdır. Bütüncül eğitimin en genel hedefi; insanı temel erdemler doğrultusunda yetiştirmek, insanın kendisi dâhil tüm varlıkların varoluşunun değerini bir varoluşsal bütünlük içinde kavramasıyla hayatı anlamlı kılmaktır” (MEB, 2025, s.11).

Bütüncül (Holistik) Eğitim Yaklaşımı ile ilgili olarak Miller (2005, s. 37); “Birlik, teklik ve özünde maneviyat olma konumundan başlayarak, bütüncül perspektif, bütün fenomenlerin bölünmesi ve birbirine muhalefeti yerine, birbirinin tamamlayıcılığını vurgulamakta, dünyayı güçlerin dinamik bir dengesi olarak görmektedir. Bütüncül epistemoloji analiz ve parçalara ayırmayı değil, sentez ve entegrasyonu amaçlar” demektedir.

TYMM, bütüncül eğitim anlayışına dayalı olmasıyla, Türkiye için önemli bir paradigma değişikliğini öngören bir model olarak karşımıza çıkmıştır. Bu bağlamda model; bütüncül olarak eğitilmesi gereken öğrenci profilini tanımlarken bu bütüncül eğitimin gerçekleşmesini sağlayacak oldukça kapsamlı bileşenlere vurgu yapmıştır. Bu bileşenlerin izdüşümleri, belli boyutlarıyla daha önceki programlarda da gözlenebilmekle birlikte, bu yeni modele özgü, yeni ve kapsamlı bileşenler de söz konusudur.

Buradan hareketle TYMM Bütüncül Eğitim Yaklaşımı olarak hazırlanan ve eğitim etkinliklerinin odağına yerleştirilen “TYMM Ortak Metin Öğrenme

¹ Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0002-2496-7203

Çıktıları Çerçevesi” adı altında; “Kavramsal Beceriler” Şu Şekilde tanımlanmaktadır:

“Kavramsal beceriler; karmaşık bir sũreç gerektirmeden edinilen ve gözlenebilen temel beceriler ile soyut fikirleri ve karmaşık sũreçleri eyleme dönüŐtürũrken zihinsel faaliyetlerin bir ũrũnũ olarak kullanılan bũtũnleŐik ve ũst dũzey dũŐũnme becerilerini ifade eder. Bu eylemler i ie geçmiş ũ farklı boyut (temel, bũtũnleŐik ve ũst dũzey dũŐũnme) içeren geniş bir beceri kũmesinin parçaları olarak tanımlanmıştır. Bu beceri kũmesini terminolojik olarak tanımlamak ve tũm boyutları ortak bir yapıda ifade etmek amacıyla becerilerin ilişkisel sũre bileşenlerini ifade eden “kavramsal beceri” terimi kullanılmıştır. Temel ve bũtũnleŐik beceriler aŐamalı bir durum olmaksızın ũst dũzey dũŐũnme becerilerinin gerçekleŐtirilmesinin alt yapısını oluşturmaktadır” (MEB, 2025, s. 14).

TYMM’de bu bŕlũmũn devamında, kavramsal beceriler; “Temel, BũtũnleŐik ve ũst Dũzey DũŐũnme Becerileri” olarak sınıflandırılarak her bir kavramsal beceri içindeki beceri tũrleri ve sũre bileşenleri, tablolar halinde verilmiştir.

Bu tablolarda *Temel Beceriler*-(KB1);“Saymak, okumak, yazmak, çizmek, bulmak, Őemek, belirlemek, işaret etmek, Őlmek, sunmak, çevirmek, kaydetmek” Şeklinde, *BũtũnleŐik Beceriler*-(KB2) eliŐki giderme, gözlemeleme, Özetleme, özũmlenme, sınıflandırma, bilgi toplama, karşılaştırma, sorgulama, genelleme, çıkarım yapma, gözleme dayalı tahmin etme, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, yapılandırma, yorumlama, yansıtma, muhakeme (akıl yũrũtme), değerlendirme, tartışma, mantıksal denetleme ve sentezleme” Şeklinde ve *ũst Dũzey DũŐũnme Becerileri*-(KB3) de; “karar verme, problem çözme ve eleştirel dũŐũnme” Şeklinde listelenmiŐ ve kodlanmıŐlardır (MEB, 2025, s. 14-19).

TYMM mũzik Őđretim programları; mũziksel dinleme, mũziksel sŕyleme, mũziksel hareket ve mũziksel yaratıcılık becerilerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Diğer tũm derslerin olduğu gibi mũzik Őđretim programlarının da yapısı, program metinlerinde belli bir sistematiikle ele alınmıŐ ve bu yaklaşım, Őđretmen için oldukça elverişli bir planlama kılavuzu olarak da dũŐũnũlmũŐtũr.

Model kapsamında hazırlanan mũzik Őđretim programlarında Özellikle, “Mũzik Dersi Őđretim Programı Őđrenme Alanları” baŐlıkları altında; ilgili sınıfın ilgili temasının Őđrenme planı Őemalarındaki; karşılaştırma, özũmlenme, yorumlama, sınıflandırma, Özetleme, gözlemeleme gibi Özellikle bũtũnleŐik beceriler “Kavramsal Beceriler (KB)” baŐlıęının karşısında ifade edilmişlerdir. AŞağıda programlardan alınan Őđrenme ıktılarına ilişkin Örnekler ve ilişkili oldukları kavramsal beceriler tablo halinde gŕsterilmiŐtir.

Tablo 1. Kavramsal Becerileri İfade Eden Öğrenme Çıktıları ve Etkinlik İfadeleri

Örnek Öğrenme Çıktısı	Kavramsal (KB)	Beceriler
MÜZ.7.2.1. Klasik Batı Müziği dönemlerini karşılaştırabilme	KB2.7. Becerisi	Karşılaştırma
MÜZ. 6.1.6. Müzik yazısını çözümleyebilme	KB2.4. Becerisi	Çözümleme
MÜZ.2.1.1. İstiklâl Marşı'nın sözcüklerini yorumlayabilme	KB2.14. Becerisi	Yorumlama
MÜZ.5.1.7. Güzel sanatlarla ilgili kavramları sınıflandırabilme	KB2.5. Becerisi	Sınıflandırma
MÜZ.5.2.1. Atatürk'ün güzel sanatlara verdiği önemi özetleyebilme	KB2.3. Özetleme	Becerisi
MÜZ.8.2.5. Yaşadığı yerdeki müzikle ilgili etkinlikleri gözlemleyebilme	KB2.2. Becerisi	Gözleme
MÜZ.10.2.5. Yaşanılan şehrin müzik etkinliklerini genelleyebilme	KB2.9. Genelleme	Becerisi
MÜZ.11.1.2. Temel müzik yazı ve işaretlerini yapılandırabilme	KB2.13. Becerisi	Yapılandırma
MÜZ.11.2.4. Yaşanılan şehrin müzik etkinliklerini sorgulayabilme	KB2.8. Sorgulama	Becerisi
MÜZ.12.1.1. Çeşitli ölçü türlerindeki eserlerin yönetimini yansıtabilme	KB2.15. Yansıma	Becerisi
MÜZ.12.2.1. Geleneklerimizde kullanılan müzikler hakkında bilgi toplayabilme	KB2.6. Bilgi Toplama	Becerisi
MÜZ.12.2.5. Yaşanılan şehrin müzik etkinlikleri hakkında tümevarımsal akıl yürütebilme	KB2.16.1 Akıl Yürütme	Tümevarımsal Becerisi
Şehrin müzik topluluklarından, kurumlarından ve müzik etkinliklerinin yapıldığı alanlardan bildiklerini listelemeleri istenir (KB2.10).	KB2.10. Çıkarım	Yapma Becerisi
Öğrencilerin yaşadıkları yöreye ait türkülerden örnekler vermeleri ve bu türkülerdeki sözlerin hangi konu, durum ya da olaydan etkilenerek ortaya çıkmış olabileceğine dair çıkarımlarda bulunmaları istenir (OB1, KB2.11).	KB2.11. Gözleme Tahmin Etme	Dayalı Becerisi

Yukarıdaki tabloda verilen “Kavramsal Beceriler” bu araştırma kapsamında incelenen “Müzik Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)” (MEB, 2025a) ile “Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)” (MEB, 2025b) programlarında atıf yapıldığı tespit edilen kavramsal becerilere işaret etmektedir. Bu tespitin içinde araştırmanın da alt amaçlarını oluşturan, atıf yapılmamış bazı kavramsal beceriler de söz konusudur. Bunlar da aşağıdaki tabloda verilmiştir (MEB, 2025).

Tablo 2. Müzik Öğretim programlarında Atıf Yapılmamış Olan Kavramsal Beceriler ve Süreç Bileşenleri

Müzik Öğretim programlarında Atıf Yapılmamış Olan Kavramsal Beceriler: Tanımları	Süreç Bileşenleri
KB2.1. Çelişki Giderme Becerisi: İki veya daha fazla olay/konu/durum arasındaki tutarsızlığı düzeltme çabasını ifade eder.	KB2.1.SB1. Çelişkinin/tutarsızlığın nerede olduğunu belirlemek KB2.1.SB2. İlgili hedefe ulaşmak için olası yolları araştırmak KB2.1.SB3. Uygun yolu seçerek harekete geçmek ve takip etmek KB2.1.SB4. Elde edilen çözümü değerlendirmek
KB2.12. Mevcut Bilgiye/Veriye Dayalı Tahmin Etme Becerisi: Mevcut olay/konu/duruma ilişkin eldeki veriler üzerinden hesaplamalar yaparak yargıda bulunmayı ifade eder.	KB2.12.SB1. Mevcut olay/konu/duruma ilişkin bilgi/veri toplamak ya da ön bilgileri kullanmak KB2.12.SB2. Elde edilen veriler üzerinde kurala dayalı hesaplama yapmak KB2.12.SB3. Mevcut olay/konu/duruma ilişkin ileriye yönelik yargıda bulunmak
KB2.17. Değerlendirme Becerisi: Mevcut olay/konu/duruma ilişkin ölçüt belirleyerek ölçme yapmayı ve ölçme sonuçlarını belirlediği ölçütlerle karşılaştırarak yargıda bulunmayı ifade eder.	KB2.17.SB1. Mevcut olay/konu/duruma ilişkin ölçüt belirlemek KB2.17.SB2. Mevcut olay/konu/duruma ilişkin ölçme yapmak KB2.17.SB3. Ölçme sonuçlarını belirlediği ölçütlerle karşılaştırmak KB2.17.SB4. Karşılaştırmalarına ilişkin yargıda bulunmak
KB2.18. Tartışma Becerisi: Herhangi bir konu hakkında görüşlerini mantıksal çerçevede sunmayı, başka görüşleri dinlemeyi ve kendi görüşlerini başka görüşlerle mantıksal açıdan kıyaslamayı ifade eder.	KB2.18.SB1. Mantıksal temellendirme yapmak KB2.18.SB2. Mantıksal çelişkileri ve/veya tutarsızlıkları tespit etmek KB2.18.SB3. Çürütmek veya kabul etmek
KB2.19. Mantıksal Denetleme Becerisi: Bir önerme ya da çıkarımı formel (biçimsel) olarak akıl ilkeleri ve akıl yürütme biçimlerine uygun şekilde işe koşmayı ifade eder.	KB2.19.SB1. Önergeleri dönüştürmek KB2.19.SB2. Ölçüt bağlamında kuralları uygulamak KB2.19.SB3. Ölçüt bağlamında yargıda bulunmak
KB2.20. Sentezleme Becerisi: Parçalar arasında ilişki kurarak parçaları özgün bir bütün oluşturmak yolu ile bir araya getirme sürecini ifade eder.	KB2.20.SB1. Parçaları belirlemek KB2.20.SB2. Parçalar arası ilişki kurmak KB2.20.SB3. Parçaları birleştirerek özgün bir bütün oluşturmak
KB3.1. Karar Verme Becerisi: Bir ihtiyaç durumunda karar durumuna ilişkin amacı belirleme, bilgi arama/toplama, olası alternatif	KB3.1.SB1. Karar durumuna ilişkin amacı belirlemek KB3.1.SB2. Karara ilişkin bilgi aramak/toplamak

önergeler/seçenekler oluşturma, oluşturduğu önergeler/seçenekler üzerinde mantıksal denetleme yapma, ulaşılan yapıya dayalı seçim yapma ve kararın sonuçları üzerinde yansıtma yapma becerisini ifade eder.	KB3.1.SB3. Karara ilişkin olası alternatif önergeler/seçenekler oluşturmak KB3.1.SB4. Alternatif önergeler/seçenekler üzerinde mantıksal denetleme yapmak KB3.1.SB5. Ulaştığı yapıya dayalı seçim yapmak KB3.1.SB6. Kararının sonuçları üzerinde yansıtma yapmak
KB3.2. Problem Çözme Becerisi: Karşılaşılan sorunla baş edebilmek için duruma ilişkin yapılandırma, özetleme, gözleme dayalı/mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, akıl yürütme, yansıtma/değerlendirmede bulunmayı kapsayan bilişsel işlemleri yürütebilmeyi ifade eder.	KB3.2.SB1. Problemi yapılandırmak KB3.2.SB2. Problemi özetlemek KB3.2.SB3. Problemin çözümüne yönelik gözleme dayalı/mevcut bilgiye/veriye dayalı tahminde bulunmak KB3.2.SB4. Problemin çözümüne yönelik önergeler üzerinden akıl yürütmek KB3.2.SB5. Problemin çözümüne ilişkin yansıtma/değerlendirmede bulunmak
KB3.3. Eleştirel Düşünme Becerisi: Karşılaşılan bilgilere ilişkin sorgulama, akıl yürütme ve yansıtma becerisini ifade eder.	KB3.3.SB1. Olay/konu/problem veya durumu sorgulamak KB3.3.SB2. Sorgulanan olay/konu/problem veya durum ile ilgili akıl yürütmek KB3.3.SB3. Akıl yürütmeyle ulaştığı çıkarımları yansıtma

Bu araştırmada; TYMM'nin yukarıda vurgulanan “Bütüncül Eğitim” odağını, müzik eğitimi ile ilişkilendirmek ve hazırlanan ilkokul-ortaokul ve lise müzik öğretim programlarında atıf yapılmayan kavramsal beceri setlerine ilişkin müzik öğrenme çıktıları, içerikleri ve etkinliklerine işaret edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; TYMM bütüncül eğitim anlayışı içinde öngörülmesine rağmen müzik öğretim programlarında vurgulanmayan ‘Kavramsal Beceri’lere ilişkin öğrenme çıktıları, etkinlikler ve içeriklere örnekler oluşturmaktır.

Araştırmada, çalışmanın odağında olan kavramsal becerilerden, müzik öğretim programlarında atıf yapılmadığı tespit edilmiş olan 9 adet kavramsal becerinin her birine dönük örnekler sunulmuştur.

Araştırmanın Önemi

Müzik eğitimi; örgün genel eğitim süreçlerinin temel disiplinlerinden biri olarak, öncelikle bu eğitim aşamalarında bir “amaç” olarak kurgulanmışken, çok iyi organize edildiğinde, belki de amaçtan daha çok bir “araç” olarak önemli bir potansiyele sahiptir.

Yerli ve yabancı literatürde; müziğin “araç” olma fonksiyonuna ilişkin yapılmış pek çok deneysel ve betimsel araştırma, [Bazı araştırmalar: Rauscher,

Gordon & Ky, (1993); Jenkins, (2001); Hallam (2010); Leskova-Zelenkovska ve Islam (2015); Angi (2023); Said ve Abramides (2020); Stoklosa (2016); Barış, (2002); Tai, Phillipson and Phillipson (2018); Duru ve Köse (2012)] müziğin bu fonksiyonuna önemli kanıtlar üretmiştir.

Yukarıda atıf yapılan araştırmalar; müziğin mekânsal ve zamansal akıl yürütmeye katkısı, algısal beceriler/dil becerileri, okuryazarlık, aritmetik, genel başarı, entelektüel gelişim, yaratıcılık, sosyal ve kişisel gelişim, fiziksel gelişim/sağlık ve iyi olma hali, müziğin harekete geçirdiği sinir mekanizmalarının insan zekâsı üzerindeki etkileri, akademik okul performansı ve akademik başarıdaki değişkenliğe anlamlı katkısı, müzik icrası sırasında oluşan olağanüstü duyu-motor etkileşiminin bireyin diğer zor görevlere odaklanmasına katkısı, öğrencilerin ‘Benlik Tasarımı’ boyutunda geliştirdiği kişisel ve toplumsal özgüven, müzik dinlemenin sınav başarıları üzerindeki etkileri vd. unsurlara odaklı önemli bulgular üretmişlerdir.

Yukarıda bahsedilen eğitimsel çıktılar; müziğin, kendisinden çok, bireylerin eğitimlerinden beklenen pek çok öğrenme çıktısını oluşturmada ne kadar önemli bir “Araç” olabildiğine ve dolayısıyla da TYMM de öngörülen bütüncül eğitim kapsamındaki program bileşenlerini öğrenme çıktısına dönüştürmede ne kadar önemli bir potansiyeli olduğuna işaret etmektedir.

Konunun bir başka boyutu da, müziğin ve müzik eğitiminin, karar vericiler ve uygulayıcıları; gerçekleştirilecek bütüncül eğitim uygulamalarında ve TYMM’de ön görülen program bileşenlerini öğrenme çıktısına dönüştürmede, doğru organize ve doğru planlamayla, ne kadar önemli olabildiğine ilişkin radikal bir farkındalığa taşıyabilme boyutudur. Bir başka deyişle, TYMM içinde müzik eğitimi değil, müzik eğitimi içinde TYMM’yi kurgulamak şeklinde bir bakış açısıyla, modelin öngördüğü “Kavramsal Beceriler” setinden müzik öğretim programlarında atıf yapılmayan becerilere ilişkin müzikal unsurları oluşturmak, hem programın bu boyutuyla eksik kalan bütüncüllüğünü tamamlayacak hem de müzik eğitiminin tüm kavramsal beceri setlerini etkinliğe dönüştürmede ne kadar uygun bir disiplin olabileceğini gösterip, müzik eğitiminin bütüncül eğitim içinde taşıdığı potansiyele işaret edecektir. Ayrıca bu bakış açısı, modelin ön gördüğü bütüncül eğitimin önemli bir gereği olarak, kavramsal becerilerin tamamının karşılığını programlara dâhil edebilmenin de yolunu açacaktır. Böyle bakınca da söz konusu kavramsal becerilerle ilişkili yeni öğrenme çıktıları veya müzikal etkinlikler doğal olarak kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Müzik eğitiminin, TYMM bütüncül eğitim anlayışına yaptığı katkı anlaşılabilirliğinde; sanat ve müzik içerikli derslere bakış değişecek ve belki de bu farkındalık, bütüncül eğitimin önündeki en önemli engel olarak duran ve sadece belli disiplinlerin içeriklerine dayalı ‘sınav odaklı sistem’ i dönüştürmede önemli bir fonksiyonu yerine getirecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma; belgesel tarama modellerinden “Genel Tarama Modeli” ile yürütülmüştür. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2022, s. 111).

Araştırmada söz konusu edilen genel tarama düzenlemesi; TYMM Ortak Metin (MEB, 2025) ve bu metin ekseninde hazırlanmış olan “Müzik Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)” (MEB, 2025a) ile “Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)” (MEB, 2025b) müzik öğretim programlarında atıf yapılmayan kavramsal becerilere dönük olarak yapılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın örneklem seçiminde “Amaçsal Örneklem” yöntemi kullanılmıştır. “Amaçsal örnekleme; çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların (information-rich cases) seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli ölçütlere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022, s.92).

Bu kapsamda özellikle TYMM ortak metni ve şu anda uygulanmakta olan ilkokul-ortaokul-lise müzik öğretim program metinleri ile bu metinlerde vurgulanan bütüncül eğitim anlayışı ile ilişkilendirmelere olanak tanıyacak atıf yapılmamış 9 adet kavramsal beceri araştırmanın örneklemini temsil etmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın birincil verileri; 2024 ve 2025 yıllarında geliştirilip halen uygulanmakta olan TYMM ortak metni ile müzik öğretim programlarının, program metinlerinden elde edilmiştir. Bu metin ve öğretim programları, Milli Eğitim Bakanlığının (MEB), internet sitesinden ulaşılarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri “İçerik Çözümlemesi” ve ile analiz edilmiştir. “İçerik çözümlemesi; belli bir metnin, kitabın, belgenin içeriğinde gizli olan kavram, ilke ve özellikleri anlama ve anlatma amacı ile yapılan bir taramadır. Belgelerdeki bakış açısı, felsefe, dil, anlatım vb. özellikler, derinliğine yapılacak çözümlemelerle anlamaya çalışılır” (Karasar, 2022, s. 231).

Bu araştırmada “Bütüncül Eğitim” olgusu ile incelenen TYMM ortak metin ve müzik öğretim programlarının “Kavramsal Beceriler” bileşenleri ile

ilişkilerine dönük örnek uygulamaları betimlemeye dayalı içerik analizleri yapılmıştır.

Bulgular

1. TYMM'nin ortak metninde vurgulanan kavramsal becerilerin karşılığını müzik öğretim programlarında aradığımızda, ortak metinde verilmesine rağmen programlarda atıf yapılmayan kavramsal becerilerden bir tanesi, 'Çelişki Giderme Becerisi'dir (MEB, 2025, s.15)

Tablo 3. Çelişki Giderme Becerisi ve Süreç Bileşenleri

KB2.1. Çelişki Becerisi	Giderme	Süreç Bileşenleri
Tanımı: İki veya daha fazla olay/konu/durum arasındaki tutarsızlığı düzeltme çabasını ifade eder.		KB2.1.SB1. Çelişkinin/tutarsızlığın nerede olduğunu belirlemek
		KB2.1.SB2. İlgili hedefe ulaşmak için olası yolları araştırmak
		KB2.1.SB3. Uygun yolu seçerek harekete geçmek ve takip etmek
		KB2.1.SB4. Elde edilen çözümü değerlendirmek

Öncelikle kavramsal becerilerin bu bileşenine dönük olarak; "MÜZ.11.2.5. Mesleki yönelimde müzik kariyerini gözlemleyebilme" öğrenme çıktısı ile ilgili etkinliklerde 'Çelişki Giderme Becerisi'ni geliştirecek şekilde bir örnek olay tartışılabilir.

Örnek 1: "Aslı müziğe çok yetenekli ve isteklidir. İleride müzik öğretmeni olmayı istemektedir. Ancak diğer derslerinde de akademik olarak çok başarılı olan Aslı'nın ailesi bu düşünceye karşıdır ve Aslı'nın mesleki kariyerinin müzik dışında bir kariyer olması gerektiği konusunda, kesin kararlıdır".

Burada müzik öğretmeni ve öğrenciler, birlikte bu çelişkili durumu analiz edip, bu noktada neler yapılabileceğine ilişkin çözüm yollarını düşünürlerken, 'Çelişki Giderme Becerisi'nin süreç bileşenleri adım adım takip edilir. Bu çalışma, örnekte verilen öğrenme çıktısıyla ilişkili bir öğrenme etkinliği olarak düşünülebilir ve bu etkinliğin içinde öğretim programlarının örnek etkinlikler bölümündeki açıklamalarda parantez içinde (KB2.1) şeklinde belirtilerek bu bütünlük beceriye atıf yapılmış olur.

Örnek 2. Bir başka örnek; "MÜZ.6.2.1. Türk müziği türlerini karşılaştırabilme" öğrenme çıktısıyla ilgili etkinliklerde şöyle bir örnek olay tartışılabilir.

Televizyonda Türk sanat müziği konseri izlerken Mehmet; sunucudan şöyle bir anons duyuyor;

-Şimdi korumuz sizlere Uşşak makamında bir türkü seslendiriyor...”Yangın olur biz yangına gideriz...”

Mehmet; derste müzik öğretmenine...

-Öğretmenim... Siz türkülerin Türk halk müziği biçimlerinden olduğunu söylediniz ama Türk Sanat müziği konserlerinde de türkü söyleniyor. Bunun nedeni nedir? diye sorduğunu düşünelim.

Müzik öğretmeni bu konuyu sınıfta bir tartışma konusu olarak kabul eder ve müzik türlerini karşılaştırırken, geleneksel müziklerimizin içinde çelişki gibi duran bu yapıya ilişkin öğrencilerin düşüncelerini sorgulatabilir. Konu ile ilgili doğru cevaplar için onları konuyu araştırmaya yönlendirebilir. Araştırma sonuçlarını sundurup üzerinde değerlendirmeler yaptırabilir. Bu çalışma yine ilgili öğrenme çıktısıyla ilişkili bir etkinlik olarak planlanabilir ve ders planında da bu kavramsal beceri (KB2.1) olarak işlenebilir.

Ancak, “Çelişki Giderme Beceri” seti ile ilgili bizzat müzik eğitiminin kendi bünyesinde önemli bir çelişki alanı bulunmaktadır. Şöyle ki:

TYMM müzik öğretim programları; müziksel dinleme, söyleme, çalma, oluşturma ve müzik kültürü odaklı etkinlikleri kapsar ve bu programlarda müziğin kendisi “Amaç” olarak kurgulanır. Ancak bu noktada öğretim programlarının uzun süredir atladığı çok önemli bir boyut, müziğin “Araç” olma boyutudur. TYMM gibi oldukça kapsamlı ve bütüncül eğitim odaklı kurgulanan bir modelde her disiplinin “Araç” olma boyutunun da ilgili disiplinin öğretim programlarında vurgulanması, bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Müzik eğitimi ile sağlanan olumlu ve istendik öğrenme ürünlerine ilişkin analizlerimiz sonucunda, karşımızda oldukça etkili ve verimli bir potansiyel sahası görürüz. Bu potansiyele rağmen, örneğin müzik eğitiminin çok önemli bir problemi olan ve sınav odaklı eğitim sisteminin öne çıkardığı derslerden farklı olarak, müzik eğitimi derslerinin görece önemsiz olarak konumlandırıldığı olumsuz genel algının bizzat kendisi, önemli bir çelişkiyi yansıtmaktadır. İşte müzik eğitiminin bizzat bu sorunu, programlarda atıf yapılmamış olan kavramsal becerilerden “Çelişki Giderme Becerisi” bağlamında bir öğrenme çıktısı veya öğrenme etkinliği olarak düşünülebilir.

Özellikle ortaokul müzik öğretim programında müzik eğitiminin yeri ve önemine ilişkin çelişkileri gidermeye dönük ders içerikleri tasarlanmalıdır. Bunun temel gerekçelerinden biri, özellikle ortaokuldan sonra başlayan sınav odaklı eğitim sisteminin yan etkilerinden birisi olarak, müzik derslerinin gereksiz ve önemsiz olduğuna ilişkin çok yaygın algıdır.

İkinci olarak; ortaokul döneminin, özellikle müziğe yetenekli olan öğrencilerin, müzik kariyerlerine dönük farkındalıklarının nispeten tutum haline gelmeye başladığı dönem olması ve ülkenin müzik alanındaki yetişmiş insan ihtiyacına dönük mesleki kariyerlerin (sanatçı, müzik öğretmeni, akademisyen,

yapımcı, eleştirmen, müzikolog vd.) şekillenmesine öncülük eden bir dönem olmasıdır. Özellikle bu dönemde yapılan bilinçli yönlendirmeler, güzel sanatlar liselerinin varoluşu önünde önemli bir tehdit gibi duran nicelik ve nitelik olgusuna katkı sağlayacağı gibi, eğitimin yöneltme ilkesinin de etkin olarak işletilmesini sağlayacaktır. Bu dönemdeki doğru yönelimler, daha sonra oluşan hayal kırıklıklarının ve üniversite sınavına dönük yığılmaların da önlenmesine katkı sağlayacaktır.

Örneğin müzik derslerinin önemsiz ve gereksiz olduğuna ilişkin bu olumsuz algının oluşturduğu çelişkiden hareket edersek; literatürde bu konu ile ilgili Türkiye’de yapılmış bazı çalışmaları; [(Bozkaya, 2003), (Aksu, 2007), (Türkmen, 2009), (Kılıç, 2009), (Yazıcı, 2012), (Türkmen, 2013), (Toraman, 2013), (Bağcı ve Can, 2019), (Avcı, 2019), (Demir ve Nacakçı, 2019), (Güven ve Çelenk, 2020)] derleyen Aksu (2023, s.28), müzik dersinin önemsiz olduğuna ilişkin algı konusunda tespitler üreten bu araştırmaların sonuçlarına göre; velilerin, öğrencilerin, müzik dışındaki diğer branş öğretmenlerinin ve okul idarelerinin, müzik derslerine gereken önemi ve ciddiyeti göstermedikleri, ailelerin müziğe ve müzik dersine ilgisiz kaldıkları, aileler için çocuklarının sadece genel akademik başarılarının önemli olduğu, yönetici konumundakilerin sanatsal derslerin, çocuğa sağlayacağı yararın ve motivasyonun bilgisinde olmadığı, müziğin salt bir eğlence aracı olarak görüldüğü, müzik eğitiminin potansiyeli hakkındaki bilinç düzeyinin toplumsal olarak düşük olduğu yönünde tespitler olduğunu belirtmektedir.

Bu kapsamda, TYMM kavramsal becerileri içindeki “Çelişki Giderme Becerisi”, müzik eğitiminin önemi ve fonksiyonuna ilişkin yukarıda vurgulanan çok büyük çelişkinin, öncelikle karar vericiler tarafından kabul edilmesi ve yine ve bizzat müzik öğretim programlarının önemli bir uğraş alanı olarak tasarlanması, bütüncül eğitimin bir zorunluluğu olarak düşünülmalıdır. Bir başka deyişle, günümüz müzik eğitiminin en önemli sorunlarından birisi olan “Önemsizlik Algısı” yıkılmadan, zaten bu öğretim programlarından istenilen sonuçların alınamayacağına ilişkin bir bakış açısını benimsemek ve sorunun çözümünü de dışarı ile birlikte bizzat müzik öğretim programlarının içerisinde aramak mümkündür. Ancak mevcut müzik öğretim programları incelendiğinde, bu içeriğe dönük herhangi bir ders bileşenine yer verilmeden hemen “Amaç” olarak müziği öğretmeye dönük teknik öğrenme çıktılarıyla işe başlandığı görülmektedir. Bütüncül eğitim anlayışı, öncelikle eğitim paydaşlarının ve en önemli paydaş olarak öğrencilerin, büyük resmi algılamaları ve içselleştirmeleriyle gerçekleşebilir.

Bu bakıştan hareketle, müzik öğretim programlarında atıf yapılmamış olan kavramsal becerilerden birisi olarak, “Çelişki Giderme Becerisi” olgusunu, müzik eğitime dönük bu önemsizlik algısı ile ilgili çelişkiyi gidermeye dönük olacak şekilde, öğretim programlarında en başından bir program çıktısı olarak

kapsamak ve bu becerinin süreç bileşenlerini aktifleştirecek etkinlikler tasarlamak bütüncül eğitim açısından daha gerçekçi bir bakış olarak düşünülebilir.

Bu kapsamda özellikle ortaokul müzik öğretim programlarında; **“Müzik eğitiminin fonksiyonu ve buna ilişkin çelişkileri giderebilme”** şeklinde bir öğrenme çıktısı ön görülebilir. Öğrenme etkinlikleri olarak ta; bu beceri setinin süreç bileşenleri olan;

“KB2.1.SB1. Çelişkinin/tutarsızlığın nerede olduğunu belirlemek

KB2.1.SB2. İlgili hedefe ulaşmak için olası yolları araştırmak

KB2.1.SB3. Uygun yolu seçerek harekete geçmek ve takip etmek

KB2.1.SB4. Elde edilen çözümü değerlendirmek” (MEB, 2025, s. 15) adımlarını bir müzik etkinliği ile aktifleştirilebilir.

Örnek 3. Müzik Etkinliği Taslağı

* “Çelişki Giderme” kavramsal becerisinin birinci süreç bileşeni olan; “KB2.1.SB1. Çelişkinin/tutarsızlığın nerede olduğunu belirlemek”

Müzik öğretmeni müzik eğitiminin önemi, anlamı ve birey olarak bizlere kazandırdıklarına ilişkin; tartışma, beyin fırtınası, sunum vb. bir etkinlikle öğrenci görüşlerini sınıf ortamına taşır. Devamında müzik dersinin bu öneminin ve fonksiyonunun farkında olup olunmadığına ilişkin, öğrenci olarak kendilerinin ve ailelerinin algıları ve düşüncelerini yine öğrencilerin ifadeleriyle ortaya çıkartır. Müzik dersinin aslında önemli olduğu ancak algıda önemsiz olduğuna işaret eden görüş ve düşünceleri biraz daha görünür kılarak, var olan bu çelişkiyi tartışma ortamına taşır. Daha sonra bu çelişkili durumun giderilmesine ilişkin neler yapılabileceğine ilişkin bir problem durumunu aktif hale getirir.

* “Çelişki Giderme” kavramsal becerisinin ikinci süreç bileşeni olan; “KB2.1.SB2. İlgili hedefe ulaşmak için olası yolları araştırmak”

Etkinliğin devamında; ilgili becerinin ikinci süreç bileşeni olan; “KB2.1.SB2. İlgili hedefe ulaşmak için olası yolları araştırmak” aşaması ile ilgili olarak bu çelişkili durumu giderebilmek için ne gibi çalışmalar yapılabileceğine ilişkin öğrencilere görüşlerini ifade etme fırsatı tanır. Bir başka deyişle ‘öneminin farkında olunmayan ders olarak müzik eğitimi’ çelişkisini giderme yolları konusunda düşünce ve fikir üretmelerine öncülük eder. Bu noktada; müziği bizzat “amaç” olarak düşünmek yerine onu, pek çok istendik davranışın kazandırılmasında ne kadar etkili olabileceğine ilişkin, yani bir “araç” olarak müzik eğitiminin potansiyelini gözler önüne serecek; bilimsel araştırmaları, yaşam öykülerini, müzikte iyi uygulamaları, bir başka deyişle müziğin yol açtığı olumlu ve istendik sonuçları araştırabileceklerini vurgular. Böylece, müziğin birey olarak akademik, sosyal ve duygusal iyi oluşlarımıza, öz yeterlik, öz güven

düzeylerimize ve toplumsal olarak sosyalleşmemize, entegrasyonumuza, kültürel değerlerimizin ve kültürel miraslarımızın yaşatılmasına yaptığı katkının kanıtları olarak bu bilimsel araştırma ve uygulamaları öne çıkarır.

* “Çelişki Giderme” kavramsal becerisinin üçüncü süreç bileşeni olan; “KB2.1.SB3. Uygun yolu seçerek harekete geçmek ve takip etmek”

Bir sonraki aşamada, sorunu çözmeye alternatif olabilecek seçenekler arasından hangi yolun veya yöntemlerin seçilebileceği konusunda öğrencilerini tartıştı, karar alma ve bu karar doğrultusunda harekete geçme sürecini tamamlar. Bu noktada, müziğin sosyal iyi oluşlara, akademik iyi oluşlara veya öz güven duygusuna vd. katkılarını konu edinen gerçek yaşam öykülerine, akademik araştırmalara veya örnek olaylara başvurulabilir. Bunlar araştırılıp sınıf ortamında, okul ortamında, aile ortamında sunulabilir. Bu sunumlarla etkileşime sokulan paydaşların bu konudaki önceki ve sonraki tutumlarına ilişkin bazı gözlemler veya onların görüşlerine ilişkin bazı ölçümler yapılabilir. Öğrenciler konu ile ilgili düşüncelerine dönük öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları uygulayabilir. Bunun gibi, bu konudaki bilinçlenmeyi sağlayacak pek çok farklı yol ve yöntemlerden bir veya bir kaçını bu aşamada seçilip uygulanabilir. Sonuçları kayıt altına alınabilir. Bir başka deyişle öğrenci merkezli eğitim uygulamalarından olan sorgulama temelli veya problem temelli öğrenme yaklaşımları doğrultusunda, bir bilimsel araştırma mantığında girilen eyleme ilişkin, planlanan çalışmalar gerçekleştirilerek veriler kayıt altına alınır.

* “Çelişki Giderme” kavramsal becerisinin dördüncü süreç bileşeni olan; “KB2.1.SB4. Elde edilen çözümü değerlendirmek”

Etkinliğin dördüncü ve son aşamasında; toplanan veriler analiz için sınıfa masaya yatırılır ve verilerin gösterdiği büyük resme ilişkin öğretmen nezaretinde çeşitli çıkarımlar ve değerlendirmeler yapılır. Değerlendirme sonunda oluşan somut sonuçlara göre, eyleme yeniden dönmek veya olumlu sonuçlanan eylemi diğer paydaşlarla paylaşmak gibi uygulamalar yapılır. Müzik eğitiminin önemi ve fonksiyonuna ilişkin çelişkiyi giderme doğrultusunda girilen eylemin, olumlu veya olumsuz sonuçlarına ilişkin çeşitli yansımalar yapılır. Bu yansımalar öğrencilerin derse dönük tutum veya motivasyonlarına dönük ölçümlerle olabilir. Öğrencilerin müzik dersinin potansiyeline işaret eden görüşleri arasındaki değişimlere bakılabilir. Burada gözlenen olumlu değişimleri çeşitli yollarla duyurma etkinlikleri (sunum, bildiri, rapor vb.) yapılabilir.

2. Müzik öğretim programlarında, üst düzey kavramsal beceriler içinde atıf yapılmayan becerilerden birisi de ‘KB3.3. Eleştirel Düşünebilme Becerisi’dir (MEB, 2025, s.19).

Tablo 4. Eleştirel Düşünme Becerisi ve Süreç Bileşenleri

KB3.3. Eleştirel Düşünme Becerisi	Eleştirel Düşünme	Süreç Bileşenleri
Tanımı:	Karşılaşılan bilgilere ilişkin sorgulama, akıl yürütme ve yansıtma becerisini ifade eder.	KB3.3.SB1. Olay/konu/problem veya durumu sorgulamak KB3.3.SB2. Sorgulanan olay/konu/problem veya durum ile ilgili akıl yürütmek KB3.3.SB3. Akıl yürütmeye ulaştığı çıkarımları yansıtma

Özellikle lise müzik öğretim programlarında, kavramsal becerilerin üst düzey düşünme becerilerinden olan ‘Eleştirel Düşünme Becerisi’ni temsil etmek üzere; **“Müzik teknolojilerine dönük eleştirel düşünme becerisi”** şeklinde bir öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri ön görülebilir.

Günümüz teknolojik gelişmelerinin hızı; biz insanların onlara uyum sağlamasını bırakın, bu uyum için hazırlık yapmamıza bile engel olabilecek boyuttadır. Bu noktada çok önemli sorun alanları oluşmakta ve sorunların çözümünün ilk aşaması da her zamanki gibi eğitim süreçlerine havale edilmektedir. Buradan hareketle günlük yaşantımızda teknolojinin yerini ve fonksiyonunu kontrol altında tutabilmek için eleştirel düşünme süreçlerinin her zamankinden daha aktif ve daha fonksiyonel olarak işletilmesi gerekmektedir. Bu teknolojik gelişmelerden ve gelişmelerle birlikte görünür olan sorun alanlarının en güncel olanlarından biri, “Yapay Zekâ” olgusudur.

Yapay zekâ uygulamalarının çok aktif olarak kullanıldığı alanlardan birisi de müzik alanıdır. Özellikle müzik üretimi boyutu, yapay zekâ uygulamalarının etkili olarak kullanıldığı bir boyut olarak karşımıza çıkmıştır. Örneğin, çok kolay sözel talimatlarla bile; istenilen türde, içerikte, düzenlemede ve etkide müzik eserleri kolaylıkla üretilebilmektedir. Şimdi, bu farkındalık içinde olan ortaokul ve lise öğrencisinden, müzik eğitimi derslerinde kendi ritim kalıbını, kendi şarkı sözünü veya kendi ezgisini oluşturmasını istemek, o öğrencinin bu etkinliği, ‘yapay zekâdan istemek varken niçin buna kafa yorayım’ şeklinde gereksiz bir uğraş alanı olarak yorumlanmasına sebep olabilmektedir. Şu halde, bu alan ile ilgili eleştirel düşünme süreçlerini aktifleştirecek öğrenme çıktıları ve öğrenme etkinlikleri, müzik dersi açısından da günümüzün önemli bir uğraş alanı olarak ele alınmak zorundadır.

Müzik öğretmeni böyle bir öğrenme çıktısına dönük etkinlikleri içinde; yapay zekâ ile üretilen müziklerin telif hakları konusundaki tartışma ile ilgili düşünmek ve mantıksal çıkarımlarda bulunmaya dönük bir etkinlik tasarlayabilir. Aynı

şekilde, bu teknoloji ile birlikte gerçeğini hiç aratmayan ve hatta ondan daha etkili olacak şekilde bu müzikler üretilebiliyorsa, bu sektörde enstrüman çalan, yorumculuk yapan, yapımcılık yapan, eleştirmenlik yapan meslek gruplarının geleceğine dönük tahminlerle ilgili bir etkinlik planlayabilir. Hatta öğrencilerine kendi yapay zekâ müzik kurgularını yaptırıp, bu kurgularda hangi müzikal bileşenleri uyguladıklarına ilişkin sunumlarını dinletebilir. Yani müzik teknolojilerine dönük eleştirel düşünme süreçlerini aktif kılacak pek çok etkinlik, hem öğrencilerin müziği düşünme ve algılama biçimlerine katkı sağlayacak hem de onların olay ve olgulara eleştirel bir gözle bakabilme becerilerini geliştirecektir.

Örneğin müzik öğretmeni bu öğrenme çıktısı kapsamında; “Yapay zekâ destekli müzik üretimlerinin, müzik sektöründe; enstrüman çalan, yorumculuk yapan, beste yapan, yapımcılık yapan, eleştirmenlik yapan meslek gruplarının geleceğine etkileri ne olabilir?” şeklindeki sorusuyla öğrencilerin bu olguya dönük eleştirel düşünme süreçlerini aktifleştirebilir.

Müzik öğretmeni; “Müzik teknolojilerine dönük eleştirel düşünebilme” öğrenme çıktısı ile ilgili olarak, bu beceri setinin süreç bileşenleri olan;

“KB3.3.SB1. Olay/konu/problem veya durumu sorgulamak

KB3.3.SB2. Sorgulanan olay/konu/problem veya durum ile ilgili akıl yürütmek

KB3.3.SB3. Akıl yürütmeye ulaştığı çıkarımları yansıtmak” (MEB, 2025, s. 19) adımlarını izletebilir.

* “Eleştirel Düşünme” kavramsal becerisinin birinci süreç bileşeni olan; “KB3.3.SB1. Olay/konu/problem veya durumu sorgulamak”

Örneğin öğretmen; etkili bir müzik teknolojisi ürünü olarak yapay zekâ temelli olarak üretilmiş bir şarkı dinleterek, yapay zekâ temelli müzikal üretimler hakkında öğrencilerin durumu sorgulamalarını başlatır. Sorgulamada öğretmen soruları kadar öğrencilerin de bu konudaki soruları temel çıkış noktasıdır. Bu sorgulamada etkinliğin amacına göre, örneğin müziği gerçek olarak icra eden enstrüman sanatçılarının bu fonksiyonlarının zayıflayıp zayıflamayacağı sorulabilir. Beste yapmak bu kadar kolaylaşılabiliyorsa, besteciliğin geleceği sorgulanabilir. Öğrenciler, kendilerinin yapay zekâ destekli şarkı üretmeleri durumunda, şarkının türü ve içeriği ne olurdu? Niçin öyle olurdu? şeklindeki soruları birbirlerine sorabilir.

* “Eleştirel Düşünme” kavramsal becerisinin ikinci süreç bileşeni olan; “KB3.3.SB2. Sorgulanan olay/konu/problem veya durum ile ilgili akıl yürütmek”

Etkinliğin devamında, yapay zekâ destekli müzik üretimlerinin bu alana hâkim olması durumunda, gelecekteki gelişmelerin ne olabileceğine ilişkin mantıklı çıkarımlara dayalı akıl yürütme etkinlikleri yapılır. Örneğin öğretmen,

müziğin dijital ortamlara hapsolması sonucunda, müzisyenlerin hangi alanda aktif kalabileceklerine ilişkin öğrencilerin ne düşündükleri konusunda yönlendirici bir soru sorabilir. Öğrenciler, dijital ortamların dışındaki müzik ortamlarının canlı müzik yapılan ortamlar olabileceğine ilişkin çıkarımlar yapabilirler. Bu noktada, canlı müzik ortamlarının ne olduklarına ilişkin sorularla öğrenciler, canlı müzik yapılan mekânlar, canlı müzik yayını yapılan programlar, canlı müzik icralarının gerçekleştiği konserler, dinletiler vb. ortamların daha fazla öne çıkabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunabilirler. Veya yapay zekâ olgusunun müziğin bu aktif alanları üzerinde oynayacağı olumsuz etkiler nedeni ile yapay zekâ destekli uygulamalara karşı, kontrollü ve mesafeli bakmak gerektiği yönündeki çıkarımlarını sunabilirler.

* “Eleştirel Düşünme” kavramsal becerisinin üçüncü süreç bileşeni olan; “KB3.3.SB3. Akıl yürütmeye ulaştığı çıkarımları yansıtmak”

Etkinliğin son bölümünde; öğretmen, tüm bu düşünce ve görüşlerden sonra öğrencilerin yapay zekâ temelli müzik üretimlerine ilişkin tavırlarının ve bu olguyu kendi akademik ve güncel yaşamlarında konumlandıkları yer ile ilgili düşünce ve uygulamalarını sorgular. Bazı öğrenciler belli olumsuzlukları barındırmasına rağmen, müziğin bizzat bu çalışma alanının yeni müzikal uğraşlar ve yaratıcılık süreçlerini yine aktif tutabileceği yönünde görüş bildirebilirler. Bazı öğrenciler, ileride canlı müzik olgusunun çok daha etkili olacağına dönük bir çıkarımla, müziği canlı olarak deneyimleyebilecek etkinlik ve araç-gereçlerin daha etkili kullanılması gerektiği yönünde pozisyon alabilirler veya görüş sunabilirler. Veya öğrencilerde, önemli olan yapay zekâ temelli müzik oluşturmak değil, bu imkâna rağmen kendi yaratıcılıkları ile çeşitli üretimler yapmanın daha önemli ve anlamlı olacağına ilişkin bir farkındalığın oluşması sağlanabilir. Öğrenci görüşleri, tutumları ve davranışları, müziğin canlı olarak ve bizzat kişinin kendisi tarafından deneyimlenmesinin önemine ve anlamına dönük olarak değişebilir veya şekillenebilir.

Müzik öğretim programında atıf yapılmayan diğer kavramsal beceri setleri ile ilgili olarak yeni ve kapsamlı öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ile yeni müzikal etkinlikler tasarlamak mümkündür. Buradan hareketle araştırmada tespit edilen atıf yapılmamış kavramsal becerilerle ilgili olarak, becerinin ilişkili olabileceği öğrenme çıktısı ile ilgili etkinlikler bazında yapılabilecek bazı uygulamalar aşağıdaki gibi örneklendirilebilir.

Tablo 5. Müzik Öğretim programlarında Atıf yapılmayan Diğer Kavramsal Beceri Setleri ve Örnek Etkinlikler

Müzik Öğretim programlarında Atıf Yapılmamış Olan Diğer Kavramsal Beceriler: Tanımları	Var Olan Öğrenme Çıktıları İle Ele Alınabilecek Etkinlik Örnekleri
KB2.17. Değerlendirme Becerisi: Mevcut olay/konu/duruma ilişkin ölçüt belirleyerek ölçme yapmayı ve ölçme sonuçlarını belirlediği ölçütlerle karşılaştırarak yargıda bulunmayı ifade eder.	“MÜZ.6.2.3. Türk müziği çalgı topluluklarını karşılaştırabilme” öğrenme çıktısıyla ilişkili olarak; öğretmenin müzik etkinliklerinde kullandığı okul çalgılarının hangisi veya hangilerinin daha etkili ve motive edici olduğu konusunda değerlendirme yapmak (KB.2.17).
KB2.18. Tartışma Becerisi: Herhangi bir konu hakkında görüşlerini mantıksal çerçevede sunmayı, başka görüşleri dinlemeyi ve kendi görüşlerini başka görüşlerle mantıksal açıdan kıyaslamayı ifade eder.	“MÜZ.8.2.8. Ortak repertuvardaki eserleri söyleyebilme” öğrenme çıktısıyla ilişkili olarak; öğrencilerin ortak repertuvarda verilen eserleri, değerler, sanat alan becerileri, eğilimler vd. açısından tartışmalarını sağlamak (KB.2.18).
KB2.19. Mantıksal Denetleme Becerisi: Bir önerme ya da çıkarımı formel (biçimsel) olarak akıl ilkeleri ve akıl yürütme biçimlerine uygun şekilde işe koşmayı ifade eder.	“MÜZ.11.3.1. Dört vuruşlu ölçü türlerinde ritim eşliği yaratabilme” öğrenme çıktısıyla ilişkili olacak şekilde; öğrencilerin ürettikleri farklı ritim kalıplarını, ölçü sayısına uygunluk, belirlenen ritim darplarına uygunluk, eşlik etmeye uygunluk gibi ölçütlere uyarak kontrol etmek (KB.2.19).
KB2.20. Sentezleme Becerisi: Parçalar arasında ilişki kurarak parçaları özgün bir bütün oluşturmak yolu ile bir araya getirme sürecini ifade eder.	“MÜZ.8.1.6. Ritim kalıpları oluşturabilme” öğrenme çıktısıyla ilişkili olarak; öğrencilerin oluşturdukları farklı ritim kalıplarını birleştirerek ‘ritim çalışma egzersizleri’ ve ‘eşlik amaçlı ritim kalıpları’ oluşturmak (KB.20).
KB2.12. Mevcut Bilgiye/Veriye Dayalı Tahmin Etme Becerisi: Mevcut olay/konu/duruma ilişkin eldeki veriler üzerinden hesaplamalar yaparak yargıda bulunmayı ifade eder.	“MÜZ.12.2.6. Müzik endüstrisini gözlemleyebilme” öğrenme çıktısına ilişkin etkinliklerle ilişkili olacak şekilde; yapay zekâ ile üretilen müziklerin hâkimiyeti sonucunda, gerçek müzik olgusunun ilerideki yönelimi konusunda öğrencilerin tahminlere dayalı çıkarımlarını belirleme (KB.12).
KB3.1. Karar Verme Becerisi: Bir ihtiyaç durumunda karar durumuna ilişkin amacı belirleme, bilgi arama/toplama, olası alternatif önermeler/seçenekler oluşturma, oluşturduğu önermeler/seçenekler üzerinde mantıksal denetleme yapma, ulaşılan yapıya dayalı seçim yapma ve kararın sonuçları üzerinde yansıtma yapma becerisini ifade eder.	“MÜZ.12.3.1. Kendi sahnesini yapılandırabilme” öğrenme çıktısıyla bağlantılı olarak; öğrencilerin sınıf ya da okul korosu için seçilecek repertuvar hakkında karar alıp uygulayabilecekleri süreçlere ilişkin çalışmalar (KB3.1).

KB3.2. Problem Çözme Becerisi: Karşılaşılan sorunla baş edebilmek için duruma ilişkin yapılandırma, özetleme, gözleme dayalı/mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, akıl yürütme, yansıtma/değerlendirmede bulunmayı kapsayan bilişsel işlemleri yürütebilmeyi ifade eder.

“MÜZ.11.3.2. Kendi şarkısını yaratabilme” öğrenme çıktısıyla ilişkili olarak; şarkısının sözleri, sözlerinde ifade edilecek değer, duygu, konu gibi içeriği, şarkısının türü, ritim özelliği gibi unsurları taşıyan benzeşik eserleri arama-araştırma, bulma, analiz etme ve kendi eserini oluşturma aşamalarını, bir araştırma projesi formatında oluşturmak, sunmak ve değerlendirmek (**KB3.2**).

Tartışma ve Sonuç

Müziği ve müzik eğitimini, tek başına müziği öğretmek amacıyla konumlandırmak ve onun araç olarak kullanıldığında nelere yol açabileceğini göz ardı etmek, TYMM'nin ön gördüğü bütüncül eğitim anlayışıyla çelişir. Bu çelişkiyi ortadan kaldırmanın en etkili yollarından birisi, TYMM'nin organize etmeye çalıştığı tüm eğitim disiplinlerinin, öncelik-sonralılık, önemlilik-daha az önemlilik, gereklilik-daha az gereklilik vb. ayrımlara asla girmeden eşit ve aynı değerde kurgulanması ve bugüne kadar fonksiyonunu yeterince işletemediğimiz sanat odaklı dersler ve tabii ki müzik eğitimi derslerinin, doğru kurgu ve planlamayla ne kadar elverişli bir çalışma alanı olabileceğini fark etmektir. Müzik eğitimi sadece duysal algılarımıza ve devinsel becerilerimize değil, bilişsel formasyonumuza da önemli katkılar sağlar.

Bütüncül eğitim yaklaşımını temele alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (MEB, 2025) “Bilgi kümeleri ile *kavramsal beceriler*, alan becerileri, bu becerileri destekleyen eğilimler ve programlar arası bileşenler çerçevesinde ilişkisel ve döngüsel bir yapı tasarlandığı”(s. 13) ve “Örneğin yapılandırma, özetleme, tahmin etme, değerlendirme bütünlük becerileri üst düzey düşünme becerilerinden biri olan ‘Problem Çözme Becerisi’nin süreç bileşeni olarak işlev görmektedir” (MEB, 2025, s. 14) denilmektedir. Nitekim yukarıda Tablo 2’de, Üst Düzey Düşünme Becerileri’nden örneğin ‘Problem Çözme Becerisi’ne bakıldığında; bu beceri setinin süreç bileşenlerinin, bazı bütünlük becerilerin bir arada işletilmesinden oluştuğu görülmektedir.

Ancak bu durum ve bu yapı, üst düzey düşünme becerileri olarak sunulan kavramsal becerilerden, “Eleştirel Düşünme, Karar Verme ve Problem Çözme” becerilerinin, içinde barındırdığı *tüm bütünlük becerileri bir arada aktif kılacak* müzik etkinlikleri veya öğrenme çıktıları oluşturmanın önünde bir engel değildir. Bir başka deyişle müzik eğitimi, içinde düşünülebilecek etkinlik ve uygulamaları ile tüm bu üst düzey düşünme becerilerini aktif kılacak belki de en uygun disiplinlerden birisidir.

Ayrıca, bu çalışmada da tespit edildiği üzere modelin ortak metninde ön görülmesine rağmen, bazı kavramsal becerilere ilişkin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ile bunlara dönük öğrenme etkinliklerinin belli bir düzeyde müzik

öğretim programlarına yansıtılmadığı gözlenmektedir. Nitekim bu araştırmada da bu durum, daha görünür kılınmaya çalışılmıştır.

Günümüzde; müziği ve müzik eğitimini sadece müziğe yetenekli olanlara hitap eden, yeteneği olmayanlar için ise bir eğlence ve boş zamanı değerlendirme aracı olarak görmenin çok ötesinde olmalıyız. Müzik, sadece icra edilen şarkı-türkü-enstrüman olarak sınırlandırılmamalı, müziği düşünme, müzikle düşünme, müzikle fikir üretme gibi etkinlikler de müzik eğitimi derslerinde önemli bir katkı ve önemli müziksel beceriler olarak kabul edilmelidir. Müzik ve diğer sanat odaklı derslerimiz, bütüncül eğitimin en önemli bütüncüleri olma potansiyeli taşımaktadır. Örgün genel müzik eğitiminden geçen her birey ileride elbette iyi bir müzisyen olmayacaktır. Ancak müzik eğitimi bünyesinde gerçekleştirebileceğimiz pek çok etkinlik; TYMM örneğinde olduğu gibi, pek çok alanın hedeflediği kavramsal, fiziksel ve sosyal-duygusal öğrenme becerisinin, pek çok alanın hedeflediği eğilimlerin, pek çok alanın hedeflediği değerlerin ve erdemlerin, en az onlar kadar ve bazı durumlarda onlardan çok daha etkili ve kalıcı bir biçimde oluşmasına hizmet edebilir.

Öneriler

1. Müzik eğitimine, TYMM’de ön görülen bütüncül eğitimin çok önemli bir bütüncüleri olarak bakılabilmelidir.
2. Müzik eğitimine, TYMM’deki sadece kavramsal beceriler başlığı altındaki öğrenme çıktıklarına değil, modelin diğer tüm bileşenlerine hizmet edecek bir kurguyla yaklaşmak ve onu sadece amaç olarak değil çok etkili bir araç olarak organize etmek gereklidir.
3. Müzik öğretim programları, TYMM ortak metninde ön görülen program bileşenlerinin her birini gerçekleştirmeye dönük öğrenme çıktıklarını ve öğrenme etkinliklerini kapsayacak şekilde oluşturulmalı, eksik alanlar bırakılmamalıdır.
4. Müzik öğretim programlarının beceri odaklı düzenlenmiş olması, müziğin sadece icra boyutunda kalmasına neden olmamalı, müziği düşünme ve müzikle düşünme gibi beceri setlerini de aktifleştirmelidir.
5. Okullarımızda sağlıklı ve bilinçli bir müzik eğitimini gerçekleştirmenin önündeki sorun alanlarına daha samimi bir bakış açısıyla yeniden yaklaşmak gerekmektedir.
6. TYMM’nin bütüncül eğitim anlayışını oluşturabilmede müzik eğitiminin yeri ve önemine dönük yeni bir farkındalıkla, İstiklâl Marşı’mızın okunduğu her okula, okulun türü ve amacı ne olursa olsun en az bir müzik öğretmeni atayabilmeliyiz. Böyle

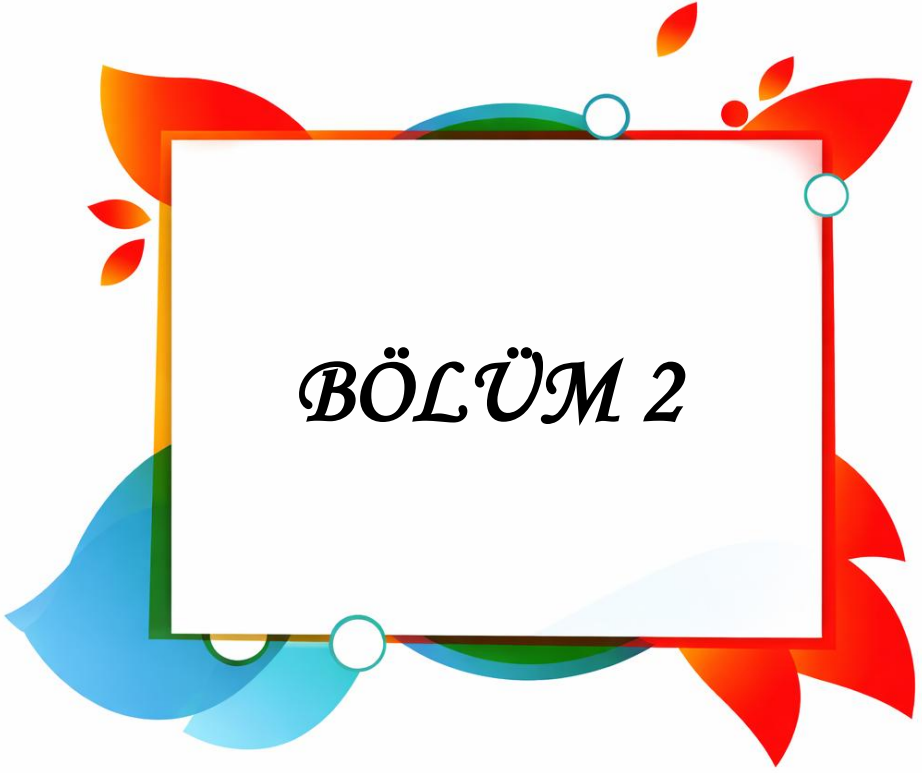
bakıldığında da ülkenin müzik öğretmenine olan gerçek ihtiyacı daha yakından fark edilecektir.

7. TYMM'nin bütüncül eğitime yaptığı vurgunun arka planına daha detaylı yaklaşıldığında, sanat ağırlıklı derslerin, (müzik, resim, drama, edebiyat vb.) aslında bu modelin can alıcı dersleri olduğunu fark edebilmeliyiz.

Kaynakça

- Aksu, C. (2007). *İlköğretim 8. sınıf müzik programının hedeflerine ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi
- Aksu, C. (2023). *Örgün genel müzik eğitiminde göz ardı edilen program*. Ankara: Nobel Akademi
- Angi, Z. (2023). The impact of music education on the academic achievement of chinese primary school students. *Frontiers in Education Technology*, 6(4), 54-64.
- Avcı, A. (2019). Müzik dersinde karşılaşılan sorunlara ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies, Educational Sciences*, 14(6), s. 2841-2855.
- Bağcı, H. ve Can, Ü. K. (2019). Müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(3), 391-410.
- Barış, D. A. (2002). *Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Benlik Tasarımı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi
- Bozkaya, İ. (2003, Ekim 30-31). *Müzik öğretmenliği lisans programı 3. yıl öğrencilerinin müzik eğitiminin sorunlarına bakış açıları*. [Tam Metin]. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, Malatya. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Yayını, s. 69-74.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (32. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, B. Y. ve Nacakçı, Z. (2019). Müzik öğretmenlerinin 2017-2018 ortaokul müzik dersi programına yönelik görüşleri. *NWSA-Fine Arts*, 14(1), s. 60-70.
- Duru, E. G. ve Köse, S. (2012). Klasik müzik dinlemenin ilköğretim öğrencilerinin sınav başarılarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 143-149.
- Güven, A. K. Ve Çelenk, K. (2020). Müzik öğretmeni görüşleri doğrultusunda 2018 müzik dersi öğretim programı 8. sınıf kazanımları üzerine bir değerlendirme. *ATASOBED*, 24(1), 447-469.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people, *International Journal of Music Education* 28(3), 269-289
- Jenkins, S. J. (2001). The Mozart effect. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 94, 170-172.

- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri-kavramlar-ilkeler-teknikler*. (37. bs.). Ankara: Nobel Akademi.
- Kılıç, I. (2009, Eylül 23-25). *İlköğretim okullarındaki müzik derslerinde karşılaşılan araç-gereç sorunları*. [Tam Metin] 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Samsun, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları No.131, s. 314-327.
- Leskova-Zelenkovska, S. and Islam, A. (2015). The significant role of music in the educational system through the various scientific disciplines. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 22(1), 354-359.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ortak metin*. Ankara: MEB Yayını.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025a). *Müzik dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)-Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: MEB Yayını



Dijital Yerliler İçin Eğitim İçeriği Örneği: Yapay Zekâ İpe Un Serebilir mi?

*Arda Özyurt¹ & Ayşe Beren Kavas² & Güneş
Özşeker³ & Zehra Topal Altındış⁴*

Söz konusu bu bölümde İstanbul'da Anadolu yakasında yer alan bir Bilim ve Sanat Merkezine devam eden beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde dil yetkinliğini yansıtan deyimleri ve atasözlerini yapay zekâ (YZ) desteğiyle üretilen resfebeler aracılığıyla daha kolay ve kalıcı öğrenip öğrenmediğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya ait bilgiler yer almaktadır. "Görüntü, (görseller) gerçeğin en hızlı anlatım yoludur." Anoniminden hareketle araştırmanın odağına resfebeler aracılığıyla oluşturulan görseller yer almaktadır. Öğrenciler işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak kendilerine uygulanan öğrenme deneyimine dair görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bölümde, araştırmayla ilgili tüm adımlar başlıklar altında sırayla sunulmuştur.

Giriş

"Bir resim, bin kelimeye bedeldir." (Konfüçyüs)

Yirmi birinci yüzyılda dijital teknolojiler ve yapay zekâ (YZ) alanındaki gelişmeler eğitim süreçlerini dönüştürerek eğitimcilere dil öğretiminde yenilikçi fırsatlar sunmaktadır. YZ destekli uygulamalar, öğrenme süreçlerini bireyselleştirmenin yanı sıra öğrenci katılımını artırma, dil becerilerini geliştirme ve anlık geri bildirim sağlama gibi avantajlar sunarak dil eğitiminin etkinliğini önemli ölçüde artırmaktadır (Chen, Chen ve Lin, 2020; Chen vd., 2021). Bu bağlamda YZ tabanlı öğrenme araçları, öğrencilerin dil bilgisi, kelime dağarcığı ve telaffuz gibi alanlarda etkili pratik yapmalarını sağlamakta ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Jeon, Lee ve Choe, 2023; Ji, Han ve Ko, 2023). Ayrıca uluslararası bilgi tabanı YZ'nin dil becerileri üzerindeki etkisini geniş bir literatürle desteklemekte ve bu alanda önemli bir kaynak oluşturmaktadır (Jeon, Lee ve Choi, 2024). Bu gelişmeler, yalnızca dil eğitiminin

¹ BİLSEM Öğrencisi, MEB Alev Alatlı Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID: 0009-0007-3336-1549

² BİLSEM Öğrencisi, MEB Alev Alatlı Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID: 0009-0003-1523-1434

³ BİLSEM Öğrencisi, MEB Alev Alatlı Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID: 0009-0006-2359-0340

⁴ Dr., MEB Alev Alatlı Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID: 0000-0002-0634-028X

niteliğini yükseltmekle kalmamakta aynı zamanda öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerine daha duyarlı bir şekilde yanıt vermelerine de olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda YZ'nin Türkçe eğitimine entegrasyonu ve bu entegrasyonun etkilerini ele alan araştırmalara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır denebilir.

Yapay zekâ ile ilgili yapılan geniş çaplı araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan en dikkat çekenlerden biri Küresel Yapay Zekâ öğrenci anketidir (Digital Education Council, 2024). Söz konusu anket, 16 farklı ülkede öğrenim gören ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisi olmak üzere toplam 3839 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin YZ'yi kullanma oranları bağlamında; %86'sı YZ'yi eğitimde, %54'ü haftalık işlerini yürütmede, %66'sı YZ aracı olarak ChatGPT'yi tercih ettiğini belirtmiştir. Kullanım amaçları bağlamında; %69'u bilgi aramada, %42'si dilbilgisi kontrolü yaptırmada ve %33'ü metin/belge özetlemede kullandığını belirtmiştir. Buradan hareketle yapay zeka ile ilgili önemli gelişmeleri rapor eden araştırmaların daha çok uluslararası bilgi tabanında mevcut olduğu görülmektedir (Huang, Hew ve Fryer, 2021; Liang vd., 2023; Jeon vd., 2024).

Yerel alanyazında (3 Aralık 2024 tarihinde) önemli veri kaynağı sunan TR Dizin ve Google Akademik veri tabanlarında makale kategorisinde yapılan taramalar, yurt içi ulusal yayınların bu alandaki sınırlı varlığını açıkça ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Akkaya ve Çıvğın'ın (2021) Türkçe eğitiminde YZ kullanımına ilişkin teorik bir çerçeve sunduğu çalışması, YZ ve Türkçe eğitimi entegrasyonunun öncül araştırmalarından biri olarak öne çıkmaktadır. Banaz ve Demirel (2024), Türkçe öğretmen adaylarının YZ okuryazarlık düzeylerini kapsamlı bir şekilde incelemiş, Sarıkaya ve Kavan (2024) ise aynı örneklem grubunun YZ'ye yönelik tutumlarını değerlendirmiştir. Gün ve Durmuş (2024), Türkçe eğitiminde ChatGPT'nin kullanım alanlarını tartışırken Katı ve Can (2024), YZ'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi bağlamındaki uygulanabilirliğini araştırmıştır. Uluslararası bilgi tabanlarında “YZ ve dil becerileri” konulu araştırmaların geniş bir yer bulmasına karşın ulusal bilgi tabanında “YZ ve Türkçe eğitimi” ile ilgili çalışmaların nicelik olarak yetersiz olması, YZ'nin ana dili olarak Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik araştırmaların sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum Türkçe eğitimi alanındaki temel araştırma boşluklarından birine işaret etmektedir. Söz konusu bu araştırma ile alandaki bu boşlukların kapatılmasına hizmet etmek amaçlanmaktadır.

Söz konusu araştırma, 21. yüzyılın en önemli araçlarından biri olan yapay zekadan (YZ) ve web 2.0 araçlarından faydalanılarak hem eğitimde fırsat eşitliği hem de öğrenciye görelilik ilkesi gözetilerek yapılandırılmıştır. Ayrıca ülkemizde her yaşta bireyin bilimsel düşünme ve bilime katkı sunmasına öncülük eden Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun (TÜBİTAK) kamuoyu

ile paylaştığı “Destek Süreçlerinde Üretken Yapay Zekânın (ÜYZ) Sorumlu ve Güvenilir Kullanımı Rehberi” nde yapay zekanın (YZ) metin, kod, görüntü, veri ve diğer içerik türlerini insan benzeri bir yetkinlikle üretebilme kapasitesine sahip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, ÜYZ’nin bilimsel keşif süreçlerini hızlandırma, araştırma verimliliğini artırma vb. (TÜBİTAK ÜYZ Kullanım Rehberi, 2025) avantajları olması nedeniyle söz konusu araştırmada YZ araçları etik sınırlar gözetilerek kullanılmıştır. Bunun yanında YZ’nin araştırmacının hangi adımlarında nasıl kullanıldığı yöntem bölümünde sunulmuştur.

Türkçe Eğitimi ve Yapay Zekâ

Bu bölümde öncelikle yapay zekâ kavramına değinilerek başlamanın doğru olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda yapay zekâ kavramı ilk kez 1956 yılında gerçekleşen Dordmund konferansında John McCarthy tarafından kullanılmıştır (Alpaydın, 2013). O günden günümüze gelişimi ve etkisi artan bir ivme ile devam etmektedir.

YZ teknolojileri, dil eğitimi alanında köklü bir dönüşüm yaratarak öğrenme süreçlerini hem daha verimli hâle getirme hem de kişiselleştirme konusunda büyük fırsatlar sunmaktadır. YZ, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına dinamik bir şekilde uyum sağlayarak öğrencilerin performansını artırmakla birlikte dille ilgili materyallere erişimi de kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte öğretmen odaklı geleneksel yaklaşımları geride bırakarak öğrenci merkezli öğrenme anlayışını güçlendirmekte ve öğrenme süreçlerini her öğrenci için bireyselleştirilmiş (özel) bir deneyime dönüştürmektedir (Tafazoli ve Gómez-Parra, 2017). Özellikle ChatGPT, Manus, Gemini gibi sohbet robotları, etkileşimli öğrenme deneyimleri sunarak dil öğrenen bireylerin dil becerilerini geliştirmelerinde etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır (Mai, Da ve Hanh, 2024). Ayrıca dil becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla YZ entegrasyonunu ele alan araştırmalar, yenilikçi yaklaşımlarla dil eğitimine katkı sağlamak ve öğrencilerin daha etkin, etkileşimli öğrenme deneyimleri yaşamalarına imkân tanımaktadır (Chien, Wu, Lai ve Huang, 2022; Divekar vd., 2021; Gasaymeh, 2024; Jiang, 2024; Xu vd., 2022; Wagner, 2024).

Türkçe Eğitiminde Atasözü ve Deyimin Yeri

Eğitim ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların birçoğunda bazen amaç, bazen de araç olarak başvurulan atasözleri, halkın değer yargılarını taşıyan kalıplaşmış, özlü sözler (Parlatır, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Bununla beraber sözlü ve yazılı ifadelerde kullanılan kelimelerin çeşitliliği, sayısı, niteliği ve artışı ile ifade içerisinde yer alan bu kelimelerin metnin içindeki bağlamda gerçek ve mecaz anlamlarının doğru algılanması dil gelişiminin olumlu yönde ilerlediğinin göstergesi olarak kabul edilir. Yüzyıllar boyunca devam edegelen kültürel değerleri barındıran yazılı ve sözlü metinlerin gelişim çağında olan bireylere aktarımında sözlerin, bir taşıyıcı ve nakledici olarak deyim ve atasözlerinin önemli bir yeri vardır. Çünkü yeryüzünde konuşulan her dil, içinde var olduğu

milletin kültürel değerlerini, dünya görüşünü barındırır ve yansıtır. Bu sebepten dolayı da dil öğretimi aynı zamanda değer öğretimi ve kültür aktarımı demektir. Değer ve kültür öğretimi noktasından dil öğretimine baktığımızda ise deyim ve atasözlerinin öğretimi öne çıkmaktadır. Türkçe öğretimi içerisinde gerek yazılı gerekse sözlü olarak bireyin kendisini yetkin bir şekilde ifade etmesinde deyim ve atasözleri en önemli dilsel birlikler olarak görülmelidir. Deyim ve atasözlerini yerli yerinde kullanmak demek, bireyin kendini hem yazılı hem de sözlü olarak iyi ifade etmesi demektir. Ayrıca bu yapılar yazıya veya konuşmaya ayrı bir canlılık, sıcaklık ve incelik kazandırır. Çünkü dilin gerçek güzelliği ve inceliği her zaman deyim ve atasözlerinin niteliğiyle paraleldir.

Dil öğretiminde amaç, bireylerin ifade yeteneklerini geliştirmek, diğer insanlarla iletişimini sağlamak ve sahip olunan kültürü kulaktan kulağa aktarmaktır. Böylece dil, insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araç konumuna gelmektedir (Kavcar 1996: 16). Dil, bireyleri sadece iletişimi sağlayan bir araç olarak bütünleştirmez, kültürel olarak da bir bütünlük sağlamada en önemli araçtır. İşte dilin bu boyutunu destekleyen ve yürüten en önemli malzeme ise deyim ve atasözleridir. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları bölümünde geçen, "Öğrencilerin Türkçeyi sevmelerini, onu doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak" için dilin güzel ve kültürün zengin örneklerinden olan atasözleri ve deyimler kullanılabilir.

Deyim ve atasözlerinin öğretilmesi noktasından literatüre bakıldığında ise yeterli çalışmanın olmadığı görülmüştür. Baş (2002), "Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı" adlı çalışmasında Türkçenin öğretiminde atasözlerinin önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Mert (2009) çalışmasında, söz varlığında başat öğelerden biri olan "deyim"leri kazandırmaya yönelik etkinliklerle birlikte ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinde söz varlığı belirlemeye yönelik çalışmaların gerekliliği ve önemi üzerinde durmuştur. Bununla birlikte Bağcı (2010) tarafında yapılan araştırmada, 5. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen Atasözleri ve Deyimleri Algılama Testi uygulanmış ve araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle ilköğretim I. kademe öğrencilerinin dil becerilerinin gelişiminde (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) atasözleri ve deyimlerin kullanılmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Görüldüğü üzere alanyazında atasözü ve deyimleri odağına alan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Ancak yapılmış olan araştırmalar nispeten daha az günceldir. Daha güncel olan çalışmalara bakıldığında (Doykun, 2025; Erdem & Kana, 2025; Gözcü, 2025; Gülден & Kaplan, 2025; Kalkan, 2025; Özçelik, B., & Özçakmak, 2025) yapay zekanın kullanım yerlerine göre üstlendiği görevlere dair bir izlenim sunmaktadır. Buradan hareketle eğitim-öğretim alanında öğretim materyali tasarlama amacıyla web 2.0 araçları yer alırken yapay zekanın daha az tercih edilmiş olduğu ifade edilebilir. Bu yönüyle de alana katkı sunacak bir çalışma olduğu söylenebilir.

Akran Aracılığıyla Yapay Zekanın Öğretim Amaçlı Kullanılması

Akran aracılığı ile sunulan öğretim, öğrencilerin diğer öğrencilere öğretim sunduğu bir öğretimsel düzenlemedir. Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ve bu nedenle sınıflarda farklı performans düzeyinde öğrencilerin bulunmaya başlaması, öğretmenlerin programı bütün öğrencilere bireyselleştirerek uygulamakta güçlük yaşamalarına neden olmuştur (Elbaum ve Vaughn, 1999; King-Sears ve Bradley, 1995). Akran aracılığı ile sunulan öğretim, bu sorunun çözümü için etkili yollardan biridir. Akran aracılığı ile sunulan öğretim hem genel eğitim, hem de özel eğitim düzenlemelerinde etkili olarak kullanılmaktadır (Utley, Mortweet ve Greenwood, 1997). Odaklandıkları öğretim aşaması (edinim, akıcılık), yapısı (bir öğrencinin diğerine öğretim sunması ya da öğrenci çiftlerinin sırayla birbirlerine öğretim sunması) ve öğrencilerin eşleştirilme yöntemleri (büyük yaşta öğretmen öğrenci, bütün sınıfa akran aracılığı yoluyla öğretim uygulama) gibi çeşitli modeller geliştirilmiştir (DuPaul ve Eckert, 1998). Akran aracılığı ile öğretim sunma uygulamalarının avantajları şöyle sıralanabilir:

(a) Büyük grup eğitimi sırasında çok daha uzun süren tepki için bekleme süresi akran öğretimi uygulamalarıyla kısaltılabilir ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar (Miller, 2002).

(b) Akranların bire bir çalışması nedeniyle her ikisine de daha fazla alıştırma yapma fırsatı sağlar (Utley, Mortweet ve Greenwood, 1997).

(c) Öğretim sırasında anında dönüt verildiği, hatalar hemen düzeltildiği için hataların tekrarlanma ihtimalini azaltır ve öğrencinin daha fazla pekiştirilmesini olanaklı kılar (Arreaga-Mayer, 1998; Utley, Mortweet ve Greenwood, 1997).

Alanyazın incelendiğinde akran aracılığı ile sunulan öğretimin etkililiğini gösteren pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Sözlü matematik problemi çözme (Harper, Mallette, Maheady ve Brennan 1993), para ödeme (Schloss, Kobza ve Alper, 1997), toplama işlemi yapma (Fueyo ve Bushell, 1998), işlem akıcılığı (Beirne-Smith, 1991) gibi becerileri kazandırma, otistik öğrencilerin sosyal davranışlarını (Pierce ve Schreibman, 1997), dikkat dağınıklığı ve hiperaktivitesi olan çocukların sınıf içi davranışlarını artırma ve kontrol etme (DuPaul, Ervin ve Hook, 1998), görme yetersizliği olan bir deneğin sosyal etkileşim düzeyini artırma (Jindal-Snape, 2005) bunlar arasında sayılabilir. Söz konusu çalışmalar arasında yapay zekanın kullanımına yönelik bir araştırmanın yer almadığı ifade edilebilir. Bu yönüyle çalışmanın özgün olduğu söylenebilir.

Amaç

Bu araştırma dil ve edebiyat çatısı altında Türkçe öğretiminde yapay zekanın (YZ) rolüne odaklanarak ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine atasözü ve deyimleri YZ' dan destek alarak üretilen resfebeler aracılığıyla öğretmeyi hedeflemekle birlikte yerel alanyazında Türkçe eğitiminde yapay zekanın

kullanılmasına yönelik bilgi boşluklarına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

“Ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine atasözü ve deyimleri YZ araçlarıyla üretilen resfebeler ile öğretmek mümkün müdür? Öğrencilerin YZ araçlarını kullanması derse yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlamakta mıdır? YZ araçlarını akran öğrenmesi aracılığıyla daha etkili ve kolay öğretmek mümkün müdür? Söz konusu deneyime yönelik ğrenci görüşleri nedir?”.

YZ'nın odağa alınarak tasarlandığı söz konusu araştırmanın, eğitim süreçlerini dönüştürme kapasitesiyle Türkçe eğitimi gibi uzmanlık gerektiren bir alanda önemli fırsatlar sunduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda söz konusu araştırmada bu fırsatlar gerçek yaşam deneyimleriyle ne kadar örtüşüp örtüşmediğini öğrencilerden alınan görüşler ile tespit etmek araştırmanın bir diğer amacıdır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemi karma yöntem çatısı altında şekillenmiştir. Bu nedenle araştırmada hem kanita dayalı uygulamalardan (deneysel desen) biri olan ntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen hem de nitel desen birlikte kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmeye yönelik araştırmalardır. Deneysel çalışmalarda araştırmacılar en az bir bağımsız değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gözlemlerler (Cohen & Manion, 1997; Gay & Airasian, 2000). Birçok farklı deneysel desen vardır. Bunlardan biri olan ve bu araştırmada kullanılan ntest-sontest kontrol gruplu deneysel desendir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubu İstanbul ili Anadolu yakasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir kurum olan bir Bilim ve Sanat Merkezine devam eden beşinci ve altıncı sınıf ($n_{kız}=12$, $n_{erkek}=12$) ğrencilerinden oluşmaktadır. Deney grubu ($n_{deney}=12$) ile kontrol grubu ($n_{kontrol}=12$) ğrencilerinin sayısı birbirine eşitir. Cinsiyet dağılımlarının da eşit denecek kadar birbirine yakın olduğu söylenebilir. Söz konusu öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemine göre araştırmaya dahil edilmişlerdir. Bu rnekleme çeşidi yaygın bir şekilde kullanılmakta olup oldukça ekonomiktir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Bu yönüyle bu araştırmada tercih edilmiştir.

Araştırma Ekibi ve Görev Dağılımı

Araştırma ekibi üç kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya rehberlik eden danışman on sekiz yıllık mesleki deneyime sahip doktora eğitimini tamamlamış özel yetenekliler öğretmenidir. Sorumlu öğrencilerin ikisi beşinci sınıf, biri altıncı sınıf öğrencisidir. Öğrencilerden ikisi kız biri erkektir. Söz konusu araştırma kapsamında üstlendikleri sorumluluk ve görevlerin bir kısmı aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Ekibi Görev Dağılımı Şeması

Araştırmadan sorumlu üç öğrenci de araştırmanın planlanmasında, yapay zeka promptlarının yazımında, ürünlerin oluşturulmasında, uygulamanın yürütülmesinde, değerlendirmenin yapılıp raporun yazılmasında aktif ve denge gözetilecek şekilde görev almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yapay zeka ile oluşturulan resfebe kartları, katılımcılara ait bilgileri elde etmek için demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. bu bağlamda, derse katılan katılımcılar arasından rast gele (random) seçilen kişilere nitel yöntemin yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır (Berg & Lune, 2019). Görüşme, bir şeyleri ortaya çıkarmanın esnek ve uygulanabilir yolu (Robson, 2017) olmakla birlikte, nitel araştırmalarda yararlanılan bir veri toplama tekniğidir (Punch, 2005). Başka bir ifade ile görüşme, araştırmaya dahil edilen bireylerin bir konu ya da durum hakkında duygu ve düşüncelerinin anlaşılması etkinliğidir (Karataş, 2017). Görüşme; kişilerin duygularının, düşüncelerinin, tutumlarının, tecrübelerinin ve şikayetlerinin anlaşılabilmesi için etkili bir tekniktir (Sevecan ve Çilingiroğlu, 2007).

Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yürütülmüştür. “Bu teknik, önceden belirlenen soruların sorulmasını ve özel bazı konulara değinilmesini kapsamaktadır. Söz konusu sorular genellikle her katılımcıya

sistematik ve tutarlı bir sırada sorulur, ancak uygulayıcının hazırlanan soruların dışına çıkma özgürlüğü bulunmaktadır” (Berg ve Lune, 2019). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşme yapılan kişiye daha fazla esneklik sağladığı (Robson, 2017) için bu çalışmada tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanan kişilere ait veriler bulgular bölümünde sunulmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında; soruların kolaylıkla anlaşılması ve çok boyutlu olmaması, yanıtlayıcıyı yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Bahçeci & Yıldız, 2016). Bu bağlamda demografik bilgi formunda katılımcının adı ve soyadı, cinsiyeti, sınıf düzeyi vb. bilgilere yer verilmiştir. Uzmanlar için hazırlanan demografik bilgi formunda ise cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem süresi vb. sorulara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan diğer araç ise “Görüşme Formu” dur. Söz konusu form, ilgili alanyazın incelendikten sonra danışman öğretmenin rehberliğinde araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmesi için uzman komisyonu oluşturulmuştur. Bu komisyon üç kişiden oluşmaktadır. Komisyondaki uzmanlar; özel yetenekliler alanında görev yapan bir öğretmen, bir Türkçe öğretmeni, bir rehberlik öğretmeninden oluşmaktadır. Uzman komisyonuna ait şema aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Uzman Komisyonuna Ait Şema

Söz konusu uzmanlar hem görüşme formunu incelemişler hem de uygulamaya yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu uzmanlar, YZ destekli hazırlanan ders içeriklerinin hitap ettiği kitleye uygun olup olmadığı konusunda da görüş ve yorumlarını danışman öğretmen ve araştırma ekibiyle yüze yüze görüşerek iletmişlerdir. Bu görüşmelerde danışman öğretmen ve öğrenciler notlar almış ve bu notlar ışığında bazı komutlar (promptlar) yeniden yazılarak görseller yenilenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından oyun kılavuzundaki bilgiler hedef kitlenin ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmada yer verilen (öğretilecek) atasözleriyle ilgili öğretim içeriği ve soruların oluşturulmasında ilham alınan kaynaklar Tablo 'da sunulmuştur.

Bununla birlikte deyim öğretim materyali ve bilgi düzeyini ölçmek için kullanılan soruların hazırlanmasında ilham alınan kaynaklar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Atasözü & Deyim ile İlgili Kaynak Bilgisi (Özçelik ve Özçakmak, 2025)

Yararlanılan Kaynak	Türü	Yılı	Yazar Ad-Soyadı
İlköğretim İçin Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü	Kitap	2022	A. Püsküllüoğlu
2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde Yer Alan Deyimler, Atasözleri ve Birleşik Fiiller	YL Tezi	2022	D. Uygun Selimler
Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Geçen Atasözü ile Deyimlerin Tespit ve Sınıflandırılması	YL Tezi	2023	A. Karakurt

Yukarıdaki tablo 1’de belirtilen kaynaklar ile uzman görüşlerinden gelen dönütler dikkate alınarak araştırmanın odağında yer alan atasözü ve deyimler belirlenmiştir. Ayrıca atasözü ve deyim olmayan ifadelerin öğrenciler tarafından ne düzeyde ayırt edilemediği de belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın İş-Zaman Çizelgesi

Araştırmanın raporlaştırılmasına kadar geçen zamanda araştırmadan sorumlu öğrencilerin aylara göre yapmış olduğu görevler aşağıdaki tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Ait Çalışma Zaman Çizelgesi

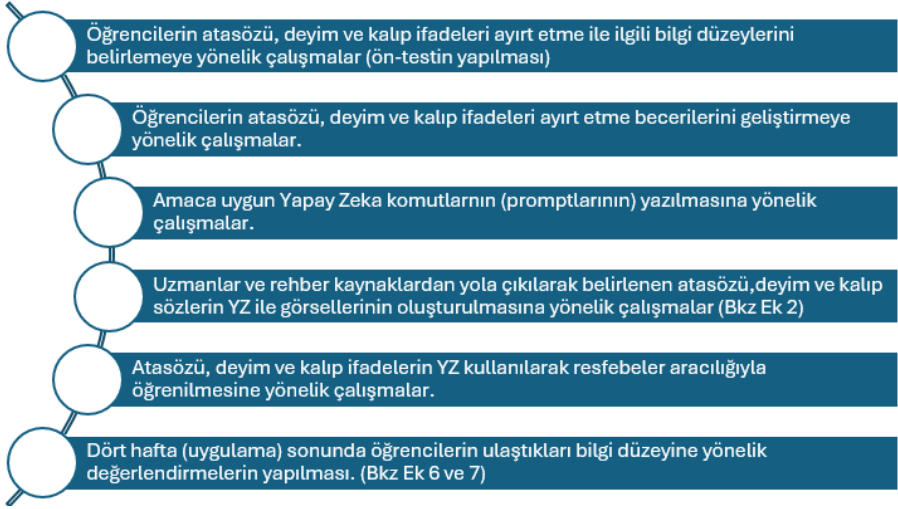
İşin Adı	AYLAR									
	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN	TEMMUZ	AĞUSTOS	EYLÜL	EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK
Konunun ve problem durumunun belirlenmesi							x			
Konuya özel literatür taramasının yapılması							x	x	x	

Atasözü ve Deyimlerin belirlenmesi								X	X	
Kullanılacak YZ araçlarının belirlenmesi								X	X	
Veri toplama araçlarının hazırlanması (Yarı yapılandırılmış görüşme formu, bilgi soruları, uzman formları vb.)								X	X	
Verilerin toplanması ve analizi								X	X	
Araştırma raporunun azılması ve sisteme yüklenmesi								X	X	

Uygulama Süreci

Çalışmada, öğretim içeriğinin her aşaması (konu anlatımı, etkinlikler vb.) araştırmadan sorumlu öğrenciler tarafından (danışman öğretmenin gözetiminde) etkileşimli tahta üzerinden ve küçük gruplarla her öğrencisinin kişisel tabletleri üzerinden etkileşimli olarak yapılmıştır. Söz konusu uygulama 4 hafta sürmüştür ve deney grubundaki öğrenciler dört hafta boyunca kendi kişisel tabletlerini getirmişlerdir. Hem akran öğrenmesi hem de etkileşimli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı ve danışman öğretmenin rehber konumunda olduğu bir uygulama süreci olmuştur. Öğrenciler her hafta iki ders saati olmak üzere toplam sekiz saatlik bir uygulamaya dahil edilmişlerdir. Uygulamada yer alan atasözü ve deyimlerin yedisi Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde yer alırken on bir tanesi

deyim ya da atasözü olarak geçmeyen kalıp ifadelerdir, toplam on sekiz ifade üzerinden çalışmalar yürütülmüştür. Bu süre zarfında kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Sadece sürecin başında ve sonunda açık uçlu sorular ile yönergeler göre sınıflamanın yer aldığı sorular sorulmuş ve verdikleri yanıtlar toplanmıştır. Süreç sonunda deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-testteki doğru cevap sayılarına bakılmış ve dört hafta boyunca uygulanan öğretim içeriğinin etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerden rastgele seçilen dört öğrenciye de yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve öğrencilerin uygulamaya dair düşünceleri alınmıştır. Araştırmanın uygulama adımlarının daha iyi anlaşılması için bir şema oluşturulmuş ve söz konusu şema şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3'te. Uygulama Adımlarına Dair Şema

Araştırmada uzman (Türkçe öğretmeni, Bkz Ek 4) görüşü alınarak belirlenen atasözü ve deyimler ile bunları temsil eden resfebeler araştırmadan sorumlu öğrenciler tarafından YZ araçlarına uygun komutlar (promptlar) yazarak görselleştirmişlerdir. Danışman öğretmen, eğitim uygulamasına başlamadan önce sorumlu öğrencilere üç haftalık (3x2=6 saatlik) komut (prompt) yazma, YZ araçları kullanarak görseller ve resfebe (rebus) oluşturma eğitimi vermiştir. Öğrencilerin yazdığı komutların; açık, net, anlaşılır, araştırmanın amacına ve içeriğine uygun (uyumlu) olup olmadığı danışman tarafından kontrol edilip gerekli dönütler öğrencilere verilmiştir. Buna ek olarak YZ araçlarının ürettikleri ürünler kontrol edilerek oluşturulan ürünlerin/yanıtların kalitesi, uygunluğu ve doğruluğu gözden geçirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel verilerine dair analiz sonuçları yer almaktadır.

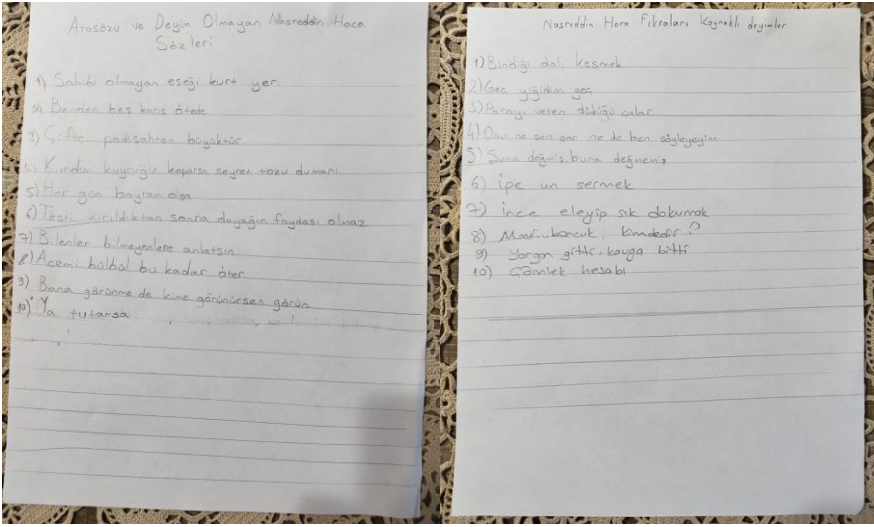
Araştırma kapsamında önce ilkokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerine yönelik ihtiyaç analizi yapılmıştır. Danışman öğretmen dersine girdiği öğrencilere, “Türkçe dersinde YZ araçlarını kullanarak hangi konuya/konulara yönelik etkinlik yapmak (içerik oluşturmak) istersiniz?”, “Hangi konuyu YZ dan faydalanarak pekiştirmek istersiniz?” sorularını yöneltmiştir. Öğrencilerin doğal akışında bir sohbet olarak algılamaları için araştırma kapsamında sorulduğu söylenmemiş ve gerçek düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sözel olarak, atasözü ve deyimlerin YZ araçlarından faydalanılarak öğretilmesine ilişkin önce pilot uygulama sonrasında asıl uygulama yapılmıştır. Ardından araştırmanın amacına hizmet edecek sorulara; “Ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine atasözü ve deyimleri YZ araçlarıyla üretilen resfebeler ile öğretmek mümkün müdür? Öğrencilerin YZ araçlarını kullanması derse yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlamakta mıdır? YZ araçlarını akran öğrenmesi aracılığıyla daha etkili ve kolay öğretmek mümkün müdür? Söz konusu deneyime yönelik öğrenci görüşleri nedir?” öğrencinin verdiği yanıtlara dair bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. Uzmanların Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Uzman Soyadı	Adı	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Uzmanlık Alanı	Mesleki Deneyim	Görev Yaptığı Kurum
S****Ç****		51	Erkek	Yüksek Lisans	Psikolojik Danışman	23	MEB BİLSE M
E****T*****		42	Kadın	Lisans	Türkçe Öğrt.	19	MEB Ortaokul
Z****T***A** *		40	Kadın	Yüksek Lisans	Özel yetenekliler Öğrt.	18	MEB BİLSE M

Tabloda bilgileri verilen uzmanların araştırma amacına uygun olduğu, bilgi, deneyim ve tecrübelerinin yeterli olduğu ve araştırmaya katkı sunduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında yapılan pilot uygulamaya katılan 6 öğrencinin dördü kız ikisi erkek öğrencidir. Öğrencilerin tümü beşinci sınıf öğrencisidir. Pilot uygulamadaki öğrenci yorumları ve uzman görüşü alınarak gerekli revizyonlar yapılmış ifade sayısı 20’den 18’e düşürülmüştür. Böylece asıl uygulamada öğrencilere sunulan öğretim içeriğinin genel çerçevesi oluşturulmuştur. Aşağıdaki şekil 4’te pilot uygulamada kullanılan ifadelerin görseli sunulmuştur.



Şekil 4. Pilot Uygulama İçin Hazırlanan Deyim ve Atasözleri

Asıl uygulama her hafta iki ders saati olmak üzere toplam dört haftada sekiz ders olarak planlanmıştır. Bu süre zarfında dört deyim, üç atasözü ve on bir kalıp ifade (atasözü ve deyim olmayan, ama karıştırılan) olmak üzere toplam on sekiz (18) ifade öğrencilere sunulmuştur. Deney grubunda 12 ($n_{kız}=6$ ve $n_{erkek}=6$) öğrenci, kontrol grubunda 12 ($n_{kız}=7$ ve $n_{erkek}=5$) öğrenci yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin yarısı beşinci yarısı altıncı sınıftır. Kontrol grubunda ise beşi altıncı, yedisi beşinci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Yanıtlar Tablosu

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Doğru Sayısı	Yanlış Sayısı	Doğru Sayısı	Yanlış Sayısı
	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.
Atasözü	3	0	2	1
Deyim	3	1	2	2
Kalıp İfade	9	2	6	5
Toplam	15	3	10	8

Tablo 4 incelendiğinde, dört haftalık sürecin sonunda hem deney hem kontrol grubunun atasözü ve deyimlerde çok sorun yaşamadığı, deyim ve atasözü olmayan kalıp ifadeleri ayırt etmede ve söz konusu bu ifadeleri atasözü ve deyimlerden ayırt edip açıklamalarını doğru yapıp cümle içerisinde bağlama uygun olarak kullanabilme kısmında eksikliklerin nispeten daha fazla olduğu bulgulanmıştır. Buradan hareketle kontrol grubunun başarısı % 56 iken deney grubunun başarısının % 83 olduğu bulgulanmıştır. Özellikle kontrol grubundaki öğrencilerin yaptığı yanlış sayısı deney grubundan fazladır. Bu bulgulardan hareketle dört haftalık uygulanan yapay zekâ (YZ) destekli öğretim içeriğinin öğrencilerin farkındalıklarını ve ayırt etme becerilerini artırdığı ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin oluşturdukları resfebelere dair örnekler sunulmuştur. Hemen akabinde sorumlu öğrenciler bulgulara dair değerlendirmeleri danışman öğretmenin rehberliğinde yapmışlardır. Tüm öğrenciler süreç içerisinde aktif ve dengeli görevler almışlar, uyum içerisinde çalışmaları tamamlamışlardır. Söz konusu çalışmalara dair görseller sunulmuştur.



Şekil 5. Bindığı Dalı Kesmek.



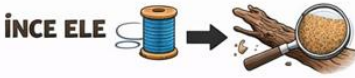
Şekil 6. Parayı Veren Düdüğü Çalar



Şekil 7. İpe Un Sermek.



Şekil 8. Yorgan Gitti Kavga Bitti



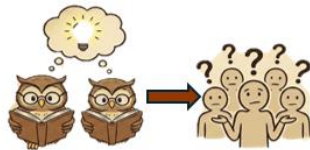
Şekil 9. İnce Eleyip (Eğirip) Sık Dokumak
Kovarlar



Şekil 10. Doğru Söyleyeni Dokuz Köyden



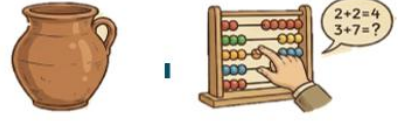
Şekil 11. Benden Beş Karış Ötede



Şekil 12. Bilenler Bilmeyenlere Anlatsın



Şekil 13. Sahibi Olmayan/Ölmüş Eşeği Kurt Yer



Şekil 14. Çömlek Hesabı



Şekil 15. Ya Tutarsa



Şekil 16. Mavi Boncuk Kimdedir?



Şekil 17. Çiftçi Padişahthan Büyüktür



Şekil 18. Her Gün Bayram Olsa



Şekil 19. Kurdun Kuyruğu Koparsa Seyret Tozu Dumanı
Çadar Öter



Şekil 20. Acemi Bülbül Bu



Şekil 21. Geç Yiğidim Geç.



Şekil 22. Testi Kırıldıktan Sonra Dayağın Faydası Olmaz



Şekil 23.Öğrenci Bilgi Sorularını Değerlendirme.



Şekil 24. Yapılan Uygulamalara Dair

Görseller



Şekil 25. Sorumlu Öğrenciler Araştırma Bulgularını Değerlendiriyor

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (deney grubundaki 12 öğrencinin 9'u) YZ komutlarını daha etkili ve kapsayıcı şekilde nasıl yazacaklarını hem de mevcut ürünleri amaca hizmet edip etmediği noktasında nasıl değerlendirebileceklerini öğrenmekten keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Diğer üç öğrencide kısmen keyif aldığını belirtmiştir. YZ ile resfebe oluşturma sürecinin ifade etme, en uygun ifadeyi seçme vb. becerilerini de desteklediğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak yaşatlarından bir konu hakkında bilgi alma noktasında ilk etapta çekimser olduklarını süreç içerisinde akran öğrenmesiyle bilgi edinmek (sorumlu öğrencilere daha önceden danışman öğretmen bilgi aktarımında bulunmuştur) ve ürün ortaya çıkarmanın düşündüklerinden daha keyifli olduğunu belirtmişlerdir (12 öğrencinin 8'i). Bu görüşlerden hareketle söz konusu uygulamanın öğrencilerde olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Bir gruba işbirlikli öğrenme yöntemiyle birlikte YZ destekli resfabeler kullanılarak atasözü, deyimler ve kalıp ifadeler öğretilmiş diğer gruba da geleneksel yöntem ile öğretim yapılmıştır. Uygulama sonunda her iki grubun uzmanlar tarafından belirlenen atasözleri, deyimleri ve kalıp ifadeleri doğru yerde doğru şekilde kullanıp kullanamadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin 18 ifadeden 15'ini doğru şekilde doğru yerde kullanabildiklerini kontrol grubundakilerin ise 18 ifadeden 10'unu doğru şekilde doğru yerde kullanabildikleri tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle sonuçlar deney grubundaki öğrencilerin lehinedir. Deney grubundaki öğrencilerin başarı oranı %83 iken kontrol grubundaki öğrencilerin başarı oranının %56 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak söz konusu araştırmanın alanyazına anlamlı katkılar sunmuş olduğu ifade edilebilir.

Söz konusu çalışmanın önemli olduğuna dair diğer bir argüman ise şu şekilde açıklanabilir: BİLSEM yönergesinin altıncı maddesinin d bendinde “Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri amaçlanır” ifadesine ek olarak yedinci maddesinin c bendinde “BİLSEM’ de uygulanan öğretim programları, öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarının programları ile bütünlük oluşturacak şekilde hazırlanır ve öğrenci merkezli olarak yürütülür.”, d bendinde “Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanır.” ilkeleriyle örtüşen bir çalışma olması bakımından önemli olduğu ifade edilebilir.

Atasözü ve Deyim Başarı testlerindeki öğrenci puanı ile son bir yıl içinde okunan kitap sayısı (10’dan fazla olanlar için) arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde bu konuda doğrudan bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak literatürde, okuma alışkanlığı ile akademik başarı arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar görmek mümkündür. Nitekim Deniz (2017) ile Karatay ve Dilekçi (2020) tarafından yapılan çalışmalarda okuma alışkanlığının akademik başarıyı olumlu etkilediğine dair bulgu aktarılmıştır.

Farklı bir araştırmada ise özel yetenekli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin deyim ve atasözü algıları karşılaştırılmıştır. Gönül ve Baş (2024) tarafından yapılan araştırma sonucunda özel yetenek tanısı olan dördüncü sınıf öğrencilerinin, özel yetenek tanısı olmayan öğrencilere göre deyim ve atasözlerini daha çok mecaz anlamıyla algıladıkları ve özel yetenek tanılı öğrencilerin, özel yetenek tanısı olmayan öğrencilere göre farklı düşünce ve eleştirel düşünme becerisi sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar örneklem ilkökul öğrencileri de olsa karşılaştırılan öğrencilerin bilişsel

potansiyeli bağlamında araştırma bulgularıyla (atasözü ve deyimleri doğru bilme düzeylerindeki yakınlık) paralellik gösterdiği ifade edilebilir.

Öğrenci görüşlerinden hareketle çalışmada, öğrencilerin çoğunun yapılan etkinlik ve içerikleri beğendiği ve eğlenceli bulduğu, ayrıca ders performansını artırdığına dair görüşler etrafında birleştikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında altıncı sınıf Türkçe dersindeki bazı temalarda yer alan öğrenme çıktılarıyla da ilişkili olduğu ifade edilebilir. Örneğin, Geleneklerimiz başlıklı dördüncü temada “*Temanın içeriğine bağlı olarak geleneklerimize ait görsellerle söz varlığının ilişkilendirilmesine yönelik etkinlikler yapılır (OB4). Bu sayede öğrencilerin kültürümüze ait söz varlığına hâkim olmalarını sağlamak için kelime etkinliklerindeki söz varlığı bu çerçevede belirlenir (OB5.1, OB5.3). Öğrencilerin geleneklerimizle ilgili okudukları, dinledikleri/izledikleri metinlerin içeriğini çeşitli niteliklerinden hareketle sınıflandırabilmeleri (T.O.5.12., T.D.5.11.) ve metinleri kendi içinde karşılaştırabilmeleri (T.O.5.10, T.D.5.9) sağlanır.*” öğrenme çıktısının kazandırılmasına söz konusu çalışmada tercih edilen uygulamaların katkı sunmuş olduğu gözlemlenmiştir.

Öneriler

Söz konusu çalışma bağlamında sunulan öneriler aşağıda sunulmuştur:

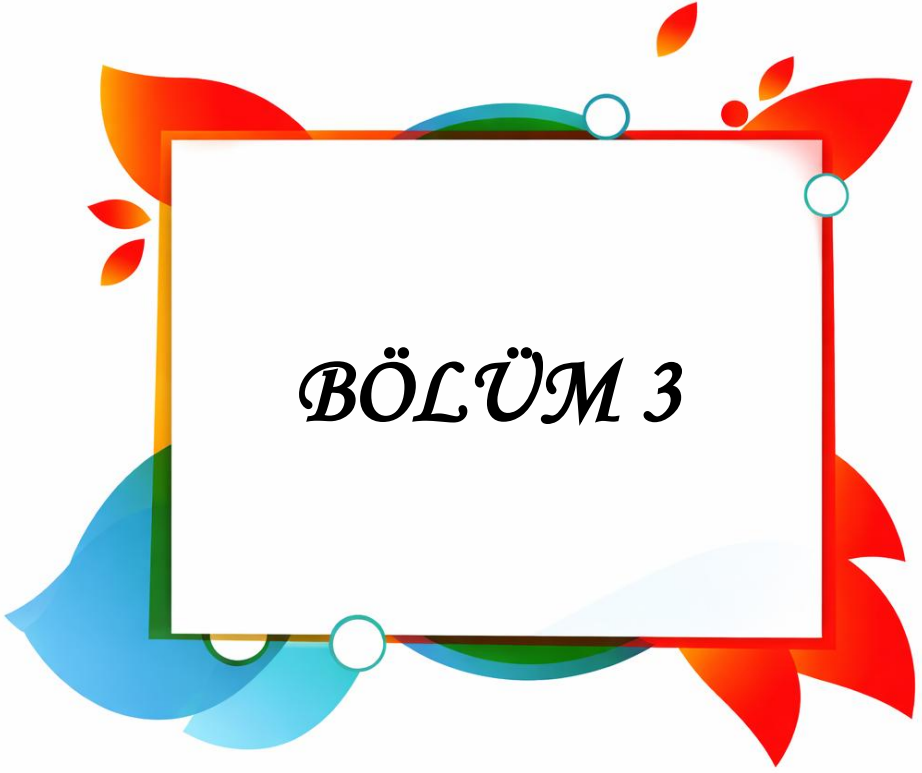
- Alan yazın incelendiğinde yapay zekâ ve öğretim uygulamalarını ele alan nispeten az sayıda araştırmanın var olduğu görülmektedir. Bu alanda yeni ve derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Yapay zekâyı kullanma, komut yazma vb. konularda eğitim küçük yaşlardan itibaren öğrencilere öğretilmeli ve bu konuları kapsayan kanıta dayalı uygulamalara daha fazla yer verilmelidir.
- Marc Prensky’nin ifade ettiği dijital yerlilere uygun eğitim içerikleri hazırlanırken daha fazla YZ desteği alınmalı ve YZ tarafından oluşturulan ders materyallerinin etkililiği daha büyük örneklem grupları üzerinde sınanabilir. Aksi taktirde John Dewey’in de söylediği gibi, “Bugünün öğrencisini (çocuğunu) dünün yöntemlerine göre eğitmeye devam dersek onların yarınlarından çalmış olmaz mıyız?”

Kaynaklar

- Berg, B. L., ve Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Çev. Aydın H.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Chen, L., Chen, P. ve Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chen, M., Siu-Yung, M., Chai, C. S., Zheng, C. ve Park, M. Y. (2021). A pilot study of students' behavioral intention to use AI for language learning in higher education. In 2021 International Symposium on Educational Technology (ISET) (pp. 182-184). Tokai, Nagoya, Japan. <https://doi.org/10.1109/ISET52350.2021.00045>
- Chien, Y. C., Wu, T. T., Lai, C. H. ve Huang, Y. M. (2022). Investigation of the influence of artificial intelligence markup language-based LINE chatbot in contextual English learning. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.785752>
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Research methods in education* (4th ed.). Routledge: London and New York.
- Deniz, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Digital Education Council, (2024). Küresel yapay zeka anketi verileri, www.digitaleducationcouncil.com/post/digital-education-council-global-ai-student-survey-2024
- Divekar, R. R., Drozdal, J., Chabot, S., Zhou, Y., Su, H., Chen, Y., ... Braasch, J. (2021). Foreign language acquisition via artificial intelligence and extended reality: Design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2332-2360. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1879162>
- Doykun, S. (2025). Yapay zekâ ve âşık şiiri: Âşık Veysel ile Âşık Kodhanî karşılaştırması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, (Sosyal Bilimlerde Yapay Zeka: Kuram, Uygulama ve Gelecek Perspektifleri), 100-118.
- Erdem, İ., & Kana, F. (2025). Yapay Zekâ Destekli Metinlerin Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurlarını Öğretmedeki Yeterliğine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 188-217.
- Gasaymeh, A.-M. M., Beirat, M. A. ve Abu Qbeita, A. A. (2024). University students' insights of generative artificial intelligence (AI) writing tools. *Education Sciences*, 14(10), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci14101062>

- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). Educational research competencies for analysis and application (6th Edition). Ohio: Merrill an imprint of Prentice Hall.
- Gönül, D., & Baş, Ö. (2024). Özel Yetenek Tanısı Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Deyim ve Atasözü Algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 665-683.
- Gözcü, N. (2025). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Motif Temelli Yararlanma ve Yapay Zekâ Destekli İçerik Üretimi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 116-141.
- Gülden, B., & Kaplan, K. (2025). Yapay Zekâ (ChatGPT) Sözlük İncelemesi Yapabilir mi? TDK Ortaokul Sözlüğü Örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(Özel Sayı), 211-246.
- Huang, W., Hew, K. F. ve Fryer, L. K. (2021). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 1-21. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
- Jeon, J., Lee, S. ve Choe, H. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers & Education*, 206, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>
- Jeon, J., Lee, S. ve Choi, S. (2024). A systematic review of research on speech-recognition chatbots for language learning: Implications for future directions in the era of large language models. *Interactive Learning Environments*, 32(8), 4613-4631. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2204343>
- Ji, H., Han, I. ve Ko, Y. (2023). A systematic review of conversational AI in language education: Focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), 48-63. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873>
- Jiang, Y. (2024). Interaction and dialogue: Integration and application of artificial intelligence in blended mode writing feedback. *The Internet and Higher Education*, 64, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100975>
- Kalkan, M. (2025). Dr. Şahin Sarı'nın" Yapay Zekânın Deyim Çevirisi" Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme: Ankara: Gazi Kitabevi, 2024, 202 s. ISBN: 978-625-365-660-7. *Lisanî İlimler Dergisi*, 3(2).
- Karatay, H., ve Dilekçi, A. (2020). Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin okuma alışkanlıkları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 1-24. <https://doi.org/10.29228/ijlet.42865>
- Li, Z. P. ve Ironsi, C. S. (2024). The efficacy of generative artificial intelligence in developing science education preservice teachers' writing skills: An

- experimental approach. *Journal of Science Education and Technology*. 1-12.
<https://doi.org/10.1007/s10956-024-10148-2>
- Liang, J. C., Hwang, G. J., Chen, M. R. A. ve Darmawansah, D. (2023). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: An integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4270-4296.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348>
- Mai, D. T. T., Da, C. V. ve Hanh, N. V. (2024). The use of ChatGPT in teaching and learning: A systematic review through SWOT analysis approach. *Frontiers in Education*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1328769>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025, 21 Ocak). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).<https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> (Erişim Tarihi: 11.01.2025)
- Özçelik, B., & Özçakmak, H. (2025). Plickers ile 7. Sınıf Öğrencilerine Atasözü ve Deyim Öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 391-410.
- Tafazoli, D. ve Gómez-Parra, M. E. (2017). Robot-assisted language learning: Artificial intelligence in second language acquisition. *Current and Future Development in Artificial Intelligence*, 1, 370- 396.
<https://doi.org/10.2174/9781681085029117010015>
- Xu, Y., Aubele, J., Vigil, V., Bustamante, A. S., Kim, Y. S. ve Warschauer, M. (2022). Dialogue with a conversational agent promotes children's story comprehension via enhancing engagement. *Child Development*, 93, 149-167. <https://doi.org/10.1111/cdev.13708>
- Wagner, C. J. (2024). Differentiating children's reading materials with artificial intelligence: Exploring possibilities for personalized learning. *The Reading Teacher*, 78(3), 191-194. <https://doi.org/10.1002/trtr.2361>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



İlk Okuma Yazma Öğretiminde Aile Katkısı

Seval Çiğdemir¹

GİRİŞ

İlk okuma yazma öğretimi, çocukların yalnızca akademik başarılarının değil, aynı zamanda bilişsel, dilsel ve sosyo-duygusal gelişimlerinin temelini oluşturan kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun öğrenme yaşantıları çoğu zaman okul temelli süreçler üzerinden tartışılrsa da, alanyazın aileyi ve ev ortamını bu sürecin vazgeçilmez bileşeni olarak konumlandırmaktadır. Aile katılımı, çocuğun eğitim ve gelişim süreçlerinde ailenin aktif biçimde yer almasını; okul ile iş birliği yapmasını, evde öğrenmeyi desteklemesini ve çocuğun öğrenme ortamını zenginleştirmesini ifade eden bir kavramdır. İlk okuma yazma öğretimi bağlamında ise bu katılım, çocuğun okuma ve yazma becerilerini destekleyen ev temelli etkinlikler, tutumlar ve modeller aracılığıyla somutlaşır.

Türkiye’de ve dünyada yapılan çalışmalar, ev temelli okuryazarlık etkinliklerini içeren aile katılımı programların çocukların erken okuma yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle etkileşimli paylaşımlı kitap okuma, hikâye anlatma ve günlük yaşam içinde yazılı dili kullanmaya yönelik basit etkinlikler, çocukların sözcük dağarcığını, anlatı becerilerini ve yazı farkındalığını güçlendirmektedir. Bu bulgular, ilk okuma yazma öğretiminin yalnızca öğretmenin sınıf içi uygulamalarıyla sınırlı kalamayacağını; aksine aile-okul iş birliği temelinde kurgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

¹ Dr., ORCID-0000-0002-5024-8579

KURAMSAL ÇERÇEVE

Ekolojik Sistemler Kuramının Temel Varsayımları

Çocuğun gelişimini çok boyutlu ve çok katmanlı bir süreç olarak ele alan Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı, bireyin yalnızca kendi içsel özellikleriyle değil, aynı zamanda içinde bulunduğu çevresel sistemlerle karşılıklı etkileşimi üzerinden şekillendiğini savunur. Bu kuram, gelişimi doğrusal ve tek yönlü bir süreç olarak değil; dinamik, karşılıklı ve bağlamsal bir yapı içinde ele alır. Çocuğun bilişsel, dilsel ve sosyal gelişimi, içinde bulunduğu sistemlerin niteliği ve bu sistemler arasındaki etkileşimlerle doğrudan ilişkilidir.

Ekolojik sistemler kuramında çevre, iç içe geçmiş halkalar biçiminde düzenlenmiştir: mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem. Bu sistemlerin her biri çocuğun gelişimine farklı düzeylerde katkıda bulunur. Özellikle erken çocukluk döneminde, çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu mikrosistem ve bu sistemler arasındaki ilişkileri ifade eden mezosistem, okuryazarlık gelişimi açısından kritik öneme sahiptir.

Bu bağlamda aile, çocuğun gelişiminde yalnızca bir çevresel faktör değil; aynı zamanda öğrenmenin ilk ve en kalıcı bağlamını oluşturan temel bir sistemdir. Ailenin sunduğu dilsel uyarıcılar, etkileşim biçimleri ve öğrenmeye yönelik tutumlar, çocuğun okuma yazmaya hazırlık sürecinde belirleyici rol oynar.

Mikrosistem Düzeyinde Ailenin Rolü

Mikrosistem, çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu en yakın çevreyi kapsar. Aile, okul ve akran grupları bu sistemin temel bileşenleridir. Ancak erken çocukluk döneminde aile, diğer tüm unsurlara kıyasla daha baskın bir etkiye sahiptir. Çocuk, yaşamının ilk yıllarında dil becerilerini, iletişim kalıplarını ve sembolik düşünme yetisini büyük ölçüde aile içindeki etkileşimler aracılığıyla geliştirir.

Aile içinde gerçekleşen günlük konuşmalar, hikâye anlatımları, soru-cevap etkileşimleri ve ortak etkinlikler, çocuğun sözcük dağarcığını zenginleştirir ve dilin işlevlerini anlamasına katkı sağlar. Bu süreç, okuryazarlık gelişiminin temelini oluşturan fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi ve anlatı becerilerinin gelişimini destekler.

Özellikle ebeveynlerin çocukla kurduğu nitelikli etkileşimler, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı değildir. Çocuğun düşünmesini teşvik eden açık uçlu sorular, metinler üzerine yapılan tartışmalar ve çocuğun ifade becerilerini destekleyen geri bildirimler, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kritik rol oynar. Bu nedenle mikrosistem düzeyinde ailenin rolü, yalnızca bir destek unsuru değil; öğrenmenin aktif bir bileşeni olarak değerlendirilmelidir.

Mezosistem - Aile-Okul İş Birliği

Mezosistem, çocuğun farklı mikrosistemleri arasındaki etkileşimleri ifade eder. Bu bağlamda aile ile okul arasındaki ilişki, çocuğun akademik ve sosyal gelişimi açısından büyük önem taşır. Aile ve okulun birbirinden kopuk ya da çelişkili yaklaşımlar sergilediği durumlarda, çocuk öğrenme sürecinde tutarsızlık yaşayabilir. Buna karşılık, aile ve okulun ortak hedefler doğrultusunda iş birliği içinde olduğu durumlarda, çocuğun öğrenme deneyimi daha bütüncül ve destekleyici hale gelir.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde bu iş birliği daha da kritik bir boyut kazanır. Öğretmenin sınıf içinde benimsediği yöntem ve stratejilerin ev ortamında desteklenmesi, öğrenmenin pekişmesini sağlar. Örneğin, sınıfta yapılan ses temelli etkinliklerin evde tekrar edilmesi ya da öğretmenin önerdiği kitapların aile ile birlikte okunması, çocuğun öğrenme sürecine süreklilik kazandırır.

Ayrıca ailelerin öğretmenle kurduğu iletişim, çocuğun ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına olanak tanır. Bu iletişim sayesinde öğretmen, öğrencinin ev ortamı hakkında bilgi sahibi olurken; aile de çocuğun akademik gelişimi hakkında bilinçlenir. Böylece mezosistem düzeyinde kurulan güçlü ilişkiler, çocuğun okuryazarlık gelişimini destekleyen bir sinerji oluşturur.

Ekzososistem ve Makrosistem Bağlamında Aile

Ekzososistem, çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı ancak dolaylı olarak etkilendiği sistemleri kapsar. Ebeveynlerin iş koşulları, sosyoekonomik durum, medya ve yerel topluluk kaynakları bu sistemin unsurları arasında yer alır. Örneğin, ebeveynlerin uzun çalışma saatlerine sahip olması, çocukla geçirilen kaliteli zamanın azalmasına yol açabilir. Bu durum, evdeki okuryazarlık etkileşimlerini sınırlayabilir.

Makrosistem ise kültürel değerler, toplumsal normlar ve eğitim politikaları gibi daha geniş bağlamları içerir. Bir toplumda okumaya verilen değer, kitap erişimi, eğitim sisteminin niteliği ve ebeveynlik anlayışları, ev okuryazarlık ortamını doğrudan etkiler. Okuma kültürünün yaygın olduğu toplumlarda aileler, çocuklarının okuryazarlık gelişimine daha fazla önem verme eğilimindedir.

Bu açıdan bakıldığında, aile katkısı yalnızca bireysel tercihlerle değil; aynı zamanda daha geniş toplumsal ve kültürel yapılarla da şekillenir. Dolayısıyla ev okuryazarlık ortamını anlamak için bu çok katmanlı bağlamın göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Ev Okuryazarlık Ortamının Tanımı ve Bileşenleri

Ev okuryazarlık ortamı, çocuğun ev içinde karşılaştığı dilsel ve yazılı uyaranların bütünüdür, ifade eden kapsamlı bir kavramdır. Bu ortam, yalnızca kitap sayısı ya da okuma sıklığı gibi nicel göstergelerle sınırlı değildir; aynı

zamanda etkileşimlerin niteliğini, ebeveyn tutumlarını ve günlük yaşam pratiklerini de içerir.

Ev okuryazarlık ortamının temel bileşenleri şu şekilde ele alınabilir:

- Okuma materyallerine erişim (kitaplar, dergiler, dijital içerikler)
- Paylaşımlı okuma etkinlikleri
- Günlük yaşamda yazılı dilin kullanımı
- Ebeveynlerin okuma ve yazmaya yönelik tutumları
- Dilsel etkileşimlerin niteliği

Bu bileşenler, çocuğun yazılı dili anlamlandırma sürecine farklı şekillerde katkı sağlar. Özellikle erken yaşlarda zengin bir okuryazarlık ortamına maruz kalan çocukların, okula başladıklarında daha gelişmiş dil ve okuma becerilerine sahip oldukları birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur.

Paylaşımlı Okuma ve Etkileşimsel Süreçler

Paylaşımlı kitap okuma, ev okuryazarlık ortamının en etkili unsurlarından biridir. Bu etkinlik, yalnızca metnin sesli olarak okunmasını değil; aynı zamanda metin üzerine konuşmayı, tahminlerde bulunmayı ve görselleri yorumlamayı da içerir.

Etkileşimsel okuma yaklaşımında ebeveyn, çocuğu pasif bir dinleyici olmaktan çıkararak aktif bir katılımcı haline getirir. Örneğin, hikâye sırasında “Sence bundan sonra ne olacak?” gibi sorular sormak, çocuğun anlatı kurma becerilerini geliştirir. Aynı şekilde karakterlerin duygularını tartışmak, çocuğun empati ve anlama becerilerini destekler.

Bu süreçte önemli olan, okuma etkinliğinin bir görev ya da zorunluluk olarak değil; keyifli bir paylaşım olarak sunulmasıdır. Olumlu duygusal deneyimlerle ilişkilendirilen okuma etkinlikleri, çocuğun okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlar.

Ebeveyn İnançları ve Tutumlarının Etkisi

Ev okuryazarlık ortamının niteliğini belirleyen en önemli faktörlerden biri ebeveynlerin okuma ve yazmaya yönelik inançlarıdır. Okumayı değerli ve gerekli bir beceri olarak gören ebeveynler, çocuklarına daha fazla okuma fırsatı sunma eğilimindedir.

Araştırmalar, ebeveynlerin kendi okuma alışkanlıkları ile çocuklarının okuryazarlık gelişimi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Düzenli okuyan ebeveynler, çocuklarına model olarak okumanın günlük yaşamın doğal bir parçası olduğunu gösterir. Bu durum, çocuğun okuma motivasyonunu artırır.

Buna karşılık, okumayı yalnızca akademik bir zorunluluk olarak gören ailelerde, okuryazarlık etkinlikleri daha sınırlı ve yüzeysel kalabilmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin bilinçlendirilmesi, ev okuryazarlık ortamının geliştirilmesinde önemli bir adımdır.

Nicelik ve Nitelik Dengesi

Ev okuryazarlık ortamının değerlendirilmesinde yalnızca etkinliklerin sıklığına odaklanmak yetersizdir. Haftada kaç kez kitap okunduğu gibi nicel göstergeler önemli olmakla birlikte, bu etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiği daha belirleyici bir faktördür.

Örneğin, her gün yapılan ancak etkileşim içermeyen bir okuma etkinliği, haftada birkaç kez yapılan ancak zengin etkileşimler içeren bir okumaya kıyasla daha az etkili olabilir. Bu durum, okuryazarlık gelişiminde niteliğin nicelik kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla etkili bir ev okuryazarlık ortamı, hem düzenli hem de etkileşimsel ve anlamlı etkinliklerin bir araya geldiği bir yapı olarak düşünülmelidir.

Erken Okuryazarlık Becerileri ile İlişkisi

Ev okuryazarlık ortamı ile erken okuryazarlık becerileri arasında güçlü ve tutarlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu beceriler arasında fonolojik farkındalık, harf bilgisi, sözcük dağarcığı ve anlatı becerileri yer alır.

Zengin bir ev okuryazarlık ortamında yetişen çocuklar, dilin yapısal özelliklerini daha erken kavrar ve yazılı dilin işleyişine dair farkındalık geliştirir. Bu durum, ilkokulda okuma yazma öğrenme sürecini kolaylaştırır ve akademik başarıyı olumlu yönde etkiler.

Ayrıca erken dönemde kazanılan okuryazarlık becerileri, yalnızca akademik başarıyla sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireyin yaşam boyu öğrenme kapasitesini de şekillendirir. Bu nedenle ev okuryazarlık ortamı, uzun vadeli gelişim açısından stratejik bir öneme sahiptir.

Kuramsal Bir Değerlendirme

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı ile ev okuryazarlık ortamı kavramı birlikte ele alındığında, çocuğun okuryazarlık gelişiminin çok katmanlı bir yapı içinde şekillendiği açıkça görülmektedir. Aile, bu yapı içinde merkezi bir rol oynarken; okul ve daha geniş toplumsal bağlamlar bu süreci tamamlayıcı unsurlar olarak işlev görür. Bu çerçevede aile katkısı, yalnızca destekleyici bir unsur değil; okuryazarlık gelişiminin temel belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmelidir. Özellikle erken çocukluk döneminde oluşturulan nitelikli ev okuryazarlık ortamı, çocuğun akademik ve bilişsel gelişimi üzerinde kalıcı etkiler bırakmaktadır.

Aile Katılımının Boyutları

İlk okuma yazma öğretiminde aile katılımı, yalnızca çocuğun evde ödev yapmasına yardım etmesi ya da okul tarafından verilen görevleri yerine getirmesiyle sınırlı dar bir destek alanı olarak görülemez. Alanyazında aile katılımı; çocuğun duyuşsal güvenliğini destekleyen, öğrenme süreçlerine yön veren, evde dilsel ve yazılı uyaranların niteliğini belirleyen ve çocuğa dolaylı ya da doğrudan model oluşturan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminde aile katkısını anlamlandırmak için aileyi yalnızca “yardım eden” bir dış unsur olarak değil, çocuğun okuryazarlık gelişimini biçimlendiren temel gelişim bağlamlarından biri olarak değerlendirmek gerekir.

Bronfenbrenner’in ekolojik sistemler kuramı, aile katılımının bu çok katmanlı niteliğini kavramsallaştırmak için güçlü bir kuramsal dayanak sunmaktadır. Söz konusu yaklaşıma göre çocuk, gelişimini etkileyen iç içe geçmiş sistemlerin merkezinde yer alır; aile ve okul gibi doğrudan etkileşim alanları mikrosistemi, bu alanlar arasındaki ilişkiler ise mezosistemi oluşturur. İlk okuma yazma öğretimi açısından bakıldığında aile, hem çocuğun en yakın öğrenme bağlamı hem de okulda yürütülen öğretim sürecinin evdeki tamamlayıcısı olduğundan, okuryazarlık gelişiminin hem duyuşsal hem bilişsel temelleri üzerinde belirleyici rol oynar.

Aile katılımını çok boyutlu biçimde ele alan araştırmalar, tek bir katılım türüne odaklanmanın çocuk gelişimini açıklamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Van Voorhis, Maier, Epstein ve Lloyd’un geniş kapsamlı derlemesinde aile katılımının evde öğrenme etkinlikleri, okul temelli katılım, okulun aileye yönelik erişim stratejileri ve destekleyici ebeveynlik biçimlerinde ortaya çıktığı; özellikle ev merkezli ve hedefe dönük katılım biçimlerinin küçük yaş gruplarında akademik çıktılarla daha güçlü ilişki gösterdiği belirtilmektedir. Buna paralel olarak Hoover-Dempsey ve Sandler’in kuramsal modeli, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine neden ve nasıl katıldığını açıklarken ebeveyn rol algısı, öz-yeterlik inancı ve okuldan gelen davetlerin katılım biçimlerini şekillendirdiğini vurgular. Bu çerçevede aile katılımı, yalnızca yapılan etkinliklerin miktarıyla değil, katılımın gerekçeleri, niteliği ve çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarıyla kurduğu uyumla birlikte değerlendirilmelidir.

Epstein’in okul, aile ve toplum ortaklığı yaklaşımı da aile katılımını sistemli biçimde sınıflandıran önemli çerçevelerden biridir. Bu yaklaşım aile katılımının ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar alma ve toplumla iş birliği gibi farklı türlerde gerçekleşebileceğini savunur; özellikle “evde öğrenme” boyutu, ilk okuma yazma öğretimi bağlamında ailelerin çocukla yürüttüğü okuma, konuşma, tekrar ve anlamlandırma etkinlikleri bakımından özel önem taşır. İlk sınıf düzeyinde çocuğun okuryazarlık gelişimini destekleyen aile davranışlarının büyük bölümü tam da bu evde öğrenme boyutunda somutlaşır;

ancak bu süreç, duygusal destek, model olma ve evde oluşturulan dil ikliminden bağımsız değildir.

Bu bölümde aile katılımı; duygusal destek, akademik/öğretimsel destek, dil ve okuryazarlık ortamı ile model olma olmak üzere dört temel boyutta ele alınacaktır. Bu boyutlar analitik açıdan ayrı başlıklar altında incelenirse de uygulamada çoğu zaman iç içe geçmekte ve birbirini karşılıklı olarak güçlendirmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde etkili aile katkısı, ancak bu boyutların bütüncül biçimde bir araya gelmesiyle anlam kazanır.

Duygusal destek boyutu

Aile katılımının en temel ve çoğu zaman diğer tüm boyutların taşıyıcısı olan yönü duygusal destektir. İlk okuma yazma öğrenimi, çocuk için yalnızca teknik bir beceri edinme süreci değil; hata yapma, deneme, başarısızlık yaşama ve yeniden çabalama döngülerini içeren yoğun bir gelişim alanıdır. Bu nedenle çocuğun öğrenme sürecine güvenle katılabilmesi, kendini kabul edilmiş ve desteklenmiş hissetmesine bağlıdır. Aile tarafından sunulan sıcak, sabırlı ve teşvik edici etkileşimler, çocuğun öğrenmeye yönelik kaygısını azaltırken öz güvenini artırır.

Destekleyici ebeveynlik davranışlarının çocukların akademik ve sosyal-duygusal çıktılarıyla olumlu ilişkili olduğu, kapsamlı literatür derlemelerinde tekrar tekrar vurgulanmaktadır. Van Voorhis ve arkadaşları, destekleyici ebeveynlik etkinliklerini aile katılımının ayrı bir kategorisi olarak ele almış ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliği ile evdeki bakım ve kural yapılarının erken çocukluk çıktıları üzerinde anlamlı etkileri olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, ilk okuma yazma öğretiminde çocuğa yalnızca “ders çalıştırmanın” yeterli olmadığını; güven ilişkisi, sabır ve olumlu iletişim ikliminin de öğrenmenin temel bileşenleri arasında yer aldığını düşündürmektedir.

Hoover-Dempsey ve Sandler’ın modeli açısından bakıldığında da duygusal destek, aile katılımının yalnızca sonuçlarından biri değil, ortaya çıkış koşullarından biridir. Ebeveyn kendisini çocuğunun eğitiminde etkili bir aktör olarak gördüğünde ve çocuğuna yardımcı olabileceğine inandığında, katılım davranışına yönelme olasılığı artar. Bu katılım davranışı çocuk tarafından çoğu zaman duygusal bir mesaj olarak algılanır: “Ailem benim öğrenmemi önemsiyor.” Bu mesaj, çocuğun öğrenmeye attığı değeri ve akademik öz yeterlik duygusunu güçlendirebilir.

İlk okuma yazma öğretiminde duygusal desteğin somut göstergeleri arasında çocuğun çabasını takdir etme, hata yaptığında onu yargılamak yerine yönlendirme, kısa süreli başarısızlıkları kalıcı yetersizlik olarak etiketlememe ve öğrenme sürecini yarışma yerine gelişim odaklı görme sayılabilir. Bu tür ebeveyn tutumları, çocuğun okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesine ve öğretim sürecinde karşılaştığı zorluklar karşısında daha dirençli davranmasına katkı

sunar. Özellikle ilk okuma yazma döneminde yapılan hataların doğal gelişimsel adımlar olarak değerlendirilmesi, çocuğun hata korkusunu azaltır ve risk alarak öğrenmesini kolaylaştırır.

Duygusal destek aynı zamanda aile-okul iş birliğinin de psikolojik zeminini oluşturur. Çocuk, evde destek gördüğü ve okulun beklentilerinin aile tarafından olumlu biçimde karşılandığı durumlarda, iki temel yaşam alanı arasında tutarlılık deneyimler. Bronfenbrenner'in mezosistem kavramı açısından bu tutarlılık, gelişimsel açıdan koruyucu bir etki yaratır; çünkü çocuğun ev ve okuldan aldığı mesajlar birbiriyle çatışmak yerine birbirini tamamlar. Bu nedenle duygusal destek, ilk okuma yazma öğretiminde yalnızca bireysel bir ebeveyn niteliği değil, ev-okul sürekliliğini de güçlendiren bir işlemdir.

Akademik ve öğretimsel destek boyutu

Aile katılımının en görünür boyutlarından biri akademik ya da öğretimsel destektir. Bu boyut, ebeveynlerin çocuklarının okuma yazma öğrenimini doğrudan destekleyen etkinliklere katılmasını kapsar. Harfleri birlikte tekrar etme, ses farkındalığı çalışmaları yapma, kısa metinleri birlikte okuma, yazma denemelerine eşlik etme ve öğretmenin yönlendirdiği çalışmaların evde sürdürülmesi bu çerçevede düşünülebilir. Ancak akademik desteğin etkili olabilmesi için yalnızca etkinliğin yapılması değil, etkinliğin öğretimsel mantığının doğru kurulması gerekir.

Van Voorhis ve arkadaşlarının derlemesi, ailelerin evde yürüttüğü öğrenme etkinliklerinin erken okuryazarlık ve matematik çıktılarıyla en tutarlı biçimde ilişkili aile katılımı türlerinden biri olduğunu göstermektedir. Araştırma ayrıca ailelerin uygun yönlendirme verildiğinde, farklı sosyoekonomik ve kültürel arka planlardan gelseler bile çocuklarının öğrenmesini destekleyen etkinliklere daha fazla katılabildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, ilk okuma yazma öğretiminde aile katkısının doğuştan gelen bir yeterlik değil; öğretmen yönlendirmesiyle geliştirilebilen bir kapasite olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Hoover-Dempsey ve Sandler, ebeveyn katılımının çocuğun öğrenmesine nasıl etki ettiğini açıklarken model olma, pekiştirme, öğretim ve cesaretlendirme gibi mekanizmalara dikkat çeker. Ebeveynlerin doğrudan öğretimsel desteği, çocuğun belirli akademik görevleri yerine getirmesinde bilişsel köprü işlevi görebilir. Özellikle çocuk tek başına yapamadığı bir görevi yetişkin desteğiyle yapabildiğinde, aile katkısı çocuğun yakınsal gelişim alanını destekleyen bir yapı iskelesi niteliği kazanır. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminde ebeveyn desteğinin düzeyi kadar, destek biçiminin çocuğun gelişim düzeyine uygun olması da önemlidir.

Bu noktada aile desteğinin öğretmen uygulamalarıyla uyumlu olması özel bir önem taşır. Okulda benimsenen ses temelli yaklaşımın evde farklı bir yöntemle bozulması, çocuğun kavramsal karışıklık yaşamasına neden olabilir. Buna

karşılık öğretmen evde yapılabilecek kısa, açık ve uygulanabilir etkinlikler önermesi; ebeveynin de bu önerileri düzenli biçimde sürdürmesi, çocuğun öğrenmesinde süreklilik yaratır. Özellikle erken sınıf düzeylerinde evdeki tekrarların okulda öğrenilen becerileri pekiştirdiği ve ailelere yol gösterildiğinde çocukların daha olumlu çıktılar sergilediği vurgulanmaktadır.

Sénéchal ve LeFevre'nin Home Literacy Model'i, akademik desteğin türlerini daha ayrıntılı açıklamaya yardımcı olur. Bu modele göre evdeki okuryazarlık etkinlikleri iki temel gruba ayrılır: kod odaklı (formal) etkinlikler ve anlam odaklı (informal) etkinlikler. Kod odaklı etkinlikler, çocuğun doğrudan yazılı dilin teknik yönleriyle meşgul olduğu harf, ses, sözcük ve hece çalışmaları gibi uygulamaları içerir; bu etkinliklerin harf bilgisi, fonolojik farkındalık ve erken çözümlene becerileriyle ilişkili olduğu gösterilmiştir. İlk okuma yazma öğretiminde ebeveynin çocuğa harfleri tanıtmayı, sözcükleri çözümlenmede yardım etmesi ya da yazma denemelerine rehberlik etmesi, bu kod odaklı desteğin kapsamına girer.

Bununla birlikte akademik desteğin baskıcı bir öğretime dönüşmemesi gerekir. Aşırı kontrol edici, sabırsız ya da sürekli performans odaklı ebeveyn müdahaleleri, özellikle ilk öğrenme evrelerinde çocuğun okuma yazmaya karşı kaçınma geliştirmesine neden olabilir. Bu nedenle etkili öğretimsel destek; kısa süreli, yapılandırılmış, gelişim düzeyine uygun ve olumlu geri bildirimle desteklenen etkileşimler üzerinden yürütülmelidir. Akademik desteğin başarısı, nicelikten çok niteliğe ve çocuğun bireysel ihtiyaçlarına verilen duyarlı yanıtı bağlıdır.

Dil ve okuryazarlık ortamı boyutu

Aile katılımının üçüncü boyutu, çocuğun içinde büyüdüğü dil ve okuryazarlık ortamıdır. Ev okuryazarlık ortamı, çocuklara sunulan kitaplar, dergiler ve diğer yazılı materyaller kadar, aile içi konuşmaların niteliğini, paylaşımlı okuma pratiklerini, yazılı dilin günlük yaşamda kullanımını ve ebeveynlerin okumaya yüklediği değeri kapsayan çok boyutlu bir yapıdır. Bu nedenle dil ve okuryazarlık ortamı, yalnızca evde kaç kitap bulunduğu üzerinden değil, çocukla dilsel ve yazılı etkileşimin nasıl kurulduğu üzerinden anlaşılmalıdır.

Bronfenbrenner'in yaklaşımı açısından ev okuryazarlık ortamı, çocuğun en yakın gelişimsel bağlamlarından biri olan mikrosistemin özgül bir görünümüdür. Çocuk, yazılı kültürle ilk temasını büyük ölçüde ev içinde yaşar; aile bireylerinin kullandığı dil, yazılı materyallere erişim, günlük konuşmaların karmaşıklığı ve kitapla kurulan ilişkinin niteliği, çocuğun okuryazarlık gelişimi için bir temel oluşturur. Bu nedenle okuma yazma öğrenimi okulda resmî olarak başlasa bile, yazılı dilin anlam dünyası çoğu zaman çok daha erken dönemde evde kurulmaya başlar.

S n chal ve LeFevre tarafından geliştirilen Home Literacy Model, bu boyutu açıklamada alan yazının en etkili çerçevelerinden biridir. Model, evdeki okuryazarlık etkileşimlerini kod odaklı ve anlam odaklı etkinlikler olarak ayırır; paylaşımlı kitap okuma gibi anlam odaklı etkinliklerin söz varlığı ve s zli dil gelişimiyle, ebeveyn  ğretimi gibi kod odaklı etkinliklerin ise harf bilgisi ve erken okuma becerileriyle ilişkili olduğunu ileri sürer. 2020 tarihli çok dilli boylamsal araştırma da, tüm ev okuryazarlık bileşenlerinin aynı biçimde işlemediğini; ebeveyn  ğretimi ile okuryazarlık kaynaklarına erişimin erken beceriler ve sonraki okuma-yazma ıktıları üzerinde farklı yollarla etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ev okuryazarlık ortamının tek boyutlu bir toplam puan yerine, bileşenleri ayrı ayrı değerlendirilmesi gereken bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmalar özellikle evdeki okuryazarlık kaynaklarına erişimin önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Frontiers'te yayımlanan çalışmada, ocuk ve yetişkin kitaplarının varlığıyla ölçülen "okuryazarlık kaynaklarına erişim" bileşeni, incelenen tüm dillerde erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili bulunmuş; bazı dillerde söz varlığı, bazı dillerde fonolojik farkındalık ve harf bilgisi ile özgül bağlar göstermiştir. Bu bulgu, çocuğun kitap ve yazılı materyallerle çevrili olmasının tek başına yeterli olmasa da, yazılı dile yönelik aşinalık ve merakı artıran güçlü bir bağlamsal kaynak olduğunu düşündürmektedir.

Dil ve okuryazarlık ortamının önemli bir diğer bileşeni paylaşımlı okuma etkinlikleridir. Alan yazında paylaşımlı kitap okuma, çocuğun yalnızca hikâye dinlediği pasif bir etkinlik olarak değil; soru sorma, tahmin etme, karakterleri yorumlama ve metinle yaşam arasında bağ kurma süreçlerini içeren etkileşimsel bir pratik olarak ele alınmaktadır. Van Voorhis ve arkadaşlarının derlemesinde ailelerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları paylaşımlı kitap okuma, diyalojik okuma ve aile içi konuşmaların söz varlığı, dinleme-anlama ve hikâye kavrama gibi becerilerle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu yönüyle paylaşımlı okuma, ilk okuma yazma öğretiminden önce başlayan ve okul yıllarında da etkisini sürdüren güçlü bir hazırlık alanıdır.

Bununla birlikte yeni çalışmalar, paylaşımlı okumanın etkisinin etkinliğin salt sıklığından çok, niteliğiyle bağlantılı olabileceğine işaret etmektedir. Inoue ve arkadaşlarının çalışmasında paylaşımlı kitap okumanın bazı erken beceriler üzerinde tek başına özgül yordayıcı olmadığı görülmüş; buna karşılık okuryazarlık kaynaklarına erişim ve ebeveyn  ğretimi daha belirgin ilişkiler sergilemiştir. Bu sonuç, paylaşımlı okumanın etkisiz olduğu anlamına gelmez; daha çok, bu etkinliğin niteliğinin, ebeveynin çocuğu nasıl sürece kattığının ve başka ev okuryazarlık bileşenleriyle nasıl birleştiğinin belirleyici olduğunu düşündürür. Dolayısıyla dil ve okuryazarlık ortamı değerlendirilirken yalnızca etkinlik sıklığına odaklanmak yeterli değildir.

Ebeveyn inançları da ev okuryazarlık ortamının niteliğini şekillendiren temel etmenlerdendir. 2025 tarihli bir çalışmada ebeveynlerin okumaya ilişkin inançları ile çocuklarına sundukları erken ev okuryazarlık ortamı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur; olumlu okuma inançlarının daha nitelikli bir ev okuryazarlık ortamıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, aile katılımının yalnızca davranışlardan oluşmadığını, davranışları yönlendiren zihinsel çerçevelerin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Okumayı değerli, keyifli ve günlük yaşamın doğal bir parçası olarak gören aileler, çocuklarına daha zengin dilsel ve yazılı deneyimler sunma eğilimindedir.

Günlük hayat içinde yazılı dilin işlevsel kullanımı da bu boyutun ayrılmaz bir parçasıdır. Alışveriş listesi hazırlamak, not bırakmak, birlikte etiket ve tabela okumak, takvim ya da dijital mesajlar üzerinden yazılı dilin kullanımını görünür kılmak, çocuğun yazının yalnızca okul ödevi olmadığını anlamasını sağlar. Araştırma derlemelerinde aile içi konuşmalar ve evde yürütülen gündelik öğrenme etkinliklerinin çocukların okuryazarlık çıktıklarıyla ilişkili olduğu gösterildiğinden, yazılı dilin işlevsel kullanımını gündelik yaşamın doğal akışı içinde çocuğa sunmak etkili bir aile katılımı biçimi olarak değerlendirilebilir. Bu durum, okuryazarlığın yaşamla bağ kuran toplumsal bir pratik olarak deneyimlenmesine katkı sağlar.

Model olma boyutu

Aile katılımının çoğu zaman dolaylı fakat son derece etkili boyutlarından biri model olmaktır. Çocuklar, özellikle erken yaşlarda, yalnızca doğrudan öğretim yoluyla değil; çevrelerindeki yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyerek de öğrenir. Bu nedenle ebeveynlerin okuma, yazma, öğrenme ve bilgiye ulaşma pratikleri, çocuğun okuryazarlığa ilişkin zihinsel şemalarının oluşumunda güçlü bir rol oynar. Ebeveynin kitap okuması, yazılı kaynaklara başvurması, not alması ya da okumayı gündelik hayatın değerli bir etkinliği olarak yaşaması, çocuğa okuryazarlığın anlamına dair sürekli mesajlar verir.

Hoover-Dempsey ve Sandler'ın modeli, ebeveyn katılımının çocuğu etkileme mekanizmaları arasında açık biçimde “model olma”yı sayar. Bu modele göre ebeveynler, eğitimle ilgili davranışları sergileyerek çocuklarına hangi tutum ve davranışların değerli olduğunu gösterir; çocuk da bu davranışları gözlem yoluyla içselleştirebilir. Bu çerçevede model olma, yalnızca “çocuğa ne yapması gerektiğini söylemek” değil, bizzat istenen davranışın yetişkin tarafından gündelik yaşamda görünür kılınması anlamına gelir.

Ev okuryazarlık ortamına ilişkin araştırmalar da model olmanın önemini dolaylı biçimde desteklemektedir. Ebeveynlerin okumaya ilişkin olumlu inançları ile evde oluşturdukları okuryazarlık ortamı arasındaki anlamlı ilişki, tutumların yalnızca içsel kanaatler olarak kalmadığını, davranışa ve çevresel düzenlemelere dönüştüğünü göstermektedir. Çocuk, yalnızca kendisi için alınan kitaplardan değil, yetişkinlerin kitapla ve yazıyla kurduğu ilişkiden de etkilenir.

Evde kitabın dolaşımında olduğu, yetişkinlerin düzenli olarak okuduğu ve okuma hakkında konuştuğu ortamlarda çocuk, okuryazarlığı toplumsal olarak değerli bir pratik şeklinde algılar.

Model olmanın bir başka yönü de ebeveynin öğrenmeye karşı tutumudur. Merak eden, soru soran, bilgi arayan ve öğrenmeyi yaşam boyu süren bir etkinlik olarak yaşayan ebeveynler, çocuklarına okuma yazmanın sınav başarısının ötesinde bir anlam taşıdığını gösterir. Buna karşılık okumayı yalnızca okul başarısı için gerekli, zorunlu ve çoğu zaman sıkıcı bir uğraş olarak sunan ebeveynler, çocukta okuma yazmaya yönelik dar ve araçsal bir algı oluşturabilir. Bu nedenle model olma, davranış kadar değer aktarımıyla da ilgilidir.

İlk okuma yazma öğretiminde model olma, özellikle motivasyonel düzeyde etkili görünmektedir. Çocuk, kendisi için önemli olan yetişkinlerin yazılı dile önem verdiğini gördüğünde, okuryazarlık etkinliklerine daha yüksek anlam yükleyebilir. Bu durum, çocuğun okuma yazmayı yalnızca öğretmenin talep ettiği bir okul becerisi olarak değil, aile yaşamında da karşılığı olan bir kültürel pratik olarak konumlandırmasına yardım eder. Bronfenbrenner'in ekolojik bakış açısından bu süreç, mikrosistem içindeki tekrar eden etkileşim örüntülerinin çocuğun gelişimsel yönelimlerini yapılandırmasının somut bir örneğidir.

Boyutların karşılıklı ilişkisi ve bütüncül değerlendirme

Aile katılımının duygusal destek, akademik/öğretimsel destek, dil ve okuryazarlık ortamı ile model olma boyutları, analitik olarak ayırt edilebilse de pratikte birbirinden bağımsız biçimde işlemez. Duygusal açıdan destekleyici olmayan bir aile ortamında sunulan akademik yardım, çocuk tarafından baskı olarak algılanabilir; buna karşılık sıcak ve güven verici bir ilişki içinde yapılan kısa öğretimsel etkileşimler çok daha etkili olabilir. Benzer biçimde evde bol miktarda kitap bulunması, eğer yetişkinler kitapla anlamlı bir ilişki kurmuyor ve çocukla etkileşimli okuma yapmıyorsa, beklenen düzeyde etki üretmeyebilir. Dolayısıyla aile katılımının etkisi, tek tek bileşenlerin toplamından çok, bunların nasıl örüntülediğiyle ilgilidir.

Epstein'in yaklaşımıyla Hoover-Dempsey ve Sandler'in modeli birlikte düşünüldüğünde, aile katılımının hem yapısal hem süreçsel bir mesele olduğu görülür. Yapısal açıdan aile katılımı farklı türlerde gerçekleşir; süreçsel açıdan ise ebeveynin rol algısı, öz yeterliği, okuldan aldığı davetler ve çocukla kurduğu ilişki bu katılımın niteliğini belirler. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminde aile katılımını artırmaya dönük politikalar ve uygulamalar, yalnızca ailelerden daha fazla etkinlik yapmalarını istemekle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda onlara neyi, neden ve nasıl yapabileceklerine ilişkin açık, uygulanabilir ve duyarlı rehberlik sunmalıdır.

Van Voorhis ve arkadaşlarının derlemesinde de vurgulandığı üzere, ailelere yönlendirme sağlandığında farklı geçmişlerden gelen ebeveynler çocuklarının

öğrenmesine daha etkin biçimde katılabilmektedir. Bu bulgu, aile katılımının yalnızca ailelerin bireysel isteğine bırakılamayacağını, okulun ve öğretmenin kapsayıcı davetinin de belirleyici olduğunu ortaya koyar. Özellikle ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenin ailelere kısa ev etkinlikleri önermesi, ilerlemeye ilişkin düzenli geri bildirim sunması ve aileyi yargılayan değil güçlendiren bir dil kullanması, mezosistem düzeyindeki ev-okul bağı kuvvetlendirebilir.

Sonuç olarak aile katılımı, ilk okuma yazma öğretiminde çocuğun öğrenme deneyimini çok yönlü biçimde şekillendiren temel bir değişkendir. Duygusal destek çocuğun güven ve motivasyonunu beslerken, akademik/öğretimsel destek teknik becerilerin gelişimini destekler; dil ve okuryazarlık ortamı yazılı dille erken ve zengin karşılaşmalar sağlar, model olma ise okuryazarlığın değerine ilişkin kalıcı tutumlar oluşturur. Bu nedenle aile katkısını etkili biçimde anlamak ve geliştirmek için, söz konusu boyutların her birini ayrı ayrı görmek kadar, aralarındaki etkileşimi de bütüncül bir çerçevede değerlendirmek gerekir.

UYGULAMA ÖNERİLERİ VE ÇOK DÜZEYLİ MÜDAHALE ALANLARI

İlk okuma yazma öğretiminde aile katkısını güçlendirmek, yalnızca ailelerden daha fazla ilgi ve zaman talep etmekle sağlanabilecek dar kapsamlı bir hedef değildir. Bu alan, öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarıyla, okul yöneticilerinin kurumsal düzenlemeleriyle ve politika yapıcıların erişim-eşitlik odaklı kararlarıyla birlikte düşünülmesi gereken çok katmanlı bir müdahale alanıdır. Aile katılımının çocukların başarı, öğrenmeye yönelik tutum ve öz güvenleri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu gösteren bulgular, bu katkının sistematik biçimde desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle ilk okuma yazma döneminde aile desteğinin etkili olabilmesi için uygulamaların yalnızca “evde okuma yapın” düzeyinde genel çağrılarla sınırlı kalmaması; ailelerin neyi, neden, hangi sıklıkta ve nasıl yapacaklarına ilişkin somut, esnek ve kapsayıcı yönlendirmeler içermesi gerekir.

Bu bağlamda uygulama önerileri, ekolojik sistemler yaklaşımıyla uyumlu biçimde çok düzeyli olarak tasarlanmalıdır. Mikrosistem düzeyinde çocuğun evde karşılaştığı dilsel ve yazılı deneyimler desteklenirken, mezosistem düzeyinde aile ile okul arasındaki iletişim ve iş birliği güçlendirilmelidir. Ekzosistem ve makrosistem düzeylerinde ise öğretmen eğitimi, kurumsal zaman planlaması, kaynak dağılımı ve dezavantajlı gruplara erişim gibi alanlarda düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Böyle bir bütüncül yaklaşım, aile katılımını bireysel iyi niyete bırakmak yerine, sürdürülebilir eğitim politikalarının parçası hâline getirebilir.

Ailelerin bilgilendirilmesi ve güçlendirilmesi

İlk ve en temel uygulama alanı, ailelerin okuryazarlık gelişimindeki rollerine ilişkin farkındalıklarının artırılmasıdır. Birçok aile, çocuğunun okuma yazma

öğreniminde önemli bir role sahip olduğunu sezgisel olarak bilse de, bu katkının hangi somut davranışlarla güçlendirilebileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmayabilir. Özellikle kendi okuryazarlık deneyimi sınırlı olan ya da okulun beklentilerini tam olarak anlamayan ebeveynler, çocuklarına nasıl destek olacakları konusunda yetersizlik hissedebilirler. Bu nedenle ailelere yönelik bilgilendirme çalışmalarının temel amacı, yalnızca tavsiye vermek değil, ebeveynlerin öz yeterlik duygusunu artırmak olmalıdır.

Aile seminerleri, kısa bilgilendirme toplantıları, sınıf bazlı tanıtım oturumları ve örnek uygulama gösterimleri bu süreçte etkili araçlar olabilir. Araştırmalar, aile okuryazarlığı müdahalelerinde ebeveynlere etkili hikâye kitabı okuma stratejileri öğretildiğinde, hem ebeveyn uygulamalarında hem de çocukların erken okuryazarlık çıktılarında anlamlı gelişmeler görülebildiğini göstermektedir. Benzer biçimde, birinci sınıf öğrencileriyle yürütülen aile okuryazarlığı programlarında atölye temelli uygulamaların çocukların hem okuma hem yazma performansını olumlu etkilediği bildirilmiştir. Bu nedenle seminerlerin yalnızca teorik bilgi aktaran oturumlar olarak değil, modelleme içeren ve ailelerin bizzat deneyim kazandığı uygulamalı çalışmalar olarak tasarlanması önemlidir.

Bilgilendirme sürecinde verilecek mesajların dili de belirleyicidir. Ailelere “öğretmen gibi öğretmeleri” bekleniyormuş hissi veren bir yaklaşım, özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynleri süreçten uzaklaştırabilir. Buna karşılık “çocuğunuzla konuşmanız, birlikte kitaplara bakmanız, günlük yaşamda yazıyı görünür kılmamız ve olumlu bir okuma iklimi oluşturmanız çok değerlidir” biçimindeki güçlendirici mesajlar, aile katılımını daha ulaşılabilir kılar. Böylece aileler, akademik yeterlikleri ne olursa olsun çocuklarının gelişimine katkı sunabileceklerini fark ederler.

Öğretmenlere yönelik mesleki hazırlık

Aile katılımını güçlendirmede odak yalnızca aileler olmamalıdır; öğretmenlerin de ailelerle etkili çalışmaya hazırlanması gerekir. Uluslararası Okuma Derneği'nin aile-okul ortaklıkları konulu tutum belgesi, öğretmenlerin büyük bölümünün ailelerle verimli iş birliği kurma konusunda yeterli eğitim almadığını ve bu alanın öğretmen yetiştirme ile hizmet içi eğitim programlarında sistemli biçimde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, aile katılımını destekleyen uygulamaların neden bazı okullarda güçlü biçimde işlerken bazı okullarda yüzeysel kaldığını açıklayan önemli etkenlerden biridir.

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde en az dört başlık öne çıkarılmalıdır: aile katılımının kuramsal temelleri, ailelerle etkili iletişim, farklı sosyo-kültürel gruplarla kapsayıcı çalışma ve evde uygulanabilir okuryazarlık görevleri tasarlama becerisi. Öğretmenin aileyi yalnızca ödev takibi yapan bir denetleyici olarak değil, çocuğun gelişimini farklı biçimlerde destekleyen bir ortak olarak görmesi, uygulamaların niteliğini değiştirebilir. Ayrıca

öğretmenlerin ailelerden gelen geri bildirimleri pedagojik veriye dönüştürme becerisi geliştirmesi, ev ve okul arasındaki sürekliliği artırır.

Öğretmen eğitiminin bir başka boyutu da beklenti yönetimidir. Her aileden aynı türde ve aynı yoğunlukta katılım beklemek gerçekçi değildir. Öğretmenin, ailelerin zaman, dil, eğitim düzeyi, iş yükü ve dijital erişim açısından farklı koşullara sahip olduğunu dikkate alması gerekir. Bu nedenle öğretmenler, tek bir katılım modeli dayatmak yerine çoklu seçenekler sunmaya hazırlanmalıdır.

Evde öğrenme görevlerinin yeniden tasarlanması

İlk okuma yazma öğretiminde aile katkısını desteklemenin en işlevsel yollarından biri, sınıf içi hedeflerle uyumlu ama ev koşullarına uygun biçimde sadeleştirilmiş görevler tasarlamaktır. Araştırmalar, ailelerin öğretmen tarafından açık biçimde yönlendirildiğinde, çocuklarının öğrenmesini destekleyen etkinliklere daha etkili biçimde katıldığını göstermektedir. Bu nedenle ev etkinlikleri belirsiz, uzun ve performans baskısı yaratan görevler yerine; kısa, amaç odaklı ve aileyle etkileşimi teşvik eden yapıda olmalıdır.

Haftalık okuma günlüğü uygulamaları bu amaçla sık kullanılan araçlardan biridir. Ancak bu tür günlükler yalnızca “kaç dakika okundu” sorusuna indirgenirse mekanik bir kontrol formuna dönüşebilir. Son yıllarda yapılan tartışmalar, geleneksel okuma günlüklerinin bazı aileler için sıkıcı ya da bürokratik algılanabildiğini, buna karşılık etkileşim odaklı, seçenek sunan ve aile kültürünü içeren görevlerin daha anlamlı katılım üretebildiğini göstermektedir. Bu nedenle okuma günlükleri, yalnızca süre kaydı tutan çizelgeler değil; “hangi kitabı seçtik, en çok hangi bölüm ilgimizi çekti, çocuk hikâyede ne tahmin etti, okumadan sonra ne konuştuk?” gibi kısa yansıtma soruları içeren formlar biçiminde düzenlenebilir.

Benzer şekilde basit yazma görevleri de aile katılımını doğal biçimde destekleyebilir. Aile bireylerine kısa not yazma, alışveriş listesi oluşturma, günün en sevilen anını bir cümleyle ifade etme, yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlama ya da resimden hareketle kısa bir anlatı oluşturma gibi görevler, çocuğun yazma deneyimini günlük hayatla ilişkilendirir. Özellikle aile okuryazarlığı programlarında okuma ile yazmanın birlikte ele alınmasının çocukların yazılı anlatım niteliğini güçlendirdiği bildirilmiştir. Bu nedenle uygulamalar yalnızca okuma hızına ya da harf tekrarına odaklanmamalı; yazılı ifade, sözlü anlatım ve anlam kurma süreçlerini de içermelidir.

Paylaşımlı okuma ve etkileşimli dil etkinlikleri

Ailelere önerilecek etkinlikler arasında paylaşımlı kitap okuma merkezi bir yer tutmalıdır. Ancak burada önemli olan, ailelere yalnızca “çocuğunuza kitap okuyun” demek değil; etkili paylaşımlı okumanın nasıl yapılacağını gösterebilmektir. Aile okuryazarlığı müdahalelerinde ebeveynlerin kitap öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları stratejilerin öğretildiği durumlarda, ebeveyn

davranışlarının niteliği artmakta ve çocukların erken okuryazarlık göstergelerinde gelişmeler gözlenmektedir. Bu yüzden öğretmenler, ailelere tahmin soruları sorma, resimler üzerine konuşma, metinle günlük yaşam arasında bağ kurma ve çocuğun yanıtlarını genişletme gibi basit ama etkili stratejiler sunmalıdır.

Etkileşimli dil etkinlikleri yalnızca kitapla sınırlı olmamalıdır. Resim konuşma, hikâye tamamlama, aile anılarını anlatma, nesnelere sınıflandırma, ses benzerlikleri bulma ve gün içindeki olayları sıralama gibi sözlü dil odaklı etkinlikler de ilk okuma yazma sürecinin önemli destekleyicileridir. Özellikle ebeveynin kendi okuma yazma becerileri sınırlıysa, sözlü dil üzerinden yürütülen etkinlikler yüksek katılım sağlayabilir ve çocuğun anlatı becerisiyle sözcük dağarcığını destekleyebilir. Bu yönüyle uygulama önerilerinin, yazılı materyale doğrudan dayanmayan ama okuryazarlığın ön becerilerini destekleyen alternatifleri içermesi gerekir.

Ayrıca etkinliklerin keyifli ve ilişkiyi güçlendirici yönü göz ardı edilmemelidir. 2023 tarihli aktif ev okuryazarlık ortamı çalışması, aileler ve öğretmenlerin bu tür programların yalnızca okuma performansını değil, ev içindeki olumlu duygusal ilişkileri ve çocukların okuma motivasyonunu da desteklediğine dair yüksek beklentilere sahip olduğunu; müdahale sonrası bu beklentilerin daha da güçlendiğini göstermiştir. Bu bulgu, uygulamaların yalnızca akademik başarı ekseninde değil, aile içi etkileşimin niteliği ve çocuğun okumaya ilişkin duygusal deneyimi bağlamında da tasarlanması gerektiğini düşündürmektedir.

Sosyoekonomik ve kültürel çeşitliliğe duyarlı tasarım

Aile katılımı uygulamalarının başarısı, ailelerin farklı yaşam koşullarını ne ölçüde dikkate aldığıyla yakından ilişkilidir. Geniş literatür, aile katılımının tüm aileler için aynı biçimde işlemediğini; sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi, çalışma saatleri, ulaşım imkânları, göçmenlik deneyimi ve ailelerin kendi okuryazarlık geçmişlerinin katılım biçimlerini etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle uygulamalar, orta sınıf ve zaman esnekliği yüksek aileleri norm alan tek tip tasarımlar yerine, farklı yaşam gerçekliklerine uyarlanabilir biçimde kurgulanmalıdır.

Örneğin düzenli fiziksel katılım gerektiren akşam toplantıları bazı aileler için uygun olmayabilir; vardiyalı çalışan ebeveynler, küçük kardeş bakımı olan aileler ya da ulaşım sorunu yaşayanlar bu tür etkinliklere katılamayabilir. Böyle durumlarda kısa ses kayıtları, basit broşürler, WhatsApp duyuruları, çevrim içi görüşmeler ya da okul çıkışında birkaç dakikalık mikro-buluşmalar alternatif iletişim yolları olarak sunulabilir. Aile katılımında esneklik, katılımın düşürülmesi değil, erişilebilir kılınması anlamına gelir.

Kültürel çeşitlilik de uygulama tasarımında dikkate alınmalıdır. Ailelerin evde kullandıkları dil, hikâye anlatma gelenekleri, sözlü kültür pratikleri ve çocuk yetiştirme anlayışları birbirinden farklı olabilir. Etkili okul-aile ortaklıkları, bu çeşitliliği sorun olarak değil, pedagojik kaynak olarak değerlendirmelidir. Çok dilli ailelerde ebeveynlerin çocuklarıyla kendi güçlü oldukları dilde konuşmaları, hikâye anlatmaları ve kitap üzerine sohbet etmeleri, dil gelişimi ve aile içi bağ açısından önemli katkılar sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca standart Türkçe yazılı görevler değil, sözlü anlatım, resim okuma ve aile hikâyeleri gibi çeşitlendirilmiş katılım biçimleri önermesi yararlı olacaktır.

Düşük okuryazarlık düzeyine sahip ebeveynler için destek

Bazı aileler, kendi okuma yazma becerilerinin sınırlı olması nedeniyle okul temelli etkinliklerden uzak durabilmektedir. Bu aileler çoğu zaman “yardım edemem” düşüncesiyle geri çekilir ve çocuklarının eğitimine ilgisiz görünebilirler; oysa sorun çoğu zaman isteksizlik değil, yeterlik algısının düşüklüğüdür. Bu nedenle uygulama önerileri, düşük okuryazarlık düzeyine sahip ebeveynleri dışlamayacak şekilde yeniden düşünülmelidir.

Bu bağlamda resimli kitaplar üzerinden konuşma, hikâyeyi resimlerden kurma, sözlü hikâye anlatma, çocuğun anlattıklarını dinleme, günlük deneyimleri sıralama ve nesnelere adlandırma gibi sözlü etkinlikler önemli fırsatlar sunar. Öğretmenler, ailelere “okuyamıyorsanız bile kitabın resimlerine birlikte bakın, çocuğunuza ne gördüğünü sorun, hikâyeyi birlikte kurun” gibi rahatlatıcı ve uygulanabilir yönergeler verebilir. Bu yaklaşım hem ebeveynin katılımını mümkün kılar hem de çocuğun dilsel üretimini ve anlatı kurma becerisini destekler.

Ayrıca okul tarafından hazırlanacak çok kısa ve görsel ağırlıklı rehberler, karmaşık yazılı açıklamalardan daha etkili olabilir. Bir sayfalık görsel kartlar, örnek soru listeleri ve sembollerle desteklenmiş yönergeler, ailelerin sürece katılımını kolaylaştırabilir. Buradaki temel ilke, ailelerin eksikliklerine odaklanmak değil, mevcut kaynaklarını eğitsel güce dönüştürmektir.

Dijital desteklerin bilinçli kullanımı

Güncel araştırmalar, dijital araçların aile katılımı için hem fırsatlar hem de belirsizlikler barındırdığını göstermektedir. Aileler dijital kaynakları öğrenme desteği için kullanabilmekte, ancak hangi içeriğin yararlı olduğu, ekran süresinin nasıl dengeleneceği ve çocuk için hangi tür dijital etkinliklerin uygun olduğu konusunda kararsızlık yaşayabilmektedir. Bu nedenle dijital destekler, serbest bırakılmış teknolojik tüketim yerine öğretmen rehberliğinde seçilmiş ve amaçlı kullanım biçiminde düşünülmelidir.

Sesli kitaplar, kısa videolu hikâye anlatımları, öğretmenin hazırladığı örnek okuma videoları, harf-ses farkındalığına yönelik kısa dijital oyunlar ve ailelere gönderilen bir dakikalık yönerge videoları özellikle zaman kısıtı yaşayan ya da

yöntem konusunda kararsız olan aileler için destekleyici olabilir. Bu materyaller, ailelerin kendilerini daha yeterli hissetmelerine ve evde uygulanacak etkinlikleri daha kolay başlatmalarına yardımcı olabilir. Bununla birlikte dijital materyallerin basılı kaynakların yerini tamamen alması yerine, onları tamamlayıcı işlev görmesi daha uygundur.

Dijital araçların bir başka işlevi de aile-okul iletişimini kolaylaştırmaktır. Kısa video mesajlar, sesli geri bildirimler, fotoğrafla belgelenen etkinlik paylaşımları ve asenkron katılım seçenekleri, özellikle okul saatlerinde okula gelemeyen aileler için erişim sağlar. Ancak bu iletişim biçimlerinin denetim ve performans baskısı üretmemesine dikkat edilmelidir; ailelerin her etkinliği belgelemek zorunda hissettiği bir yapı, katılımı desteklemek yerine gerilime dönüştürebilir.

Okul-aile iletişiminin sürekliliği

Aile katkısının sürdürülebilirliği açısından en kritik alanlardan biri okul-aile iletişimidir. Uluslararası Okuma Derneği'nin tutum belgesinde, aile katılımı programlarının yalnızca öğrenciler için değil, aynı zamanda ev-okul iletişimi ve ebeveynlerin okuma bilgisi açısından da olumlu sonuçlar doğurduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle ilk okuma yazma sürecinde iletişim, yalnızca dönem sonu toplantılarına bırakılmamalı; düzenli, çift yönlü ve gelişim odaklı biçimde sürdürülmelidir.

Düzenli veli toplantıları, kısa bireysel görüşmeler, haftalık bilgilendirme notları ve dijital mesajlaşma kanalları bu amaçla birlikte kullanılabilir. Öğretmenler ailelere yalnızca sorun alanlarını değil, çocuğun güçlü yönlerini ve ilerleme gösterdiği noktaları da aktardığında, aileler sürece daha yüksek motivasyonla katılabilmektedir. Ayrıca ailelerin kendi gözlemlerini öğretmene iletebilmesi, çocuğun evdeki performansı ile sınıf içi performansı arasında bağ kurulmasını sağlar. Bu durum, Bronfenbrenner'in mezosistem düzeyinde tanımladığı ev-okul etkileşiminin güçlenmesi anlamına gelir.

Burada önemli olan, iletişimin yargılayıcı değil destekleyici olmasıdır. “Çocuğunuz okumuyor, daha fazla ilgilenin” türü mesajlar çoğu zaman savunma yaratırken; “evde aşağıdaki iki kısa etkinliği deneyebilirsiniz, gözleminizi paylaşmanız yararlı olur” türü iş birlikçi mesajlar daha olumlu karşılık bulur. Dolayısıyla okul-aile iletişimi, bilgi aktarmanın ötesinde ilişki inşa etme süreci olarak görülmelidir.

Okul yöneticileri ve politika yapıcılar için öneriler

Uygulamaların kalıcı olabilmesi için okul yöneticileri ve politika yapıcılar düzeyinde yapısal destek sağlanması gerekir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin ailelerle çalışma yükünü görünmez ek görev olarak değil, öğretimin parçası olarak görmeli ve buna uygun zaman, materyal ve koordinasyon imkânı yaratmalıdır. Aile seminerleri için yıllık takvim oluşturulması, öğretmenler arası

iyi örnek paylaşımı, sınıf bazlı aile katılım materyali üretimi ve kütüphane/kitap dolaşım sistemleri gibi kurumsal düzenlemeler bu süreci destekleyebilir.

Politika yapıcılar açısından ise öncelik, aile katılımını söylem düzeyinden çıkarıp somut destek mekanizmalarına bağlamaktır. Düşük maliyetli paylaşımlı okuma programlarının ve aile atölyelerinin erken okuryazarlık sonuçlarında olumlu etkiler doğurduğuna ilişkin bulgular, bu alanda ölçülenebilir müdahalelerin mümkün olduğunu göstermektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde ücretsiz kitap erişimi, okul temelli aile okuryazarlığı programları, çok dilli materyal desteği ve öğretmenlere aile katılımı odaklı mesleki gelişim programları sağlanmalıdır.

Ayrıca aile katılımı göstergeleri, sadece toplantıya katılım sayılarıyla ölçülmemelidir. Politika düzeyinde değerlendirme yapılırken evde öğrenme etkinliklerinin niteliği, ailelerin öz yeterlik algısı, öğretmen-aile iletişiminin sürekliliği ve çocukların okuma motivasyonu gibi daha nitelikli göstergeler de dikkate alınmalıdır. Böylece aile katılımı, sembolik katılım formları yerine çocuğun okuryazarlık gelişimine gerçek katkı sunan uygulamalar üzerinden değerlendirilebilir.

Bütüncül bir uygulama modeli

Sonuç olarak ilk okuma yazma öğretiminde aile katkısını güçlendirmeye yönelik uygulamalar, tek bir etkinlik ya da tek seferlik seminerlerle sınırlı kalmamalıdır. Etkili bir model; ailelerin bilgilendirilmesini, öğretmenlerin bu alanda mesleki olarak güçlendirilmesini, evde uygulanabilir ve esnek görevlerin tasarlanmasını, sosyoekonomik ve kültürel çeşitliliğe duyarlı alternatif katılım yollarının sunulmasını, dijital desteklerin amaçlı kullanımını ve düzenli okul-aile iletişimini birlikte içermelidir. Bu unsurlar bir araya geldiğinde aile katılımı, çocuk için yalnızca ek bir destek değil, okuryazarlık gelişimini kuşatan tutarlı bir öğrenme ekosistemine dönüşebilir.

İlk okuma yazma öğretiminde başarılı aile katılımı politikalarının ortak özelliği, aileyi eksikleriyle tanımlamamak, onu eğitsel sürecin meşru ve değerli paydaşı olarak görmektir. Bu yaklaşım benimsendiğinde aileler yalnızca okulun taleplerine yanıt veren pasif taraflar olmaktan çıkar; çocuğun okuma yazma yolculuğunda aktif, bilgili ve güçlendirilmiş ortaklar hâline gelir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlk okuma yazma öğretimi, çocuğun yalnızca belirli bir teknik beceriyi edinmesinden ibaret olmayan; dil gelişimi, bilişsel esneklik, öz düzenleme ve öğrenmeye yönelik tutumların şekillendiği çok boyutlu bir gelişim alanını temsil eder. Bu nedenle söz konusu dönem, yaşam boyu öğrenme becerilerinin temelini oluşturan kritik bir eşik olarak değerlendirilmektedir. Okuma yazma becerisinin erken yıllarda edinilme biçimi, çocuğun daha sonraki akademik performansını, okulda kendini yeterli hissetme düzeyini ve öğrenmeye atfettiği anlamı doğrudan

etkilemektedir. Bu çerçevede ilk okuma yazma öğretimini yalnızca sınıf içi öğretim etkinliklerinin toplamı olarak görmek, sürecin ekolojik ve kültürel boyutlarını göz ardı etmek anlamına gelir.

Ekolojik sistemler kuramı ve ev okuryazarlık ortamına ilişkin literatür, çocuğun gelişimini açıklarken bireyi, doğrudan ve dolaylı biçimde içinde yer aldığı bağlamlardan bağımsız düşünmemenin önemini vurgular. Çocuk, aile, okul, akran çevresi, yerel topluluk ve daha geniş kültürel yapıların iç içe geçtiği bir ekosistemin merkezinde konumlanmakta; bu sistemler arasındaki ilişkiler, gelişimsel çıktıları önemli ölçüde biçimlendirmektedir. Aile, bu ekosistem içinde çocuğun en erken ve en sürekli ilişki yaşadığı mikrosistem olarak, okuryazarlık gelişiminin hem başlangıç noktası hem de okul sürecini çerçeveleyen ana bağlamdır. Evde kurulan dilsel ve duygusal iklim, çocuğun yazılı dile ne kadar aşına olduğu, kitap ve metinlerle hangi sıklıkta ve nasıl karşılaştığı, ebeveynlerin okumaya ve öğrenmeye attığı değer, çocuğun okuma yazma deneyimini doğrudan etkilemektedir.

Ev okuryazarlık ortamı araştırmaları, ailelerin sunduğu kitap, dergi, dijital metin gibi materyallerin yanı sıra paylaşımlı okuma etkinlikleri, sözlü dil pratikleri ve günlük yaşamda yazılı dilin kullanımı gibi unsurların, erken okuryazarlık becerileriyle tutarlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Evde zengin ve nitelikli okuryazarlık fırsatlarına sahip olan çocukların, sözcük dağarcığı, anlatı becerileri, fonolojik farkındalık ve harf bilgisi gibi alanlarda daha güçlü bir başlangıç yaptıkları; bu avantajın ilkökul yıllarına ve sonraki akademik yaşama yansıdığı bulgulanmaktadır. Öte yandan, okuryazarlık materyallerine erişimin sınırlı olduğu, yetişkinlerin okumayı gündelik yaşamın bir parçası olarak deneyimlemediği ve çocukla etkileşimli dil pratiklerinin görece az olduğu ev ortamlarında, çocukların okuma yazma sürecine daha dezavantajlı başladığı görülmektedir. Bu bulgular, okuryazarlık gelişiminde aile katkısının tesadüfi ve ikincil bir etken değil, yapısal bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Aile katılımını merkeze alan müdahale programları da bu tabloyu destekler niteliktedir. Aile okuryazarlığı odaklı çağdaş çalışmalar, ebeveynlere hedefe dönük rehberlik sunulduğunda ve onlara uygulanabilir etkinlik örnekleri verildiğinde, hem ev okuryazarlık ortamında hem de çocukların erken okuryazarlık göstergelerinde anlamlı iyileşmeler sağlandığını ortaya koymaktadır. Ebeveynlere paylaşımlı kitap okuma stratejilerinin, etkileşimli dil etkinliklerinin ve basit yazma uygulamalarının öğretildiği programlar, hem ebeveyn-çocuk etkileşimlerini zenginleştirmekte hem de çocukların okuma motivasyonu ve öz güvenini artırmaktadır. Bu bulgular, ailelerin “yeterince bilinçli değil” ya da “ilgisiz” oldukları yönündeki genelleyici ve çoğu zaman indirgemeci yaklaşımların sorgulanması gerektiğini de ima eder. Aslında pek çok aile, ne yapacağını, nereden başlayacağını ve çocuğunu nasıl destekleyebileceğini

bilemediği için sürece mesafeli durmakta; uygun araçlar ve rehberlik sağlandığında ise yüksek düzeyde katılım gösterebilmektedir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan kuramsal çerçeve ve araştırma bulguları, ilk okuma yazma öğretiminde aile katkısını dört temel boyutta anlamlandırmayı mümkün kılmıştır: duygusal destek, akademik/öğretimsel destek, dil ve okuryazarlık ortamı ile model olma. Duygusal destek, çocuğun kendini güvende, değerli ve anlaşılmış hissetmesini sağlayarak öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonun temelini oluşturur. Özellikle hata yapmanın kaçınılmaz olduğu ilk okuma yazma sürecinde, sabırlı, cesaretlendirici ve kabul edici ebeveyn tutumları, çocuğun akademik risk almaya ve denemeyi sürdürmeye istekli olmasını kolaylaştırır. Akademik/öğretimsel destek, ebeveynlerin çocuğun okuma yazma sürecine doğrudan katkıda bulunduğu etkinlikleri içerir; ancak bu katkının etkili olabilmesi, öğretmen tarafından yürütülen sınıf içi programla uyumlu, çocuğun gelişim düzeyine uygun ve baskıcı olmayan bir biçimde sunulmasına bağlıdır.

Dil ve okuryazarlık ortamı boyutu, evde sunulan dilsel uyarıcıların miktarı ve niteliği ile yazılı dilin günlük yaşamda nasıl kullanıldığını kapsar. Bu boyut, paylaşımlı kitap okumanın ötesinde, aile içi sohbetlerin zenginliğinden sözlü hikâye anlatma geleneklerine, yazılı işaret ve metinlerin fark edilmesinden çocuğun merak ettiği sözcükler üzerine konuşmaya kadar uzanan geniş bir pratik alanını içerir. Model olma boyutu ise ebeveynlerin okuma, yazma ve öğrenmeye yönelik davranışlarının, çocuğun okuryazarlığa attığı anlam üzerindeki dolaylı ama güçlü etkisini görünür kılar. Okuyan, yazılı kaynaklara başvuran, öğrenmeyi olumlu bir değer olarak yaşayan yetişkinler, çocuk için somut bir rol modeli işlevi görürken; okumayı yalnızca zorunlu bir okul etkinliği olarak sunan, kitapla ilişkisi zayıf yetişkinler, çocuğun okuryazarlığa ilişkin motivasyonunu sınırlayabilmektedir.

Bu dört boyut, ayrı ayrı ele alındıklarında analitik açıklık sağlamaktadır; ancak pratikte birbirinden yalıtık biçimde işlemezler. Duygusal açıdan destekleyici bir aile ortamı, akademik desteğin daha etkili ve kabul edilebilir olmasını sağlar; zengin bir ev okuryazarlık ortamı, model olma davranışlarıyla birleştğinde çocuk için bütünlüklü bir öğrenme iklimi üretir. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminde aile katkısını artırmaya dönük çabaların başarısı, bu boyutların her birini tek tek güçlendirmek kadar, aralarındaki ilişkiyi gözetken bütüncül bir yaklaşım benimsemeye bağlıdır. Aksi halde, yalnızca ev ödevlerini çoğaltan, ailelerden sürekli performans raporu talep eden ya da katılımı dar bir çerçevede denetleyen uygulamalar, beklenen etkiyi yaratmamakta; hatta bazı durumlarda aileleri sürecin dışına iterek ters etki doğurabilmektedir.

Bu bulgular ışığında eğitim programlarının, öğretmen yetiştirme süreçlerinin ve okul temelli uygulamaların, aile katılımını “gönüllü ve tali” bir destek alanı olarak değil, okuryazarlık öğretiminin ayrılmaz ve planlı bir bileşeni olarak

yeniden tasarlanması gerekmektedir. Öğretim programlarında aile katılımına ilişkin hedef ve içeriklerin açık biçimde yer alması, öğretmen adaylarının ailelerle etkili iletişim ve iş birliği kurma becerilerinin mesleki yeterlik setinin bir parçası olarak görülmesi, bu dönüşümün önemli adımlarıdır. Bunun yanında, okullarda ailelere yönelik düzenlenen seminer, atölye ve bilgilendirme toplantılarının, yalnızca standart sunumlardan ibaret kalmayıp, ailelerin deneyimlerini paylaşılabilecekleri, sorularını yöneltebilecekleri ve somut etkinlik örneklerini uygulamalı olarak görebilecekleri şekilde kurgulanması önem taşımaktadır.

Politika düzeyinde ise aile katılımının, raporlarda ve strateji belgelerinde sıkça tekrar edilen, fakat çoğu zaman uygulamada karşılığı sınırlı kalan bir “iyi niyet ifadesi” olmanın ötesine geçtiği bir düzenlemeye ihtiyaç vardır. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde, evde kitap ve materyal erişiminin artırılması, ailelere yönelik ücretsiz ya da düşük maliyetli aile okuryazarlığı programları düzenlenmesi, çok dilli ve kültürel çeşitliliği gözeten materyallerin geliştirilmesi, bu alanda atılabilecek somut adımlardır. Okul kütüphanelerinin ailelere açık olması, kitap dolaşım sistemlerinin düzenlenmesi, mahalli yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birlikleri geliştirilmesi, ev okuryazarlık ortamını destekleyecek önemli mekanizmalar arasında sayılabilir.

Bununla birlikte, aile katılımını artırma çabaları yürütülürken, ailelerin farklı yaşam koşulları ve deneyimlerinin dikkate alınması etik ve pedagojik bir zorunluluktur. Tüm ailelerden aynı düzeyde ve aynı biçimde katılım beklemek, gerçekte var olan eşitsizlikleri görmezden gelen normatif bir çerçeve üretme riskini taşır. Çalışma saatleri, ulaşım imkanları, sağlık sorunları, dil bariyerleri, ebeveynlerin kendi okul deneyimlerinden taşıdıkları duygusal yükler ve okuryazarlık beceri düzeyleri, katılım biçimlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle önerilen uygulamaların esnek seçenekler sunması, düşük yoğunluklu ama düzenli katılım yolları içermesi ve aileleri yargılayıcı değil, güçlendirici bir dille kurgulanması gerekmektedir.

Sonuç olarak, ilk okuma yazma öğretimi, öğretmen, aile ve çocuğu aynı öğrenme ekosisteminin karşılıklı etkileşim içinde olan bileşenleri olarak gören bir perspektifle yeniden düşünülmelidir. Aileyi sürecin dışında bırakan, onu yalnızca ödev takibi yapan pasif bir özne olarak konumlandıran anlayışlar, hem kuramsal olarak yetersiz hem de pratikte etkisiz görünmektedir. Buna karşılık aileyi çocuğun okuryazarlık gelişiminde temel ve vazgeçilmez bir ortak olarak gören, aile katılımını programlı biçimde destekleyen ve bu katılımın önündeki yapısal engelleri azaltmayı hedefleyen yaklaşımlar, erken okuryazarlık alanında daha kalıcı ve adil sonuçlar üretme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, ilk okuma yazma öğretiminin niteliğini artırmak ve çocukların uzun vadeli akademik başarılarını desteklemek isteyen tüm paydaşların, aile katılımını merkezî bir bileşen olarak ele alan bütüncül ve çok düzeyli stratejiler geliştirmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Bu çerçevede çalışmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Öğretmen yetiştirme programlarına, aile-okul iş birliği, ev okuryazarlık ortamı ve aile katılımı kuramlarına yönelik zorunlu ders veya modüller eklenmelidir.
- İlkokul düzeyinde hazırlanan öğretim programları, aile katılımına ilişkin açık hedefler, örnek etkinlikler ve rehberlik materyalleri içerecek biçimde yeniden düzenlenmelidir.
- Okullarda ailelere yönelik düzenli, kısa ve uygulamalı atölye çalışmaları planlanmalı; bu atölyelerde paylaşımlı okuma, etkileşimli dil etkinlikleri ve günlük yaşamla bağlantılı yazma görevleri somut örneklerle gösterilmelidir.
- Aile katılımı stratejileri, sosyo-ekonomik ve kültürel çeşitliliğe duyarlı olacak şekilde esnekleştirilmeli; çoklu iletişim kanalları (yüz yüze buluşmalar, yazılı notlar, telefon, dijital platformlar) kullanılarak erişim artırılmalıdır.
- Düşük okuryazarlık düzeyine sahip ebeveynler için sözlü dil odaklı etkinlikler, resim konuşma ve hikâye anlatma gibi alternatifler sistematik olarak önerilmeli; ailelere “okuyamasanız da çocuğunuzun dil gelişimine katkıda bulunabilirsiniz” mesajı açıkça verilmelidir.
- Yerel ve ulusal düzeyde, aile okuryazarlığı programlarını destekleyen politikalar geliştirilerek; kitap erişimi, materyal dağıtımı, kütüphane kullanımı ve öğretmenlere sunulan mesleki gelişim olanakları güçlendirilmelidir.

Bu önerilerin hayata geçirilmesi, ilk okuma yazma öğretimini, yalnızca sınıf içinde gerçekleşen bir ders etkinliği olmaktan çıkarıp, çocuğu çevreleyen tüm ekosistemin paylaştığı ve birlikte sorumluluk aldığı bir öğrenme sürecine dönüştürme yönünde önemli bir adım olacaktır.

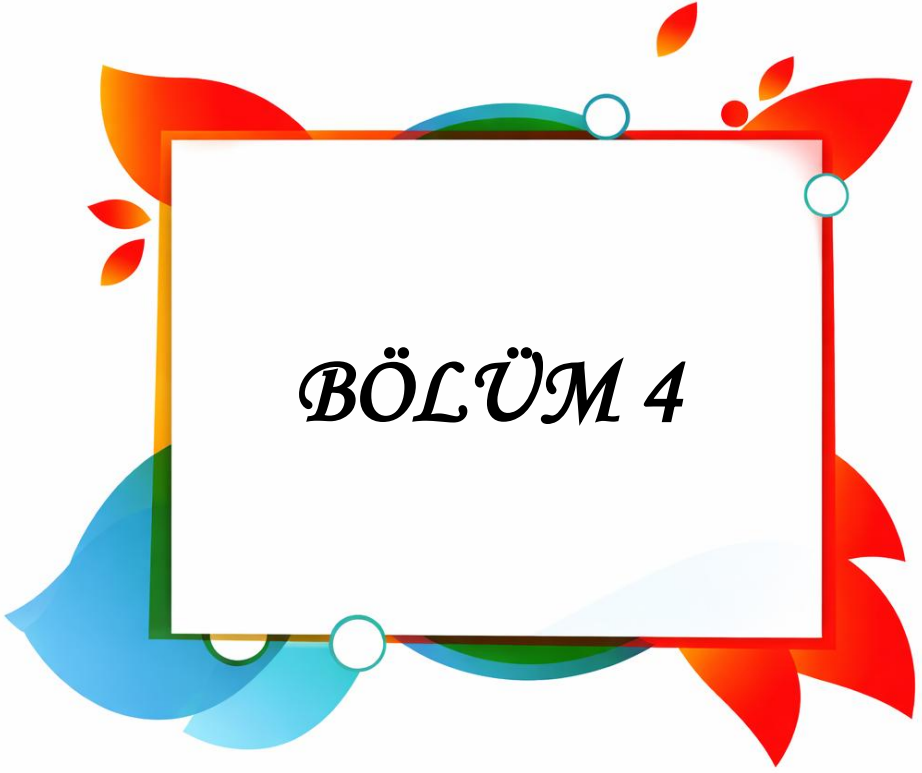
KAYNAKÇA

- Aram, D. Fine, Y. & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122.
- Baker, L. (2013). The home literacy environment: A critical source of support for developing literacy. In M. Larson & J. Marsh (Eds.), *The SAGE handbook of early childhood literacy* (2nd ed. pp. 417-432). SAGE.
- Baker, L. Mackler, K. Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Bus, A. G. van IJzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Burgess, S. R. Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- De Jong, P. F. & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- Evans, M. A. Shaw, D. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65-75.
- Farver, J. A. M. Xu, Y. Eppe, S. & Lonigan, C. J. (2013). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 632-643.
- Fletcher, K. L & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Frijters, J. C. Barron, R. W. & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466-477.
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289.
- Hood, M. Conlon, E. & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252-271.
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.

- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50.
- Nutbrown, C. Hannon, P. & Morgan, A. (2005). Early literacy work with families: Policy, practice and research. *SAGE Publications*.
- Reese, E. Sparks, A. & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35(1), 185-205.
- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- Sénéchal, M. (2011). A model of the concurrent and longitudinal relations among home literacy, child characteristics, and school outcomes. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 3, pp. 496-507). Guilford Press.
- Sénéchal, M. & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907.
- Sonnenschein, S. Baker, L. Serpell, R. & Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. In K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood* (pp. 107-124). Erlbaum.
- Steiner, L. M. (2014). A family literacy intervention to support parents in children's early literacy learning. *Reading Psychology*, 35(8), 703-735.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 53-71.
- Sylva, K. Melhuish, E. Sammons, P. Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report. *Institute of Education*.
- Taylor, N. Greenberg, D. & Terry, N. P. (2016). The relationship between parents' literacy skills and children's emergent literacy. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 5(1), 24-37.
- Weigel, D. J. Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.

- Weigel, D. J. Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 241-258.
- Yeo, L. S. Ong, W. W. & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and its role in promoting children's emergent literacy skills in English. *Early Child Development and Care*, 184(9-10), 1407-1429.
- Lehrl, S. Evangelou, M. & Sammons, P. (2020). The home learning environment and its role in shaping children's educational development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 1-6.
- Napoli, A. R. & Purpura, D. J. (2018). The home literacy and numeracy environment in preschool: Cross-domain relations of parent-child practices and child outcomes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 581-603.
- Manolitsis, G. Georgiou, G. K. & Parrila, R. (2011). Home literacy and numeracy activities and their relation to reading and math skills in kindergarten. *Educational Psychology*, 31(2), 171-189.
- Rodriguez, E. T. Tamis-LeMonda, C. S. Spellmann, M. E. Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 677-694.
- Mol, S. E. Bus, A. G. de Jong, M. T. & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Gest, S. D. Freeman, N. R. Domitrovich, C. E. & Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: The moderating role of child temperament. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 318-336.
- Gonzalez, J. E. Taylor, A. B. Davis, M. J. & Kim, M. (2013). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment in English-speaking Latino families. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 445-454.
- Martini, F. & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(3), 210-221.
- Lehrl, S. Smidt, W. Blaurock, S. & Anders, Y. (2021). Family and preschool home learning environments and children's language and literacy development. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 729203.

Smith, N. L. (2020). Family literacy engagement: Parents' perceptions of their home learning practices. *Language and Literacy Spectrum*, 30(1), Article 4.



BÖLÜM 4

Eğitimde Akademik İyimserlik

Azize Yüksel¹

1.Giriş

Eğitim, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayan, toplumların ekonomik, kültürel ve bilimsel kalkınmasında etkin rol oynayan temel toplumsal bir yapıdır. Modern toplumlarda eğitim süreçlerinden beklenen, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmekle birlikte, onları, eleştirel düşünebilme becerilere sahip ve sosyal yaşamda aktif rol oynayabilen ve yaşam boyu gelişime açık bireyler yetiştirmektir. Okullar sadece bilgi aktarımının gerçekleştiği yapılar olarak değil; bununla birlikte öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlandığı karmaşık sosyal örgütler olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple, öğrenci başarısını etkileyen unsurların sadece bireysel özelliklerle tanımlanamayacağı, okulun iklimi, örgütsel yapısı, öğretmen davranışları, okulun paydaşları arasındaki ilişkilerin de başarı üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu kabul görmektedir.

Öğrenci başarısını açıklamaya yönelik çalışmalar uzun süreçler boyunca genel olarak öğrencilerin bilişsel kapasiteleri, sosyoekonomik durumları ve aile özellikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak etkili okul kavramı üzerine yapılan çalışmalar, birbirine benzer öğrenci profiline sahip okulların başarı durumları arasında farklılıkların olduğunu ortaya koymuş ve bu sonuç, güncel çalışmalarda araştırmacıları okul içi süreçleri incelemeye yönlendirmiştir. Çalışmalarda, okulun öğrenme süreçlerine verdiği önem, öğretmenlerin öğrencilere karşı geliştirdikleri beklentileri, okul paydaşları arasında oluşan güven ve okul paydaşlarının ortak akademik amaçlar etrafında bütünleşme düzeyi gibi okulun iç dinamiklerine ait özelliklerin öğrenci başarısında belirleyici bir unsur olduğu görülmüştür (Hoy ve Hannum, 1997; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000).

Son zamanlarda eğitim yönetimi ve örgütsel davranış alanlarında meydana gelen kuramsal ve paradigmatik gelişimler, okulların sadece mevcut sorunları ve yetersizlikleri çerçevesinde değil, aynı zamanda sahip oldukları kaynakları, güçlü yönleri, gelişim kapasiteleri ile geniş bir perspektifte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış teorilerinin eğitim alanına yansımaları olarak değerlendirilen bu yaklaşımın, bireylerin güçlü taraflarına ve gelişim potansiyellerini ön planda tutan bakış açısı, okullarda başarıyı artıran olumlu kurum özelliklerinin incelenmesi gerekliliğini oluşturmuştur. Bu teorik temelle ortaya çıkan **akademik iyimserlik** kavramı,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-1786-2673

öğrenci başarısını destekleyen olumlu okul kültürünü açıklayan önemli bir kuramsal yapıyı ifade etmektedir.

Akademik iyimserlik, öğretmenler tarafından öğrencilere yönelik akademik olarak gelişim gösterebileceğine ve başarı sağlayabileceklerine dair ortak inançlarını, veli ve öğrenciler arasında geliştirilen güven ilişkileri ile ve okulun akademik başarıya verdiği önemi bir arada tutan çok boyutlu bir örgütsel özellik olarak tanımlanmaktadır (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Okulun akademik amaçlarına ulaşabileceğine ve öğrencilerin öğrenme potansiyellerinin geliştirilebileceğine ilişkin paylaşılan örgütsel inanç sistemini ifade etmektedir. Bu bağlamda akademik iyimserlik, eğitim örgütlerinde sadece olumlu düşünmeyi değil; başarıyı sağlayan sosyal, bilişsel ve örgütsel süreçlerin güven duygusu içerisinde etkileşimini kapsamaktadır.

Günümüzde akademik iyimserlik kavramı, öğrenci başarısı, olumlu okul iklimi, öğretmen performansı, örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık gibi birçok değişkenle ilişkili olarak incelenmektedir. Çalışmalar, akademik iyimserlik düzeyi yüksek okullarda öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının arttığını ve okul paydaşları arasında daha güçlü iş birliği ilişkilerinin kurulduğunu göstermektedir (Hoy vd., 2006; Smith ve Hoy, 2007). Bu nedenle akademik iyimserlik, eğitim yönetimi literatüründe öğrenci başarısını destekleyen ve olumlu okul iklimi oluşmasında etken rol oynayan önemli örgütsel kaynaklardan biri olarak görülmektedir.

Bu çalışmada akademik iyimserlik kavramı; Bandura Sosyal Bilişsel Kuramı (1986) ve Öz Yeterlik Kolektif Yeterlik Yaklaşımı (1997), Coleman Sosyal Sermaye Kuramı (1988) ve Hoy ile çalışma arkadaşlarının (Hoy vd., 2006) geliştirdiği kuramsal çerçeve temelinde ele alınarak kavramın tanımı, bileşenleri ve kuramsal temelleri ayrıntılı biçimde incelenecektir.

2. Akademik İyimserlik Tanımı

Akademik iyimserlik, okullarda öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen sosyal, bilişsel ve örgütsel süreçlerin bir arada olduğu pozitif bir örgütsel yapı olarak tanımlanmaktadır. Kavram, ilk kez Hoy ve arkadaşları (2006) tarafından okul etkililiği çalışmalarında ortaya konmuş ve öğrenci başarısında olumlu etkiye sahip bir örgütsel özellik olarak ifade edilmiştir. Akademik iyimserlik, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme potansiyellerine ilişkin geliştirdikleri olumlu inançlarını, okul içerisindeki güven temelli ilişkileri ve okulun akademik başarıya ilişkin yüksek beklentilerini bir arada tutan bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Hoy vd., 2006).

Akademik iyimserlik, özünde okulun akademik hedeflere ulaşabileceğine ilişkin tüm kurum tarafından benimsenen inanç sistemini ifade etmektedir. Kavram, sadece bireysel iyimserlik eğilimlerinden farklı olarak; okulun sosyal yapısı, kültürü ve örgütsel işleyişinde benimsenen ortak bir anlayışı temsil

etmektedir. Bu bağlamda akademik iyimserlik, en genel ifadeyle, öğretmenlerin öğrencilerin gelişim gösterebileceklerine, akademik olarak başarılı olabileceklerine yönelik duydukları güçlü inançla birlikte okulun bu başarıyı destekleyebilecek potansiyele sahip olduğuna ilişkin geliştirdikleri kolektif güven olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Hoy, 2007).

Literatürde akademik iyimserlik, pozitif psikoloji yaklaşımının eğitim örgütlerine uyarlanmış önemli kavramlarından biri olarak görülmektedir. Seligman (1998)'in iyimserliği bireylerin gelecekte olumlu sonuçlar elde edeceğine ilişkin beklentileri olarak açıklayan yaklaşımından farklı olarak akademik iyimserlik, örgütsel düzeyde ortaya çıkan ve eğitim süreçlerini doğrudan etkileyen kolektif bir özellik olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle akademik iyimserlik, bireysel bir kişilik özelliğinden ziyade okulun bütününe yayılan ve üyeleri tarafından paylaşılan ortak bir inanç sistemi olarak değerlendirilmektedir (Hoy vd., 2006).

Kuramsal açıdan incelendiğinde akademik iyimserlik kavramının; Bandura (1997)'nin Sosyal Bilişsel Kuramı ve Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Yaklaşımı, Coleman (1988)'in Sosyal Sermaye Kuramı, Wayne Hoy ve meslektaşlarının kültür ve iklim üzerine yaptığı çalışmaların kesişim noktasında yer aldığı görülmektedir. Bu çerçevede akademik iyimserlik, öğretmenlerin öğrencilerin başarısını artırabileceklerine yönelik ortak yeterlik algılarını, öğrenciler ve velilerle kurdukları güven ilişkilerini ve akademik başarıya verilen önemi tek bir üst yapı altında birleştirmektedir. Hoy ve arkadaşları (2006), bu bütünleşik yapının öğrenci başarısını açıklamada ayrı ayrı değerlendirilen diğer tüm bileşenlerden daha güçlü olduğunu vurgulamaktadır.

Akademik iyimserlik aynı zamanda okulun karşılaştığı güçlükler ve çevresel sınırlılıklar karşısında akademik amaçlarından vazgeçmemesini sağlayan önemli bir psikolojik ve örgütsel kaynak olarak kabul edilmektedir. Akademik iyimserliği yüksek okullarda öğretmenler öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinden bağımsız olarak öğrenebileceklerine inanmakta, yüksek akademik beklentiler geliştirmekte ve öğrenci başarısını artırmak için daha fazla çaba göstermektedirler. Bu durum okulun akademik performansını yükseltmekle birlikte olumlu okul iklimi, öğretmen bağlılığı, örgütsel güven ve kurumsal etkililik gibi değişkenlerin gelişimine de katkı sağlamaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006; Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2010). Dolayısıyla akademik iyimserlik, eğitim örgütlerinde başarıyı destekleyen bilişsel, duyuşsal ve sosyal süreçlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan; öğretmenlerin kolektif yeterlilik inançlarını, güven ilişkilerini ve akademik mükemmeliyete yönelik ortak yönelimlerini kapsayan çok boyutlu bir örgütsel kapasite olarak tanımlanabilir. Günümüzde akademik iyimserlik, öğrenci başarısını, okul etkililiğini ve eğitim örgütlerinin sürdürülebilir gelişimini açıklayan temel kavramsal yapılardan biri olarak kabul edilmektedir (Hoy vd., 2006; Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

3. Akademik İyimserlik: Kuramsal Çerçeve ve Bileşenleri

Eğitim yönetimi alanında uzun yıllar boyunca okul etkililiğini açıklamaya yönelik çalışmalar daha çok örgütsel sorunlar, başarısızlık nedenleri ve risk faktörleri üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış yaklaşımlarının gelişmesiyle birlikte araştırmacılar, eğitim örgütlerinin başarılarını destekleyen güçlü yönleri ve olumlu örgütsel özellikleri incelemeye yönelmişlerdir. Bu dönüşüm, okulların yalnızca sorunların yaşandığı kurumlar değil, aynı zamanda başarıyı üreten ve geliştiren örgütler olarak ele alınmasını sağlamıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

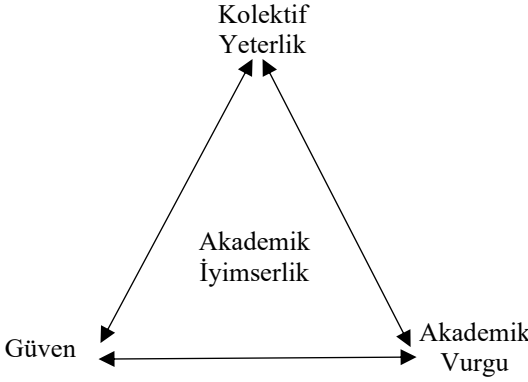
Bu dönüşüm neticesinde ortaya çıkan en önemli kavramlardan biri de akademik iyimserliktir. Akademik iyimserlik kavramı, Hoy ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen ve ilk kez sistematik biçimde eğitim çalışmasında kuramsallaştırılan bir yapıdır. Araştırmacılar, öğrenci başarısını açıklayan çeşitli örgütsel değişkenlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu belirleyerek bunları üst düzey bir kavramsal yapı altında birleştirmişlerdir. Böylece akademik iyimserlik, eğitim örgütlerinde öğrenci başarısını destekleyen psikolojik ve örgütsel güçlerin birleşimini ifade eden bütüncül bir yapı olarak ortaya çıkmıştır. Akademik iyimserlik, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme kapasitesine ilişkin olumlu beklentilerini, öğrenciler ve velilerle kurdukları güvene dayalı ilişkileri ve okulun akademik başarıya verdiği önemi bütünleştiren örgütsel bir özelliktir. Araştırmacılar bu yapının öğrenci başarısını açıklamada sosyoekonomik düzey gibi geleneksel değişkenlerin ötesinde önemli bir güce sahip olduğunu ortaya koymuşlardır (Hoy vd., 2006).

Akademik iyimserlik, bireysel iyimserlikten farklı olarak örgütsel düzeyde ortaya çıkan bir olgudur. Bu nedenle kavram, tek tek öğretmenlerin kişilik özelliklerinden ziyade, okulun tamamına yayılan ortak inanç sistemini ifade etmektedir. Hoy ve arkadaşları (2006), akademik iyimserliği okul kültürünün bir parçası olarak değerlendirmekte ve öğrenci başarısına yönelik kolektif bir örgütsel güç olarak tanımlamaktadır.

Hoy ve arkadaşları (2006) akademik iyimserliği üç temel bileşende ele almıştır:

1. Kolektif Yeterlik
2. Güven
3. Akademik Vurgu

Şekil 1. Akademik İyimserlik Kavramı Unsurlarının İlişkisi



Bu bileşenler birbirinden bağımsız değil, karşılıklı etkileşim içerisinde çalışan ve okulun akademik performansını güçlendiren unsurlar olarak ifade edilmektedir. Akademik iyimserlik kavramının temel bileşenlerinden biri olan kolektif yeterlik öğretmenlerin bir grup olarak öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabileceklerine ve akademik başarılarını artıracaklarına ilişkin ortak inançlarını ifade etmektedir (Hoy vd., 2006). Akademik iyimserliğin kuramsal temelleri incelendiğinde, kolektif yeterlik boyutunun doğrudan Albert Bandura (1986)'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ve bu kuram kapsamında geliştirdiği öz yeterlik ve kolektif yeterlik kavramlarına dayandığı görülmektedir.

Bandura (1997)'ye göre bireylerin davranışlarını belirleyen en önemli bilişsel mekanizmalardan biri **öz yeterlik** algısıdır. Öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin kendi kapasitesine yönelik inancı olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlik düzeyi yüksek bireyler daha zor görevleri üstlenmekte, başarısızlık karşısında daha dirençli davranmakta ve hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba göstermektedirler. Bandura (1997), yeterlik inançlarının yalnızca bireysel düzeyde değil, grup düzeyinde de oluşabileceğini ileri sürerek **kolektif yeterlik** kavramını geliştirmiştir. Kolektif yeterlik, bir grubun ortak amaçlara ulaşabilmek için gerekli faaliyetleri organize etme ve başarıyla gerçekleştirme kapasitesine ilişkin paylaşılan inanç olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle kolektif yeterlik, bir grubun "birlikte başarabiliriz" anlayışını yansıtmaktadır.

Bandura (2000)'e göre kolektif yeterlik yalnızca bireysel yeterliklerin toplamı değildir. Grup üyeleri yüksek bireysel yeterliğe sahip olsalar bile ortak amaçlara ulaşabileceklerine ilişkin paylaşılan bir inanç geliştiremezlerse kolektif yeterlikten söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle kolektif yeterlik, grup üyelerinin birbirlerinin yeterliliklerine duydukları güveni, iş birliği yapma kapasitelerini ve ortak hedeflere yönelik bağlılıklarını içeren sosyal bir yapıdır.

Bandura (1997)'nin kolektif yeterlik yaklaşımı eğitim alanında ilk olarak öğretmenlerin ortak inançlarını açıklamak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim örgütlerinde kolektif yeterlik, öğretmenlerin bir ekip olarak öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabileceklerine ve akademik başarılarını artırabileceklerine ilişkin ortak inançlarını ifade etmektedir (Goddard vd., 2000). Goddard ve arkadaşları (2000), kolektif öğretmen yeterliğini öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve mesleki deneyimlerini ortak amaçlar doğrultusunda kullanabileceklerine yönelik paylaşılan algıları olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrenci başarısının yalnızca bireysel öğretmen performansının değil, aynı zamanda öğretmenler arasındaki iş birliği ve ortak sorumluluk anlayışının da bir sonucu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları yüksek olduğunda, öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin beklentileri artmakta, öğretmenler öğretim süreçlerine daha fazla yatırım yapmakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha dirençli davranmaktadırlar. Buna karşılık kolektif yeterlik düzeyi düşük olan okullarda öğretmenler öğrencilerin başarısızlıklarını daha çok dışsal faktörlere bağlamakta ve akademik gelişim için daha az çaba göstermektedirler (Goddard, 2001).

Öğretmenlerin bireysel yeterlik algıları ile kolektif yeterlik algıları arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin bireysel olarak sahip oldukları yeterlik inançları zamanla örgütsel düzeyde ortak yeterlik algısına dönüşebilmekte ve bu durum okulun akademik kapasitesini artırmaktadır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Öğretmenler öğrencilerin başarabileceğine inandıklarında daha yüksek akademik standartlar belirlemekte, daha etkili öğretim stratejileri kullanmakta ve öğrenme sürecinde karşılaşılan engelleri aşmak için daha fazla çaba göstermektedirler (Hoy ve Woolfolk Hoy, 1993). Bu durum Bandura (1997)'nin öz yeterlik kuramında vurguladığı "başarı beklentisinin davranışı yönlendirmesi" ilkesiyle örtüşmektedir. Bu yaklaşıma göre yeterlik inançları bireylerin ve grupların hedef belirleme düzeylerini, gösterdikleri çabayı ve karşılaştıkları güçlükler karşısındaki dayanıklılıklarını etkilemektedir. Benzer şekilde akademik iyimserliği yüksek okullarda öğretmenler öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinden, aile koşullarından veya çevresel dezavantajlardan bağımsız olarak öğrenebileceklerine inanmaktadırlar. Bu inanç, öğretmenlerin öğrenci başarısı için daha fazla sorumluluk üstlenmelerine ve daha kararlı davranmalarına katkı sağlamaktadır.

Bandura (1997)'nin kuramına göre yeterlik inançları yüksek bireyler, daha yüksek hedefler belirlemeye yönelmektedir. Aynı mekanizma okul düzeyinde de işlemektedir. Kolektif yeterliği yüksek okullarda öğretmenler öğrencilerden daha yüksek başarı beklemekte, başarısızlık durumlarında çabalarını sürdürmekte ve alternatif öğretim stratejileri geliştirmektedirler. Böylece öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkmaktadır (Goddard vd., 2000). Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde bulunan okullarda kolektif yeterlik önemli bir koruyucu faktör olarak görülmektedir. Çünkü

öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olabileceğine ilişkin güçlü inançları, çevresel risk faktörlerinin etkilerini azaltabilmektedir (Hoy vd., 2006).

Akademik iyimserlik modelinde kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutlarıyla karşılıklı etkileşim içerisinde. Kolektif yeterlik arttıkça öğretmenler öğrencilerin öğrenebileceğine daha fazla inanmakta, bu durum akademik beklentilerin yükselmesine ve okulun akademik vurgu düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin birbirlerine, öğrencilere ve velilere duydukları güven de güçlenmektedir. Akademik iyimserliğin merkezinde yer alan temel varsayım şudur: Öğretmenler birlikte çalışarak öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabileceklerine inanırlarsa, yüksek akademik standartlar oluşturur ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli çabayı gösterirler (Hoy vd., 2006). Bu nedenle kolektif yeterlik akademik iyimserliğin yalnızca bir boyutu değil, aynı zamanda diğer boyutları harekete geçiren temel psikolojik mekanizmalardan biridir.

Akademik iyimserlik kuramının temel bileşenlerinden biri olan **güven** öğretmenlerin öğrencilerine, velilere ve okulun diğer paydaşlarına yönelik geliştirdikleri olumlu beklentileri ve karşılıklı güven ilişkilerini ifade etmektedir (Hoy vd., 2006). Akademik iyimserlik modelinde güven, yalnızca kişilerarası ilişkileri düzenleyen bir unsur olarak değil, okulun akademik amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıran önemli bir örgütsel kaynak olarak ele alınmaktadır.

Akademik iyimserlik bağlamında güven, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılacaklarına, velilerin eğitim sürecini destekleyeceklerine ve okul paydaşlarının ortak amaçlar doğrultusunda hareket edeceklerine yönelik inançlarını ifade etmektedir (Hoy vd., 2006). Hoy ve Tschannen-Moran (1999)'a göre güven, okul örgütlerinin işleyişini sağlayan temel sosyal mekanizmalardan biridir. Öğretmenlerin velilere ve öğrencilere güven duyması, okul ile aile arasındaki iş birliğini güçlendirmekte ve öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyen bir ortam oluşturmaktadır. Akademik iyimserlik modelinde güven, yalnızca kişilerarası ilişkileri düzenleyen bir unsur değil; aynı zamanda okulun akademik hedeflere ulaşma kapasitesini artıran örgütsel bir güç olarak değerlendirilmektedir.

Hoy ve arkadaşları (2006), akademik iyimserliğin ikinci temel boyutu olan güvenin kuramsal temelini büyük ölçüde **James Coleman'ın Sosyal Sermaye Kuramı (1988)**'e dayandırmaktadır. Bu nedenle akademik iyimserlik içerisinde güven boyutunun anlaşılabilirliği için öncelikle Coleman'ın sosyal sermaye yaklaşımının incelenmesi gerekmektedir.

Sosyal sermaye kavramı, bireylerin içinde buldukları sosyal ilişkiler ağlarından elde ettikleri kaynakları ifade etmektedir. Fiziksel ve beşerî sermayeden farklı olarak bireyler arasındaki ilişkilerden doğan ve ortak amaçlara ulaşmayı kolaylaştıran bir kaynak olarak tanımlanmaktadır. Sosyal sermaye,

bireylerin sahip oldukları sosyal ağlar, karşılıklı yükümlülükler, normlar ve güven ilişkileri aracılığıyla oluşmaktadır (Coleman, 1988).

Coleman (1988)'in yaklaşımında güven, sosyal sermayenin en önemli bileşenlerinden biridir. Güvenin bulunduğu sosyal sistemlerde bireyler birbirlerinin davranışlarının öngörülebilir olduğuna inanmakta, iş birliği yapmaya daha istekli olmakta ve ortak amaçlar doğrultusunda hareket edebilmektedirler. Buna karşılık güven düzeyinin düşük olduğu ortamlarda bireyler arasındaki iletişim zayıflamakta, iş birliği azalmakta ve ortak hedeflere ulaşmak güçleşmektedir. Güçlü sosyal ilişkilerin bireyler arasında bilgi paylaşımını kolaylaştırdığı, ortak normların oluşmasını sağladığı ve kolektif eylemleri desteklediği belirtilmektedir (Coleman, 1988). Eğitim örgütlerinde bu durum; okul-aile iş birliğinin güçlenmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılması ve öğretmenler arasında mesleki dayanışmanın gelişmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Coleman'ın sosyal sermaye yaklaşımı eğitim kurumlarına uyarlandığında, okulun yalnızca bilgi aktaran bir yapı olmadığı; aynı zamanda güvene dayalı sosyal ilişkilerin üretildiği bir sosyal sistem olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler arasındaki ilişkiler okulun sosyal sermaye düzeyini belirlemektedir. Coleman (1988)'e göre eğitimde başarı, yalnızca öğrencilerin bireysel özellikleri ya da ekonomik kaynaklarla açıklanamaz. Aileler, öğretmenler ve öğrenciler arasında kurulan güvene dayalı ilişkiler de akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle güven, eğitim örgütlerinde akademik gelişimi destekleyen önemli bir sosyal sermaye kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda güven, okulun sahip olduğu sosyal sermayenin temel göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Sosyal sermayesi yüksek okullarda öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında güçlü ilişkiler kurulmakta; bu ilişkiler öğrenci başarısını destekleyen bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Coleman'ın Sosyal Sermaye Kuramı, akademik iyimserliğin güven boyutuna güçlü bir kuramsal temel sağlamaktadır. Coleman (1988)'e göre güven, sosyal ilişkilerden doğan ve ortak amaçlara ulaşmayı kolaylaştıran önemli bir sosyal sermaye kaynağıdır. Hoy ve arkadaşları (2006) bu yaklaşımı eğitim örgütlerine uyarlayarak öğretmenlerin öğrencilere ve velilere duydukları güveni akademik iyimserliğin temel bileşenlerinden biri olarak kavramsallaştırmışlardır. Güven, okul paydaşları arasındaki iş birliğini artırmakta, olumlu okul iklimini desteklemekte, akademik başarıya yönelik ortak sorumluluk anlayışını güçlendirmekte ve öğrenci başarısını dolaylı olarak etkilemektedir. Bryk ve Schneider (2002), güveni okul gelişiminin temel kaynaklarından biri olarak değerlendirmekte ve güven düzeyi yüksek okullarda değişim süreçlerinin daha başarılı yürütüldüğünü belirtmektedir. Araştırmacılara göre ilişkisel güven; öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler arasında kurulan saygı, yeterlik,

kişisel ilgi ve dürüstlük temelli ilişkilerden oluşmaktadır. Bu nedenle akademik iyimserlik içerisinde güven, yalnızca kişilerarası ilişkilerin bir sonucu değil; aynı zamanda okulun sosyal sermayesini ve akademik kapasitesini yansıtan stratejik bir örgütsel kaynak olarak değerlendirilmektedir.

Akademik iyimserlik kuramının üçüncü ve en görünür boyutu olan **akademik vurgu**, okulun akademik başarıya verdiği önemi, yüksek akademik beklentilerini ve öğrenme odaklı kültürel yapısını ifade etmektedir. Akademik vurgu, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerden yüksek akademik performans beklediği, öğrenmenin örgütsel yaşamın merkezinde yer aldığı ve akademik başarının okulun temel amacı olarak kabul edildiği bir okul kültürünü yansıtmaktadır. Akademik iyimserlik modeli içerisinde akademik vurgu, kolektif yeterlik ve güven boyutlarının davranışsal ve örgütsel çıktısı olarak değerlendirilmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenler öğrencilerin öğrenebileceğine inandıklarında (kolektif yeterlik) ve öğrenciler ile velilere güvendiklerinde (güven), okulda yüksek akademik standartların oluşturulması ve sürdürülmesi mümkün olmaktadır (Hoy vd., 2006).

Akademik vurgunun en güçlü teorik dayanaklarından biri etkili okul araştırmalarıdır. Edmonds (1979), etkili okulların ortak özelliklerinden birinin öğrenciler için yüksek akademik beklentiler oluşturması olduğunu belirtmektedir. Etkili okullarda öğretmenler tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmakta ve öğrencilerin sosyoekonomik koşullarından bağımsız olarak başarı gösterebileceklerini varsaymaktadır.

Purkey ve Smith'e (1983) göre etkili okulların temel özellikleri arasında;

- akademik başarıya odaklanma,
- yüksek performans beklentileri,
- güçlü liderlik,
- düzenli öğrenme ortamı,
- başarının sürekli izlenmesi yer almaktadır.

Hoy ve Hannum (1997), akademik vurguyu okulun öğrenme ve başarıya verdiği önem olarak tanımlarken etkili okul araştırmalarından yoğun biçimde yararlanmışlardır. Nitekim bu özelliklerin tamamı daha sonra Hoy ve arkadaşlarının (2006) akademik vurgu kavramsallaştırmasının temelini oluşturmuştur.

Schein (2010)'e göre örgüt kültürü, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan temel değerler, normlar ve inançlardan oluşmaktadır. Eğitim örgütlerinde kültür, öğretmenlerin öğrencilerden ne beklediklerini, başarıyı nasıl tanımladıklarını ve öğrenmeye nasıl yaklaştıklarını belirlemektedir. Akademik vurgunun yüksek olduğu okullarda, akademik başarı yalnızca bireysel bir hedef değil, aynı zamanda okulun temel kültürel değeri haline gelmektedir. Böyle bir kültürde:

- Başarı norm haline gelir.
- Öğrenme öncelikli değer olarak kabul edilir.
- Öğrenciler yüksek performans göstermeye teşvik edilir.
- Öğretmenler akademik gelişimi sürekli destekler.

Deal ve Peterson (2016) da benzer şekilde güçlü okul kültürüne sahip kurumlarda akademik başarı beklentilerinin daha yüksek olduğunu ve bunun öğrenci performansına olumlu yansıdığını belirtmektedir. Bu nedenle akademik vurgu alt boyutunu, okul kültürünün akademik başarı ekseninde şekillenmiş görünümü olarak değerlendirmek mümkündür.

Locke ve Latham (2002)'nin Amaç Belirleme Kuramı, bireylerin performanslarının büyük ölçüde sahip oldukları hedeflerin niteliğinden etkilendiğini ileri sürmektedir. Kurama göre açık, spesifik, zorlayıcı ancak ulaşılabilir hedefler bireylerin motivasyonunu, çabasını ve performansını artırmaktadır. Belirlenen hedefler bireylerin dikkatlerini belirli görevlere yönlendirmekte, çabalarının sürekliliğini sağlamakta ve performanslarını değerlendirebilecekleri bir referans noktası oluşturmaktadır. Locke ve Latham (2002), yüksek düzeyde performansın ortaya çıkabilmesi için bireylerin belirlenen hedefleri benimsemeleri ve bu hedeflere ulaşabileceklerine inanmalarının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde akademik iyimserlik kavramı içinde değerlendirilen akademik vurgu, okulun öğrenci başarısına ilişkin yüksek standartlar ve net akademik hedefler belirlemesi yoluyla Amaç Belirleme Kuramı'nın temel varsayımlarını yansıtmaktadır.

Brookover ve arkadaşları (1979), öğrenci başarısında okulun akademik normlarının ve başarı beklentilerinin belirleyici rol oynadığını ortaya koymuştur. Araştırmacılara göre okul üyeleri tarafından paylaşılan yüksek akademik beklentiler, öğrencilerin başarı düzeylerini doğrudan etkileyebilmektedir. Akademik vurgu düzeyi yüksek okullarda öğretmenler ve öğrenciler için akademik başarıya ilişkin beklentiler açık biçimde tanımlanmakta, öğrenme hedefleri sürekli izlenmekte ve başarı kültürü örgütsel yaşamın merkezine yerleştirilmektedir. Bu durum öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırırken öğretmenlerin de akademik hedeflere yönelik çabalarını güçlendirmekte ve sonuç olarak okulun genel akademik performansına olumlu katkı sağlamaktadır (Locke & Latham, 2002; Hoy vd., 2006).

Locke ve Latham (2002)'nin Amaç Belirleme Kuramı'na göre açık, zorlayıcı ve ulaşılabilir hedefler performansı artırmaktadır. Akademik vurgu yüksek olan okullarda:

- Akademik hedefler nettir.
- Başarı standartları açıktır.

- Öğrencilerden yüksek performans beklenmektedir.
- Hedeflere ulaşma süreci sürekli izlenmektedir.

Bu özellikler öğrencilerin motivasyonunu ve akademik performansını artırmaktadır.

Hoy ve arkadaşları (2006), akademik vurguyu okulun akademik mükemmeliyete yönelik ortak yönelimi olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılara göre akademik vurgu;

- öğrencilerin akademik olarak başarılı olabileceğine ilişkin ortak inanç,
- başarıya yönelik yüksek beklentiler,
- akademik hedeflere bağlılık,
- öğrenmenin öncelikli değer olarak kabul edilmesi unsurlarını kapsamaktadır.

Akademik vurgu yüksek olan okullarda öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerine daha fazla önem vermekte, akademik performansı sürekli izlemekte ve öğrencileri yüksek başarı standartlarına ulaşmaları için teşvik etmektedirler. Hoy ve Hannum (1997)'nin araştırmaları akademik vurgunun öğrenci başarısını açıklayan en güçlü okul değişkenlerinden biri olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Hoy, Sweetland ve Smith (2002) akademik vurgunun okul etkililiği ile güçlü ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kuramsal olarak etkili okul yaklaşımı, örgüt kültürü kuramı, başarı motivasyonu kuramları ilişkilendirilen akademik vurgu; öğrenci başarısı, akademik motivasyon, okula bağlılık, öğretmen performansı, olumlu okul iklimi ve okul etkililiği ile pozitif yönde ilişkilendirilmektedir. Akademik iyimserlik kavramının örgütsel ve kültürel boyutunu temsil eden temel bileşeni olan akademik vurgu, Hoy ve arkadaşları (2006)'nın akademik iyimserlik modelinde okulun akademik başarıya verdiği önemi, yüksek beklenti kültürünü ve öğrenme odaklı örgütsel yapısını ifade etmektedir. Bu boyut, kolektif yeterlik ve güven ile çalışarak öğrenci başarısını, okul etkililiğini ve olumlu okul iklimini destekleyen güçlü bir örgütsel mekanizma oluşturmaktadır.

4.Sonuç

Eğitim örgütlerinin etkililiğini açıklamaya yönelik çağdaş yaklaşımlar, okul başarısının yalnızca öğrencilerin bireysel özellikleri veya çevresel koşulları ile açıklanamayacağını; okul içerisinde oluşan psikolojik, sosyal ve örgütsel süreçlerin de öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda akademik iyimserlik kavramı, öğrenci başarısını destekleyen olumlu okul özelliklerini bütüncül bir çerçevede açıklayan önemli

kuramsal yapılardan biri olarak öne çıkmaktadır. Akademik iyimserlik, eğitim örgütlerinin sahip oldukları sosyal ve örgütsel kaynakları akademik amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilme kapasitesini yansıtan bir yapı olarak değerlendirmek mümkündür.

Bu çalışma kapsamında incelenen kuramsal yaklaşımlar, akademik iyimserliğin farklı disiplinlerden beslenen çok katmanlı bir kavram olduğunu göstermektedir. **Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı (1986)** ve bu kuram kapsamında geliştirdiği **öz yeterlik** ve **kolektif yeterlik** kavramları öğretmenlerin ortak başarı inançlarını açıklarken, **Coleman'ın Sosyal Sermaye Kuramı (1988)** okul içerisindeki güven ilişkilerinin eğitim süreçlerine katkısını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak etkili okul araştırmaları, örgüt kültürü yaklaşımları ve amaç belirleme kuramları akademik başarıyı destekleyen örgütsel süreçlerin nasıl oluştuğunu açıklayan önemli teorik dayanaklar sunmaktadır. Hoy ve çalışma arkadaşları (2006)'nın geliştirdiği model ise bu farklı kuramsal yaklaşımları tek bir çatı altında birleştirerek öğrenci başarısını açıklamada bütüncül bir bakış açısı sağlamaktadır.

Literatür incelendiğinde kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutlarının birbirinden bağımsız değişkenler olmadığı, aksine karşılıklı olarak birbirlerini besleyen dinamik süreçler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme kapasitesine duydukları inanç arttıkça okulun akademik hedeflere yönelimi güçlenmekte; güvene dayalı ilişkiler geliştikçe öğretim süreçlerinde iş birliği ve ortak sorumluluk anlayışı yaygınlaşmaktadır. Benzer şekilde akademik başarıya verilen önem arttıkça öğretmenlerin yeterlik algıları ve okul paydaşları arasındaki güven ilişkileri daha da güçlenmektedir. Bu karşılıklı etkileşim, akademik iyimserliği sıradan bir tutum veya beklenti olmaktan çıkararak okulun işleyişini şekillendiren örgütsel bir kapasiteye dönüştürmektedir.

Araştırma bulguları, akademik iyimserliğin öğrenci başarısını doğrudan ve dolaylı yollarla etkilediğini göstermektedir. Özellikle öğrenmeye yönelik olumlu beklentilerin hâkim olduğu, güven kültürünün geliştiği ve akademik standartların yüksek tutulduğu okullarda öğrencilerin akademik performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında akademik iyimserliğin yalnızca öğrenciler üzerinde değil, öğretmenlerin mesleki tutumları ve örgütsel davranışları üzerinde de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Akademik iyimserliğin yüksek olduğu kurumlarda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının, iş doyumlarının ve kurumsal amaçlara yönelik sorumluluk duygularının güçlendiği; buna karşılık örgütsel çatışma ve tükenmişlik gibi olumsuz durumların daha sınırlı düzeyde yaşandığı belirtilmektedir.

Çalışmada ele alınan kuramsal çerçeve, akademik iyimserliğin okul gelişimi açısından stratejik bir kaynak olduğunu da ortaya koymaktadır. Günümüz eğitim sistemlerinde okullar, yalnızca akademik bilgi aktaran kurumlar değil; aynı

zamanda öğrenmeyi destekleyen sosyal ortamlar olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin ve eğitim politikalarının yalnızca fiziksel imkânların geliştirilmesine odaklanması yeterli değildir. Öğretmenlerin ortak başarı inançlarını güçlendiren, güven kültürünü destekleyen ve yüksek akademik beklentileri teşvik eden uygulamaların geliştirilmesi de okul gelişim süreçlerinin önemli bir parçası olarak görülmelidir.

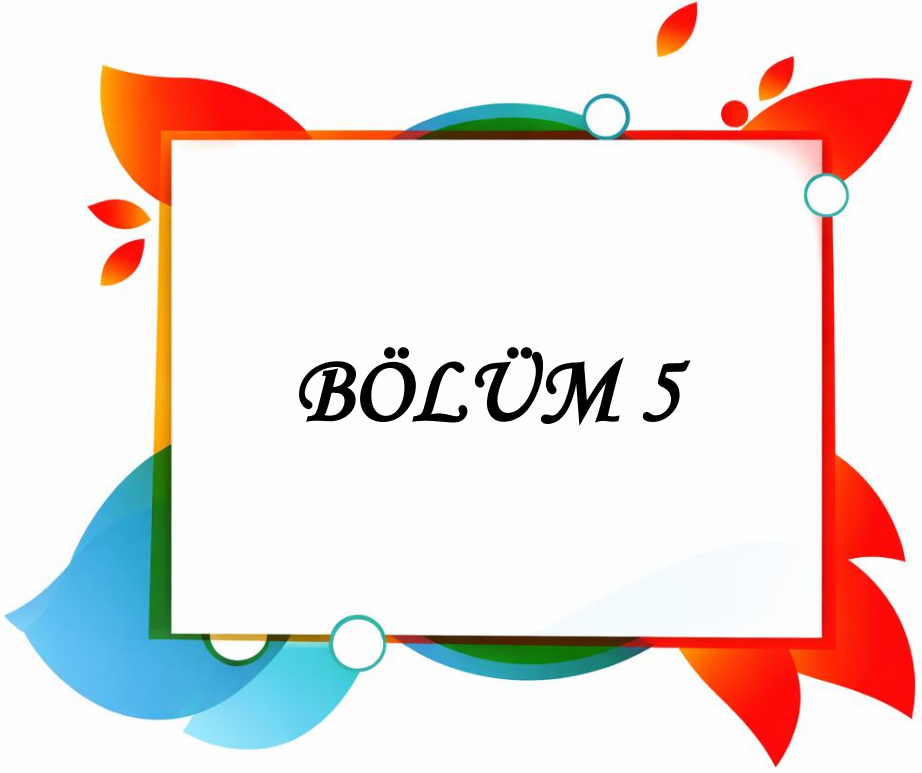
Sonuç olarak akademik iyimserlik, eğitim örgütlerinde başarıyı açıklayan psikolojik, sosyal ve örgütsel unsurların kesişim noktasında yer alan kapsamlı bir kavramsal yapı niteliğindedir. Öğrencilerin öğrenme potansiyeline duyulan inanç, okul paydaşları arasındaki güven ilişkileri ve akademik mükemmeliyete yönelik ortak yönelim bir araya geldiğinde, eğitim kurumlarının değişen koşullara uyum sağlama ve sürdürülebilir başarı üretme kapasiteleri güçlenmektedir. Bu nedenle akademik iyimserlik, yalnızca öğrenci başarısını açıklayan bir değişken olarak değil; aynı zamanda okul etkililiği, olumlu okul iklimi ve kurumsal gelişimin temel belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmelidir. Gelecekte yapılacak çalışmaların akademik iyimserliğin farklı eğitim kademelerinde, farklı kültürel bağlamlarda ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu, örgütsel bağlılığı ve psikolojik dayanıklılığı gibi değişkenlerle ilişkisini incelemesi, kavramın kuramsal ve uygulamalı boyutlarının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

5.Kaynakça

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136–1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Praeger.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.467>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290–311. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033003003>
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy.

- Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77–93.
<https://doi.org/10.1177/0013161X02381004>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust. *Educational Leadership*, 57(1), 8–13.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181–207). Information Age Publishing.
- Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372. <https://doi.org/10.1086/461729>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229. <https://doi.org/10.1080/15700760600805816>
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427–452. <https://doi.org/10.1086/461325>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. Pocket Books.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556–568. <https://doi.org/10.1108/09578230710778196>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teachers' academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 821–835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>



İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketici Düzeylerinin İncelenmesi

Hatice Vatansever Bayraktar¹ & Taner Fırat²

GİRİŞ

Toplum içindeki bireylerin varlıklarını sürdürebilmek için belirli vazifeleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Bunlardan bir tanesi de tüketimdir. Tüketim bireyin var olması ile başlamaktadır. Tüketim şekilleri geçmişten günümüze kadar çeşitlilik göstermiş ve bundan sonra yeni versiyonlar oluşturarak devam edecektir. Tüketim, var olan bir varlığın çeşitli yollarla tüketilmesidir. Tüketim davranışı başlangıçta bir pazarlama dalı olarak kuruldu (Sirgy, 1981). Bireylerin ihtiyaçları veya isteklerine göre, süreç içerisinde değişiklik veya farklılık gösteren nesnelere kullanarak ortadan kaldırma eylemine tüketim denilmektedir (Alimcan, 2018). Tüketim kavramı bir şeylerin ortadan kaldırılması, yok edilmesi gibi görünse de günümüzde olumlu şekilde de kullanılmaktadır. Bir yerden bir yere uçakla yapılan seyahat, turistik bir gezi olumlu anlamda örnek verilebilir. Tüketim kavramı artık günümüzde olumlu anlam bildiren fiiller arasına girmiş, çalışma hayatı ve seyahat yapma hakkı gibi tüketim hakkında günümüzde insan hakları arasındaki yerini almıştır (Şimşek, 2010). Bilinçli ve tüketici kavramlarının sözlük anlamına bakacak olursak; bilinçli: “Kendi etkinliğinin farkında olan, şuurlu. Tüketici: “Mal ve hizmetlerden yararlanan, satın alıp kullanan, tüketen kimse, müstehlik, üretici karşıtı.” anlamlarını taşımaktadırlar (<https://sozluk.gov.tr/>). İki kelimeyi birleştirdiğimizde; yaptığı tüketim faaliyetlerinin farkında olan, doğru satın alma yapan, mantıklı karar veren, çevre dostu alışveriş yapan kişi anlamına gelmektedir.

Günümüz koşullarına bakıldığında toplumlarda tüketim oranının geçmiş yıllara nazaran daha fazla olduğu görülmektedir. Tüketimin artmasına neden olan etkenlerin başında teknolojik gelişmeler yer almaktadır. Teknolojik gelişmeler tüketim ağının dünya geneline yayılmasına neden olmuştur. İçinde yaşadığımız çağdaki teknoloji, ulaşım, iletişim, bilim alanındaki gelişmelerden ötürü toplumlarda giderek değişmekte ve bu yaşanan değişimler ile bireyler daha fazla tüketim imkânına sahip olmaktadır (Ekström, 2007). Nüfus bakımından yoğun olan yerleşim bölgelerinde tüketim oranının daha fazla olduğu görülmektedir. Tüketimin her geçen yılda daha fazla artması ile üretiminde artması

¹ Prof. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID No: 0000-0002-0458-3405

² MEB, Müdür Yardımcısı, ORCID No: 0000-0002-4778-7459

gerekmektedir. Ancak bazı tüketim malzemelerinin kaynağı dünya genelinde sınırlıdır ve dikkatli tüketilmesi gerekmektedir.

Dünya üzerinde yer alan tüketim kaynakları yıllar geçtikçe tükenmektedir. Tüketilen kaynakların tekrardan yenilenebilir hale getirilmesi gerekmektedir. Kaynakların yenilenebilir olması için geçici zamanlı çözümler yerine uzun vadeli çözümler oluşturulması gerekmektedir. Bu çözümlerin başında tüketim kavramına hâkim insanların olması gerekmektedir. Kişinin ihtiyaç duyduğu bir ürünü veya hizmeti talep etmeden önce talep edeceği üründen tam anlamıyla faydalanmayı hedef edinen, esas ihtiyaçlarını baz alarak satın almayı düşünen, bu işin temelinde kendisinin olduğunu bilen, alacağı ürünlerin en güvenilir olanını, en sağlıklı olanını, en kaliteliğini tercih eden, çevresine ve çevreye en az zarar veren, ekonomisine uygun, hatalı ürünlere karşı yapılması gerekenleri bilen ve gerek duyduğunda kanuni haklarından yararlanan, kendi toplumunun ürettiği ürünleri tercih eden, yapmış olduğu seçimlerle üreticileri daha kaliteli ve daha verimli üretime yönelten, tüketici kişi veya kişileri destekleyen kişiyi bilinçli tüketici olarak tanımlanmaktadır (Altıok, 2010).

Bugünün çocukları yarının gelecekleri bakış açısıyla çocukların aile ve okul hayatlarında doğru eğitime tabii tutularak olumlu sonuçlara ulaşılacak amaç edinilmelidir. Çocukların küçük yaşlardan itibaren bilinçli tüketici olmaları konusunda ilköğretim ayrı bir önemi bulunmaktadır. Anne karnındayken bile çocuklar ailelerin tüketim kararlarında etkili olmaktadır. Çocuklar ailelerin tüketim ihtiyaçlarını satın almada ve tercihlerinde rol oynamaktadırlar. Tek bir alanda değil giyim, gıda, sağlık, seyahat, tatil, otomobil, ev alımında, beyaz eşyada ve daha birçok alanda dorudan veya dolaylı olarak etkileri bulunmaktadır (Gülarıslan, 2011). Çocuklar ailelerin satın alım işlemlerinde isteklerini dile getirerek ürün alım süreçlerini de bazen doğrudan bazen ise dolaylı olarak etkilemektedirler (Malbeleği, Sağlam 2013). Zaman ilerledikçe çocuklar gelişmekte ve öğrendikleri bilgiler artmaktadır. Çocukların tüketici davranışları, pazarlama, psikoloji, sosyoloji ve pedagojinin son zamanlarda ilgi gösterdiği bir alandır. Bunun nedeni, çocuğun ailenin alışveriş yapmasında etkili olan önemli bir parça olduğunun anlaşılmasıdır (Sramova, 2017). Çocuklar küçük yaşlarda ailelerin alımlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilerken, yaşı ilerledikçe kendileri aileden bağımsız tüketim yapmaya doğru yol alacaktır (Mindy, 2002). Bu nedenle ilköğretim ders müfredatlarında yer alan bilinçli tüketicilik kazanımlarının öğrencilere tam anlamıyla verilmelidir. Bilinçli tüketicilik konularına ait kazanımlar gerçekleştirilirken okul içinde veya dışında farklı uygulamalar gerçekleştirilerek öğrencilerin istenilen sonuca ulaşmaları sağlanmalıdır (Ersoy ve Papatđa, 2015). Ancak okulların içerisinde veya dışında uygulamalar yapmak mali anlamda desteğin sağlanması ile mümkün olmaktadır.

Dünya genelinde yaşanan hızlı teknoloji gelişmeleriyle birlikte reklam alanındaki gelişmelerde hız kazanmıştır. Çağımızda çocukların

sosyalleşmelerinde internet ve televizyonlar daha aktif rol almaktadırlar. Dijital alanlarda tüketime yönelik reklam ön plana çıkmaktadır. Çocukların dijital ortamlarda karşılaştıkları reklamlar nedeniyle oyun oynamak, kitap okumak, doğayı tanımak ve benzeri daha birçok ilk elden elde edecekleri bilgilerden mahrum kalmaktadırlar. Reklamların zamanımızda yaygınlaşmasına bağlı olarak etkilenen birey sayısı artmakta ve bu durumdan kaynaklı aile ile çocukları arasında tezatlıklar ortaya çıkmaktadır (Madran ve Bozyiğit, 2013). Günlük hayatımızı devam ettirirken, bu süreç içerisinde farkında olsakta olmasakta birçok reklama maruz kalmaktayız. Bireyler özellikle şehir yaşamlarında daha fazla reklama maruz kalmaktadır. Çocuklar üzerinde reklam ve pazarlama çalışmaları etkili olabilmektedir (Gülarıslan, 2011). Teknoloji sayesinde ürün çeşitliliği artmaktadır. Ancak bu çeşitlilik alanda farklı fiyat aralıklarının oluşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle her firma kendi ürünlerinin tanıtımını yapması nedeniyle maruz kalınan reklam sayısı da artmaktadır. Bu reklamlara televizyonlarda, internetin olduğu her alanda, sokaklardaki reklam panolarında, toplu taşıma alanları gibi daha pek çok alanda örnek verilebilir.

Çocukların görsel hafızalarının küçük yaşlarda daha aktif olması nedeniyle bilinçlendirilmeleri ve doğru yönde yönlendirilmeleri gerekmektedir. Bilinçli tüketicilik konularının öğrenilmesi açısından ilkökul dönemi kritik öneme sahiptir. Yaş aralığı fark etmeksizin her dönemde bireylere tüketici eğitimi verilebilir, fakat öncelikle çocukluk dönemleri ayrı bir öneme sahiptir (Uyanık, 2020). İlkokul bireyin ailesinden ayrıldıktan sonra çevresi ile en fazla etkileşime geçtiği alanlardan biridir. Öğrencilerin ailelerinden sonra okullarda uzun zamanlar geçirmekte, arkadaş ortamlarına girmekte ve aynı zamanda okul personelleri ile paylaşımlarda bulunmaktadır. Öğrenciler sosyalleşmekte ve aynı zamanda gelecekteki rollerine hazırlanmaktadır (Uyanık, 2015). İlkokul 2. Sınıfta dâhil olmak üzere bilinçli tüketiciye yönelik ders kazanımları bulunmaktadır. Bu kazanımlar tüm ders içeriklerinde sınıf seviyesine anlatılmaktadır. Okul bünyelerinde sunulan yemek hizmetleri, kantinler, kurslar, geziler, okul içi etkinlikler para karşılığında yapılan ve tüketim alanlarının olduğu etkinliklere örnektir. Öğrenciler bu alanlarda sunulan hizmetleri değerlendirmekte, tüketim yapmakta ve aynı zamanda sosyalleşmektedir. Çocuklar tüketicidir ve onları bu rol içinde sosyalleştıren bir dizi faktöre tabidir. Tüketici eğitimi, genellikle bu sosyalleşme sürecini verimli ve bilgili tüketiciler geliştirmenin istenen sonucuna yönlendirmede önemli bir araç olarak belirtilir (Stampfl, Moschis ve Lawton 1978). İlkokul öğrencileri hızlı gelişim döneminde ve hareketli oldukları için erken acıkmaktadırlar. Zamanının önemli bir bölümünü okulda geçiren öğrenciler okullarda sunulan yemek hizmeti ve kantin hizmetinden yararlanmaktadırlar. Okullarda sunulan bu hizmetler öğrencilerin sosyalleşmesini etkilemektedir (Ateşoğlu, 2011).

Ülkemizdeki bölgelerin toplumsal kimliklerinin farklı olması, ekonomik yapının farklılığı, kültürel farklılıklar, coğrafi şartlar gibi daha birçok nedenden ötürü toplum içerisinde ekonomik farklılıklar belirgin bir şekilde görülmektedir. Bu farklılıklardan dolayı okullarda işlenen bilinçli tüketicilik konularının neredeyse tamamı sınıf içerisinde yapılan uygulamalarla sınırlı kalmaktadır. Çocuklara yönelik uygulama çalışmaları yapılmak istendiğinde maddi yoksunluklar, ulaşım şartları, bürokratik iş ve işlemler gibi birçok neden karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenlerden ötürü öğrencilere yönelik gerçek uygulamalar yapılamamakta ve öğrencilerin öğrendikleri bilgileri özümsemiye olanakları zorlaşmaktadır. Öğrencilerin bilinçli tüketicilik hakkında neler öğrendiklerini anlamak için geniş kapsamlı bir çalışmanın yapılması gerekmektedir. İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sayesinde bilinçli tüketici davranışları kazandırma ve geliştirmede ne derecede etkili olduğunu anlaşılması için alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri nasıldır?

2- İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri “cinsiyet”, “yaş”, “sınıf seviyesi”, “ailedeki çocuk sayısı”, “aile gelir düzeyi”, “anne eğitim seviyesi”, “baba eğitim seviyesi”, “anne mesleği”, “baba mesleği” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

İlkokul öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını bulmak amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanımına yer verilmiştir. Araştırmalarda kullanılan tarama modelleri, geçmişte kullanılan veya günümüzde varlığını koruyan bir durumu, olduğu hali ile betimlemek isteyen araştırma türüdür. Bu yaklaşımla araştırılması düşünülen bireyi veya nesneyi, içinde bulunduğu koşullarda ve içinde bulunduğu durum ile tanımlamaya çalışır (Karasar, 2000).

3.2.Evren ve Örneklem

Yapılan çalışmanın örneklemini İstanbul ilinin Avrupa bölümünde yer alan Avcılar, Esenyurt, Beylikdüzü ve Küçükçekmece ilçelerinde yer alan kamu okullarında öğrenimine devam etmekte olan (181) ikinci sınıf öğrencisi, (198) üçüncü sınıf öğrencisi ve (192) dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 571

öğrenciden oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin 282 si kadın, 289'u erkek öğrencidir. Öğrencilerin 40'ı tek çocuklu, 223'ü 2 çocuklu, 196'sı 3 çocuklu, 112'si dört çocuklu ailede yetişmektedir. Öğrencilerin 15'inin gelir düzeyi düşük, 432 sinin orta, 124'nün yüksek seviyededir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya başlamadan önce ilkokul öğrencilerine bu araştırmanın amacı, kullanılacak ölçme araçlarının nasıl cevaplandırılacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Yapılacak olan çalışmaya katılan öğretmenlerin; “cinsiyet”, “yaş”, “sınıf seviyesi”, “ailedeki çocuk sayısı”, “aile gelir düzeyi”, “anne eğitim seviyesi”, “baba eğitim seviyesi”, “anne mesleği”, “baba mesleği” ile alakalı sorulara cevap aranmıştır. Araştırmada Sağlam (2010) tarafından geliştirilen bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın başlangıcında 27 madde belirlense de yapılan düzenleme ve çıkarma işlemleri ile 24 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri ile alakalı 4'lü Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme, Hiçbir Zaman (1), Ara Sıra (2), Çoğu Zaman (3), Her Zaman (4) olacak şekilde puanlandırılmıştır. 12., 22., 23., 24. ve 25. maddeler olumsuz olarak değerlendirildiği için verilen puanlar Hiçbir zaman (4), Ara Sıra (3), Çoğu Zaman (2), Her Zaman (1) şeklinde tersine çevrilmiştir. Ölçeğin geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için 25 derecelik varimax eksen döndürmesi yapılmıştır. Ölçekte bulunan 11., 12., 13., 22. ve 23. maddeler açımlayıcı faktör analizinde yapıyı bozduğu için çıkarılmış ve kalan 19 maddeye yeniden faktör analizi uygulanmıştır. Bu ölçekte alınabilecek en yüksek puan 76, en az ise 19 olduğu görülmüştür. Faktör analizi için KMO değeri .73 ve Bartlett Sphericity testine ($\chi^2=480.64$, $p=.000$) bakılmış ve anlamlı farklılık bulunduğu için faktör analizi yapılması uygun görülmüştür. Ölçek “Tüketici Sorumluluğu Bilinci”, “Kalite Bilinci” ve “Bütçe-Fiyat Bilinci” olarak üç alt boyuta ayrılmıştır. 1., 2., 4., 5., 6., 16., 19. ve 24. maddelerin 1. faktörde; 3., 7., 8., 9. ve 10. maddelerin 2. faktörde; 14., 15., 17., 18., 20. ve 21. maddelerin 3. faktörde toplandığı görülmektedir. Tüketici Sorumluluğu Bilincinin faktör yükü .32 ve üzeri, toplam madde korelasyonları ise .29 ve üzeri, varyansı %16,4, iç tutarlılık katsayısının .67 olduğu görülmüştür. Kalite Bilinci faktör yükü .54 ve üzeri, toplam madde korelasyonları ise .29 ve üzeri, varyansı %12,7, iç tutarlılık katsayısının .65 olduğu görülmüştür. Bütçe –Fiyat Bilinci faktör yükü .38 ve üzeri, toplam madde korelasyonları ise .26 ve üzeri, iç tutarlılık katsayısının .58 olduğu görülmüştür. Bilinçli Tüketicilik Düzeyi Ölçeğinin toplam varyansının %40.5' ve iç tutarlılık katsayısının ise (Cronbach Alpha) .77 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak olan araştırmada demografik bilgilere yönelik 9 soru ve Hiçbir Zaman (1), Ara Sıra (2), Çoğu Zaman (3), Her Zaman (4) şeklinde 4'lü Likert ölçeği şekline göre hazırlanmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 26 versiyonu kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin analizi için betimsel istatistik analizi, T testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

TABLO 1 : İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeyleri ile İlgili Betimsel İstatistik Sonucu

	N	Minimum	Maximum	X	ss
tüketici sorumluluğu	571	1,13	4,00	2,72	,523
kalite bilinci	571	1,00	4,00	2,93	,679
bütçe fiyat bilinci	571	1,17	4,00	3,13	,466
toplam	571	1,58	4,00	2,90	,414

Tablo 1'e göre ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri tüketici sorumluluğu (X= 2,72), kalite bilinci (X=2,93), bütçe fiyat bilinci (X=3,13) alt boyutları ile genel ortalamalarına (X= 2,90) göre yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

TABLO 2: İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması ile İlgili T Testi Sonucu

	Cinsiyetiniz	N	X	SS	sd	t	p
tüketici sorumluluğu	kadın	282	2,73	,521	569	,328	,743
	erkek	289	2,72	,525			
kalite bilinci	kadın	282	2,91	,693	569	-,658	,511
	erkek	289	2,94	,666			
bütçe fiyat bilinci	kadın	282	3,11	,476	569	-,737	,461
	erkek	289	3,14	,457			
toplam	Kadın	282	2,90	,421	569	-,372	,710
	erkek	289	2,91	,407			

Tablo 2’ e göre ilkököl öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre genel ortalamalarında [$t(569) = -.372; p > .05$], tüketici sorumluluğu [$t(569) = .328; p > .05$], kalite bilinci [$t(569) = -.658; p > .05$] ve bütçe fiyat bilinci [$t(569) = -.737; p > .05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 3: İlkökököl Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	sınıf	N	X	ss	Varyans	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
tüketici sorumluluğu	1	181	2,60	,563	Gruplar arası	4,768	2	2,384	8,952	,000
	2	198	2,83	,493	Gruplar içi	151,281	568	,266		
	3	192	2,73	,491	Toplam	156,050	570			
	Toplam	571	2,72	,523						
kalite bilinci	1	181	2,79	,711	Gruplar arası	4,753	2	2,377	5,219	,006
	2	198	2,98	,669	Gruplar içi	258,673	568	,455		
	3	192	3,00	,644	Toplam	263,426	570			
	Toplam	571	2,93	,679						
bütçe fiyat bilinci	1	181	3,06	,500	Gruplar arası	3,016	2	1,508	7,066	,001
	2	198	3,23	,438	Gruplar içi	121,207	568	,213		
	3	192	3,09	,447	Toplam	124,223	570			
	Toplam	571	3,13	,466						
toplam	1	181	2,80	,447	Gruplar arası	3,673	2	1,837	11,084	,000
	2	198	2,99	,375	Gruplar içi	94,122	568	,166		
	3	192	2,92	,398	Toplam	97,795	570			
	Toplam	571	2,90	,414						

Tablo 3’ e göre ilkököl öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri sınıf değişkenine göre genel ortalamalarında [$F(2 - 568) = 11,084; p < .05$], tüketici sorumluluğu [$F(2 - 568) = 8,952; p < .05$], kalite bilinci [$F(2 - 568) = 5,219; p < .05$] ve bütçe fiyat bilinci [$F(2 - 568) = 7,066; p < .05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Gruplar arası farklılığı gösteren Scheffe tablosu aşağıda yer almaktadır. Buna göre ikinci sınıflar ile birinci sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, üçüncü sınıflar ile birinci sınıflar arasında üçüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4: İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketici Düzeylerinin Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Değişken	(I) 3-Sınıf(J) Seviyesi	3-Sınıf Seviyesi	X (I-J)	Std. Error	p.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
tüketici sorumluluğu	Scheffe 1	2	-,22382*	,05307	,000	-,3541	-,0936	
		3	-,13258*	,05347	,047	-,2638	-,0014	
		2	1	,22382*	,05307	,000	,0936	,3541
		3	3	,09124	,05227	,219	-,0370	,2195
		3	1	,13258*	,05347	,047	,0014	,2638
		2	2	-,09124	,05227	,219	-,2195	,0370
	Dunnett1 C	2	3	-,22382*	,05463		-,3529	-,0948
		3	2	-,13258*	,05488		-,2622	-,0029
		2	1	,22382*	,05463		,0948	,3529
		3	3	,09124	,04990		-,0266	,2091
		3	1	,13258*	,05488		,0029	,2622
		2	2	-,09124	,04990		-,2091	,0266
kalite bilinci	Scheffe 1	2	-,18816*	,06940	,026	-,3585	-,0178	
		3	-,20331*	,06991	,015	-,3749	-,0317	
		2	1	,18816*	,06940	,026	,0178	,3585
		3	3	-,01515	,06835	,976	-,1829	,1526
		3	1	,20331*	,06991	,015	,0317	,3749
		2	2	,01515	,06835	,976	-,1526	,1829
	Dunnett1 C	2	3	-,18816*	,07113		-,3562	-,0201
		3	2	-,20331*	,07039		-,3696	-,0370
		2	1	,18816*	,07113		,0201	,3562
		3	3	-,01515	,06654		-,1723	,1420
		3	1	,20331*	,07039		,0370	,3696
		2	2	,01515	,06654		-,1420	,1723
bütçe bilinci	fiyatScheffe 1	2	-,16602*	,04750	,002	-,2826	-,0494	
		3	-,03006	,04786	,821	-,1475	,0874	
		2	1	,16602*	,04750	,002	,0494	,2826
		3	3	,13597*	,04679	,015	,0211	,2508
		3	1	,03006	,04786	,821	-,0874	,1475
		2	2	-,13597*	,04679	,015	-,2508	-,0211
	Dunnett1 C	2	3	-,16602*	,04851		-,2806	-,0514
		3	2	-,03006	,04928		-,1465	,0864
		2	1	,16602*	,04851		,0514	,2806
		3	3	,13597*	,04488		,0300	,2420
		3	1	,03006	,04928		-,0864	,1465
		2	2	-,13597*	,04488		-,2420	-,0300
toplam	Scheffe 1	2	-,19619*	,04186	,000	-,2989	-,0934	
		3	-,11882*	,04217	,019	-,2223	-,0153	
		2	1	,19619*	,04186	,000	,0934	,2989
		3	3	,07737	,04123	,173	-,0238	,1786

Dunnett1 C	3	1	,11882*	,04217,019	,0153	,2223
		2	-,07737	,04123,173	-,1786	,0238
	2	2	-,19619*	,04265	-,2970	-,0954
		3	-,11882*	,04396	-,2227	-,0150
	3	1	,19619*	,04265	,0954	,2970
		3	,07737	,03922	-,0153	,1700
	3	1	,11882*	,04396	,0150	,2227
		2	-,07737	,03922	-,1700	,0153

gelir düzeyi	Aile	N	X	ss	Varyans	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
tüketici sorumluluğu	1	15	2,69	,554	Gruplar arası	,415	2	,208	,757	,469
	2	432	2,71	,531	Gruplar içi	155,635	568	,274		
	3	124	2,77	,489	Toplam	156,050	570			
	Toplam	571	2,72	,523						
kalite bilinci	1	15	2,74	,738	Gruplar arası	2,990	2	1,495	3,261	,039
	2	432	2,89	,686	Gruplar içi	260,436	568	,459		
	3	124	3,05	,636	Toplam	263,426	570			
	Toplam	571	2,93	,679						
bütçe fiyat bilinci	1	15	3,11	,579	Gruplar arası	,011	2	,005	,025	,975
	2	432	3,13	,473	Gruplar içi	124,212	568	,219		
	3	124	3,13	,429	Toplam	124,223	570			
	Toplam	571	3,13	,466						
toplam	1	15	2,83	,419	Gruplar arası	,515	2	,257	1,503	,223
	2	432	2,89	,422	Gruplar içi	97,280	568	,171		
	3	124	2,96	,380	Toplam	97,795	570			
	Toplam	571	2,90	,414						

İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri aile gelir düzeyi değişkenine göre genel ortalamalarında [F(2 – 568) = 1,503; p>.05], tüketici sorumluluğu [F(2 – 568) = ,757; p>.05], ve bütçe fiyat bilinci [F(2 – 568) = ,025; p>.05] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri aile gelir düzeyi değişkenine göre kalite bilinci [F(2 – 568) = 3,261; p<.05] alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Gruplar arası farklılığı gösteren Scheffe tablosu aşağıda yer almaktadır. Buna göre ikili karşılaştırmalar sonucunu gösteren Scheffe tablosuna göre düşük gelir ile orta gelire sahip öğrenciler ve düşük gelir ile yüksek gelire sahip aileler arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Dependent Variable	(I)	5-Aile(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval			
						Lower Bound	Upper Bound		
tüketici sorumlulugu	Scheffe 1	2	-,02361	,13748	,985	-,3610	,3138		
		3	-,08757	,14310	,829	-,4388	,2636		
		2	1	,02361	,13748	,985	-,3138	,3610	
		3	3	-,06396	,05333	,488	-,1948	,0669	
		3	1	,08757	,14310	,829	-,2636	,4388	
		2	3	,06396	,05333	,488	-,0669	,1948	
	Dunnett1 C	2	2	-,02361	,14550		-,4032	,3560	
		3	3	-,08757	,14982		-,4765	,3014	
		2	1	,02361	,14550		-,3560	,4032	
		3	3	-,06396	,05084		-,1843	,0564	
		3	1	,08757	,14982		-,3014	,4765	
		2	2	,06396	,05084		-,0564	,1843	
		kalite bilinci	Scheffe 1	2	-,15287	,17785	,691	-,5893	,2836
				3	-,31301	,18511	,240	-,7673	,1413
2	1			,15287	,17785	,691	-,2836	,5893	
3	3			-,16014	,06899	,068	-,3294	,0092	
3	1			,31301	,18511	,240	-,1413	,7673	
2	2			,16014	,06899	,068	-,0092	,3294	
Dunnett1 C	2		2	-,15287	,19354		-,6579	,3522	
	3		3	-,31301	,19907		-,8300	,2040	
	2		1	,15287	,19354		-,3522	,6579	
	3		3	-,16014*	,06598		-,3163	-,0040	
	3		1	,31301	,19907		-,2040	,8300	
	2		2	,16014*	,06598		,0040	,3163	
	bütçe bilinci		fiyatScheffe 1	2	-,02469	,12282	,980	-,3261	,2767
				3	-,01927	,12784	,989	-,3330	,2945
2		1		,02469	,12282	,980	-,2767	,3261	
3		3		,00543	,04764	,994	-,1115	,1224	
3		1		,01927	,12784	,989	-,2945	,3330	
2		2		-,00543	,04764	,994	-,1224	,1115	
Dunnett1 C		2	2	-,02469	,15139		-,4200	,3706	
		3	3	-,01927	,15455		-,4214	,3829	
		2	1	,02469	,15139		-,3706	,4200	
		3	3	,00543	,04481		-,1006	,1115	
		3	1	,01927	,15455		-,3829	,4214	

		2		-,00543	,04481		-,1115	,1006	
toplam	Scheffe 1	2		-,05797	,10869,867		-,3247	,2088	
		3		-,12533	,11313,542		-,4030	,1523	
		2	1		,05797	,10869,867		-,2088	,3247
			3		-,06736	,04216,280		-,1708	,0361
		3	1		,12533	,11313,542		-,1523	,4030
			2		,06736	,04216,280		-,0361	,1708
	Dunnett1 C	2	1		-,05797	,11030		-,3457	,2297
			3		-,12533	,11367		-,4203	,1697
		2	1		,05797	,11030		-,2297	,3457
			3		-,06736	,03978		-,1615	,0268
		3	1		,12533	,11367		-,1697	,4203
			2		,06736	,03978		-,0268	,1615

Tablo 5: İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketici Düzeylerinin Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Ailedeki çocuk sayısı	N	X	ss	Varyans			F	p	
					Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması			
tüketici sorumluluğu	1	40	2,68	,568	Gruplar arası	,318	3	,106	,386	,763
	2	223	2,72	,507	Gruplar içi	155,732	567	,275		
	3	196	2,75	,527	Toplam	156,050	570			
	4	112	2,70	,534						
	Toplam	571	2,72	,523						
kalite bilinci	1	40	2,77	,684	Gruplar arası	3,337	3	1,112		,065
	2	223	2,94	,664	Gruplar içi	260,089	567	,459	2,425	
	3	196	3,00	,672	Toplam	263,426	570			
	4	112	2,82	,708						
	Toplam	571	2,93	,679						
bütçe bilinci	fiyat1	40	3,10	,567	Gruplar arası	1,929	3	,643	2,982	,031
	2	223	3,19	,395	Gruplar içi	122,294	567	,216		
	3	196	3,11	,482	Toplam	124,223	570			
	4	112	3,04	,516						
	Toplam	571	3,13	,466						
toplam	1	40	2,84	,493	Gruplar arası	,921	3	,307	1,796	,147
	2	223	2,93	,378	Gruplar içi	96,875	567	,171		
	3	196	2,93	,414	Toplam	97,795	570			

4	112	2,84	,446				
Toplam	571	2,90	,414				

İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre genel ortalamalarında [$F(3 - 567) = 1,796$; $p > .05$], tüketici sorumluluğu [$F(3 - 567) = ,386$; $p > .05$], ve kalite bilinci [$F(3 - 567) = 2,425$; $p > .05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre bütçe fiyat bilinci [$F(3 - 567) = 2,982$; $p < .05$] alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Gruplar arası farklılığı gösteren Scheffe tablosu aşağıda yer almaktadır. Buna göre ikili karşılaştırmalar sonucunu gösteren Scheffe tablosuna göre 4 çocuklu ailede yetişen öğrenci ile 2 çocuklu ailede yetişen öğrenci arasında 4 çocuklu ailede yetişen öğrenci lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 4 çocuklu ailede yetişen öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyi 2 çocuklu ailede yetişen öğrencilere göre daha yüksektir.

Dependent Variable	(I) 4-Ailedeki çocuk sayısına göre	(J) 4-Ailedeki çocuk sayısına göre	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
tüketici sorumluluğu	Scheffe 1	2	-,03615	,08999	,984	-,2885	,2162
		3	-,07015	,09093	,897	-,3251	,1848
		4	-,01451	,09653	,999	-,2852	,2562
	2	1	,03615	,08999	,984	-,2162	,2885
		3	-,03400	,05131	,932	-,1779	,1099
		4	,02165	,06070	,988	-,1485	,1918
	3	1	,07015	,09093	,897	-,1848	,3251
		2	,03400	,05131	,932	-,1099	,1779
		4	,05564	,06208	,849	-,1184	,2297
	4	1	,01451	,09653	,999	-,2562	,2852
		2	-,02165	,06070	,988	-,1918	,1485
		3	-,05564	,06208	,849	-,2297	,1184
Dunnett 1	2	-,03615	,09607		-,2928	,2205	
C	3	-,07015	,09742		-,3302	,1899	
	4	-,01451	,10308		-,2892	,2602	

	2	1	,03615	,09607		-,2205	,2928
		3	-,03400	,05073		-,1654	,0974
		4	,02165	,06089		-,1368	,1801
	3	1	,07015	,09742		-,1899	,3302
		2	,03400	,05073		-,0974	,1654
		4	,05564	,06300		-,1083	,2196
	4	1	,01451	,10308		-,2602	,2892
		2	-,02165	,06089		-,1801	,1368
		3	-,05564	,06300		-,2196	,1083
kalite bilinci	Scheffe	1					
		2	-,16581	,11630	,566	-,4919	,1603
		3	-,23316	,11751	,269	-,5626	,0963
		4	-,05357	,12475	,980	-,4034	,2962
	2	1	,16581	,11630	,566	-,1603	,4919
		3	-,06736	,06631	,794	-,2533	,1186
		4	,11224	,07844	,563	-,1077	,3322
	3	1	,23316	,11751	,269	-,0963	,5626
		2	,06736	,06631	,794	-,1186	,2533
		4	,17959	,08022	,172	-,0454	,4045
	4	1	,05357	,12475	,980	-,2962	,4034
		2	-,11224	,07844	,563	-,3322	,1077
		3	-,17959	,08022	,172	-,4045	,0454
	Dunnett	1					
		2	-,16581	,11696		-,4781	,1464
	C	3	-,23316	,11836		-,5490	,0826
		4	-,05357	,12723		-,3923	,2852
	2	1	,16581	,11696		-,1464	,4781
		3	-,06736	,06546		-,2369	,1022
		4	,11224	,08039		-,0970	,3214
	3	1	,23316	,11836		-,0826	,5490
		2	,06736	,06546		-,1022	,2369
		4	,17959	,08241		-,0349	,3941
	4	1	,05357	,12723		-,2852	,3923
		2	-,11224	,08039		-,3214	,0970
		3	-,17959	,08241		-,3941	,0349
bütçe fiyat	Scheffe	1					
		2	-,09955	,07975	,669	-,3232	,1240

bilinci	3		-,01650	,08058	,998	-,2424	,2094
		4	,05387	,08554	,941	-,1860	,2937
	2	1	,09955	,07975	,669	-,1240	,3232
		3	,08305	,04547	,344	-,0444	,2106
		4	,15342*	,05379	,044	,0026	,3042
	3	1	,01650	,08058	,998	-,2094	,2424
		2	-,08305	,04547	,344	-,2106	,0444
		4	,07037	,05501	,651	-,0839	,2246
	4	1	-,05387	,08554	,941	-,2937	,1860
		2	-,15342*	,05379	,044	-,3042	-,0026
		3	-,07037	,05501	,651	-,2246	,0839
	Dunnett 1	2	-,09955	,09351		-,3498	,1506
C	3	4	-,01650	,09606		-,2731	,2401
		4	,05387	,10210		-,2183	,3261
		2	1	,09955	,09351		-,1506
	2	3	,08305	,04346		-,0295	,1956
		4	,15342*	,05554		,0088	,2980
		3	1	,01650	,09606		-,2401
	3	2	-,08305	,04346		-,1956	,0295
		4	,07037	,05975		-,0851	,2259
		4	1	-,05387	,10210		-,3261
	4	2	-,15342*	,05554		-,2980	-,0088
		3	-,07037	,05975		-,2259	,0851
		toplam	Scheffé 1	2	-,09029	,07098	,655
	3	3	-,09611	,07172	,616	-,2972	,1050
		4	-,00320	,07614	1,000	-,2167	,2103
		2	1	,09029	,07098	,655	-,1087
	2	3	-,00581	,04047	,999	-,1193	,1077
		4	,08710	,04787	,347	-,0471	,2213
		3	1	,09611	,07172	,616	-,1050
	3	2	,00581	,04047	,999	-,1077	,1193
		4	,09291	,04896	,309	-,0444	,2302
		4	1	,00320	,07614	1,000	-,2103
	4	2	-,08710	,04787	,347	-,2213	,0471

		3			-,09291	,04896	,309	-,2302	,0444
Dunnett 1		2			-,09029	,08200		-,3096	,1290
C		3			-,09611	,08341		-,3190	,1268
		4			-,00320	,08867		-,2396	,2332
2		1			,09029	,08200		-,1290	,3096
		3			-,00581	,03896		-,1067	,0951
		4			,08710	,04921		-,0410	,2152
3		1			,09611	,08341		-,1268	,3190
		2			,00581	,03896		-,0951	,1067
		4			,09291	,05154		-,0412	,2270
4		1			,00320	,08867		-,2332	,2396
		2			-,08710	,04921		-,2152	,0410
		3			-,09291	,05154		-,2270	,0412

Tablo 6: İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketici Düzeylerinin **Anne Eğitim Seviyesi** Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Anne eğitim seviyesi		N	X	ss	Varyans	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
tüketici sorumluluğu	1	46	2,69	,583	Gruplar arası	,804	4	,201	,733	,570
	2	147	2,68	,530	Gruplar içi	155,246	566	,274		
	3	148	2,76	,478	Toplam	156,050	570			
	4	135	2,72	,524						
	5	95	2,76	,549						
	Toplam	571	2,72	,523						
kalite bilinci	1	46	2,71	,589	Gruplar arası	3,471	4	,868	1,889	,111
	2	147	2,99	,616	Gruplar içi	259,955	566	,459		
	3	148	2,96	,687	Toplam	263,426	570			
	4	135	2,87	,757						
	5	95	2,95	,672						

	Toplam	571	2,93	,679						
bütçe fiyat bilinci	1	46	3,04	,473	Gruplar arası	2,015	4	,504	2,333	,055
	2	147	3,12	,472	Gruplar içi	122,209	566	,216		
	3	148	3,17	,431	Toplam	124,223	570			
	4	135	3,06	,497						
	5	95	3,22	,448						
	Toplam	571	3,13	,466						
toplam	1	46	2,80	,399	Gruplar arası	1,150	4	,288	1,684	,152
	2	147	2,90	,390	Gruplar içi	96,645	566	,171		
	3	148	2,94	,396	Toplam	97,795	570			
	4	135	2,87	,441						
	5	95	2,96	,437						
	Toplam	571	2,90	,414						

İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri anne eğitim düzeyi değişkenine göre genel ortalamalarında [$F(4 - 566) = 1,684$; $p > .05$], tüketici sorumluluğu [$F(4 - 566) = ,733$; $p > .05$], kalite bilinci [$F(4 - 566) = 1,889$; $p > .05$] ve bütçe fiyat bilinci [$F(4 - 566) = 2,333$; $p > .05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 7: İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeylerinin **Baba Eğitim Seviyesi** Değişkenine Göre Farklılaşmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Baba eğitim seviyesi		N	X	ss	Varyans	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
tüketici sorumluluğu	1	16	2,75	,540	Gruplar arası	1,436	4	,359	1,314	,263
	2	108	2,69	,588	Gruplar içi	154,614	566	,273		
	3	153	2,71	,481	Toplam	156,050	570			
	4	154	2,69	,492						
	5	140	2,81	,542						

	Toplam	571	2,72	,523						
kalite bilinci	1	16	2,77	,610	Gruplar arası	2,595	4	,649	1,408	,230
	2	108	2,92	,638	Gruplar içi	260,831	566	,461		
	3	153	2,86	,656	Toplam	263,426	570			
	4	154	2,91	,751						
	5	140	3,03	,655						
	Toplam	571	2,93	,679						
bütçe fiyat bilinci	1	16	2,92	,599	Gruplar arası	1,363	4	,341	1,570	,181
	2	108	3,17	,440	Gruplar içi	122,860	566	,217		
	3	153	3,10	,452	Toplam	124,223	570			
	4	154	3,11	,494						
	5	140	3,18	,450						
	Toplam	571	3,13	,466						
toplam	1	16	2,81	,320	Gruplar arası	1,311	4	,328	1,922	,105
	2	108	2,90	,430	Gruplar içi	96,484	566	,170		
	3	153	2,87	,386	Toplam	97,795	570			
	4	154	2,88	,435						
	5	140	2,98	,410						
	Toplam	571	2,90	,414						

İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri baba eğitim düzeyi değişkenine göre genel ortalamalarında [$F(4 - 566) = 1,922$; $p > .05$], tüketici sorumluluğu [$F(4 - 566) = 1,314$; $p > .05$], kalite bilinci [$F(4 - 566) = 1,408$; $p > .05$] ve bütçe fiyat bilinci [$F(4 - 566) = 1,570$; $p > .05$] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Verilerin analizi sonucunda ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik ölçeğinin tüketici sorumluluğu bilinci, kalite bilinci ve bütçe-fiyat bilinci alt boyutları ile genel ortalamalarına göre yüksek seviyede olduğu görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlkokul

öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri yaş, sınıf, ailedeki çocuk sayısı, aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

1.Cinsiyet Değişkenine göre İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeyleri

Yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik sorumluluğunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alimcan (2018) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Uyanık'ın (2020) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Purutçuoğlu (2003) yapmış olduğu araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bilinçli tüketicilik düşüncesine hâkim oldukları görülmüştür. Ateş (2018) çalışmasında, çevreye duyarlı tüketim davranışlarının kızlar lehine anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve kızların çevre bilinci konusunda erkeklerden daha bilgili olduğunu belirtmiştir. Ersoy (2005) yapmış olduğu araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bilinçli tüketicilik düşüncesine hâkim oldukları görülmüştür. Ersoy ve Nazik (2006) yapmış olduğu araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bilinçli tüketicilik düşüncesine hâkim oldukları görülmüştür. Sağlam'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin cinsiyete göre "Her zaman" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ersoy, Quadir, ve Sariabdulloğlu (2010) yapmış olduğu araştırmada erkeklerin kızlara göre ürün belirleme kategorilerinde daha etkili oldukları görülmüştür.

2.Yaş Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeyleri

Yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik sorumluluğunun yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ersoy, Quadir, ve Sariabdulloğlu (2010) yapmış olduğu araştırmada yaşça büyük olan ergenlerin yaşça küçük olanlara göre ürün belirleme kategorilerinde daha etkili oldukları görülmüştür. Sönmez (2006) yapmış olduğu araştırmada içinde bulunulan çağda çocukların isteklerini rahatlıkla belirttikleri, çocuğun yaş düzeyinin, ürün satın alma konusunda aile yapısı gibi faktörlerin çocukların tüketime yönelik kararlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

3.Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeyleri

Yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik sorumluluğunun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ersoy ve Nazik (2006) yapmış oldukları çalışmada devam ettikleri sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alimcan (2018) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin sınıf seviyesi değişkenine göre öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe bilinçli tüketicilik düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

4.Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeyleri

Yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik sorumluluğunun aile gelir düzeyi düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Akyüz (2009) yapmış olduğu araştırmada ailelerin gelir seviyelerinin bilinçli tüketicilik bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sağlam'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada ailelerin gelir seviyelerinin düşük, orta ve yüksek olmasının öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinde farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Altıok (2010) yapmış olduğu araştırmada ailelerin gelir seviyesinin öğrencilerin bilinçli tüketicilik bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmayan değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ersoy (2005) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin ailelerinin gelir seviyeleri arttıkça bilinçli tüketicilik düzeylerinin de arttığı neticesine ulaşılmıştır. Ersoy ve Nazik (2006) yapmış oldukları çalışmada ailelerin gelir durumları arttıkça öğrencilerin bilinçli tüketicilik seviyelerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2017) yapmış olduğu araştırmada aile gelir düzeyleri ile okul kantinini bilinçli kullanma düzeyi ortalamalarının değişiklik gösterdiği görülmektedir. Sorumluluk boyutunda öğrencilerin algılarına göre aile gelir düzeyi düşük olanlarla orta olanlar karşılaştırıldığında orta olanlar lehine; aile gelir düzeyi düşük olanlarla yüksek olanlar karşılaştırıldığında yüksek olanlar lehine; aile gelir düzeyi orta olanlarla yüksek olanlar karşılaştırıldığında yüksek olanlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuçlar aile gelir düzeyi okul kantinini bilinçli kullanma arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Uyanık'ın (2020) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin ailelerinin gelir düzeylerinin arttıkça arttığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda öğrenci ailelerinin gelir durumları yüksek ise bilgi ve bilinç seviyelerinin yüksek olduğu, gelir düzeyi düşük ailelerin öğrencilerinin bilgi ve bilinç seviyelerinin düşük olduğu görülmüştür.

5.Ane ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeyleri

Yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik sorumluluğunun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Akyüz (2009) yapmış olduğu araştırmada annelerin eğitim durumları

ile öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Altıok (2010) yapmış olduğu araştırmada annelerin eğitim durumu ile öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sağlam'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada annelerin eğitim durumlarının “tüketici sorumluluğu bilinci” ve “kalite bilinci” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluştururken; “bütçe fiyat bilinci” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tüketici sorumluluğu bilinci ve kalite bilinci boyutlarında ilkökul mezunu olan annelere göre ortaokul mezunu olan annelerin kalite bilinç seviyelerinin daha yüksek olmasıdır. Annenin eğitilmiş olmasının ailede ne kadar önemli olduğunu gösteren bir sonuçtur. Alimcan (2018) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin annelerinin eğitim durumu değişkenine göre bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında fark bulunmazken, anne eğitim durumu ilkökul ve altı olanların “Bütçe-Fiyat Bilinci” ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyanık'ın (2020) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin annenin eğitim düzeyinin attıkça arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeyleri

Yapılan araştırmada ilkökul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik sorumluluğunun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ersoy ve Nazik (2006) yapmış oldukları çalışmada babalarının eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Akyüz (2009) yapmış olduğu araştırmada babaların eğitim durumları ile öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Altıok (2010) yapmış olduğu araştırmada babaların eğitim durumu ile öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Sağlam'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada babaların eğitim düzeylerinin öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Alimcan (2018) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin babaların eğitim durumu değişkenine göre bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında fark bulunmazken, baba eğitim durumu yüksek okul ve üstü olanların “Kalite Bilinci” ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyanık'ın (2020) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin babanın eğitim düzeyinin attıkça arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeyleri

Yapılan araştırmada ilkökul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik sorumluluğunun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mizrak ve Yılmaz (2023) yapmış olduğu araştırmada ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamında kaynakları kullanma becerilerinin,

kardeş sayısı değişkeni açısından alt boyutlarında ve toplam boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

7. Anne ve Baba Meslek Değişkenine Göre İlkokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeyleri

Yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketici sorumluluğunun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Uyanık'ın (2020) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin bilinçli tüketici düzeylerinde annenin mesleki durumunun belirleyici bir değişken olduğu görülmüştür. Annesi çalışan öğrencilerin bilinçli tüketici düzeyleri çalışmayanlara göre daha yüksektir.

Ersoy, Quadır, ve Sariabdullohoğlu (2010) yapmış olduğu araştırmada annesi çalışan ergenlerin annesi çalışmayan ergenlere göre ürün belirleme kategorilerinde daha etkili oldukları görülmüştür.

Uyanık'ın (2020) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin bilinçli tüketici düzeylerinde babanın mesleki durumunun belirleyici bir değişken olduğu görülmüştür. Babası çalışan öğrencilerin bilinçli tüketici düzeyleri çalışmayanlara göre daha yüksektir.

KAYNAKÇA

- Alimcan, D. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilinçli Tüketici Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Amasya İli Örneği)*, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Akyüz, Z. (2009). İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Tüketim Davranışları ve Tüketici Bilinç Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altıok, N. (2010). *İlköğretim Programlarının Bilinçli Tüketici Davranışlarını Kazandırma Düzeyine İlişkin Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ateş, H., 2018. Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarının ve Bilgi Düzeylerinin Araştırılması, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 2, 507-531.
- Ateşoğlu, İ. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Okul Kantinlerinde Satın Alma Davranışları Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 327-337.
- Aydın, H. ve Ayhan, D. (2021), Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Çocukların Tüketim Davranışına Yansımaları, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 35(3): Sayfa: 977-995
- Çelebi, F. (2019). “8. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Tüketici Düzeyleri ile Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Denizli İli Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı.
- Dursun, Y. (1993). “Gençlerin Tüketici Rolünü Kazanmaları”, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Dündar, Ş. (2017). Bilinçli Tüketici ile İlgili Anne-Baba Rol Model Davranışlarının, Anne-Baba İletişiminin ve Sosyal Bilgiler Dersinin Çocukların Bilinçli Tüketiciler Olarak Sosyalleşmedeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 726-743
- Ekström, M.K. (2007). “Parental Consumer Learning Or ‘Keeping Up With The Children’”, *Journal of Consumer Behaviour*, 6(4), p. 203-217.
- Ersoy, S. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Tüketici Eğitimine Yönelik Bilgi ve Tutum Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, S. ve Nazik, M. H. (2006). Ergenlerde Tüketici Bilinç Düzeyi Üzerine Bir İnceleme. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 313-328.

- Ersoy, A. ve Papatğa, E. (2015). İlkokul Öğrencilerinin Hikâyeler Aracılığıyla Bilinçli Tüketici Farkındalığının Geliştirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, Cilt 4, Sayı, 1, s.61-78.
- Ersoy, A. F., Quadır, S. E. ve Sarıabdullahoğlu, A. (2010). Ailelerin Tüketim Davranışlarına Ergenlerin Etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 35-54.
- Gülarslan, A. (2011). Tüketici Olarak Çocuk ve Ailenin Satın Alma Kararlarına Etkisi. *Selçuk İletişim*, 6(4), 126-137. <https://sozluk.gov.tr/; 22/05/2023>
- Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Madran, C. ve Bozyiğit, S. (2013). Çocukların Tüketici Olarak Sosyalleşme Süreci. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 71-96.
- Malbeği, F.ve Sağlam, H. İ. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Tüketiciliğe İlişkin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 32(1).
- Mindy, F. J. (2002). On Becoming a Consumer: Development of Consumer Behavior Patterns in Childhood.
- Mizrak, E., & Yılmaz, F. (2023). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Kaynakları Kullanma Becerilerinin İncelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 72-99.
- Özdemir, D. (2017). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kantinini Bilinçli Kullanma Durumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Purutçuoğlu, E. (2003). Lise Öğrencilerinin Tüketici Eğitimi İhtiyacının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sağlam, H. İ. (2010). Bilinçli Tüketicilik Düzeyi Ölçeği Çalışması. *International Journal of Human Sciences [Online]*. 7:1.
- Sert, P. (2002) İlköğretim Öğrencilerinin Tüketici Davranışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi, Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Anadalı
- Sönmez, S. (2006). 7-12 Yaş Arasındaki Çocukların Aile Satın Alma Kararına Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sirgy, M. J. (1981). *Consumer Behavior: Its Scope and Boundary*.
- Sramova, B. (2017). *Children's Consumer Behavior. Chapters*.
- Stampfl, R. W., Moschis, G. ve Lawton, J. T. (1978). Consumer Education and The Preschool Child. *Journal of Consumer Affairs*, 12(1), 12-29.

- Şimşek, Ü. (2010). Tüketim kültürü ve değerlerimiz. *Din ve Hayat Dergisi*, 10, 68-72.
- Utkugün, C. (2021). “Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Tüketiciliğe İlişkin Görüş ve Davranışları”. EJCERCongress 2021 Bildiri Kitabı, 7-10 July 2021 / Aksaray University
- Uyanık, C. (2020). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Durumlarının İncelenmesi. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,8,38
- Uyanık, C. (2015). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Durumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



Matematik Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Chatgpt'den Beklentileri Üzerine

Mehmet Gülburnu¹ Betül Oğuz²

Giriş

Eğitim alanındaki yapay zekâ tartışmaları, hesaplama gücü, otomasyon ve karar destek sistemleri gibi bağlamlardan ziyade daha çok akıllı öğretim sistemleri ve veri temelli öğrenci izleme araçları üzerinden değerlendirilmiştir (Luckin vd., 2016; Zawacki-Richter vd., 2019). Ancak son dönemde üretken yapay zekâ uygulamalarının farklılaşmasıyla birlikte bu tartışma belirgin biçimde yön değiştirmektedir. Üretken yapay zekâ, yalnızca veriyi işleyen ya da sınıflayan bir teknoloji olmaktan öte, kullanıcıyla doğal dil üzerinden etkileşim kurabilen, içerik üretebilen ve bağlama göre yanıt çeşitlendirebilen bir yapıya sahiptir. Bu durum, yapay zekâyâ ilişkin klasik yardımcı teknoloji anlayışını genişletmiş; öğrenme sürecinin nasıl tasarlanacağı, öğretmenin rolünün nasıl değişeceği ve öğrencinin bilgiyle nasıl ilişki kuracağı gibi daha temel soruları yeniden görünür hâle getirmiştir (Lo, 2023; UNESCO, 2023).

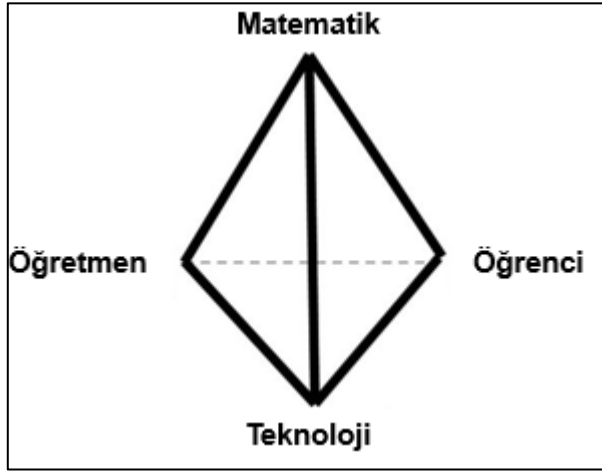
Bu dönemin en dikkat çekici üretken yapay zekâ araçlarından biri olan ChatGPT'nin ayırt edici yönlerinden biri kullanıcının sorusunu yeniden biçimlendirebilmesi, açıklamayı derinleştirebilmesi ve aynı konuya farklı giriş noktalarından yaklaşabilmesidir. Bu durum, öğrenme sürecini diyalojik bir yapıya yaklaştırarak öğrencinin anlık beklentilerine/gereksinimine göre düzenleyebilmektedir. Bu nedenle ChatGPT'nin eğitimde dönüştürücü etkisinin, içerik sunumundan çok öğrenme/öğretme süreçlerinin yeniden kurgulanmasında ortaya çıktığı belirtilmektedir (Adıgüzel, Kaya, & Cansu, 2023). Bununla beraber, ChatGPT'nin eğitim ortamlarında pedagojik amaçlar doğrultusunda nasıl konumlanacağı, sınıf üyeleri ve öğrenme nesnesi arasındaki etkileşimleri nasıl şekillendireceği hala tartışılmaktadır (Aktay, Gök, & Uzunoğlu, 2023).

Öğretmen, öğrenci ve öğretim materyalleri arasındaki etkileşimlerde teknolojinin rolünü açıkça ele almak için didaktik üçgen (Steinbring, 2005) olarak bilinen etkileşim örüntüsü, didaktik dörtyüzlü (didactic tetrahedron) olarak

¹ Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD, Mersin, Türkiye, ORCID ID:0000-0001-6270-8619

² Özel Mersin MBA Ortaokulu, Mersin, Türkiye, ORCID ID:0009-0003-0781-5368

tanıtılan yeni bir kavramsal modele genişletilmiş ve daha sonra Olive vd. (2010) tarafından detaylandırılmıştır (Ruthven, 2012) (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Didaktik dörtyüzlü

Bu model, özellikle matematik öğretimi ve öğrenimine yönelik sorgulamaya dayalı yaklaşımları kolaylaştırmada teknolojinin rolünün altını çizmektedir (Aldon vd., 2021; Novita & Herman, 2021). Suryadi (2019) teknoloji-öğretmen ve öğrenci-içerik arasındaki etkileşime yönelik tanımlamaları ayrıntılı şekilde bu modelde ele alsa da bu çalışmada biz özellikle teknoloji-öğrenci arasındaki etkileşim sürecine odaklanıyoruz. Modele göre, teknoloji, öğrencilere öğrenme, iş birliği ve kendini ifade etme konusunda yeni fırsatlar sunabilir. Çok miktarda bilgiye, araştırma materyaline ve eğitim içeriğine erişimi mümkün kılarak öğrenciler, ders materyallerini anlama ve akılda tutma yeteneklerini geliştiren etkileşimli ve multimedya açısından zengin öğrenme deneyimlerine katılabilirler. Ek olarak, teknoloji kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, uyarlanabilir değerlendirilmeler ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre geri bildirim sağlayarak bağımsız öğrenmeyi destekleyebilir. Ancak ChatGPT gibi teknolojilerin didaktik durumlara dâhil edilmesi, disiplinlere özgü öğrenmenin doğasına bağlı olarak öğrencilerde oluşan beklentiler üzerinde de farklılıklar yaratabilir. Bu farklılıkların dikkatle incelenmesi gereken önemli disiplin alanlarından biri de kuşkusuz matematik öğrenme ve öğretmendir.

Sfard (2008) matematik öğrenmede anlamın bireysel olarak izole bir şekilde edinilmediğini, aksine özellikle etkileşim yoluyla inşa edildiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla matematik öğrenme, çoğu zaman dışarıdan bakıldığında doğru sonuca ulaşma etkinliği gibi görünse de özünde bundan çok daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Matematikte öğrenme, yalnızca bir işlemi tamamlamak ya da bir sonuca erişmek değil; kavramlar arasında ilişki kurmak, bu ilişkilerin hangi koşullarda geçerli olduğunu anlamak ve farklı durumlarda

benzer yapıları tanıyabilmektir. Bu nedenle matematiksel bilgi, salt prosedürel tekrar yoluyla değil, anlamlı bağlantılar kurularak yapılandırıldığında kalıcı ve işlevsel hâle gelebilir. Matematik eğitimi açısından bu durum, doğru cevabın tek başına öğrenmenin güvenilir göstergesi sayılamayacağı anlamına gelir. Bu ayrım özellikle matematiksel kavramların doğasında belirginleşir. Altun, (2015), matematik öğretiminde işlemsel doğruluğun önemli olmakla birlikte kavramsal temelden kopuk bırakıldığında öğrenciyi yüzeysel öğrenmeye mahkûm edebileceğini belirtmektedir. Nitekim bir öğrencinin soruyu doğru çözmesi, her zaman neden o yolu seçtiğini, kullandığı işlemin hangi kavramsal yapıya dayandığını ya da aynı düşünceyi başka bir temsil üzerinden kurup kuramayacağını göstermez (Anderson & Krathwohl, 2001).

Matematik öğrenmenin yalnızca sonuca indirgenemeyeceğini gösteren en önemli boyutlardan biri de temsil kullanımınıdır. Matematiksel bir düşünce çoğu zaman tek bir biçimde görünmez; sözel anlatım, cebirsel gösterim, tablo, grafik ya da şematik yapı arasında dolaşır. Bu nedenle öğrencinin bir kavramı gerçekten anlayıp anlamadığı, yalnızca tanımını hatırlamasından değil, farklı temsiller arasında anlamlı geçiş yapabilmekten de anlaşılır. Ainsworth, (2006), çoklu temsillerin öğrenmede yalnızca destekleyici görseller olmadığını, anlamı tamamlayan ve yeniden kuran bilişsel araçlar olduğunu vurgulamaktadır. Duval, (2006) da matematiksel anlamının merkezinde temsiller arası dönüşümün bulunduğunu, öğrencilerin çoğu güçlüğünün tam da bu dönüşümleri kurmakta yaşandığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla matematik öğrenme, bir cevabı elde etmekten çok, o cevabın farklı biçimlerde nasıl görünür kılınabildiğini anlayabilme sürecidir. Bu durum kavramsal yoğunluğu yüksek konularda (cebir, limit vb.) daha da belirginleşir. Nitekim, Tall and Vinner (1981) kavram tanımı ile kavram imgesi arasında yaptıkları ayrım, öğrencilerin matematiksel kavramları çoğu zaman resmi tanımlar üzerinden değil, zihinlerinde oluşan parçalı ve bazen çelişkili imgeler üzerinden öğrendiklerini göstermektedir. Bu nedenle matematik öğrenmede asıl mesele, öğrencinin doğru cevabı verip vermediğinden çok, kavramı nasıl düşündüğü ve o düşünceyi hangi zihinsel yapılarla örgütlediğidir.

Matematik öğrenmenin bir başka belirleyici boyutu da açıklama ve gerekçelendirmedir. Bir sonucun neden doğru olduğunu açıklayabilmek, çoğu zaman o sonucu elde etmekten daha üst düzey bir bilişsel etkinlik gerektirir. Öğrenci yalnızca çözüm adımlarını tekrarladığında değil, bu adımların mantıksal dayanağını ifade edebildiğinde matematiksel anlam kurmaya yaklaşır. Wardat vd. (2023), ChatGPT'nin matematik öğretiminde dikkat çekici görülmesinin nedenlerinden birinin de bu noktada ortaya çıktığını belirtmektedir; çünkü araç, doğru cevabı sunmanın ötesinde açıklama, yeniden ifade etme ve farklı çözüm yolları önerme kapasitesiyle öne çıkmaktadır. Ancak bu kapasite, matematik öğrenmenin doğasının açıklama, karşılaştırma ve temsil dönüşümü gerektirdiği kabul edildiğinde pedagojik bir anlam kazanır. Bu bakımdan matematik

öğrenmeyi yalnızca sonuç üretimi olarak görmek hem öğrencinin zihinsel etkinliğini daraltır hem de öğrenme sürecini mekanikleştirir. Oysa öğrencinin hata yapması, yeniden düşünmesi, bir açıklamayı yeterli bulmayıp başka bir anlatım istemesi ya da aynı kavramı başka bir biçimde görmeye ihtiyaç duyması, öğrenmenin zayıflığına değil çoğu zaman derinleşme ihtiyacına işaret eder.

Özetle, matematik yaparken ChatGPT – öğrenci etkileşimi, tam da bu nedenlerle, hazır cevapların hızla tüketildiği bir alan değil; anlamın adım adım müzakere edildiği bir düşünme alanı olarak görülmelidir. Karabıyık (2024)'ün belirttiği gibi ChatGPT'nin matematik eğitimindeki değeri, yalnızca çözüm verme hızında değil, öğrencinin matematiksel düşünme sürecine nasıl eşlik edebildiğinde aranmalıdır. Bu nedenle matematik öğrenmeyi ChatGPT bağlamında düşünürken sorulması gereken temel soru, aracın doğru cevabı ne kadar hızlı verdiği değil; öğrencinin beklentileri doğrultusunda matematiksel anlam kurmaya ne ölçüde yaklaştırdığıdır. Bu bağlamda sonraki başlıklarda matematik yaparken öğrencilerin ChatGPT den beklentilerini alanda yapılan bilimsel çalışmalar ışığında derinlemesine inceliyoruz.

Matematikte Belirsizliği Azaltma ve Kavramsal Netlik Arayışı

Öğrencilerin matematik yaparken ChatGPT'ye yönelme biçimleri incelendiğinde, ilk ve en belirgin beklentinin kavramsal belirsizliği azaltma olduğu göze çarpmaktadır (bkz. Şekil 2) (Oğuz, 2026).

İçine fonksiyon nedir	fonksiyonun tanımı	bire bir fonksiyon nedir
Ö5 (a)	Ö4 (b)	Ö3 (c)

Şekil 2. Tanıma yönelik kategoriye ait öğrenci prompt (istem) örnekleri

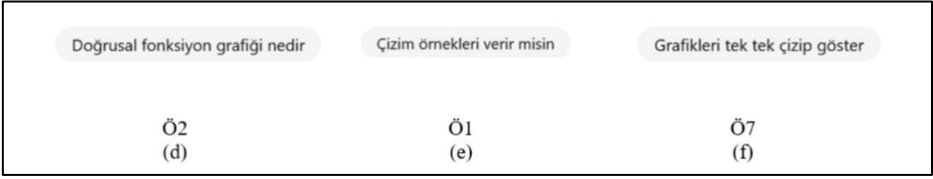
Bu beklenti, çoğu zaman yeni ve karmaşık bir bilgi talebinden çok, var olan bir kavrayışı netleştirme isteği olarak ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin matematik yaparken ChatGPT'ye yönelttikleri sorular arasında tanıma yönelik kategorinin %41,2 gibi yüksek bir orana sahip olması da bu durumu açık biçimde desteklemektedir (Oğuz, 2026). Bu kategori altında toplanan soruların doğrudan tanım isteme, terimlerin anlamını netleştirme ve önceki bilgiyi yeniden hatırlama amacı taşıması, öğrencilerin ChatGPT'yi öncelikle kavramsal bir açıklık alanı olarak konumlandıklarını düşündürmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler de bu bulguları güçlendirmektedir. Nitekim, öğrenciler, uzun ve dağınık açıklamalar yerine kısa, açık ve tekrar sorulabilir tanımların kendileri için daha işlevsel olduğunu belirtmişlerdir (Oğuz,2026).

Bu yönelim, matematik öğrenmenin doğası açısından şaşırtıcı değildir. Çünkü öğrenciler çoğu zaman bir konuyu hiç bilmedikleri için değil, bildiklerini yeterince güvenli ve düzenli bir yapıya dönüştüremedikleri için zorlanırlar. Özellikle türev veya fonksiyon gibi tanımsal çerçevesi güçlü, ancak uygulama ve temsil boyutlarıyla genişleyen konularda “tam olarak nedir?” sorusu, çoğu zaman öğrenmenin ilk gerçek eşiğidir. Bu nedenle tanım istemek yüzeysel bir davranış olarak görülmemelidir. Aksine, bu tür sorular öğrencinin kavramın sınırlarını belirleme, benzer yapılar arasındaki farkı ayırt etme ve zihnindeki dağınık bilgiyi toplama ihtiyacını yansıtabilir. Yapılan çalışmalarda “fonksiyonun tanımı”, “bire bir fonksiyon nedir?” ya da belirli fonksiyon türlerine ilişkin doğrudan soru ifadelerinin öne çıkması, öğrencinin ilk olarak matematiksel dilde kesinlik aradığını göstermektedir (Oğuz, 2026).

Bu çerçevede öğrencinin tanıma yönelik beklentisi, yalnızca cevabı öğrenme isteği değil; karmaşık matematiksel dili daha yönetilebilir bir düzeye çekme arzusudur. Nitekim bu beklenti, öğrencinin matematiksel güvenlik alanı oluşturma çabası olarak da okunabilir. Kavramı açık biçimde adlandırabilen, terimlerin yerini karıştırmayan ve gerektiğinde aynı tanımı yeniden talep edebilen öğrenci, daha sonraki düşünme adımlarına daha sağlam bir zeminle geçmektedir. Öğretmen adaylarının ChatGPT ile ilk deneyimlerinde sordukları sorular üzerine yapılan (Tapan-Broutin, 2023) çalışması da kullanıcıların başlangıç etkileşimlerinde çoğu zaman açıklık, tanım ve yön tayini aradıklarını göstermesi bakımından bu yorumu destekleyen bir hat açmaktadır. Ek olarak matematik eğitiminde ChatGPT’nin rolünü tartışan çalışmalar, aracın özellikle öğrencinin anlam veremediği noktalarda başlangıç düzeyinde kavramsal açıklık sağlama işlevine dikkat çekmektedir (Karabıyık, 2024). Dolayısıyla öğrencilerin ChatGPT ile etkileşim kurarken ortaya çıkan bu beklentisi, matematik öğrenmede belirsizliği azaltma ihtiyacının teknolojiyle kurulan etkileşim içinde yeni bir görünüm kazandığını göstermektedir.

Kavramı Farklı Biçimlerde Görme İsteği: Çoklu Temsil Beklentisi

Öğrencilerin ChatGPT’den beklediği bir diğer önemli destek, matematiksel kavramı tek bir anlatım biçimiyle değil, farklı temsiller üzerinden görebilmektir (bkz. Şekil 3). Matematik yaparken öğrencilerin ChatGPT ile etkileşimleri sırasında ona yönelttikleri soru türleri arasında temsile yönelik soruların toplam soru örüntüsü içinde dikkate değer bir yer tutması (%27,5) öğrencilerin ChatGPT’yi yalnızca tanım öğrenmek için değil, kavramı grafiksel, görsel ya da tablo temelli biçimlerde yeniden kurmak için de kullandığını göstermektedir. Bu, bir temsili başka bir temsil üzerinden anlamlandırma, grafik isteme, görsel örnek talep etme ve aynı kavramı farklı biçimlerde inceleme yönelimlerini kapsamaktadır (Oğuz, 2026).



Şekil 3. Temsile yönelik kategoriye ait öğrenci prompt örnekleri

Öğrenci görüşlerinde ortaya çıkan “*aynı konuyu farklı grafiklerle gösterdiği için daha rahat anladım...*” ya da “*...istediğim kadar örnek isteyebildim*” biçimindeki ifadeler, bu beklentinin doğrudan ve güçlü bir öğrenme ihtiyacına karşılık geldiğini ortaya koymaktadır (Oğuz, 2026). Bu beklentinin arkasında matematiksel anlamının doğasına ilişkin temel bir gerçek vardır: öğrenciler çoğu zaman bir kavramı tek bir sunum biçiminden hareketle tam olarak yapılandıramaz. Matematiksel nesnelere, kavramlar, sözel anlatım, cebirsel gösterim, tablo, grafik ve örnek durumlar arasında kurulan bağlantılarla anlam kazanır. Bu nedenle öğrencinin “*çizim örnekleri verir misin?*” yönündeki talebi, basit bir görsel merak değil, anlamı başka bir pencereden kurma çabasıdır. Matematiksel düşünmeyi söylem ve temsil ekseninde ele alan yaklaşımlar da öğrenmenin yalnızca doğru ifadeyi üretmekten değil, matematiksel nesnelere farklı gösterimler içinde kullanabilmekten geçtiğini düşündürmektedir (Sfard, 2008). Benzer biçimde temsile yönelik soruların, öğrencilerin ChatGPT’yi temsilleri üretme ve anlamlandırma süreçlerinde aktif biçimde kullandığını göstermesi, bu beklentinin pedagojik açıdan merkezi bir önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Çalışmalarda vurgulanan bir diğer durum ise özellikle fonksiyon gibi konularda bu beklentinin daha da belirginleşmesidir (Oğuz, 2026). Çünkü bu tür konular, yalnızca cebirsel bir ifade olarak değil; değişkenler arası ilişkiyi gösteren dinamik bir yapı olarak anlaşılmalıdır. Öğrencinin grafiği görmek istemesi, tablo istemesi ya da aynı fonksiyonun farklı biçimlerini karşılaştırma ihtiyacı duyması, aslında kavramı yüzeyden çıkarıp yapısal olarak kavramaya çalışma çabasıdır. Öğrencilerin ChatGPT’den grafik çizmesini istemesi ya da bir grafiği tek biçimde bırakmayıp farklı gösterimlerle yeniden üretmesini değerli bulması, temsil çeşitliliğinin öğrenmede nasıl işlev gördüğünü açık biçimde göstermektedir.

Alanyazında, kişiselleştirilmiş matematik desteği sunan konuşma temelli sistemlere ilişkin çalışmalar, öğrencilerin aynı içeriği bireysel ihtiyaçlarına göre farklı biçimlerde talep edebildiği durumlarda etkileşimin daha işlevsel hâle geldiğini düşündürmektedir (Chen, Chen, & Heffernan, 2020). Matematik öğreniminde chatbot kullanımına odaklanan araştırmalar da bu tür araçların özellikle açıklama ve örnekleme biçimlerini çeşitlendirme kapasitesi nedeniyle dikkat çektiğini göstermektedir (Shakarian, Shakarian, & Ruef, 2018). ChatGPT ile ilk deneyimlerde sorulan sorulara ilişkin incelemeler de kullanıcıların yalnızca

sonuç değil, farklı anlatım biçimleri talep ettiğini göstermesi bakımından önemlidir (Tapan-Broutin, 2023). Dolayısıyla öğrencilerin çoklu temsile yönelik beklentisi, teknolojik bir kolaylık arayışından çok, matematiksel anlamı farklı yollardan kurma gereksiniminin doğal bir uzantısı olarak okunmalıdır. Bu nedenle çoklu temsil beklentisi, öğrencilerin ChatGPT ile kurduğu ilişkinin en öğretici boyutlarından birini oluşturmaktadır. Öğrenci burada yalnızca “anlat” dememekte; aynı şeyi başka bir biçimde görmeyi, karşılaştırmayı ve böylece kendi zihinsel modelini daha sağlam hâle getirmeyi istemektedir. Matematikte öğrenmenin önemli bir kısmı zaten bu geçişler içinde derinleştiğinden, öğrencinin temsil talebi, pasif bir yardım isteme davranışı değil, aktif bir anlam kurma girişimi olarak değerlendirilmelidir. Başka bir deyişle, bu beklenti de, ChatGPT ile matematik yapma sürecinin neden yalnızca cevap alma meselesine indirgenemeyeceğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Doğrulama Beklentisi

Öğrencilerin ChatGPT’ye yönelirken görünür hâle gelen önemli beklentilerden biri de, kendi düşüncelerinin ve çözümlerinin doğruluğunu sınaama isteğidir (bkz. Şekil 4). Bu beklenti, yeni bir kavram öğrenme ya da farklı bir temsil görme talebinden ayrılır; çünkü burada öğrenci çoğu zaman sıfırdan bilgi istememekte, daha çok kendi kurduğu düşüncenin sağlamlığını test etmektedir. Nitekim, öğrencilerle yapılan çalışmalarda ortaya çıkan soruların doğrulama beklentisi kategorisi altında ayrı bir örüntü oluşturması, öğrencilerin ChatGPT karşısında bütünüyle edilgen davranmadığını; tersine, kendi zihinsel modellerini denetlemek için bu aracı kullandığını düşündürmektedir (Oğuz, 2026). Bu yönelim, öğrencinin “bana cevabı ver” talebinden çok, “benim ulaştığım sonuç gerçekten tutarlı mı?” sorusuna yaklaştığını göstermektedir. Doğrulama sorularının, öğrencilerin hata yapma olasılığını azaltmaya yönelik bilinçli bir kontrol davranışını yansıttığı açık biçimde belirtilmektedir.

Fonksiyon grafikleri x ve y çizgileri üzerinde gerçekleşir değil mi	Ö7 (h)
yani x e dikey paralel derken y ekseninin yanında bir yere dikey çizgimi çekeceğiz	Ö3 (ı)

Şekil 4. Doğrulama kategorisine ait öğrenci prompt örnekleri

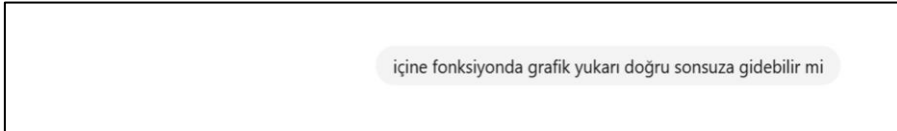
Matematik öğrenme açısından bakıldığında bu beklenti son derece anlamlıdır. Çünkü matematikte doğru sonuca ulaşmak kadar, o sonucun neden doğru olduğunu kavrayabilmek ve gerekçelendirebilmek de önemlidir. Matematiksel gerekçelendirme anlayışı, öğrencinin yalnızca sonuç üretmesini değil, ürettiği sonucu sorgulamasını da öğrenmenin bir parçası olarak görmektir (Stylianides,

2007). Bu nedenle doğrulama beklentisi, basit bir emin olma isteği değil; matematiksel düşüncenin iç tutarlılığını koruma çabası olarak okunmalıdır. Öğrenci burada ChatGPT’yi nihai otorite gibi değil, kendi düşüncesini karşılaştırdığı bir referans noktası gibi kullanmaktadır.

Bu beklentinin ortaya çıkmasında, ChatGPT’nin hızlı ve düşük eşikli geri bildirim yapısı da etkili görünmektedir. Öğrenci, öğretmen ya da akran değerlendirmesini beklemeden, kendi çözümünü anında sınavabileceği bir alan bulduğunda doğrulama davranışına daha kolay yönelmektedir (Lo, 2023). Büyük dil modellerine dayalı sistemlerin eğitimdeki potansiyelini tartışan çalışmalar da öğrencilerin bu tür yanıtları değerlendirirken kendi akıl yürütmelerini yeniden gözden geçirebildiklerini vurgulamaktadır (Kasneci vd., 2023). Bu bağlamda doğrulama beklentisi, öğrencinin hata yapmaktan kaçınma kaygısının ötesine geçmekte; düşüncesini ilerletmeden önce onu sağlamlaştırma ihtiyacına işaret etmektedir. Dolayısıyla ChatGPT’den beklenen şey burada yalnızca çözüm değil, çözümün mantıklı olup olmadığına ilişkin bir güvence zemini oluşturmaktır.

Düşünmesini Yönlendirme ve Süreci Kontrol Etme Beklentisi

Matematik yaparken öğrencilerin ChatGPT’den beklediği daha derin ve daha incelikli desteklerden biri de kendi düşünme süreçlerini düzenlemeye yardımcı olacak bir yönlendirme alabilmektir (bkz. Şekil 5). Bu beklenti, öz-düzenleme kategorisi altında sınıflandırılan sorularla görünür hâle gelmektedir. Söz konusu kategori düşük yüzdelerde (%5,8) temsil edilse de pedagojik açıdan oldukça değerlidir; çünkü burada öğrenci yalnızca bilgi istememekte, önceki düşüncesini yeniden gözden geçirme, olası hatasını fark etme ve çözümünü yeniden yapılandırma çabası içine girmektedir (Oğuz, 2026).



Şekil 5. Öz-düzenleme kategorisine ait öğrenci prompt örneği

Öz-düzenlemeye yönelik bu beklentiler, öğrencinin kendi öğrenme sürecini izlediğini ve gerektiğinde müdahale etmeye çalıştığını gösteren metabilşsel işaretler olarak yorumlanmıştır (Oğuz, 2026). Bu durum, ChatGPT’nin bazı öğrenciler tarafından yalnızca açıklama kaynağı değil, düşünme sürecini toparlamaya yardımcı olan bir bilişsel destek mekanizması gibi algılandığını düşündürmektedir.

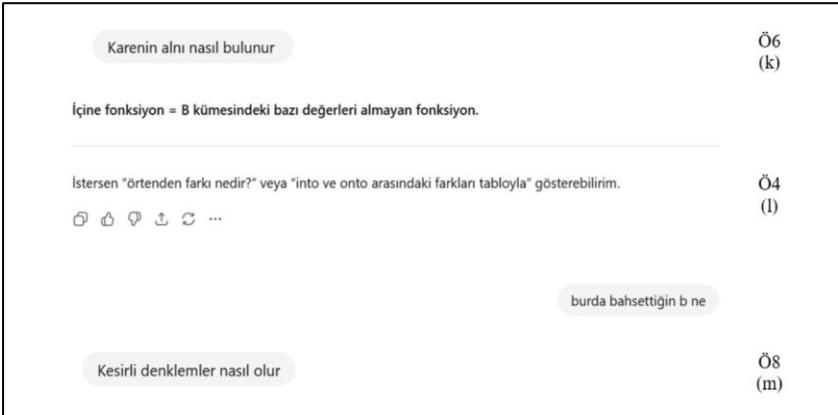
Matematik öğrenmede bu tür bir beklenti özel bir önem taşır. Çünkü etkili problem çözüme, sadece işlem bilgisine sahip olmayı değil, ne yaptığını izleyebilmeyi, yanlış yola girildiğinde bunu fark edebilmeyi ve çözüm stratejisini yeniden düzenleyebilmeyi gerektirir. Problem çözüme yaklaşımında metabilşsel izleme ve düzenleme süreçleri matematiksel başarının temel bileşenlerinden biri

olarak ele alınmaktadır (Schoenfeld, 1992). Benzer biçimde, bilgisayar destekli öğrenme ortamlarında öğrencinin açıklama yaparak ve yaptığı işi denetleyerek ilerlemesinin metabilşsel stratejileri güçlendirebildiği ortaya konmuştur (Aleven & Koedinger, 2002). Bu çerçevede öğrencinin ChatGPT’den yönlendirme bekleme, dışarıdan emir almak isteyen pasif bir kullanıcı davranışı değil; düşüncesini dağılmadan sürdürebilmek için destek arayan bir öz düzenleme girişimi olarak değerlendirilmelidir. Özellikle kavramsal yoğunluğu yüksek konularda öğrenci bazen cevaptan çok, nerede takıldığını görmesine yardım edecek bir açıklığa ihtiyaç duyar.

Bu beklentinin, öğrencilerin önceki açıklamaları yeniden değerlendirme ve kendi anlamalarını kontrol etme çabalarıyla ilişkili olduğu da söylenebilir. Üstelik bu durum, ChatGPT ile etkileşimin tek yönlü bir bilgi alma süreci olmadığını da göstermektedir. Öğrenci kimi zaman aldığı yanıtı hemen kabul etmek yerine yeniden sorarak, sadeleştirilmesini isteyerek ya da önceki düşüncesini revize ederek ilerlemektedir. Bu tür etkileşimlerin öğrencinin bilişsel esnekliğini artırabileceği belirtilirken, konuşmaya dayalı matematik destek sistemlerinin bireysel ihtiyaçlara göre yönlendirme sunmasının öğrenme sürecini daha kişisel ve izlenebilir hâle getirebildiği de gösterilmektedir (Kasneci vd., 2023; Chen, Chen, & Heffernan, 2020). Bu nedenle öz-düzenleme beklentisi, nicel olarak sınırlı görünse bile, öğrencinin ChatGPT’yi yalnızca yanıt veren bir sistem olarak değil, düşünmesini organize eden bir ortak gibi konumlandırabildiğini göstermesi bakımından son derece önemlidir.

Beklentinin Dağıldığı Anlar: Bağlam Dışına Çıkma ve Odak Kaybı

Öğrencilerin ChatGPT’den beklentileri her zaman düzenli, hedefe dönük ve kavramsal derinleşmeyi destekleyen bir çizgide ilerlememektedir. Aynı bir kategori olarak belirlenen bağlam dışına çıkma durumu, öğrencilerin kimi zaman hedeflenen matematiksel konu etrafında kalmakta zorlandığını ve etkileşimin odağının kayabildiğini göstermektedir (bkz. Şekil 6) (Oğuz, 2026).



Şekil 6. Bağlam dışına çıkma kategorisine ait öğrenci prompt örnekleri

Bu tür beklentiler, doğrudan öğrenme niyetinin yokluğunu değil; daha çok öğrencinin neyi, hangi sınırlar içinde ve nasıl sorması gerektiği konusunda zaman zaman belirsizlik yaşadığını düşündürmektedir. Başka bir deyişle burada sorun yalnızca konu dışına çıkmak değil, beklentinin kendi yönünü koruyamamasıdır. Bu durumun, özellikle öğrencinin konuyla ilgili temel çerçeveyi tam kuramadığı anlarda daha görünür hâle geldiği belirtilmektedir.

Bu anlar, matematik öğrenmenin yapısıyla da ilişkilidir. Çünkü öğrenci bir kavramın merkezini tam olarak kuramadığında, o kavramla ilişkili ama hedef öğrenme açısından ikincil olan ayrıntılara yönelebilmekte ya da asıl meseleyi bırakarak farklı bir matematiksel yola sapabilmektedir. Dijital etkileşim bağlamında bu durum, söylem içindeki odak kaybı ve konu sapmasıyla açıklanabilmektedir. Herring (2010), çevrim içi etkileşimlerde katılımcıların başlangıçtaki iletişim amacını korumakta zorlanabildiğini ve konuşmanın zaman zaman yeni ama dağınık yönlere evrilebildiğini belirtmektedir. Matematik öğrenmede bu tür bir kayma, öğrencinin meraksızlığından çok, kavramsal yön bulma ihtiyacının henüz tam karşılanmamış olmasıyla ilişkili olabilir. Bu nedenle bağlam dışına çıkma, yalnızca olumsuz bir sapma olarak değil, öğrencinin beklentisini henüz yeterince yapılandıramadığı anların işareti olarak da okunmalıdır.

Öte yandan bu durum, ChatGPT ile kurulan ilişkinin sınırsız bir öğrenme kolaylığı üretmediğini de göstermektedir. Öğrenci her zaman neyi neden sorduğunu açık biçimde belirleyemediğinde, etkileşim yüzeysel ya da dağınık bir hâl alabilmektedir. Bransford, Brown and Cocking (2000)'a göre öğrenmenin derinleşebilmesi için bilginin anlamlı bir yapı içinde örgütlenmesi gerekir; aksi hâlde bilgi parçaları birikir, ancak kavramsal bütünlük oluşmaz. Bağlam dışına çıkan soruların ayrı bir başlık altında ele alınması da bu yüzden önemlidir; çünkü bu kategori, öğrencinin beklentilerinin yalnızca neye yöneldiğini değil, bazen nasıl dağıldığını da görünür kılmaktadır. Dolayısıyla ChatGPT'den beklentileri anlamak, yalnızca öğrencinin ne talep ettiğini değil, hangi durumlarda bu talebin odağını koruyamadığını da dikkate almayı gerektirir. Bu yönüyle bağlam dışına çıkma, öğrenme sürecinin zayıf bir parçası değil; beklentinin sınırlarını gösteren önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

ChatGPT'nin matematik öğrenmedeki yerini tartışırken en sık yapılan hatalardan biri, bu sistemi yalnızca teknik kapasitesi üzerinden değerlendirmektir. Oysa pedagojik açıdan asıl önemli olan, ChatGPT'nin ne kadar hızlı yanıt verdiği değil, öğrenme sürecine nasıl dâhil olduğudur. Bu nedenle ChatGPT'yi yalnızca bilgi sunan nötr bir araç olarak görmek yetersiz kalabilir. Daha uygun olan yaklaşım, onu öğrencinin düşünme sürecine eşlik eden, soruyu yeniden biçimlendirmeye imkân tanıyan ve anlam kurmayı destekleyen etkileşimli bir öğrenme bileşeni olarak değerlendirmektir. Bu

nedenle ChatGPT’yi matematik eğitiminde yenilikçi bir “öğrenme asistanı” olarak tanımlamak (Karabiyik, 2024); aracın değerini doğrudan öğretim yapmasında değil, öğrenme sürecini desteklemesinde görmektedir.

Bununla birlikte “öğrenme asistanı” ifadesi de tek başına yeterli değildir. Çünkü asistan kavramı çoğu zaman yardımcı ama dışsal bir destek çağrıştırırken, ChatGPT ile kurulan etkileşim bazı durumlarda bundan daha derin bir yapıya işaret etmektedir. Öğrenci, bu sistemle yalnızca bilgi almak için değil; kendi düşüncesini sınamak, açıklama istemek, önceki yanıtı yeniden açtırmak, örnek talep etmek ya da bir temsil biçimini başka bir temsile dönüştürmek için de iletişime geçmektedir. Bu durum, ChatGPT’nin pasif bir destek aracı olmaktan çıkarak öğrencinin bilişsel sürecine doğrudan temas eden bir yapı hâline geldiğini düşündürmektedir. Kasneci vd. (2023), büyük dil modellerinin eğitimdeki potansiyelini tartışırken tam da bu noktaya dikkat çekmekte; öğrencinin aldığı yanıtı sorgulamasının ve yeniden işleminin öğrenmeyi daha etkileşimli ve yansıtıcı bir zemine taşıyabileceğini belirtmektedir.

Bu çerçevede ChatGPT’yi “öğrenme ortağı” olarak düşünmek daha açıklayıcı görünmektedir. Buradaki ortaklık, elbette insan-insan ilişkisine benzer bir eşitlik anlamına gelmemektedir. Kastedilen şey, öğrencinin öğrenme sürecinde anlamı tek başına dışarıdan teslim almadığı; aksine soru, yanıt, yeniden sorma, açıklama talebi ve değerlendirme gibi adımlarla etkileşimli bir inşa sürecine girdiğidir. ChatGPT’nin öğrencilerin kavramsal düşünme, temsil dönüşümleri yapma, farklı çözüm yollarını karşılaştırma, açıklama isteme ve öz-düzenleme gibi bilişsel süreçlerini destekleyebildiği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle sistem, yalnızca cevap veren bir mekanizma değil, öğrencinin düşünme yolunu belirli açılardan görünür kılan ve genişleten bir öğrenme ortamı üretmektedir.

Bu pedagojik konumlandırma, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla da uyumludur. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, öğrencinin etkin katılımı olmadan tamamlanmış biçimde edinilen bir içerik değil; anlamlandırma süreçleri içinde kurulan bir yapıdır. Hwang and Tu (2021)’in vurguladığı gibi, öğrencinin kendi düşünme yollarını keşfetmesi, hata yapması ve geri bildirim alarak yeniden düzenleme yapması öğrenmeyi derinleştiren temel unsurlardandır. ChatGPT, uygun pedagojik amaçlarla kullanıldığında, bu süreci destekleyen bir etkileşim alanı sunabilir. Chen, Chen, and Heffernan, (2020) konuşmaya dayalı matematik destek sistemlerinin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre açıklama ve yönlendirme sağlayarak öğrenmeyi daha kişisel ve daha esnek hâle getirebildiğini göstermektedir. Bu nedenle ChatGPT’nin eğitimdeki asıl değeri, öğretmenin yerini alacak bir otorite olmasında değil; öğrencinin anlam kurma sürecine eşlik eden, gerektiğinde onu zorlayan, gerektiğinde ise açıklık sağlayan bir bilişsel partner gibi işleyebilmesinde aranmalıdır.

Sonuç olarak, matematik öğrenmeyi ChatGPT bağlamında düşünmek, yalnızca yeni bir teknolojinin sınıf içi kullanımını tartışmak değil; öğrencinin

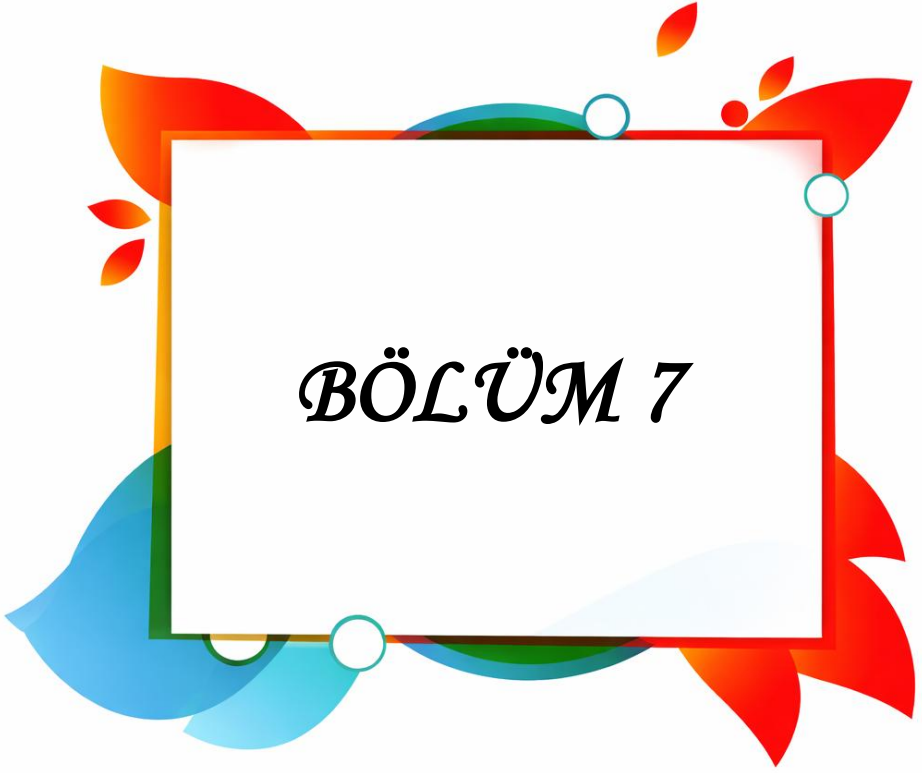
matematiksel bilgiyle kurduğu ilişkinin nasıl biçimlendiğini yeniden değerlendirmektir. Bu nedenle ChatGPT'nin matematik öğrenmedeki yeri ne sınırsız bir öğretici otorite ne de basit bir dijital kolaylaştırıcı olarak tanımlanmalıdır; daha doğru olan, onu öğrencinin düşünme sürecine eşlik eden, kavramsal anlam kurmayı destekleyen ve öğrenme sürecini daha görünür hâle getiren bir etkileşim alanı olarak değerlendirmektir (Lo, 2023; Hwang & Tu, 2021). Böylece matematik öğrenme, dışarıdan aktarılan bilgilerin pasif biçimde alındığı bir süreç olmaktan çıkar; öğrencinin soru sorarak, karşılaştırarak, açıklama talep ederek ve yeniden düşünerek katıldığı dinamik bir anlam kurma süreci hâline gelir.

Kaynakça

- Adiguzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), Article ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction*, 16(3), 183–198. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001>
- Aktay, S., Gök, S., & Uzunoğlu, D. (2023). ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 378–406. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.543.03>
- Aldon, G., Cusi, A., Schacht, F., & Swidan, O. (2021). Teaching mathematics in a context of lockdown: A study focused on teachers' praxeologies. *Education Sciences*, 11(2), Article 38. <https://doi.org/10.3390/educsci11020038>
- Aleven, V. A. W. M. M., & Koedinger, K. R. (2002). An effective metacognitive strategy: Learning by doing and explaining with a computer-based cognitive tutor. *Cognitive Science*, 26(2), 147–179. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2602_1
- Altun, M. (2015). Eğitim fakülteleri ve matematik öğretmenleri için liselerde matematik öğretimi (8. baskı). Alfa Aktüel Yayınları.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school (Expanded ed.). National Academy Press.
- Chen, Y., Chen, Y., & Heffernan, N. (2020). Personalized math tutoring with a conversational agent. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2012.12121>
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1–2), 103–131. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-0400-z>
- Herring, S. C. (2010). Computer-mediated conversation: Introduction and overview. *Language@Internet*, 7, Article 2.
- Hwang, G.-J., & Tu, Y.-F. (2021). Roles and research trends of artificial intelligence in mathematics education: A bibliometric mapping analysis and systematic review. *Mathematics*, 9(6), Article 584. <https://doi.org/10.3390/math9060584>

- Karabıyık, Ü. (2024). Matematik eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım: ChatGPT'nin rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 26–46. <https://doi.org/10.29065/usakead.1393487>
- Kasneji, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneji, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), Article 410. <https://doi.org/10.3390/educsci13040410>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Novita, R., & Herman, T. (2021). Using technology in young children mathematical learning: A didactic perspective. *Journal of Physics: Conference Series*, 1806, Article 012061.
- Olive, J., Makar, K., Hoyos, V., Kor, L. K., Kosheleva, O., & Sträßer, R. (2010). Mathematical knowledge and practices resulting from access to digital technologies. In C. Hoyles & J.-B. Lagrange (Eds.), *Mathematics education and technology—Rethinking the terrain: The 17th ICMI Study* (pp. 133–177). Springer.
- Oğuz, B. (2026). Fonksiyon öğrenme sürecinde ChatGPT-öğrenci etkileşiminin incelenmesi (Tez No. 992994) [Yüksek lisans tezi, MERSİN ÜNİVERSİTESİ]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ruthven, K. (2012). The didactical tetrahedron as a heuristic for analysing the incorporation of digital technologies into classroom practice in support of investigative approaches to teaching mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 44(5), 627–640. <https://doi.org/10.1007/s11858-011-0376-8>
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). Macmillan.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499944>
- Shakarian, P., Shakarian, J., & Ruef, A. (2018). Using chatbots to improve students' learning in mathematics. In *Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 586–591).

- Steinbring, H. (2005). *The construction of new mathematical knowledge in classroom interaction: An epistemological perspective*. Springer.
- Stylianides, A. J. (2007). Proof and proving in school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 289–321.
- Suryadi, D. (2019). *Landasan filosofis penelitian desain didaktis (DDR)*. Gapura Press.
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151–169. <https://doi.org/10.1007/BF00305619>
- Tapan-BROUTIN, M. S. (2023). Examination of questions asked by mathematics teacher candidates in their initial experiences with ChatGPT. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 36(2), 707–732. <https://doi.org/10.19171/uefad.1299680>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Wardat, Y., Tashtoush, M. A., AlAli, R., & Jarrah, A. M. (2023). ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(7), Article em2286. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13272>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



Yükseköğretimde STEM Eğitimi ve Sürdürülebilirlik: Müfredat, Pedagoji ve Kurumsal Dönüşüm Perspektifleri

Sergün Kaya¹

Giriş

İklim krizinin gündelik yaşam üzerindeki etkileri, enerji kullanımı, su kaynaklarının azalması, atık yönetimi, gıda güvenliği, ulaşım tercihleri ve teknolojiye dayalı üretim biçimleri üzerinden her geçen gün daha görünür hâle gelmektedir. Bireylerin yaşadığı şehirler, kullandığı dijital araçlar, tükettiği ürünler, eriştiği sağlık ve eğitim hizmetleri ya da karşılaştığı çevresel riskler, sürdürülebilirliğin soyut bir kalkınma hedefi olmadığını göstermektedir. Bugünün toplumsal sorunları teknik, çevresel, ekonomik ve etik boyutları iç içe geçen karmaşık bir yapı sergilemektedir. Bu nedenle sürdürülebilirlik, yükseköğretimde belirli alanların ilgi konusu olarak kalmamakta; bilimsel bilgi üretimi, mesleki formasyon, toplumsal sorumluluk ve kurumsal dönüşüm arasında bağ kuran temel bir mesele hâline gelmektedir.

STEM alanları (Science, Technology, Engineering and Mathematics- Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik)) bu tartışmanın merkezinde yer almaktadır. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik; enerji sistemlerinden iklim modellerine, sürdürülebilir kent tasarımından dijital teknolojilere, üretim süreçlerinden kaynak kullanımına kadar birçok alanda sürdürülebilirlik sorunlarıyla doğrudan ilişkilidir. Ancak STEM eğitiminin sürdürülebilirlik açısından önemi, teknik çözümler geliştirme kapasitesiyle sınırlı biçimde değerlendirilemez. Öğrencilerin bilimsel verileri yorumlaması, teknolojik kararların toplumsal sonuçlarını tartışması, belirsizlik altında akıl yürütmesi, farklı paydaşların beklentilerini dikkate alması ve mesleki sorumluluğunu etik bir çerçevede konumlandırması gerekir ki sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitimi, öğrencilerin bilgi edinme süreçleri kadar düşünme, karar verme ve eyleme geçme biçimleriyle de ilgilidir. Sürdürülebilir kalkınma için eğitimin uluslararası düzeyde güç kazanması, eğitimin çevre ve kalkınma sorunlarını anlamada ve bu sorunlara yönelik sorumluluk geliştirmede temel bir araç olarak görülmesiyle ilişkilidir. Agenda 21'in eğitim vurgusu ve sürdürülebilir kalkınmanın gelecek kuşakların ihtiyaçlarını dikkate alan kalkınma anlayışı, yükseköğretim

¹ Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, 0009-0007-2178-3840

kurumlarına önemli sorumluluklar yüklemiştir (UNCED, 1992; WCED, 1987). Bu sorumluluk, üniversitelerin bilgi üreten kurumlar olarak konumunu aşan daha geniş bir role sahip olmasını gerektirmektedir. Yükseköğretim kurumları, öğrencilerde sürdürülebilirlik yeterliklerinin geliştirilmesi, araştırma gündemlerinin toplumsal ve çevresel sorunlarla ilişkilendirilmesi, kampüs uygulamalarının sürdürülebilirlik ilkeleriyle uyumlu hâle getirilmesi ve topluma katkı işlevinin yeniden yorumlanması bakımından belirleyici aktörlerdir.

Bu bölümde sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitimi, içerik ekleme mantığına indirgenmeyen bütüncül bir yükseköğretim dönüşümü olarak ele alınmaktadır. Wiek ve arkadaşlarının (2011) sistem düşüncesi, öngörü geliştirme, normatif değerlendirme, stratejik eylem ve kişilerarası iş birliği gibi yeterliklere yaptığı vurgu, STEM programlarının öğrencilerde geliştirmesi beklenen kapasitelere ilişkin güçlü bir kavramsal zemin sunmaktadır. Lozano ve arkadaşlarının (2017) pedagojik yaklaşımlar ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiye dikkat çekmesi ise sürdürülebilirlik entegrasyonunun öğretim tasarımıyla birlikte düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Yani sürdürülebilirlik, ders planlarında yer alan bir başlık olmanın ötesinde program yapısını, öğrenme deneyimini, değerlendirme süreçlerini ve mesleki kimlik oluşumunu etkileyen bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. STEM programlarında sürdürülebilirlik entegrasyonu, özellikle mühendislik eğitimi üzerinden daha somut biçimde tartışılabilmektedir. Mühendislik kararları çoğu zaman çevresel etkiler, ekonomik uygulanabilirlik, toplumsal kabul ve etik sorumluluk arasında denge kurmayı gerektirir. Bu nedenle sürdürülebilirlik eğitimi, öğrencilerin kavramları öğrenmesini aşarak bu kavramları tasarım, proje geliştirme, ve karar verme süreçlerinde kullanabilmesini hedeflemelidir. Mevcut literatür, program düzeyinde dönüşümün öğretim elemanlarının katılımı, öğrenme çıktılarının açıklığı, değerlendirme yapılarının uygunluğu ve kurumsal destek mekanizmalarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Bolstad ve ark., 2025; Gutierrez-Bucheli ve ark., 2022; Rampasso ve ark., 2020).

Sürdürülebilirlik sorunlarının karmaşık yapısı, STEM eğitiminde disiplinlerarası ve transdisipliner yaklaşımları önemli hâle getirmektedir. Gerçek yaşam problemleri, çoğu zaman tek bir disiplinin kavramlarıyla açıklanamayacak kadar çok boyutludur. Bir enerji yatırımı, su yönetimi uygulaması ya da kentsel dönüşüm projesi; mühendislik, ekonomi, çevre bilimi, hukuk, yerel topluluklar ve politika yapıcılar arasında farklı öncelikler üretir. Bu nedenle öğrencilerin farklı bilgi alanları arasında ilişki kurabilmesi, paydaşların bakış açılarını anlayabilmesi ve teknik çözümleri toplumsal bağlam içinde değerlendirebilmesi gerekir. Disiplinlerarası ders tasarımları, proje temelli öğrenme, paydaş katılımı ve teknoloji destekli işbirliği modelleri sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin pedagojik zeminini güçlendirmektedir (Craig ve ark., 2022; Orozco-Messana ve ark., 2020; Tejedor ve ark., 2018).

Yükseköğretimde sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin öğrenci, öğretim elemanı, program ve kurum düzeylerinde birlikte düşünülmesi gerektiği açıktır. Üniversitelerin bu süreçteki rolü, ders içeriklerini güncelleyen kurumlar olmalarıyla açıklanamaz; ayrıca sürdürülebilirlik hedeflerini yönetim, strateji, araştırma, kampüs yaşamı ve toplumsal katkı alanlarına yerleştirebilmeleri gerekir. Dolayısı ile de sürdürülebilir üniversite anlayışı, yükseköğretimin değişen toplumsal rolü açısından kurumsal olgunluk, yönetim modelleri, farkındalık düzeyleri ve kapsayıcı politika yaklaşımları, sürdürülebilirlik entegrasyonunun kalıcı bir dönüşüme dönüşebilmesi açısından belirleyicidir (Bilgili & Topal, 2021; Ogbolu ve ark., 2026).

Geleceğe dönük olarak STEM eğitiminin sürdürülebilirlikle ilişkisi, öğrencilerin hangi bilgileri edineceği kadar hangi düşünme becerilerini geliştireceği, bu becerilerin nasıl öğrenme çıktısına dönüştürüleceği ve mezuniyet sonrasında sürdürülebilirlik odaklı kariyerlere nasıl yansıtacağı sorularıyla ilgilidir. Eleştirel, sistemik, yaratıcı, hesaplamalı, tasarım odaklı ve yansıtıcı düşünme biçimleri; sürdürülebilirlik sorunlarının belirsizlik, değer çatışması ve çok aktörlülük içeren yapısını anlamada önem kazanmaktadır (Vega Vermehren, 2025). Bu becerilerin program düzeyinde açık ve değerlendirilebilir öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi, sürdürülebilirlik eğitiminin daha görünür ve izlenebilir hâle gelmesine katkı sağlayabilir (Sá Couto ve ark., 2025). Bununla birlikte sürdürülebilirlik eğitimi, öğrencilerin değerleri, dünya görüşleri, duygusal dayanıklılıkları ve eyleme geçme kapasiteleriyle de ilişkilidir (Fagerholm ve ark., 2026).

Bu bölümde Yükseköğretimde STEM eğitimi ile sürdürülebilirlik ilişkisini kavramsal temeller, program entegrasyonu, öğretim uygulamaları, kurumsal dönüşüm ve gelecek yönelimleri üzerinden incelenmektedir (Şekil-1). Amaç, sürdürülebilirliği STEM eğitiminde ek bir tema olarak görmek yerine, yükseköğretimin öğrenciyi, öğretim elemanını, müfredatı ve kurumu birlikte dönüştüren bir öğrenme ve yönetim alanı olarak tartışmaktır. Böyle bir tartışma, sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin hem bugünün gündelik sorunlarına hem de geleceğin mesleki, toplumsal ve çevresel sorumluluklarına yanıt verebilecek bir yükseköğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmesine imkân sunmaktadır.



Şekil 1- Yükseköğretimde STEM Eğitimi ile Sürdürülebilirlik İlişkisi

1. STEM ve sürdürülebilirlik: Kavramsal Temeller

Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı'nın 1992 tarihli ve konferans sonucunda kabul edilen raporun Agenda 21'in 36. Bölümünde eğitim, bireylerin ve toplumların çevre ve kalkınma sorunlarını anlayabilmeleri, bu sorunlara çözüm üretebilmeleri ve sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlayabilmeleri için temel bir araç olarak tanımlanmıştır (UNCED, 1992). Söz konusu belgede eğitim; bireylerin ve toplumların çevre ve kalkınma sorunlarını anlama, bu sorunlara ilişkin sorumluluk geliştirme ve sürdürülebilir bir gelecek için gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumları kazanma süreci olarak ele alınmıştır. Bu yönüyle Rio Konferansı, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin sadece çevre eğitimiyle sınırlı olmayan; ekonomik, sosyal ve ekolojik boyutları birlikte dikkate alan bütüncül bir yaklaşım olarak uluslararası düzeyde kurumsallaşmasına zemin hazırlamıştır. Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili en yaygın tanım yine Birleşmiş Milletler (UN) ve Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED) tarafından 1987 yılında "bugünün ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama imkânlarını tehlikeye atmadan karşılayan kalkınma" olarak yapılmıştır. İlerleyen yıllarda sürdürülebilirlik ile ilgili uluslararası toplantılar ve çalışmalar ivme kazanmış; eğitim ile sürdürülebilirlik arasındaki ilişkinin giderek daha görünür hâle gelmesiyle yükseköğretim kurumlarının süreçteki rolünün ne denli önemli olduğu daha açık anlaşılmıştır

(Djordjevic & Cotton, 2011). Aslen yükseköğretim, sürdürülebilir kalkınma için bilgi üreten bir alan değil, öğrencilerde sürdürülebilirlik odaklı yeterliklerin geliştirildiği bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilmiştir. Nitekim Wiek, Withycombe ve Redman (2011), sürdürülebilirlik eğitiminin salt içerik aktarımına dayanamayacağını; sistem düşüncesi, öngörü geliştirme, normatif değerlendirme, stratejik eylem ve kişilerarası iş birliği gibi temel yeterlikleri geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yükseköğretim programlarının farklı disiplinleri sürdürülebilirlik kavramıyla çeşitli düzeylerde ilişki kurabilmektedir. STEM eğitimi, öğrencilerin çevresel sorunlar hakkında bilgi edinmesinin ötesinde karmaşık problemleri disiplinlerarası biçimde analiz etmesini, bilimsel verileri yorumlamasını, teknolojik çözümleri değerlendirmesini ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmesini hedeflemesi bakımından sürdürülebilirlik kavramını daha geniş bir perspektiften ele alma imkânı sunmaktadır. STEM eğitimi, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada öğrencilerin sadece bilimsel ve teknolojik becerilerin geliştirilmesi, kapsayıcı, eşitlikçi ve toplumsal duyarlılığı yüksek bir eğitim anlayışını da gerektirmektedir (Bustamante-Mora ve ark., 2024). Bu nedenle STEM eğitimi, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin önemli uygulama alanlarından biri olarak değerlendirilebilmektedir. Ek olarak; STEM eğitiminin sürdürülebilirlikle ilişkisi, teknik çözüm üretme kapasitesine ek olarak öğrencilerin çok boyutlu sorunları etik, toplumsal ve çevresel sonuçlarıyla birlikte değerlendirebilmesine dayanmaktadır.

Wiek ve ark. (2011) tarafından ortaya konulan sürdürülebilirlik yeterlikleri, STEM eğitiminin çok boyutlu yapısını açıklamak için önemli bir kuramsal zemin sunmaktadır. Bu bağlamda sürdürülebilirlik, STEM programlarına sahip yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, yönetim, strateji, kampüs uygulamaları ve toplumsal katkı alanlarına entegre edilmesi gereken bütüncül bir yaklaşım olarak düşünülmelidir. STEM eğitimi ile sürdürülebilirlik arasındaki ilişki STEM derslerinde çevre, iklim değişikliği veya sürdürülebilir kalkınma gibi konuları da kapsar. Sürdürülebilirlik, yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilirlik hedeflerini hem pedagojik hem de kurumsal düzeyde destekleyen bir yapı içinde ele alınmalıdır (Ogbolu ve ark., 2026). STEM programlarının mühendislik, matematik ve fen bilimleri gibi farklı alanları içermesi, sürdürülebilir kalkınma anlayışının teknik bilgi aktarımıyla kalmamasını ve daha geniş bir yükseköğretim perspektifi içinde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Örneğin Gutierrez-Bucheli ve ark. (2022), sürdürülebilirliğin mühendislik eğitimi için sadece derslere eklenen bir konu olmadığını; eğitimin amacı, öğrenme süreci, öğrenci deneyimi ve mesleki kimlik oluşumuyla ilişkili çok katmanlı bir yapı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca mühendisliğin, STEM alanları içinde sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle

doğrudan ilişkili mesleki alanlardan biri olduğuna dikkat çekmektedirler. Söz konusu çalışmada mühendislik programlarında sürdürülebilirlik eğitimi üç düzeyde ele alınmaktadır: Ekleme, entegrasyon ve yeniden inşa. İlk düzeyde sürdürülebilirlik, mevcut programa eklenen teknik ya da teorik bir içerik olarak görülmektedir ki bu düzeyde öğrenciler sürdürülebilirlikle ilgili kavramları, ilkeleri, araçları ya da teknik çözümleri öğrenebilmekte, ancak öğrenme çoğu zaman sınırlı ve parçalı kalmaktadır. İkinci düzeyde sürdürülebilirlik, proje, tasarım, problem çözme ve disiplinlerarası uygulamalarla daha bütünlüklü biçimde ele alınmaktadır. Üçüncü düzeyde ise sürdürülebilirlik, eğitimin içeriğini, öğrencinin düşünme biçimini, mesleki sorumluluk anlayışını, gelecekteki rolünü dönüştüren bir eğitim yaklaşımı hâline geldiğini göstermektedir ki bu durum sürdürülebilirlik eğitiminin ne öğretildiğiyle değil, nasıl öğretildiğiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Nitekim Lozano ve ark. (2017), yükseköğretimde sürdürülebilirlik yeterliklerinin geliştirilebilmesi için pedagojik yaklaşımlar ile öğrenme çıktılarının birlikte düşünülmesi gerektiğini; dolayısıyla sürdürülebilirliğin müfredata eklenen bir tema olmaktan çıkarılarak öğretim tasarımının merkezine yerleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. STEM ve sürdürülebilirlik ilişkisini açıklarken önemli bir kavramsal ayırım yapmak gerekmektedir. Sürdürülebilirliği STEM derslerine çevre, iklim değişikliği, enerji verimliliği veya yeşil teknoloji gibi başlıklar ekleyerek ele almak, entegrasyonun başlangıç aşaması olarak değerlendirilebilir. Ancak gerçek anlamda sürdürülebilir STEM eğitimi, öğrencilerin konuları teknik bilgi olarak öğrenmesinden daha fazlasını gerektirir. Öğrencilerin sürdürülebilirlik problemlerini gerçek yaşamdan örnekler olarak görmesi, farklı paydaşların beklentilerini dikkate alması, teknik kararların sosyal ve çevresel sonuçlarını değerlendirmesi ve kendi mesleki sorumluluğunu sorgulaması gerekir. Bu perspektifte değerlendirildiğinde, sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitimi, içerik entegrasyonu ile öğrencilerin karmaşık sorunları çok yönlü biçimde analiz etmesini sağlayan pedagojik ortamların oluşturulmasını gerektirir (Lozano ve ark., 2017).

Benzer biçimde Li (2025), STEM eğitimi ile sürdürülebilirlik arasındaki ilişkiyi günümüzde iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı, enerji krizi, kaynakların tükenmesi ve toplumsal eşitsizlikler gibi karmaşık küresel sorunlar olarak ele almakta ve sorunların tek bir disiplinin bilgisiyle anlaşılmasının ve çözülmesinin mümkün olmadığını ortaya koyduğu için sürdürülebilirlik eğitimini fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının birlikte çalıştığı disiplinlerarası bir öğrenme yaklaşımı ile benimsenmesinin zorunlu hale geldiğini ifade etmektedir. Disiplinlerarası yapı içinde özellikle matematik, çoğu zaman grafik çizme, ortalama hesaplama veya sayısal işlem yapma gibi görevlerle ilişkilendirilebilmekte; sürdürülebilirlik problemlerinin derinlemesine analiz edilmesini sağlayan bir disiplin olmaktan çok, diğer disiplinlere hizmet eden teknik bir araç gibi algılanabilmektedir. Oysa sürdürülebilirlik sorunlarında

matematik, veri analizi, modelleme, olasılık, istatistik, ölçme, karşılaştırma, belirsizlikle baş etme ve kanıta dayalı karar verme süreçlerini içererek sürdürülebilir STEM eğitiminin merkezinde yer alması gereken temel bileşenlerden biridir. Wiek ve ark. (2011) tarafından vurgulanan sistem düşüncesi ve stratejik yeterlikler de, matematiğin sürdürülebilirlik sorunlarının anlaşılması ve çözümlenmesindeki merkezi rolünü desteklemektedir. Matematik eğitimi ile öğrencilerin sürdürülebilirlik problemlerini nicel olarak hesaplamalarına ve problemlerin karmaşıklığını anlamalarına da katkı sağlar. İklim değişikliği gibi sorunlar kesin, tek ve değişmez cevaplar sunmazken belirsizlik, değişkenlik ve farklı olasılıklar içerir. Matematiksel modelleme ve veri analizi, öğrencilerin belirsizlikleri daha bilinçli biçimde değerlendirmelerine yardımcı olur. Li'nin çalışmasında öğrencilerin matematiksel modellerin gerçek yaşamda her zaman kesin sonuçlar vermediğini fark etmeleri gerektiği, matematiğin sürdürülebilirlik sorunlarında mutlak doğrular üretmekten çok, kanıta dayalı düşünme ve karar verme sürecinin desteklendiğini gösterilmektedir. Bu durum, sürdürülebilirlik eğitiminin bilgi edinme ve belirsizlik içinde muhakeme yeteneğini geliştirmeye dayalı bir alan olduğunu göstermesi bakımından da önemlidir (Wiek ve ark., 2011).

Sürdürülebilirlik kavramının STEM alanındaki farklı disiplinlerde bilimsel ve teknolojik bilgi üretimi bakımından ele alınmasının yanı sıra, sürdürülebilir çözümler geliştirebilecek bireylerin yetiştirildiği bir eğitim ve kariyer ekosistemi olarak değerlendirilmesi, sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin yükseköğretim kurumlarında bir politika alanı hâline gelmesinde temel oluşturmaktadır. Sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitimi; sistem düşüncesi, problem çözme, etik karar verme, çevresel farkındalık ve toplumsal sorumluluk gibi becerilerin geliştirilmesini içeren bütüncül bir yaklaşım gerektirir. Söz konusu beceriler, sürdürülebilirlik alanında temel yeterlikler olarak tanımlanmakta ve yükseköğretim programlarının öğrenme çıktılarının yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir (Wiek ve ark., 2011). Tarlochan ve ark. (2025) yaptıkları çalışmada öz yeterlik, erken yaşta deneyim kazanma, mentorluk, rol modeller ve kurumsal destek gibi faktörlerin öğrencilerin sürdürülebilirlik odaklı STEM kariyerlerine yönelmesinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Sürdürülebilir STEM eğitiminin sadece ders içeriğiyle kısıtlı kalamayacağı; öğrencilerin STEM alanlarına yönelmesi ve sürdürülebilirlik odaklı kariyerler geliştirmesi için destekleyici öğrenme ortamlarına, deneyimsel uygulamalara, kapsayıcı kurumsal yapılara ve kariyer rehberliğine ihtiyaç olduğu ortaya koyulmaktadır. Özellikle mentorluk ve rol modeller, öğrencilerin STEM kariyerlerini daha ulaşılabilir ve anlamlı görmelerini sağlayan önemli mekanizmalar olarak değerlendirilmektedir. Lozano ve ark. (2017) da benzer biçimde, sürdürülebilirlik yeterliklerinin gelişiminin bireysel çabaya bırakılamayacağını; öğretim yöntemleri, öğrenme ortamları ve kurumsal destek mekanizmalarıyla güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Netice olarak STEM ve sürdürülebilirlik ilişkisi bireysel motivasyon üzerinden açıklanamaz. Öğrencilerin ilgi, öz yeterlik ve kariyer hedefleri önemli olmakla birlikte, aynı zamanda kurumsal yapılar, toplumsal normlar, ekonomik koşullar, politika ve eğitim sistemleri de büyük önem taşımaktadır ki sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin kavramsal temelleri, birey, kurum ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşim üzerine kurulmalıdır. Yükseköğretim kurumları, sürdürülebilirlik politikalarının geliştirilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin desteklenmesi ve STEM alanlarında kadınların katılımının artırılması açısından kritik bir role sahiptir.

2. Yükseköğretimde STEM Programlarında Sürdürülebilirlik Entegrasyonu

Yükseköğretim programlarında sürdürülebilirlik entegrasyonu için ders içeriklerine yeni başlıklar eklenmesinin yetersiz olması nedeniyle sürecin müfredatın yenilenmesi ya da yeniden tasarlanması, fakülte ve bölüm düzeyinde yönlendirme ve teşvik mekanizmalarının kurulması ve öğrencilerin sürdürülebilirlik sorunlarıyla iş temelli projeler, dış paydaşlarla iş birlikleri ve araştırma süreçleri aracılığıyla ilişkilendirilmesiyle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Nyugen ve ark., 2025). Vietnam’da yükseköğretim programlarına sürdürülebilirlik entegrasyonuna yönelik uygulamaların çoğu, ders materyallerine sürdürülebilirlik temalı örnekler ve vaka analizleri eklenmesi, değerlendirme görevlerinin bu doğrultuda yeniden düzenlenmesi ve bazı programlarda öğrenme çıktılarının kısmen güncellenmesi biçiminde ortaya çıkmıştır. Büyük ölçüde program yöneticileri ve öğretim elemanlarının bireysel ya da bölüm temelli çabalarına dayanan bu değişim, bakanlık ve üniversite düzeyinde açık politikaları, resmî yönlendirme, kaynak tahsisi ve sistematik destek mekanizmalarının yetersizliği nedeniyle entegrasyonun çoğu zaman parçalı ve belli sınırlarda kalmasına yol açmıştır. STEM programları ile doğrudan ilgisi olmasa da Vietnam örneği, yükseköğretimde sürdürülebilirlik entegrasyonunun STEM programlarında içerik eklemeye dayalı olmasının yanında öğrenme çıktıları, değerlendirme yapıları, öğretim elemanı desteği ve kurumsal-stratejik uyum temelinde yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Yükseköğretimde STEM programlarında sürdürülebilirliğin entegrasyonu ise, ders içeriklerine çevre, iklim değişikliği ya da sürdürülebilir kalkınma temalarının eklenmesiyle sınırlı bir süreç değildir. Müfredatın yapısı, sürdürülebilirlik öğrenme çıktılarının tanımlanması, öğretim ve değerlendirme stratejilerinin yeniden düzenlenmesi, öğretim elemanlarının bu dönüşüme hazırlanması ve kurumsal destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gibi çok katmanlı bir yeniden yapılanmayı gerektirmektedir. Literatür mühendislik ve STEM eğitiminde sürdürülebilirliğin giderek daha görünür hâle geldiğini, ancak bu entegrasyonun çoğu zaman parçalı, bağlama duyarlı, kurumsal olarak

öğrenme çıktıları bakımından tam anlamıyla bütünleşmemiş biçimlerde ilerlediğini göstermektedir. STEM programlarında sürdürülebilirlik entegrasyonunu tartışmak, hangi içeriklerin programa dâhil edileceğine karar verilmesinin yanında sürdürülebilirliğin hangi yeterlikler, hangi pedagojik yaklaşımlar, hangi değerlendirme ölçütleri ve hangi kurumsal koşullar altında anlamlı ve dönüştürücü biçimde yerleştirilebildiğini incelemeyi de gerektirir.

Yükseköğretim düzeyinde STEM ve özellikle mühendislik programlarında sürdürülebilirlik entegrasyonunun bilgi aktarımı düzeyinde ele alınamayacağı açıktır. Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu (Accreditation Board for Engineering and Technology-ABET) ile Amerikan İnşaat Mühendisleri Derneği (American Society of Civil Engineers-ASCE) gibi kuruluşlar mühendislik mesleğinde sürdürülebilirliği, bilgi düzeyinde teknik bir tercih olmasından çok etik bir sorumluluk olarak ifade etmektedirler. Bu kuruluşlar sürdürülebilirliği çevresel, sosyal ve ekonomik bileşenler arasındaki denge olarak tanımlanan Üçlü Bilanço (Triple Bottom Line) yaklaşımıyla ilişkilendirerek mezunların sosyal eşitliği, ekolojik dayanıklılığı ve ekonomik uygulanabilirliği birlikte düşünebilen sorumlu profesyoneller olarak yetiştirmesi gerektiğini savunmaktadır. Üçlü Bilanço yaklaşımı STEM programlarında sürdürülebilirlik entegrasyonunun neden müfredat içeriğiyle sınırlı kalamayacağını açıkça ortaya koyar. Eğer sürdürülebilirlik sadece derslerde tanımlanan bir kavram olarak kalırsa, öğrenciler bu kavramın mesleki karar alma süreçlerindeki önemini yeterince kavrayamayabilir. Oysa sürdürülebilirlik, öğrencilerin proje geliştirme, tasarım yapma, teknik alternatifleri karşılaştırma ve kararlarını gerekçelendirme süreçlerine aktif olarak yerleştirildiğinde anlam kazanır. Bu nedenle sürdürülebilirlik entegrasyonu, bilgi düzeyinden uygulama düzeyine; uygulama düzeyinden de mesleki sorumluluk düzeyine taşınmalıdır. Bu noktada Alhassani ve ark. (2025) sürdürülebilirliği mühendislik eğitimi açısından bir tasarım yaklaşımı olarak ele alarak sürdürülebilir tasarımın mühendislik problemlerinde teknik doğruluk ya da ekonomik verimlilik arayışı olmasının yanında çevresel etkilerin, sosyal sonuçların ve ekonomik uygulanabilirliğin aynı karar süreci içinde birlikte değerlendirilmesini gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Avsec ve Jagiełło-Kowalczyk, (2021), eğitimcilerin sürdürülebilirliği ders yapısına dâhil ederek öğrencilere sosyal ve ekolojik açıdan sorumlu çözümler geliştirmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı zamanda STEM programlarında sürdürülebilirliğin teorik düzeyde tanıtılmasının yeterli olmadığından bahisle öğrencilerin sürdürülebilirlik ilkelerini tasarım ve karar verme süreçlerinde kullanabilecek şekilde yetiştirilmeleri gerektiğini göstermektedir. Diğer taraftan Gutierrez-Bucheli ve ark. (2025), Üçlü Bilanço (Triple Bottom Line) yaklaşımının mühendislikte sürdürülebilirlik eğitime önemli bir başlangıç zemini sunduğunu, ancak çoğu uygulamada öğrencilerin ekonomik, çevresel, sosyal ve teknik boyutları daha çok dışsal ve ölçülebilir unsurlar üzerinden ilişkilendirmesi

nedeniyle bu yaklaşımın sınırlı kalabildiğini belirtmektedir. Çalışmaya göre bu yaklaşım, öğrencilerin kimlik, değerler, etik, kültürel farkındalık ve öz farkındalık gibi içsel dönüşüm boyutlarını yeterince görünür kılmadığında, sürdürülebilirlik eğitimi teknik/çevresel bilgi düzeyinde kalmakta ve beklenen bütüncül-dönüştürücü öğrenme çıktıları tam olarak gerçekleşmemektedir.

Yükseköğretimde mühendislik programlarında sürdürülebilirliğin mühendislik eğitimine entegrasyonu konusunda Rampasso ve ark. (2020), destekleyici faaliyetler veya pedagojik araçlarla; transdisipliner öğretim, sistemik ve eleştirel düşünme, etik, sürdürülebilirlik odaklı teknik uygulama, iletişim becerileri ve kurumsal-stratejik destek gibi çekirdek program bileşenleri üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Brezilya’da gerçekleştirilen bu çalışmada, literatürden derlenen 15 ölçüt mühendislik alanında sürdürülebilirlik konusunda deneyimli akademisyenler tarafından değerlendirilmiş; sonuçta transdisipliner öğretim, çevresel-sosyal-ekonomik boyutlar arasında dengeli odak, eleştirel ve sistemik düşünmenin geliştirilmesi, değerler ve etik konularının dersler boyunca tartışılması, teknik bilginin sürdürülebilirlik amaçlı endüstriyel uygulamalarla ilişkilendirilmesi ve çok disiplinli çalışmaya yönelik iletişim becerilerinin geliştirilmesi temel ölçütler olarak öne çıkmıştır. Buna karşılık küresel ortaklıklar, gönüllülük faaliyetleri, service-learning, kampüs uygulamaları ve aktif öğrenme gibi unsurlar, tamamen önemsiz görülmemekle birlikte, doğrudan müfredatın çekirdeğini oluşturan göstergelerden çok destekleyici ya da paralel bileşenler olarak değerlendirilmiştir. Sonuç da mühendislik eğitiminde sürdürülebilirlik entegrasyonunun, esas olarak öğrencilerin dersler ve program yapısı içinde geliştirdiği bilgi, beceri ve düşünme biçimleri üzerinden anlaşılması gerektiğini göstermektedir.

Mühendislik eğitiminde sürdürülebilirlik entegrasyonunu Bolstad ve ark. (2025) farklı bir bakış açısından ele alarak müfredatın içeriği ya da sürdürülebilir tasarım ilkelerinin programa eklenmesine ek olarak doğrudan öğretim elemanlarının algıları, deneyimleri ve uygulama sürecindeki rolleri üzerinden incelemiştir. Bu yaklaşım önemlidir; çünkü sürdürülebilirliğin program düzeyinde bütüncül biçimde yerleşebilmesi öğrenme çıktılarının değiştirilmesinden çok öğretim elemanlarının bu dönüşümü nasıl anladığı, ne ölçüde sahiplendiği, hangi yeterliklere sahip olduğu ve kendi derslerine nasıl yansıttığıyla doğrudan ilişkilidir. Sürdürülebilirlik entegrasyonunun anlamlı olabilmesi için program düzeyinde entegrasyon ve dönüşüm hedeflense de, bu hedefin öğretim elemanlarının katılımı, iş birliği, mesleki gelişimi ve program içi koordinasyon olmadan gerçekleşmesinin zorluğu açıktır (Verhulst & Lambrechts, 2015; Verhulst & Van Doorselaer, 2015). Bolstad ve ark. (2025) yaptığı çalışmasında Norveç Bilim ve Teknoloji Üniversitesi’nde yürütülen beş yıllık elektronik mühendisliği yüksek lisans programı vaka olarak ele alınmaktadır. Programda sürdürülebilir kalkınma için eğitimin entegre edilmesi amacıyla 2021 yılında bir süreç başlatılmış; bu süreçte öğretim elemanlarına

yönelik seminerler, çalıştaylar, pilot ders uygulamaları, ders ve program haritalama çalışmaları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler yalnızca teorik bilgilendirmeden ibaret değildir; öğretim elemanlarının kendi derslerini sürdürülebilirlik açısından değerlendirmeleri, mevcut ve olası entegrasyon alanlarını belirlemeleri, dersler arası bağlantıları tartışmaları ve geleceğe yönelik yol haritaları geliştirmeleri hedeflenmiştir. Bu yönüyle çalışma, sürdürülebilirlik entegrasyonunun uygulamada nasıl ilerlediğini ve öğretim elemanlarının bu süreci nasıl deneyimlediğini göstermesi bakımından önemlidir. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının sürdürülebilirliği genel düzeyde tartışırken oldukça bütüncül bir anlayışa sahip olmalarına rağmen, kendi derslerine geldiklerinde çoğunlukla daha dar ve konu merkezli yaklaşımlara yönelmediği görülmüştür. Öğretim elemanları sürdürülebilir kalkınma için eğitimi genel olarak değerlendirirken teknik bilginin ötesinde sistem düşüncesi, eleştirel düşünme, disiplinlerarası iş birliği, toplumsal sonuçları dikkate alma, değerler ve tutumlar gibi boyutlara vurgu yapmaktadır.

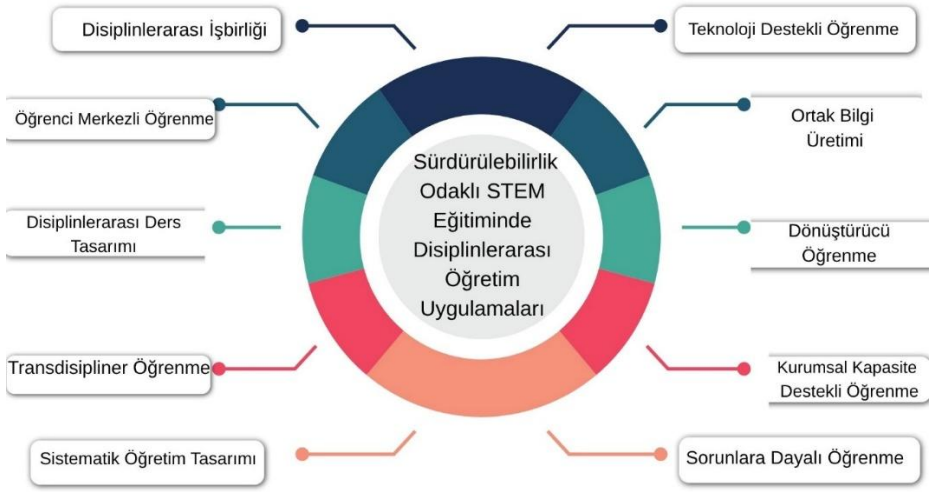
Sürdürülebilirlik entegrasyonunda temelde müfredat tasarımı ile program düzeyinde dönüşüm hedeflense bile, öğretim elemanları sürdürülebilirliği kendi derslerinin doğal bir parçası olarak görmez, gerekli yeterliğe sahip olmadığını düşünür veya müfredatın zaten dolu olduğunu hissederse entegrasyon yüzeysel kalabilmektedir. Öğretim elemanlarının karşılaştığı temel engeller arasında zaman yetersizliği, uzmanlık eksikliği, düşük motivasyon, dolu müfredat, sürdürülebilirlik kavramının karmaşık ve dağınık algılanması, dersler arası koordinasyon eksikliği ve sürdürülebilirliğin tekrar eden biçimde işlenmesi hâlinde öğrencilerde dersin öğrenme çıktılarında, ödevlerinde, projelerinde veya değerlendirme ölçütlerinde sürdürülebilirliğe yer vermemek olarak tanımlanan “greenwashing” algısı yaratma kaygısı yer almaktadır. Bu durum koordinasyon, strateji, kaynak ve disiplinlerarası yeterlik eksikliği gibi engellerle örtüşen başka çalışmalarla da desteklenmektedir (Weiss ve ark., 2021; Verhulst & Lambrechts, 2015; Thüerer ve ark., 2018).

Bu bilgiler ışığında, Yükseköğretimde mühendislik öğrencilerinin sürdürülebilirlik kavramlarını öğrenmelerinin ötesinde bu kavramları gerçek tasarım süreçlerinde kullanabilecek yeterlikler geliştirmeleri gerektiği açıktır. Çünkü mühendislik kararları çoğu zaman birden fazla etki alanı üretir. Bir tasarım ekonomik olarak verimli olabilir, ancak çevresel açıdan sorunlu sonuçlar doğurabilir; çevresel olarak daha uygun bir çözüm ise maliyet, uygulanabilirlik ya da sosyal kabul açısından yeni tartışmalar yaratabilir. Böylelikle sürdürülebilirlik eğitimi, öğrencilerin bu tür etkiler arasında denge sağlamalarını fark etmelerini, durumu analiz etmelerini ve dengeli kararlar alabilmelerini desteklemelidir (Alhassani ve ark., 2025). Konunun diğer bir öznesi olan öğretim elemanları da bu noktada önemli bir role sahiptir. Yükseköğretimde STEM ve mühendislik programlarında sürdürülebilirlik entegrasyonu öğretim elemanı

boyutu dikkate alınmadan eksik kalacaktır. Sürdürülebilirlik yeterlikleri program belgelerine yazılabilir, ders içeriklerine sürdürülebilirlik örnekleri eklenebilir; ancak bu dönüşümün kalıcı ve anlamlı olabilmesi için öğretim elemanlarının kavramsal olarak desteklenmesi, pedagojik olarak güçlendirilmesi ve program düzeyinde iş birliği içinde hareket etmesi gerekir. Bu nedenle sürdürülebilirlik entegrasyonu öğrencilerin kazanması gereken bir yeterlik alanı ve aynı zamanda öğretim elemanlarının da öğrenmesi, tartışması, uygulaması ve birlikte geliştirmesi gereken kurumsal ve pedagojik bir süreçtir (Bolstad ve ark., 2025).

3. Disiplinlerarası Yaklaşımlar ve Öğretim Uygulamaları

Sürdürülebilirliğin yükseköğretim programlarına entegrasyonu belirli ders içeriklerine çevresel ya da toplumsal temaların eklenmesiyle farklı disiplinlerden öğrencileri ortak sürdürülebilirlik problemleri etrafında bir araya getirebilen daha kapsayıcı bir müfredat yaklaşımı olarak ele alınmalıdır. Sørensen ve Stenalt (2025), sürdürülebilirlik odaklı disiplinlerarası işbirliğinin uygulamada çoğunlukla lisansüstü düzeyde ve STEM öğrencileri etrafında tasarlandığını, bunun ise ESD (Education for Sustainable Development) çeşitlilik ve kapsayıcılık hedefleriyle tam olarak örtüşmeyebileceğini göstermektedir. Benzer biçimde Mokski ve ark. (2023), sürdürülebilir kalkınma için eğitimin yükseköğretimde daha etkili olabilmesi için tüm akademik alanlarda daha güçlü bir disiplinlerarası yapılanmaya ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Kalocsányiová ve ark. (2024) ise sürdürülebilirlik okuryazarlığının özellikle non-STEM programlarda eşitsiz biçimde dağıldığını ortaya koyarak, sürdürülebilirlik entegrasyonunun programlar arası erişim ve denge boyutunun da dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Her üç çalışma sonuçları STEM tabanlı olsun olmasın farklı disiplinlerin göz önüne alınarak yükseköğretim programlarının tasarlanmasının önemini göstermektedir. Aşağıda sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminde farklı disiplinlerarası uygulama ve örnekleri verilmiş olup bölüm boyunca detaylı olarak açıklanacaktır (Şekil-2).



Şekil 2- Sürdürülebilirlik Odaklı STEM Eğitiminde Disiplinlerarası Öğretim Uygulamaları

Sørensen ve Stenalt'ın (2025) bulguları, sürdürülebilirlik odaklı disiplinlerarası işbirliğinin yükseköğretimde lisansüstü düzeyde eğitim alan STEM öğrencileri için tasarlandığını göstermektedir. Bu durum, sürdürülebilirlik eğitiminin uygulamada en görünür biçimde STEM alanlarında karşılık bulduğuna işaret ederken, STEM programlarının disiplinlerarası ve uygulama temelli öğretim tasarımları bakımından özel olarak incelenmesini gerektirmektedir. Nitekim çalışmada da belirtildiği üzere, sürdürülebilirlik için disiplinlerarası işbirliği sıklıkla, STEM öğrencileri arasında, çoğu zaman dönemlik dersler, proje temelli öğrenme, problem temelli öğrenme ve meydan okuma temelli öğrenme (Challenge-based learning) gibi öğrenci merkezli modeller aracılığıyla yapılandırılmaktadır. Yükseköğretimde sürdürülebilirlik entegrasyonunu tartışırken, STEM programlarını teknik bilgi alanları, disiplinlerarası işbirliğinin, bağlamla etkileşimin ve somut çözüm üretiminin en yoğun biçimde sınıandığı pedagojik alanlar olarak da değerlendirmek gerektiğini göstermektedir.

Tam da bu bağlamda, Craig ve arkadaşlarının (2022) yaptığı çalışma yükseköğretimde sürdürülebilirlik, STEM ve yönetim eğitiminin nasıl birlikte tasarlanabileceğini gösteren uygulamalı bir müfredat geliştirme ve değerlendirme çalışması olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada, günümüz iş dünyasında hem STEM okuryazarlığına hem de sürdürülebilirlik bilgisine sahip mezunlara duyulan ihtiyacın artmasına rağmen özellikle işletme ve yönetim programlarında STEM ile sürdürülebilirliği bütünleştiren disiplinlerarası derslerin sınırlı olduğu belirtilmektedir. Somut bir ders tasarımının nasıl geliştirildiğini ve bu tasarımın öğrenciler üzerindeki etkisinin nasıl ölçüldüğünü açıklamak için de sürdürülebilirliği çevre konuları, örgütsel karar alma, yönetim, veri kullanımı ve

STEM temelli problem çözüme süreçleriyle ilişkili bir alan olarak ele alan Uygulamalı Örgütsel Sürdürülebilirlik (Applied Organizational Sustainability) adı verilen bir ders geliştirilmiştir. Çünkü aslında sürdürülebilirlik eğitiminin temel sorunu, farklı disiplinlerin sürdürülebilirliği çoğu zaman kendi sınırları içinde öğretmesi ve bu nedenle öğrencilerin bütüncül bir sürdürülebilirlik anlayışı geliştirmekte zorlanmasıdır. Bu bağlamda Craig ve arkadaşları, disiplinlerarası öğretimin farklı alanları yan yana getirerek ortak bir problem alanı etrafında bilgi, beceri ve dil geliştirmek anlamına geldiğini göstermektedir. Ders için önce ihtiyaç ve eksiklikler analiz edilmiş, ardından dersin amaçları belirlenmiş, içerik ve etkinlikler geliştirilmiş, ders uygulanmış ve son olarak öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirildiği ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation- Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme) modeli kullanılmıştır. Ders ile öğrencilerin sürdürülebilirliği ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarıyla anlamalarını, STEM becerilerini sürdürülebilirlik problemlerine uygulayabilmeleri hedeflenmiştir. Dersin etkisi ön test-son test ve kontrol grubu içeren bir değerlendirme tasarımıyla ölçülmüştür. Bulgular, dersi alan öğrencilerin sürdürülebilirlik bilgilerinde anlamlı gelişme olduğunu; kontrol grubunda ise benzer bir gelişmenin görülmediği ve sonuç olarak da dersin öğrencilerin sürdürülebilirlik öğrenmesine katkı sağladığı yorumu yapılmıştır. Nitel bulgular da öğrencilerin bu içeriği yeni, iş yaşamıyla ilişkili ve üniversite müfredatı açısından değerli bulduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, disiplinlerarası STEM-sürdürülebilirlik derslerinin öğrenciler açısından hem akademik hem de mesleki anlam taşıyabildiğini göstermektedir. Bu sonuçlar diğer çalışmalarla birlikte yorumlandığında sürdürülebilirlik eğitiminin derslere yeni konu eklemek ve öğrenme çıktıları, etkinlikler, değerlendirme araçları ile disiplinlerarası bağlantılar yoluyla yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Craig ve arkadaşlarının (2022) çalışması, disiplinlerarası STEM-sürdürülebilirlik öğretiminin sistematik bir ders tasarımı yoluyla geliştirilebileceğini ve öğrencilerin sürdürülebilirlik öğrenmeleri üzerinde ölçülebilir katkılar sağlayabileceğini gösterme iken sürdürülebilirlik sorunlarının karmaşık, çok aktörlü ve çok boyutlu yapısı dikkate alındığında, farklı disiplinleri aynı ders ya da program içinde bir araya getirmenin tek başına yeterli olup olmadığı sorusunun önem kazandığını belirtmektedir. Tejedor ve arkadaşlarının (2018) çalışması, disiplinlerarası öğretim uygulamalarını daha ileri bir düzeye taşıyarak sürdürülebilirlik eğitimi için transdisipliner yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır. Çalışmada sürdürülebilirlik sorunlarını çetrefilli sorunlar (wicked problems) olarak ele almakta ve bu sorunların teknik bilgiyle çözülebilecek kapalı problemlerden çok, farklı bilgi biçimlerinin, toplumsal aktörlerin, etik değerlerin ve bağlamsal koşulların birlikte değerlendirilmesini gerektiren karmaşık toplumsal-ekolojik durumlar olduğunu belirtilmektedir. Aslında bir soru tek bir doğru cevabı olan, teknik bilgiyle çözülebilen problemler

değildir; tam tersi, farklı aktörlerin farklı çıkarlarının, değerlerinin ve bilgi biçimlerinin iç içe geçtiği karmaşık sorunlardır. Örneğin bir baraj projesi bir mühendis için mesele teknik verimlilik, bir ekonomist için yatırımın geri dönüşü, yerel halk için yaşam alanlarının korunmasının önceliklenmesi, çevreciler için biyolojik çeşitlilik önemli konular olabilmektedir. Aynı probleme bakan farklı disiplinler farklı bir gerçeklik görmektedir. Yani sürdürülebilirlik sorunları bu kadar çok boyutluysa, bunları mühendislik, ekonomi ya da çevre bilimi perspektifinden öğretmek yetersiz kalacaktır. Bu nedenle transdisiplinlerarasılık, disiplinler arasında işbirliği kurulması anlamına gelmemekte; akademik bilgi ile akademi dışındaki paydaşların bilgisinin karşılıklı öğrenme sürecinde bir araya getirilmesini ifade etmektedir. Farklı disiplinlerin ortak modeller geliştirmesi ya da yöntem transferi yapması, gerçek yaşam problemleri etrafında akademi dışındaki aktörlerin de bilgi üretim sürecine katıldığı daha kapsamlı bir yaklaşım olarak açıklanmaktadır (Lang ve ark., 2012; Scholz ve ark., 2006; Thompson Klein, 2014). Bu ayırım, sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitimi açısından önemlidir; çünkü öğrencilerin farklı disiplinlerden bilgi alarak bu bilgileri toplumsal sorunlar, paydaş beklentileri ve etik ikilemler içinde yeniden anlamlandırmaları gerekmektedir. Örneğin, sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitimi sadece teknik problem çözüme anlayışıyla yürütülmesi mümkün değildir. Çünkü sürdürülebilirlik sorunları etik, toplumsal, çevresel ve politik boyutları olan karmaşık problemlerdir ve öğrencilerin sistem düşüncesi, paydaşlarla iletişim, etik sorumluluk ve kamusal yararı değerlendirme becerileriyle yetiştirilmesi gerekir. Transdisipliner yaklaşımlar çoğunlukla gerçek yaşam problemleri, proje çalışmaları ve paydaş katılımı üzerinden kurulmakta ise de insan hakları, toplumsal adalet ve alternatif bilgi biçimleri gibi daha eleştirel boyutlar yeterince gelişmemektedir. Bu yönüyle Tejedor ve arkadaşlarının (2018) çalışması Craig ve arkadaşlarının (2022) disiplinlerarası ders tasarımı örneğini derinleştirerek, sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin ders içeriği ve öğrenme çıktılarının ötesinde etik, toplumsal ve transdisipliner öğrenme ortamlarıyla düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu tartışmayı öğrencilerin öğrenme süreçleri açısından tamamlayan Mangalore ve arkadaşları (2025), sürdürülebilir mühendislik eğitiminin teknik bilgi aktarımı ya da müfredata sürdürülebilirlik içeriği ekleme düzeyinde kalmaması gerektiğini; deneyimsel, disiplinlerarası ve toplumla ilişkili öğrenme ortamları, öğrencilerin sürdürülebilirlik sorunlarını teknik problemler olarak değil, etik, toplumsal ve çevresel sonuçları olan karmaşık durumlar olarak değerlendirmelerine katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Bu tür öğrenme süreçleri öğrencilerde sistem düşüncesi, eleştirel değerlendirme, etik sorumluluk ve teori ile uygulama arasında bağ kurma becerilerini güçlendirmektedir. Bu yönüyle Mangalore ve arkadaşlarının çalışması, Tejedor ve arkadaşlarının (2018) transdisipliner bilgi üretimi ve kamusal yarar vurgusunu öğrencinin perspektif dönüşümü düzeyinde desteklemekte; sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminde öğretim uygulamalarının farklı bilgi alanlarını bir araya getiren düzenlemeler ve

öğrencilerin mesleki sorumluluk anlayışını dönüştüren öğrenme süreçleri olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminde disiplinlerarası öğretim uygulamalarının gerçek yaşam problemleri, paydaş katılımı ve ortak bilgi üretimi olarak derinleştirilmesi gerektiği açık iken Orozco-Messana ve arkadaşları (2020) bu tartışmaya teknoloji destekli öğrenme ve kurumsal kapasite geliştirme boyutunu eklemektedir. Yükseköğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin, ders materyallerinin dijitalleştirilmesi veya çevrimiçi ortama aktarılması ile öğrenme süreçlerinin yönetilmesi, akademik işbirliğinin güçlendirilmesi, öğretim elemanlarının yeterliklerinin geliştirilmesi ve kaliteli yükseköğretime erişimin artırılması açısından önemli bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Çalışmada teknoloji destekli öğrenme (Technology Enhanced Learning-TEL) için sürdürülebilir yükseköğretim gelişimi hem pedagojik hem de kurumsal bir imkân olarak dizayn edilmiştir. Özellikle hızla gelişen veya kaynak hacmi belli yükseköğretim sistemlerinde TEL'in, kaliteli eğitime erişimi genişletme ve kapasite geliştirme süreçlerini destekleme potansiyeli Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları içinde yer alan nitelikli eğitim hedefiyle ilişkilendirilmektedir. Öğretim elemanlarının yeterliklerinin artırılması ve yerel koşullara uyarlanabilir akademik programların tasarlanması açısından önemli bir örnek olarak Azerbaycan'daki üniversiteler ile Avrupa üniversiteleri arasında yürütülen bu işbirliği ile Azerbaycan Üniversitelerinde Öğretim ve Öğrenmede Mükemmelliğin Desteklenmesi (Promoting Excellence in Teaching and Learning in Azerbaijani Universities –PETRA) Erasmus+ kapasite geliştirme projesi, teknoloji destekli öğrenmenin öğrenci düzeyinden çok öğretim elemanı ve kurum düzeyinde de sürdürülebilir yükseköğretim dönüşümüne katkı sağlayabileceği vurgulanmaktadır. Çalışmada pilot uygulamanın yüksek lisans düzeyinde işbirlikli bir araştırma projesi olarak tasarlanması da önemlidir; çünkü öğrencilerin bireysel çalışmaları daha geniş bir ortak araştırma sürecinin parçaları olarak kurgulanmış ve öğrenme bireysel bilgi edinmeden çok ortak bilgi üretimiyle ilişkilendirilmiştir. Haliyle, sürdürülebilirlik odaklı öğretim uygulamalarının sınıf içi pedagojik yöntemlerle, dijital altyapılar, akademik ağlar, ortak içerik üretimi ve kurumlar arası işbirliği aracılığıyla da desteklenmesi gerektiğinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Orozco-Messana ve arkadaşlarının (2020) çalışması sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminde disiplinlerarası ve transdisipliner öğrenme ortamlarının teknolojiyle nasıl desteklenebileceğini göstermesi bakımından tamamlayıcıdır. Craig ve arkadaşları (2022) disiplinlerarası STEM-sürdürülebilirlik müfredatının somut ders tasarımı yoluyla nasıl geliştirilebileceğini gösterir, Tejedor ve arkadaşları (2018) bu tasarımların gerçek yaşam problemleri ve paydaş katılımıyla derinleştirilmesi gerektiğini vurgularken Orozco-Messana ve arkadaşları (2020) ise bu tür işbirlikli öğrenme süreçlerinin sürdürülebilir biçimde yaygınlaştırılabilmesi için yükseköğretim kurumlarının dijital öğrenme

kapasitesini, öğretim elemanı yeterliklerini ve kurumsal işbirliği ağlarını güçlendirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Böylece sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminde öğretim uygulamaları yüz yüze dersler, proje temelli öğrenme ya da paydaş katılımı ile sınırlı düşünülmemeli; dijital teknolojilerin sağladığı esneklik ve işbirliği olanaklarıyla birlikte değerlendirilmelidir. Böyle bir yaklaşım, sürdürülebilir yükseköğretim dönüşümünün pedagojik, teknolojik ve kurumsal boyutlarının birlikte ele alınmasını zorunlu hale getirmektedir.

4. Kurumsal Dönüşüm ve Üniversitelerin Değişen Rolü

Üniversiteler bilgi üreten, diploma veren ya da meslek elemanı yetiştiren kurumlar olmanın çok ötesinde çevresel sorumluluk geliştiren, sürdürülebilir kampüs uygulamalarını hayata geçiren, araştırma ve eğitim süreçlerini sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkilendiren ve topluma örnek olması beklenen kurumsal aktörler olarak sürdürülebilirlik tartışmalarında toplumsal rollerinin yeniden düşünülmesi gerekmektedir. Tarihsel olarak arka planında, çevre sorunlarının küresel ölçekte görünür hâle gelmesi, kalkınma anlayışının ekolojik sınırlar ve gelecek kuşakların haklarının yeniden tartışılması ve yükseköğretim kurumlarının bu süreçte üstlenebileceği sorumlulukların giderek daha fazla gündeme gelmesi yer almaktadır. Bilgili ve Topal'a (2021) göre, yükseköğretim ile sürdürülebilirlik arasındaki ilişki 1990 tarihli Talloires Deklarasyonu'na kadar daha çok çevre eğitimi ekseninde ele alınırken, bu deklarasyonla birlikte üniversitelerin kendi kurumsal işleyişlerini sürdürülebilirlik ilkeleri doğrultusunda dönüştürmeleri gerektiği fikri güç kazanmıştır. Bu nedenle Talloires Deklarasyonu, sürdürülebilir üniversite anlayışının tarihsel ve kurumsal gelişiminde önemli bir eşik olarak değerlendirilirken bu eşik, sürdürülebilirliğin müfredatta yer verilen bir konu olmasının yanında üniversitenin yönetim, araştırma, kampüs yaşamı ve toplumsal katkı süreçlerini birlikte dönüştüren bütüncül bir kurumsal ilke olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir (Bilgili & Topal, 2021).

Talloires Deklarasyonu ile birlikte sürdürülebilir üniversite fikrinin kurumsal düzeyde görünür hâle gelmesi, sonraki yıllarda sürdürülebilir kalkınmanın yükseköğretim politikaları içinde daha sistematik biçimde tartışılmasına zemin hazırlamıştır. Nasır'ın (2012) çalışması bu süreci, uluslararası politika gündemleri ve Türkiye yükseköğretimi açısından ele almaktadır. Birleşmiş Milletler'in 2005-2014 yıllarını "Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı" olarak ilan etmesi, sürdürülebilir kalkınma için eğitimin uluslararası düzeyde güçlenen konumunu göstermesi bakımından önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında Bologna Süreci ve Graz Deklarasyonu gibi yükseköğretimle ilişkili uluslararası girişimlerde sürdürülebilir kalkınma konusunun gündeme gelmesi, üniversitelerin akademik rolünün yükseköğretim politikalarının bir parçası hâline geldiğini göstermektedir. Nasır'ın çalışmasında Türkiye açısından öne çıkan nokta, sürdürülebilir kalkınma için yükseköğretim

alanında kurumsal ve stratejik düzeyde daha fazla adım atılması gerektiğidir. Talloires Deklarasyonu'na farklı ülkelerden çok sayıda yükseköğretim kurumu imza atmış olmasına rağmen Türkiye'den sadece Ankara Üniversitesi'nin imzacı olması, sürdürülebilir yükseköğretim anlayışının Türkiye'de henüz sınırlı bir kurumsal karşılık bulduğunu göstermektedir ki aslen bu, sürdürülebilirliğin üniversitelerde bireysel duyarlılık ya da sınırlı kampüs uygulamalarıyla ve ek olarak da yükseköğretim politikaları, stratejik planlama ve kurumsal yönlendirme mekanizmalarıyla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Yani sürdürülebilirlik odaklı kurumsal dönüşüm, üniversitelerin tek tek geliştirdiği uygulamaların ötesinde, yükseköğretim sisteminin genel politika ve strateji düzeyinde ele alınması gereken bir alan olarak değerlendirilmelidir (Nasır, 2012).

Nasır'ın (2012) çalışması, sürdürülebilir kalkınma için yükseköğretimin politika ve strateji düzeyinde ele alınması gerektiğini ortaya koyarken, Ogbolu ve arkadaşları (2026) bu tartışmayı üniversitelerin kurumsal yapıları içinde sürdürülebilirliği ne ölçüde içselleştirdikleri sorusuna taşımaktadır. Yükseköğretimde sürdürülebilirlik sadece sürdürülebilir kalkınma için eğitim ya da müfredat düzenlemeleriyle çerçevelenmiş bir alan olarak görmemekte; yönetim, liderlik, politika uyumu, öğretim, araştırma, kampüs uygulamaları ve toplumsal katılım süreçlerini birlikte kapsayan daha geniş bir kurumsal dönüşüm meselesi olarak ele alınmaktadır. Bu ayrım önemlidir; çünkü sürdürülebilirlik üniversite belgelerinde yer alan bir hedef olarak kalabilir, ancak kurumun karar alma süreçlerine, akademik önceliklerine, araştırma gündemine ve dış paydaşlarla ilişkilerine yerleşmediği sürece kalıcı bir dönüşüm üretmeyebilir. Ogbolu ve arkadaşlarının (2026) sistematik literatür incelemesi, yükseköğretimde sürdürülebilirlik çalışmalarının önemli bir bölümünün müfredat ve pedagoji etrafında yoğunlaştığını; buna karşılık liderlik, politika tutarlılığı, kurumsal kültür, dirençlilik, dijital kapasite ve toplumsal ortaklıklar gibi kurumsal boyutların daha dar kapsamda tartışıldığını göstermektedir. Bu bulgu, önceki bölümlerde ele alınan ders tasarımı, disiplinlerarası öğretim ve sürdürülebilirlik yeterlikleri tartışmaları için önemli olsa da kurumsal dönüşümü tek başına açıklamakta yeterli olmadığını göstermektedir. Sürdürülebilirlik odaklı yükseköğretim dönüşümü, program ve ders düzeyindeki düzenlemelerin ötesinde, kurumun bütün işlevlerinin birbiriyle uyumlu biçimde yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Bu noktada Ogbolu ve arkadaşlarının (2026) tarafından geliştirilen "Yükseköğretimde Sürdürülebilirlik Kurumsal Olgunluk Matrisi" modeli, üniversitelerin sürdürülebilirlik entegrasyonunu değerlendirmek için kullanışlı bir model sunmaktadır. Model, kurumları sürdürülebilirliği benimseme düzeylerine göre başlangıç, geçiş ve dönüşüm aşamaları içinde ele almaktadır. Başlangıç düzeyinde sürdürülebilirlik daha çok sınırlı uygulamalar, parçalı girişimler ya da belirli birimlerin çabalarıyla görünür hâle gelirken; geçiş aşamasında politika, öğretim, araştırma ve yönetim arasında daha güçlü bağlantılar kurulmaya başlanmaktadır. Dönüşüm aşamasında ise

sürdürülebilirlik, üniversitenin bütün kurumsal işlevlerini yönlendiren stratejik bir ilkeye dönüşmektedir. Sürdürülebilirlik politikalarının varlığının yanı sıra kurumun işleyişine ne kadar derin ve tutarlı biçimde yerleştiğini tartışma noktasında Ogbolu ve arkadaşlarının (2026) çalışması, Nasır'ın (2012) politika ve strateji düzeyinde işaret ettiği ihtiyacı kurumsal olgunluk ve bütüncül entegrasyon açısından somutlaştırmakta; sürdürülebilir üniversite anlayışının hedef beyanları yanında yönetim, öğretim, araştırma ve toplumsal katkı süreçlerinin birlikte dönüşmesiyle mümkün olabileceğini göstermektedir.

Sürdürülebilirlik odaklı kurumsal dönüşümün kalıcı hâle gelebilmesi, üniversitelerde bu süreci yönetecek bütüncül ve işlevsel bir yönetim yapısının oluşturulmasını gerektirmektedir. Batuhan (2026) çalışması bu ihtiyaca cevap olarak sürdürülebilir üniversite yönetim modeli önermekte ve sürdürülebilirliğin üniversitenin belirli faaliyetlerine eklenen bir unsur olmasından çok eğitim, araştırma ve topluma katkı süreçlerinin temel ilkesi olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımda sürdürülebilirlik, kampüs uygulamaları ya da çevreye duyarlı projelerle sınırlı değildir. Üniversitenin karar alma süreçlerini, örgütsel yapısını, akademik faaliyetlerini ve toplumsal sorumluluk anlayışını yönlendiren kurumsal bir çerçeve olarak değerlendirilmektedir. Batuhan'ın önerdiği modelin önemli yönlerinden biri, üniversitelerde mevcut örgütlenme biçimlerinin sürdürülebilirlik hedefleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulayarak sürdürülebilir üniversite anlayışının, stratejik belgelerde yer alan hedeflerle hayata geçirilmediğini, farklı birimler arasında işbirliği, eşgüdüm ve karşılıklı etkileşim sağlayan bir yönetim yapısına ihtiyaç duymasındır. Çalışmada önerilen hibrit yönetim yaklaşımı, sürdürülebilirliğin üniversite içinde tek bir birimin sorumluluğuna bırakılmaması, aksine eğitim, araştırma, yönetim ve toplumsal katkı alanlarında ortaklaşa yürütülen bir kurumsal süreç olarak örgütlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle sürdürülebilir üniversite, çevre dostu uygulamalar geliştiren, sürdürülebilirlik ilkelerini karar alma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine yerleştirebilen bir yükseköğretim yapısı olarak düşünülmelidir. Çalışmada ayrıca üniversitelerin sürdürülebilirlik alanındaki ilerlemesinin izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmakta ve SED (Sürdürülebilirlik Etki Değerlendirmesi) metodolojisi, üniversitelerin sürdürülebilirlik performansını ölçmeye ve yönetim stratejilerini buna göre şekillendirmeye yardımcı olacak bir araç olarak ele alınmaktadır. Bu vurgu önemlidir; çünkü kurumsal dönüşüm sadece iyi niyetli hedefler ya da dönemsel projelerle sürdürülemez. Üniversitelerin sürdürülebilirlik alanındaki gelişimini izleyebilmesi, hangi alanlarda ilerleme sağlandığını ve hangi alanlarda kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi gerektiğini görebilmesi gerekir. Buna göre sürdürülebilir üniversite fikri; yönetim, kurumsallaşma, izleme ve süreklilik boyutlarıyla ele alınarak, sürdürülebilirliğin yükseköğretim kurumlarında uzun

vadeli ve bütüncül bir dönüşüm stratejisi olarak yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Batuhan, 2026).

Kurumsal dönüşümün yönetim ve strateji düzeyinde tasarlanması önemli olmakla birlikte, sürdürülebilir üniversite anlayışının yerleşebilmesi için kurum içindeki aktörlerin farkındalık düzeyleri de belirleyicidir. Atabay ve Açar'ın (2026) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneğinde yürüttükleri çalışma, sürdürülebilir kalkınma farkındalığını akademik personel, idari personel ve öğrenciler düzeyinde inceleyerek bu boyuta ampirik bir zemin kazandırmaktadır. Çalışmanın hareket noktası, sürdürülebilir kalkınmanın çevresel sorunlara ilişkin bir kavram olmadığı; doğal kaynakların korunması, ekonomik gelişmenin dengeli biçimde sürdürülmesi ve toplumsal refahın güçlendirilmesiyle ilişkili bütüncül bir yaklaşım olduğudur. Sürdürülebilir kalkınma, bugünün ihtiyaçlarını karşılarken gelecek kuşakların ihtiyaçlarını göz ardı etmeyen bir kalkınma anlayışı olarak ele alınmakta ve yükseköğretim kurumlarının bu bilincin geliştirilmesinde önemli bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Brundtland Report, 1987; WCED, 1987). Atabay ve Açar (2026) çalışmasında yükseköğretim kurumlarını sürdürülebilir kalkınma farkındalığının yaygınlaştırılmasında bilgi aktaran kurum ve bireylerin sürdürülebilirlik ilkelerini içselleştirmesine katkı sağlayan kurumsal ortamlar olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, sürdürülebilirlik bilincinin yalnızca akademik bilgi düzeyinde kalmaması, aynı zamanda gündelik yaşam pratikleri ve kurumsal kültür içinde karşılık bulması gerektiğini savunan çalışmalarla da uyumludur (Cortese, 2003; Leal Filho, 2011). Nitekim sürdürülebilir kalkınma farkındalığının gelişmesi, çevresel sorunlara duyarlılığın ötesinde ekonomik ve toplumsal boyutları da içeren bir bilinçlenme sürecini gerektirir. Bu nedenle sürdürülebilirlik konusunun eğitim programlarında yer alması, araştırma ve yenilik faaliyetleriyle desteklenmesi, çevre dostu politikalarla güçlendirilmesi ve üniversitenin diğer kurumlarla işbirliği içinde sürdürülebilir kampüs anlayışını geliştirmesi, kurumsal dönüşümün farkındalık boyutunu güçlendiren unsurlar olarak değerlendirilebilir (Tilbury, 2011; UNESCO, 2017; Atabay & Açar, 2026). Çalışmanın bulguları, sürdürülebilir kalkınma farkındalığının üniversite içindeki gruplar arasında aynı düzeyde dağılmadığını göstermektedir. Farkındalık düzeyi düşükten yükseğe doğru öğrenciler, idari personel ve akademik personel şeklinde sıralanmaktadır. Bu bulgu, sürdürülebilirlik odaklı kurumsal dönüşümün sadece üst politika belgeleri, yönetim modelleri veya stratejik hedeflerle açıklanamayacağını göstermesi bakımından önemlidir. Üniversite içinde farklı aktör gruplarının sürdürülebilir kalkınmayı nasıl anladığı, hangi düzeyde benimsediği ve kendi görev ya da öğrenme süreçleriyle nasıl ilişkilendirdiği, kurumsal dönüşümün etkisini doğrudan belirleyebilir. Nitekim önceki çalışmalar da sürdürülebilirlik farkındalığının belirli öğrenci grupları, mesleki alanlar veya kurumsal aktörler arasında farklılaşabildiğini; eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve kurumsal konum gibi değişkenlerin bu farkındalık

üzerinde etkili olabildiğini göstermektedir (Değirmenci & Gül, 2024). Bu sonuçlar, sürdürülebilir üniversite dönüşümünde farkındalık boyutunun kurumsal stratejiyle birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Üniversiteler sürdürülebilirlik hedeflerini stratejik planlarına dâhil edebilir, kampüs uygulamaları geliştirebilir ya da müfredatta sürdürülebilirlik içeriklerine yer verebilir; ancak öğrenciler, akademik personel ve idari personel bu hedefleri yeterince tanımadığında ya da kendi rolleriyle ilişkilendirmediğinde dönüşüm belli bir alanda kalabilir.

Türkiye’de üniversitelerin sürdürülebilirlik çalışmalarını web sayfaları üzerinden inceleyen araştırmaların da gösterdiği gibi, kurumsal görünürlük ve uygulama düzeyi üniversiteler arasında farklılaşabilmektedir (Güngör Tanç ve ark., 2022). Yani aslında kurumsal dönüşüm, yönetsel bir tasarım ve aynı zamanda üniversite topluluğunun farklı bileşenlerinde sürdürülebilir kalkınma bilincinin geliştirilmesini gerektiren kültürel ve eğitsel bir süreçtir (Atabay & Açar, 2026).

Sürdürülebilir yükseköğretim dönüşümü, kurumsal strateji, yönetim ve farkındalık düzeylerinin yanında kapsayıcı politika yaklaşımlarını da gerektirmektedir. Bustamante-Mora ve arkadaşlarının (2024) çalışması, sürdürülebilir yükseköğretim politikalarının nitelikli eğitim, eşitlikçi erişim ve STEM alanlarına katılım gibi boyutlarla birlikte düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Çalışmada sürdürülebilirlik, çevresel ya da kurumsal iyileşme alanı olarak yükseköğretimde farklı öğrenci gruplarının eğitim süreçlerine katılımını destekleyen politika, proje ve girişimlerle ilişkili bir dönüşüm alanı olarak ele alınmaktadır. Sürdürülebilir üniversite anlayışının yönetsel ve örgütsel düzenlemelerle ve kapsayıcı eğitim politikalarıyla da desteklenmesi gerektiğini göstermesi bakımından tamamlayıcıdır (Bustamante-Mora ve ark., 2024).

Sonuç olarak sürdürülebilirlik odaklı yükseköğretim dönüşümünün salt müfredat ya da ders düzeyinde açıklanamayacağı görülmektedir. Sürdürülebilir üniversite anlayışı tarihsel olarak çevre eğitimi tartışmalarından kurumsal sorumluluk ve yönetim tartışmalarına doğru genişlemiş; politika, strateji, kurumsal olgunluk, yönetim modeli, farkındalık ve kapsayıcı uygulamalarla ilişkili çok katmanlı bir dönüşüm alanı hâline gelmiştir. Bu nedenle üniversitelerin değişen rolü, sürdürülebilirliği öğreten kurumlar olmalarından çok sürdürülebilirliği kendi yönetim yapılarında, araştırma önceliklerinde, kampüs uygulamalarında, toplumsal katkı süreçlerinde ve kurumsal kültürlerinde hayata geçirmeleriyle açıklanabilir.

5. Gelecek Perspektifleri: Beceriler, Politika ve Araştırma Yönelimleri

Yükseköğretimde STEM programlarının geleceğine ilişkin tartışmalar, hangi bilgi alanlarının programa dâhil edileceği sorusundan çok daha ötedir. Dijitalleşme, sürdürülebilir kalkınma hedefleri, iklim krizi, belirsizlik ve

karmaşık toplumsal-teknolojik sorunlar, öğrencilerin farklı düşünme biçimlerini birlikte kullanabilmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle geleceğe dönük STEM eğitimi, alan bilgisi kazandırmanın yanında öğrencilerin eleştirel, sistemik, yaratıcı, hesaplamalı ve tasarım odaklı düşünme becerilerini geliştirebilen bir öğrenme ortamı olarak ele alınmalıdır. Vega Vermehren'in (2025) çalışması bu noktada önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Çalışma STEM yükseköğretiminde düşünme becerilerine ilişkin literatürün kavramsal olarak parçalı olduğunu, farklı çalışmalarda benzer becerilerin farklı adlarla, farklı tanımlarla ya da birbiriyle örtüşen biçimlerde kullanıldığını göstermektedir. Geleceğe dönük STEM eğitimi tartışmalarında beceri listeleri oluşturmanın yeterli olmadığını bu becerilerin nasıl tanımlandığı, hangi öğrenme bağlamlarında geliştirildiği ve birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiğinin de açıklığa kavuşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Vega Vermehren'in (2025) yapay zekâ destekli sistematik incelemesi, son on yılda STEM yükseköğretiminde öne çıkan düşünme becerilerini haritalayarak bu alandaki kavramsal dağınıklığı görünür yapmaktadır. Çalışmada 170 hakemli makale incelenmiş ve eleştirel düşünme, sistem düşüncesi, hesaplamalı düşünme, matematiksel düşünme, uzamsal düşünme, yaratıcı düşünme, tasarım düşüncesi, yansıtıcı düşünme, bilimsel düşünme ve karmaşıklık düşüncesi gibi becerilerin STEM öğrenme ortamlarında sıklıkla tartışıldığı gösterilmiştir. Bu bulgu, sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin geleceğinde öğrencilerden beklenen yeterliklerin tek bir düşünme biçimine indirgenemeyeceğini göstermektedir. Öğrencilerin sürdürülebilirlik problemlerini anlayabilmeleri için veriye dayalı analiz yapmaları, sistemler arasındaki ilişkileri görebilmeleri, belirsizlik altında muhakeme edebilmeleri, alternatif çözümler tasarlayabilmeleri ve kendi düşünme süreçlerini eleştirel biçimde değerlendirebilmeleri gerekir. Dolayısıyla geleceğin STEM eğitimi, disiplin bilgisinin yanında farklı düşünme becerilerinin bağlama duyarlı biçimde geliştirildiği daha bütüncül bir yapıya ihtiyaç duymaktadır (Vega Vermehren, 2025).

Düşünme becerilerine ilişkin kavramsal dağınıklık, sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin geleceğinde hangi becerilerin geliştirileceğini ve bu becerilerin program düzeyinde nasıl öğrenme çıktısına dönüştürüleceği sorusunu gündeme getirmektedir ki Sá Couto, Segalas ve Dias'ın (2025) çalışması, mühendislik eğitiminde sürdürülebilirlik öğrenme çıktılarının daha açık, ölçülebilir ve tutarlı biçimde tanımlanması gerektiğini göstermektedir. Çalışmada, mühendislik eğitimi literatüründe sürdürülebilirlik öğrenme çıktılarının oldukça dağınık, tekrarlı ve kavramsal olarak örtüşen biçimlerde kullanıldığını belirtmektedir. Böylelikle de sürdürülebilirliğin mühendislik programlarına dâhil edilmesini güçleştirmektedir çünkü programların neyi hedeflediği, öğrencilerden hangi bilgi, beceri ve tutumları göstermelerinin beklendiği ve bu beklentilerin nasıl değerlendirileceği çoğu zaman yeterince netleşmemektedir. Sá Couto ve arkadaşlarının (2025) çalışması, sürdürülebilirlik yeterlikleri ile öğrenme çıktıları

arasındaki ayrımı açıklığa kavuşturmak için yeterlikler daha geniş, bütünleşik ve çoğu zaman soyut kapasitelere karşılık gelirken; öğrenme çıktıları öğrencilerin bir öğrenme deneyimi sonunda gösterebilecekleri daha belirli, gözlenebilir ve değerlendirilebilir ifadeler olarak ele alınmaktadır. Bu ayrım, sürdürülebilirlik odaklı mühendislik eğitimi için kritik önemdedir. Çünkü program belgelerinde sürdürülebilirlik, etik sorumluluk, sistem düşüncesi ya da toplumsal katkı gibi kavramların yer alması tek başına yeterli değildir; bu kavramların öğrencilerin neyi bilmesi, neyi yapabilmesi ve hangi bağlamlarda uygulayabilmesi gerektiğini gösterecek öğrenme çıktılarına dönüştürülmesi gerekir. Kaldı ki ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology- Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu) ve CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate- Fikir Geliştirme, Tasarlama, Uygulama ve İşletme) gibi akreditasyon ya da program geliştirme programlarını sürdürülebilirlik öğrenme çıktılarını pedagojik bir tercih olmaktan öte mühendislik programlarının kalite, şeffaflık ve karşılaştırılabilirlik arayışlarıyla ilişkili bir yapı olarak değerlendirmektedir.

Çalışmanın bulguları, mühendislik eğitiminde sürdürülebilirlik öğrenme çıktılarının gelecekte daha sistematik biçimde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Yazarlar literatürde 154 farklı ve çoğu zaman birbiriyle örtüşen sürdürülebilirlik öğrenme çıktısı belirlemiş; bunları benzerliklerine göre sınıflandırarak “Bilme” (Know), “Nasıl yapılacağını bilme” (Know How) ve “Uygulama/eyleme geçirme” (Does) düzeyleriyle ilişkilendirmiştir. Bu sınıflandırma, öğrencilerin sürdürülebilirlik kavramlarını tanımasının yanı sıra bu bilgileri mühendislik problemlerinde kullanabilmesi ve gerçek uygulama bağlamlarında eyleme dönüştürebilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle öğrenme çıktılarının önemli bir bölümünün uygulama ve eylem düzeyine karşılık gelmesi, sürdürülebilirlik odaklı mühendislik eğitiminin bilgi aktarımından çok tasarım, karar verme, problem çözme ve sorumluluk alma süreçleriyle ilişkilendiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte etik ve toplumsal sorumluluk ile kişisel ve mesleki gelişim gibi alanlarda uzun vadeli ya da davranışsal çıktıları ölçmenin daha güç olduğu da vurgulanmaktadır. Bu bulgu, gelecekte sürdürülebilirlik eğitiminde çıktı tanımlamanın ve bu çıktıların nasıl değerlendirileceğinin önemli bir araştırma ve politika alanı olacağını göstermektedir. Bu yönüyle Sá Couto ve arkadaşlarının çalışması, Vega Vermehren’in (2025) düşünme becerilerine ilişkin kavramsal haritalamasını program tasarımı ve değerlendirme düzeyine taşımaktadır. Geleceğin STEM ve mühendislik eğitimi, öğrencilerden beklenen eleştirel, sistemik, yaratıcı ve uygulamaya dönük düşünme biçimlerini salt genel yeterlikler olarak tanımlamakla yetinmemeli; bu yeterlikleri açık, ölçülebilir ve programla uyumlu öğrenme çıktıları hâline getirmelidir. Böylece sürdürülebilirlik, müfredatta yer verilen geniş bir ideal olmaktan çıkarak öğretim tasarımı, öğrenme deneyimi ve değerlendirme süreçleriyle ilişkilendirilen somut bir eğitim hedefi hâline gelebilir (Sá Couto ve ark., 2025).

Fagerholm ve arkadaşları (2026) ise sürdürülebilirlik eğitiminin yükseköğretimdeki dönüştürücü öğrenmenin çoğu zaman kavramsal düzeyde güçlü görünmesine rağmen uygulamada yüzeysel kalabilmesinden hareketle sürdürülebilirlik eğitiminin günümüzün iç içe geçmiş çevresel, toplumsal ve ekonomik krizlerine yanıt verebilmesi için bilgi, beceri ve yeterlik kazandırmaya odaklanmasının yeterli olmadığını savunmaktadır. Yazarlara göre yükseköğretimde sürdürülebilirlik eğitimi, öğrencilerin karmaşık sorunlarla baş edebilmesi için onların değerlerini, inançlarını, dünya görüşlerini, duygusal dayanıklılıklarını ve eyleme geçme kapasitelerini de dikkate alan daha derin bir öğrenme anlayışına ihtiyaç duymaktadır. Bu yaklaşım, sürdürülebilirlik eğitimi dışsal sistemlerin, teknolojik çözümlerin veya kurumsal düzenlemelerin konusu olmaktan çıkararak bireysel ve kolektif dönüşüm süreçleriyle birlikte düşünmeyi gerektirmektedir. Çalışmada dönüştürücü öğrenme, öğrencilerin mevcut varsayımlarını sorgulamalarına, dünyayı anlama biçimlerini yeniden değerlendirmelerine ve daha kapsayıcı, açık ve yansıtıcı bakış açıları geliştirmelerine imkân veren bir süreç olarak ele alınmaktadır (Mezirow, 2003, akt. Fagerholm ve ark., 2026). Sürdürülebilirlik sorunları teknik ya da bilişsel problemler değildir; aynı zamanda öğrencilerin belirsizlik, kaygı, sorumluluk, umut ve eyleycilik gibi deneyimlerle baş etmelerini gerektiren varoluşsal ve ilişkisel sorunlardır. Özellikle iklim krizi, biyolojik çeşitlilik kaybı, yoksulluk, politik istikrarsızlık ve ruh sağlığı sorunları gibi güncel krizlerin öğrencilerde analitik kapasite ve aynı zamanda duygusal dayanıklılık ve anlamlı katılım becerisi gerektirdiği açıktır. Yazarlara göre sürdürülebilirlik eğitimi çoğu zaman dışsal yapılara, politika araçlarına, teknolojik yeniliklere veya yönetim mekanizmalarına odaklanmakta; ancak bu sorunların kökeninde yer alan düşünme, hissetme, ilişki kurma ve eyleme geçme biçimlerini yeterince dönüştürememektedir (Fagerholm ve ark., 2026). Dolayısı ile sürdürülebilirlik eğitiminin geleceği, öğrencilerin ne bildikleri, dünyayla nasıl ilişki kurdukları, kendilerini sorunların parçası ve çözümün aktörü olarak nasıl konumlandıklarıyla ilgili iken; farkındalık ile bağlantı, içgörü, amaç ve eyleycilik olmak üzere beş dönüştürücü kapasite kümesi öne çıkarılmaktadır. Farkındalık, öğrencilerin kendi düşünme ve hissetme biçimlerini tanıyabilmeleriyle; bağlantı, insan-doğa ve birey-toplum ilişkilerini daha ilişkisel biçimde kavrayabilmeleriyle; içgörü, mevcut varsayımları sorgulayabilmeleriyle; amaç, sürdürülebilirlik sorunları karşısında anlamlı bir yönelim geliştirebilmeleriyle; eyleycilik ise bu farkındalıkları somut eyleme dönüştürebilme kapasiteleriyle ilişkilidir. Sonuç olarak da sürdürülebilirlik eğitiminin geleceğinde dönüştürücü öğrenmenin pedagojik bir yöntem olması, öğrencilerin düşünme, hissetme, ilişki kurma ve eyleme geçme biçimlerini birlikte dönüştüren bütüncül bir öğrenme yaklaşımı olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir (Fagerholm ve ark., 2026).

Sürdürülebilirlik odaklı yükseköğretimin geleceğinde bireysel öğrenme deneyimlerinin yanı sıra, müfredatın kalite, toplumsal ihtiyaçlar ve istihdam beklentileriyle nasıl ilişkilendirildiğinin de yeniden düşünülmesi gerekmektedir. Dube'un (2026) çalışması bu tartışmayı Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, özellikle de nitelikli eğitim hedefi olarak ele almaktadır. Yükseköğretim kurumlarının toplumsal ve ekonomik sorunlara çözüm üretme kapasitesine sahip olduğu kabul edilmekle birlikte, birçok bağlamda üniversite müfredatlarının toplumun ve sektörlerin değişen ihtiyaçlarına yeterince cevap veremediği belirtilmektedir. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, yükseköğretimin normatif yönelimini belirleyen genel bir çerçeve, müfredat geliştirme, ders içeriği, değerlendirme ve sektörle işbirliği süreçlerini yeniden yapılandırabilecek bir araç olarak değerlendirilmektedir. Dube'a (2026) göre kaliteli bir yükseköğretim müfredatı, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle açık biçimde ilişkilendirilmiş olmalı ve öğrencilerin akademik bilgi edinmesi ile gerçek toplumsal sorunlara uygulanabilir çözümler geliştirebilmesini de desteklemelidir. SDG 4 (Sustainable Development Goals- Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları) amaçlarının yükseköğretim açısından önemi, eğitime erişim ve kalite hedeflerinin ötesine geçerek öğrencilerin istihdam, girişimcilik, eleştirel düşünme, pratik problem çözme ve sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlayacak bilgi ve becerilerle yetiştirilmesini gerektirmesidir. Çalışmada özellikle müfredat geliştirme sürecinin üniversite içi akademik bir faaliyet olarak görülmemesi; sektör temsilcileriyle işbirliği, uluslararası standartlara uyum, kapsayıcılık ve uygulama temelli değerlendirme süreçleriyle birlikte düşünülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, sürdürülebilirlik odaklı STEM ve yükseköğretim programlarında geleceğe dönük müfredat tasarımının içerik güncellemesine ek olarak öğrencilerin değişen iş yaşamı ve toplumsal sorunlarla ilişki kurabilecekleri daha uygulamalı ve bağlama duyarlı öğrenme yapıları gerektirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla sürdürülebilirlik odaklı yükseköğretimin geleceği, öğrencileri mezun eden kurumlar olarak anılmalarından ziyade öğrencileri, toplumsal, ekonomik ve çevresel sorunlara yanıt verebilecek yetkinliklerle donatan kalite odaklı müfredat yapılarının geliştirilmesine bağlıdır (Dube, 2026).

Sürdürülebilirlik odaklı müfredatların gelecekte içerik, öğrenme çıktıları ve kalite standartları üzerinden olduğu kadar öğrencilerde ne tür tutum ve davranış değişiklikleri oluşturduğu açısından da değerlendirilmesi gerekmektedir. İstanbul Gelişim Üniversitesi'nde 259 lisans öğrencisiyle yürüttüğü çalışma, sürdürülebilirlik entegre müfredata maruz kalan öğrencilerin farkındalık, tutum ve sürdürülebilir davranış düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Agboola ve ark., 2026). Bununla birlikte çalışmada olumlu tutumların her zaman düzenli sürdürülebilir davranışlara dönüşmediği de ortaya koyulmuştur. Gelecekte sürdürülebilir yükseköğretim müfredatlarının öğrencilerin ne bildiğini değil bu bilginin gündelik pratiklere ve eyleme ne ölçüde yansıtıldığını da izleyen

değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç duyacağını göstermektedir. Öğrencilerin yükseköğretim sürecinde kazandıkları bilgi ve becerileri sürdürülebilirlik odaklı kariyerlere ve mesleki gelişim süreçlerinde kullanmalarına ilişkin Tarlochan ve arkadaşlarının (2025) çalışması 1992-2025 yılları arasında yayımlanan geniş bir literatürü inceleme yoluyla analiz ederek sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin son yıllarda belirgin biçimde genişlediğini göstermektedir. Çalışmada alanın eğitim ve teknoloji entegrasyonu, insan faktörleri ve kurumsal yapılar, sürdürülebilirlik ve politika ile inovasyon ve ekonomik etki olmak üzere dört ana küme etrafında geliştiği belirtilmektedir. Bu bulgu, sürdürülebilirlik odaklı STEM kariyerlerinin yalnızca teknik uzmanlıkla değil; kurumsal destek, politika ortamı, yenilik kapasitesi, mentorluk, öz yeterlik ve deneyimsel öğrenme gibi çoklu faktörlerle şekillendiğini göstermektedir. Ancak Batı dışı bağlamlarda yapılan çalışmaların kısıtlı olması, öğrencileri erken kariyer dönemine kadar izleyen boylamsal araştırmaların azlığı ve bireysel eyleycilik ile yapısal koşulları birlikte ele alan kuramsal yaklaşımların yeterince gelişmemiş olması, gelecekteki araştırmalar için önemli boşluklar olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle de sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin gelecek yönelimi, öğrencilerin eğitim sürecindeki kazanımlarına ve bu kazanımların kariyer kararları, mesleki kimlik, işgücü piyasası ve sürdürülebilir kalkınmaya katkı düzeyinde nasıl karşılık bulduğuna da odaklanmalıdır (Tarlochan ve ark., 2025).

Sonuçta bu bölümde ele alınan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, sürdürülebilirlik odaklı STEM yükseköğretiminin geleceğinin çok boyutlu bir dönüşüm alanı olduğu görülmektedir. Geleceğin STEM eğitimi, öğrencilerin alan bilgisi edinmelerinin yanı sıra eleştirel, sistemik, yaratıcı, hesaplamalı ve tasarım odaklı düşünme biçimlerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Becerilerin programlarda anlamlı hâle gelebilmesi için açık, ölçülebilir ve değerlendirilebilir öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmesi; aynı zamanda öğrencilerin değerleri, dünya görüşleri, duygusal dayanıklılıkları ve eyleme geçme kapasiteleriyle bağlantılı daha derin dönüştürücü öğrenme süreçleriyle desteklenmesi gerekir. Yanı sıra sürdürülebilir kalkınma hedefleri, yükseköğretim müfredatının kalite, kapsayıcılık, sektörle ilişki ve gerçek problem çözme boyutlarında yeniden düşünülmesini gerekmektedir. Bu doğrultuda geleceğe dönük araştırma ve politika gündemi, sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitimi müfredat içeriği, beceri gelişimi, öğrenme çıktıları, dönüştürücü pedagoji, etki değerlendirmesi ve kariyer geçişlerini birlikte ele alan bütüncül bir yükseköğretim dönüşümü olarak değerlendirmelidir.

6. Sonuç

STEM eğitimi ile sürdürülebilirlik arasındaki ilişki; çevre, iklim değişikliği ya da sürdürülebilir kalkınma konularının ders içeriklerine eklenmesi üzerinden; yükseköğretimin pedagojik, kurumsal ve toplumsal işlevleriyle birlikte ele alınmıştır. Bölüm boyunca tartışılan çalışmalar, sürdürülebilirlik odaklı STEM

eğitiminin teknik bilgi aktarımının ötesine geçen çok katmanlı bir dönüşüm alanı olduğunu göstermektedir. Bu dönüşüm, öğrencilerin bilimsel ve teknolojik bilgi edinmesini, karmaşık sorunları sistemselsel, etik, toplumsal ve çevresel boyutlarıyla değerlendirebilmelerini gerektirir. Bu nedenle sürdürülebilirlik, STEM programlarında belirli derslere eklenen yardımcı bir tema olarak değil, öğrenme çıktılarından öğretim tasarımına, değerlendirme süreçlerinden kurumsal stratejilere kadar uzanan bütüncül bir eğitim yaklaşımı olarak düşünülmelidir.

Bölümün kavramsal tartışması, sürdürülebilirlik eğitiminin içerik aktarımıyla kalamayacağını; sistem düşüncesi, öngörü geliştirme, normatif değerlendirme, stratejik eylem ve iş birliği gibi yeterlikleri geliştirmesi gerektiğini ortaya koyan yaklaşımlar üzerine kurulmuştur (Wiek ve ark., 2011). STEM eğitimi, sürdürülebilir kalkınma sorunlarının anlaşılması ve çözümüne katkı sunabilecek güçlü bir alan olarak değerlendirilmiştir. Ancak bu katkı, STEM'in teknik çözüm üretme kapasitesinden kaynaklanmaz. Asıl önemli olan, öğrencilerin bilimsel veriyi yorumlayabilmeleri, teknolojik çözümlerin toplumsal sonuçlarını tartışabilmeleri, belirsizlik içinde karar verebilmeleri ve mesleki sorumluluklarını sürdürülebilirlik ilkeleriyle ilişkilendirebilmeleridir. Bu nedenle sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitimi, bilgi, beceri, değer ve eylem boyutlarını birlikte içeren bir öğrenme anlayışını gerektirir. Müfredat entegrasyonu açısından bakıldığında, sürdürülebilirliğin STEM ve özellikle mühendislik programlarına yerleştirilmesi, sadece yeni konu başlıklarının programa eklenmesiyle gerçekleşmemektedir. Öğrenme çıktılarının tanımlanması, pedagojik yaklaşımların yeniden düzenlenmesi, değerlendirme ölçütlerinin sürdürülebilirlik yeterlikleriyle uyumlu hâle getirilmesi ve öğretim elemanlarının bu sürece hazırlanması gerekir. Sürdürülebilirlik entegrasyonu, program belgelerinde görünür olan bir hedef olmanın yanında, öğrencilerin tasarım, karar verme, proje geliştirme ve problem çözme süreçlerinde aktif biçimde kullanabilecekleri bir yeterlik alanına dönüşmelidir. Alhassani ve ark. (2025), Gutierrez-Bucheli ve ark. (2025), Rampasso ve ark. (2020) ve Bolstad ve ark. (2025) tarafından tartışılan bulgular, sürdürülebilirliğin mühendislik eğitiminde bilgi düzeyinden uygulama ve mesleki sorumluluk düzeyine taşınması gerektiğini göstermektedir.

Yükseköğretimdeki disiplinlerarası ve transdisipliner yaklaşımlar da bu dönüşümün pedagojik boyutunu açıklamaktadır. Sürdürülebilirlik sorunları tek bir disiplinin sınırları içinde çözülebilecek kapalı problemler değildir. Bu sorunlar farklı bilgi biçimlerinin, toplumsal aktörlerin, değerlerin ve bağlamsal koşulların birlikte değerlendirilmesini gerektirir ki sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitimi, öğrencileri sadece farklı disiplinlerden bilgi almaya yöneltmemeli; aynı zamanda bu bilgileri gerçek yaşam problemleri, paydaş beklentileri, etik ikilemler ve kamusal yarar olarak yeniden değerlendirebilecek öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Craig ve arkadaşlarının (2022) disiplinlerarası ders tasarımı, Tejedor ve arkadaşlarının (2018) transdisipliner bilgi üretimi vurgusu, Mangalore ve arkadaşlarının (2025) dönüştürücü öğrenme yaklaşımı ve Orozco-Messana ve

arkadaşlarının (2020) teknoloji destekli işbirliği modeli birlikte düşünüldüğünde, sürdürülebilirlik odaklı öğretim uygulamalarının ders içeriğinin ötesinde öğrencilerin düşünme biçimlerini, mesleki sorumluluk anlayışlarını ve birlikte üretme kapasitelerini geliştirmesi gerektiği görülmektedir. Kurumsal düzeyde ise sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin kalıcı olabilmesi, üniversitelerin sürdürülebilirliği kendi işleyişlerinde ne ölçüde kurumsallaştırabildikleri ile ilişkilidir. Talloires Deklarasyonu'ndan itibaren sürdürülebilir üniversite anlayışı, yükseköğretim kurumlarının salt sürdürülebilirlik hakkında bilgi üreten yapılar ve sürdürülebilirlik ilkelerini yönetim, araştırma, kampüs yaşamı ve toplumsal katkı süreçlerinde uygulaması beklenen kurumlar olduğunu göstermiştir (Bilgili & Topal, 2021). Nasır'ın (2012) politika ve strateji vurgusu, Ogbolu ve arkadaşlarının (2026) kurumsal olgunluk yaklaşımı, Batuhan'ın (2026) sürdürülebilir üniversite yönetim modeli ve Atabay ve Açar'ın (2026) farkındalık çalışması birlikte değerlendirildiğinde, sürdürülebilir yükseköğretim dönüşümünün sadece müfredatla olmadığı; liderlik, yönetim, politika uyumu, kurumsal kültür, izleme-değerlendirme ve üniversite topluluğunun farkındalık düzeyiyle de ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Gelecek perspektifi açısından ise sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin beceri, öğrenme çıktısı, dönüştürücü pedagoji, müfredat politikası ve kariyer yönelimleriyle birlikte düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. Vega Vermehren'in (2025) düşünme becerileri haritalaması, geleceğin STEM öğrencilerinin eleştirel, sistemik, yaratıcı, hesaplamalı, tasarım odaklı ve yansıtıcı düşünme biçimlerini birlikte geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sá Couto ve arkadaşlarının (2025) sürdürülebilirlik öğrenme çıktıları, bu becerilerin program düzeyinde açık, ölçülebilir ve değerlendirilebilir hedeflere dönüştürülmesinin önemini göstermektedir. Fagerholm ve arkadaşları (2026), sürdürülebilirlik eğitiminin bilişsel becerilerle sınırlı kalmaması; öğrencilerin değerleri, dünya görüşleri, duygusal dayanıklılıkları ve eyleme geçme kapasiteleriyle de ilişkili olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dube (2026) ve Tarlochan ve arkadaşlarının (2025) çalışmaları ise sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin müfredat kalitesi, sektörle ilişki, kariyer gelişimi ve sürdürülebilirlik odaklı işgücü ihtiyacıyla bağlantılı olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitiminin tekil bir ders, kısıtlı bir içerik alanı ya da çevresel duyarlılıkla açıklanması söz konusu değildir. Sürdürülebilir STEM eğitimi, öğrencilerin karmaşık sorunları çok boyutlu biçimde analiz edebildiği, teknik kararların toplumsal ve çevresel sonuçlarını tartışabildiği, farklı disiplinler ve paydaşlarla çalışabildiği, etik sorumluluk geliştirebildiği ve sürdürülebilirlik odaklı kariyerlere hazırlanabildiği bütüncül bir yükseköğretim yaklaşımını gerektirir. Bu yaklaşımın gerçekleşebilmesi için müfredat, pedagoji, öğrenme çıktıları, öğretim elemanı desteği, kurumsal yönetim, dijital kapasite, farkındalık ve politika düzeylerinin birlikte yapılandırılması gerekir. Sürdürülebilirlik odaklı STEM eğitimi,

yükseköğretimde neyin öğretileceğinin yanında nasıl öğretileceği, hangi kurumsal koşullarda destekleneceği ve öğrencileri geleceğın toplumsal, çevresel ve mesleki sorumluluklarına nasıl hazırlayacağıyla ilgili temel bir dönüşüm alanı olması gerekmektedir.

KAYNAKÇA:

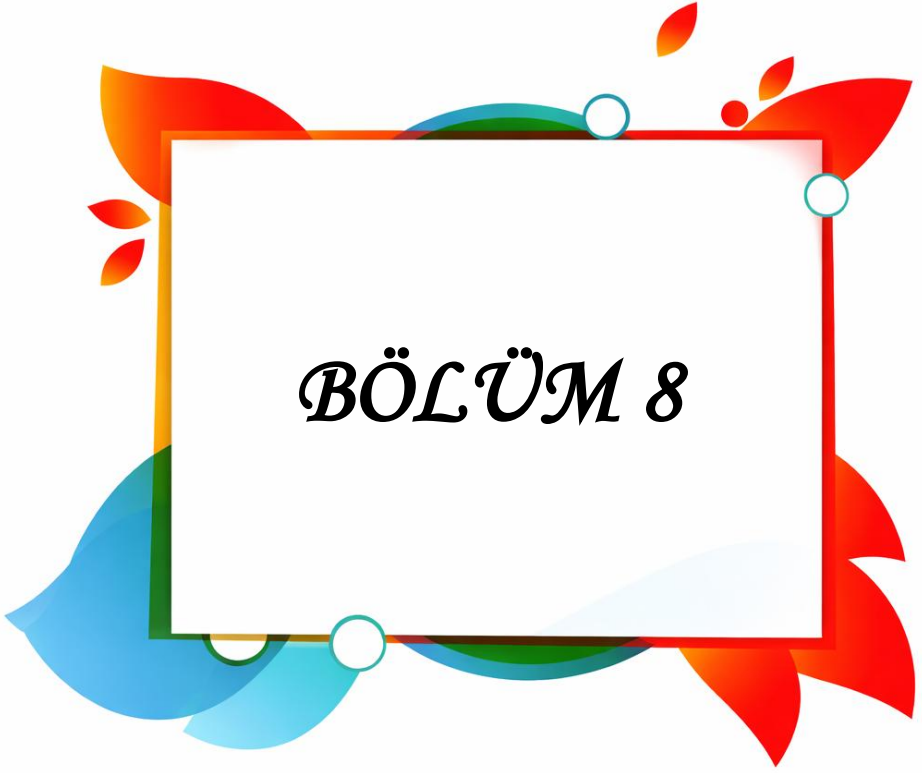
1. Agboola, O. P., Ciritci, I., & Alsharif, A. M. (2026). The role of sustainability-integrated curricula in promoting sustainable practices among university students. *Cogent Social Sciences*, 12(1), Article 2623311. <https://doi.org/10.1080/23311886.2026.2623311>
2. Alhassani, F., Saleem, M. R., & Messner, J. (2025). Integrating Sustainability in Engineering: A Global Review. *Sustainability*, 17(15), 6930. <https://doi.org/10.3390/su17156930>
3. Amerikan İnşaat Mühendisleri Derneği. (2020). *Etik kurallar* [Teknik rapor]. Amerikan İnşaat Mühendisleri Derneği.
4. Atabay, E., & Açar, E. (2026). Yükseköğretimde sürdürülebilir kalkınma farkındalığı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 16(1), 72–81.
5. Avsec, S., & Jagiełło-Kowalczyk, M. (2021). Investigating possibilities of developing self-directed learning in architecture students using design thinking. *Sustainability*, 13, 4369.
6. Batuhan, T. (2026). Sürdürülebilir üniversite yönetim modeli önerisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 16(1), 23–35. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1492053>
7. Bilgili, M. Y., & Topal, A. (2021). Sürdürülebilir yükseköğretim kurumları oluşturulmasında Talloires Deklarasyonunun rolü ve önemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 417–424.
8. Bolstad, T., Verhulst, E., & Henriksen, R. B. (2025). Educators' perspective on integrating sustainability in higher engineering education: a case study within an electronic engineering study programme. *European Journal of Engineering Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/03043797.2025.2486192>
9. Brundtland Report. (1987). *Our common future*. World Commission on Environment and Development.
10. Bustamante-Mora, A., Diéguez-Rebolledo, M., Hormazábal, Y., Valdés, Y., & Vidal, E. (2024). Policies, Projects, and Initiatives for Sustainable Higher Education with Gender Equity: Literature Review and Case Study—Universidad de La Frontera. *Sustainability*, 16(12), 5038. <https://doi.org/10.3390/su16125038>
11. Cortese, A. D. (2003). The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, 31(3), 15–22.
12. Craig, C. A., Petrun Sayers, E. L., Gilbertz, S., & Karabas, I. (2022). The development and evaluation of interdisciplinary STEM, sustainability, and management curriculum. *The International Journal of Management*

- Education*, 20(2), Article 100652.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100652>
13. Değirmenci, Y., & Gül, D. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Fırat University Journal of Social Sciences*, 34(3), 1289–1299. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1517865>
 14. Djordjevic, A., & Cotton, D. R. E. (2011). Communicating the sustainability message in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(4), 381–394.
 15. Dube, K. (2026). Higher education quality curriculum development under the sustainable development goals banner. *Discover Education*, 5, Article 311. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01313-3>
 16. Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED). (1987). *Ortak geleceğimiz*, 17, 1–91.
 17. Fagerholm, N., Coles, N., Beery, T., Torralba, M., Hakkarainen, V., Albert, C., Andersson, E., Bergström, R., Bieling, C., Gentin, S., Klöner, C., Olafsson, A. S., Raymond, C., Rouhiainen, H., & Wamsler, C. (2026). Operational principles for fostering transformative qualities and capacities in higher education sustainability science and practice. *Sustainability Science*, 21, 365–379. <https://doi.org/10.1007/s11625-025-01746-z>
 18. Gutierrez-Bucheli, L., Kidman, G., & Reid, A. (2022). Sustainability in engineering education: A review of learning outcomes. *Journal of Cleaner Production*, 330, 129734. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129734>
 19. Gutierrez-Bucheli, L., Reid, A., Kidman, G., & Lamborn, J. (2025). Educational responses to sustainability in engineering programs: practices and prospects. *European Journal of Engineering Education*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/03043797.2025.2519594>
 20. Güngör Taç, Ş., Taç, A., Çardak, D., & Yağlı, İ. (2022). Türkiye’deki üniversitelerin sürdürülebilirlik çalışmalarının incelenmesi. *Muhasebe ve Denetim Bakış*, 22(66), 83–100. <https://doi.org/10.55322/mbbakis.1063261>
 21. Kalocsányiová, E., Hassan, R., Obojska, M., & Samuk, Ş. (2024). *Sustainability literacy in non-STEM higher education programmes: Results from a multilingual systematic scoping review report*.
 22. Lang, D. J., Wiek, A., Bergmann, M., Stauffacher, M., Martens, P., Moll, P., & Thomas, C. J. (2012). Transdisciplinary research in sustainability science: Practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, 7(S1), 25–43.
 23. Leal Filho, W. (2011). About the role of universities and their contribution to sustainable development. *Higher Education Policy*, 24, 427–438.

24. Li, H. C. (2025). STEM education and sustainability: what role can mathematics education play in the era of climate change? *Research in Mathematics Education*, 27(2), 291–313. <https://doi.org/10.1080/14794802.2025.2499813>
25. Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
26. Mangalore, P., Gamit, J. S., & Kanchan, M. (2025). Developing a framework for sustainable engineering education through transformative learning principles. *Discover Sustainability*, 6, Article 1473. <https://doi.org/10.1007/s43621-025-02146-0>
27. Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
28. Mokski, E., Leal Filho, W., Sehnem, S., & Andrade Guerra, J. B. S. O. de. (2023). Education for sustainable development in higher education institutions: An approach for effective interdisciplinarity. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(1), 96–117. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2021-0306>
29. Nasır, V. A. (2012). Sürdürülebilir kalkınma için yükseköğretim politika ve stratejileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 137–141.
30. Nguyen LTV, Cleveland D, Nguyen CTM, Joyce CE (2025), "Empowering and implementing sustainability integration into higher education curriculum in emerging countries: 'walk the talk' or 'talk the talk'?". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 26 No. 9 pp. 389–411, doi: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2024-0757>
31. Ogbolu, G., Hague, S., Adelaja, A., Ohanagorom, M., Amala, M., & Adedeji, O. (2026). Sustainability in Higher Education: A Systematic Review and Conceptual Framework of Institutional Maturity (SHE-IMM). *Trends in Higher Education*, 5(1), 26. <https://doi.org/10.3390/higheredu5010026>.
32. Orozco-Messana, J., Martínez-Rubio, J. M., & González-Pons, A. M. (2020). Sustainable higher education development through technology enhanced learning. *Sustainability*, 12(9), Article 3600. <https://doi.org/10.3390/su12093600>
33. Rampasso, I. S., Quelhas, O. L. G., Anholon, R., Pereira, M. B., Miranda, J. D. A., & Alvarenga, W. S. (2020). Engineering Education for Sustainable Development: Evaluation Criteria for Brazilian Context. *Sustainability*, 12(10), 3947. <https://doi.org/10.3390/su12103947>

34. Sá Couto, B., Segalas, J., & Maia Dias, J. (2025). Towards a coherent framework of sustainability learning outcomes in engineering education. *Sustainability*, *17*(23), Article 10597. <https://doi.org/10.3390/su172310597>
35. Scholz, R. W., Lang, D. J., Wiek, A., Walter, A. I., & Stauffacher, M. (2006). Transdisciplinary case studies as a means of sustainability learning: Historical framework and theory. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *7*(3), 226–251.
36. Sørensen, M. T., & Stenalt, M. H. (2025). Interdisciplinary collaboration for sustainability among students with different disciplinary backgrounds: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, *44*(6), 1396–1412. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2514502>
37. Tarlochan, F., Alduais, A., Chaaban, Y., & Du, X. (2025). Integrating sustainability into STEM education and career development: A scientometric and narrative review. *International Journal of STEM Education*, *12*, Article 62. <https://doi.org/10.1186/s40594-025-00582-y>
38. Tejedor, G., Segalàs, J., & Rosas-Casals, M. (2018). Transdisciplinarity in higher education for sustainability: How discourses are approached in engineering education. *Journal of Cleaner Production*, *175*, 29–37. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.085>
39. Thompson Klein, J. (2014). Discourses of transdisciplinarity: Looking back to the future. *Futures*, *63*, 68–74.
40. Thüerer, M., Tomašević, I., Stevenson, M., Qu, T., & Huisingh, D. (2018). A systematic review of the literature on integrating sustainability into engineering curricula. *Journal of Cleaner Production*, *181*, 608–617. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.12.130>
41. Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO.
42. UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
43. United Nations Conference on Environment and Development (UNCED). (1992). *Agenda 21: Chapter 36: Promoting education, public awareness and training*. United Nations. https://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res_agenda21_36.shtml
44. Verhulst, E., & Lambrechts, W. (2015). Fostering the incorporation of sustainable development in higher education: Lessons learned from a change management perspective. *Journal of Cleaner Production*, *106*, 189–204. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.049>

45. Vega Vermehren, J. A. (2025). How STEM students think: An AI-powered systematic review of thinking skills in STEM higher education. *Discover Education*, 4, Article 461. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00936-2>
46. Verhulst, E., & Van Doorselaer, K. (2015). Development of a hands-on toolkit to support integration of ecodesign in engineering programmes. *Journal of Cleaner Production*, 108, 772–783. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.06.083>
47. Weiss, M., Barth, M., Wiek, A., & von Wehrden, H. (2021). Drivers and barriers of implementing sustainability curricula in higher education—Assumptions and evidence. *Higher Education Studies*, 11(2), 42–64.
48. Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>



Öğretmen Temalı Filmlerde Yer Alan Eğiticilerin Bireysel ve Toplumsal Dönüşümdeki Rolü

Esra Turhal¹ & Erol Aksoy²

1. GİRİŞ

Eğitim bireylerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmeye yönelik olarak planlı ve bilinçli biçimde ilerleyen çok boyutlu bir süreçtir. Yaşamın her evresinde devam edebilen bu süreç yalnızca bilgi aktarımını kapsamakla kalmayıp aynı zamanda bireyin zihinsel, sosyal, kültürel ve kişisel gelişimini de içine almaktadır. Bu yönüyle eğitim, bireyin çevresiyle etkileşim kurarak öğrenmesini mümkün kılan ve süreklilik gösteren dinamik bir yapı sergilemektedir. Eğitim; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları destekleyen kapsamlı bir gelişim süreci olarak değerlendirilmektedir (Senemoğlu, 2023). Bununla birlikte bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve empati kurma gibi becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarken toplumsal değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına ve toplumun ilerlemesine de zemin hazırlamaktadır (Fidan, 2012). Bu noktada eğitimin toplumsal gelişimindeki rolü ön plana çıkmaktadır. Zira eğitim ile toplumsal gelişim arasında bir ilişki söz konusudur. Eğitimin öneminin tam olarak anlaşıldığı toplumlarda eğitimle toplumsal değişim arasında güçlü bir ilişkinin varlığı göze çarpmaktadır. Eğitimin işlevi sadece mevcut kültürel değerleri aktararak toplumsal devamlılığı sağlamak için çocukların davranışlarını değiştirmek ve onları sosyal bir varlık hâline getirmek olsa bile eğitim ile bireysel ve dolayısıyla da toplumsal değişim arasında yakın bir ilişkinin olduğu açıktır. Toplumlar gereksinme duyduklarında istedikleri yönde, hızda ve kapsamda değişiklik için eğitimi güçlü bir araç olarak kullanırlar (Dinçer, 2003). Formal ve informal öğrenme yollarını içeren eğitim süreci, bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirerek hem bireysel hem de toplumsal katkı sağlamalarını hedeflemektedir. Bu süreç, bireylerin toplumsal yaşam içerisinde etkin rol alabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandıran, yaşantılar yoluyla davranış değişikliği oluşturan sistemli bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972; Demirel, 2009). Eğitim süreci, öğretim faaliyetleri, rehberlik hizmetleri ve bireysel deneyimlerle şekillenen bir

¹ Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı, ORCID: 0009-0003-5567-0802.

² Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ORCID: 0000-0003-2553-4052.

öğrenme yolculuğudur. Bu süreçte bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimi bütüncül bir şekilde ele alınmaktadır. Aynı zamanda eğitim, temelde bir iletişim süreci olarak değerlendirilmekte, öğretme ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir etkileşimin kurulması gerekmektedir. İletişim, bireylerin duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşmalarını sağlayan karşılıklı bir etkileşim sürecidir (Dökmen, 2004). Bu doğrultuda iletişim becerileri güçlü olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırarak süreci daha verimli hâle getirdiği görülmektedir. “Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için çeşitli bilgi ve yeterliklere sahip olması gerekir. Özellikle, göreve yeni başlayan öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirmeleri için zamana ve desteğe ihtiyaçlarının olduğu” (Johnson vd., 2001) söylenebilir. Çetin (2001) ise ideal öğretmenin sahip olması gereken özellikleri bireysel özellikleri (Fiziksel özellikler, entelektüel özellikler, sosyal özellikler gibi), mesleki ve akademik yeterlikleri (konu bilgisi, genel öğretim yeteneği, özel öğretim yeteneği gibi) ve meslekî tutum ve davranışları olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerden de bu üç ana başlıkta öne çıkmaları ve gelişimlerini sürdürmeleri beklenmektedir.

Eğitim süreci gelişimini sürdürürken farklı disiplinlerden de yararlanabilmektedir. Bu noktada sinema, eğitimle etkileşim içerisinde olan önemli alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Filmler eğitime dair problemler ve bunların ortadan kaldırılması için önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Saettler, 2004). Sinema, bireyin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmesine katkı sunan güçlü bir iletişim aracı olarak değerlendirilmektedir. Eğitim ve sinema, bireylerin düşünce dünyasını şekillendiren ve toplumsal dönüşüme katkı sağlayan iki önemli unsur olarak kabul edilmektedir. Sinema, toplumsal olayları yansıtma gücü sayesinde bireylerin farkındalık düzeyini artıran kültürel bir araç niteliği taşımaktadır (Giroux, 2002). Aynı zamanda sinema, görsel anlatılar ve hikâyeler aracılığıyla da bireylerin bilgi edinebileceğini ve empati geliştirebileceğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda görsel ve işitsel unsurları bir arada sunması sinemanın, öğrenme sürecini destekleyen etkili bir araç olmasını sağlamaktadır (Monaco, 2004). Eğitim temalı filmler ise öğrenme süreçlerini dramatize ederek eğitimin önemini vurgulamakta ve öğretmenler ile öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları görünür kılmaktadır. Bu bağlamda sinema, eğitimi bireyin ruhsal gelişimine katkı sağlayan bir yaşam deneyimi olarak ele almaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin eğitim temalı filmleri izlemelerinin yararlı olduğu ve bundan olumlu etkilendiklerini belirttikleri görülmektedir (Çelikkol ve Kalaycı, 2014; Oruç ve Sarıbudak, 2015). Eğitim temalı filmler, öğretmenlere okullardaki gerçek yaşam koşullarına hazırlanma fırsatı sunmakta, onların karşılaştıkları durumlarla ilgili bilgi ve tecrübeyi önceden elde etmelerine yardımcı olmaktadır (Fennell, 2013'ten Akt. Polat ve Akcan, 2017).

Eğitim temalı filmlerin de mesleki önyargılar, duygusal etkiler, okul imajı, öğretmen kimliği ve sınıf içi davranışlar gibi birçok boyutta ele alındığı görülmektedir. Bu filmler, öğretmen ve öğrenci ilişkilerini merkeze alarak eğitimin birey ve toplum üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bilgi aktaran kişiler olmalarının yanında öğrencilere rehberlik eden, onları motive eden ve öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkaran liderler olduğunu vurgulamaktadır (Mitchell & Weber, 1999). Böylece sinema, eğitim olgusunu farklı boyutlarıyla ele alarak öğretmenlerin, bireylerin yaşamındaki dönüştürücü rolünü görünür hâle getirmektedir. Öğretmen temalı filmler, sınıf ortamının ötesine geçerek öğretmenlerin empati, liderlik ve rehberlik özellikleri aracılığıyla öğrenciler üzerindeki etkilerini yansıtılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen temalı filmler eğitimin ilham verme, dönüşüm sağlama ve toplumsal değişime katkıda bulunma işlevi taşıdığını göstermektedir. Eğitim sistemindeki sorunlar, kaynak yetersizliği, ayrımcılık ve motivasyon eksikliği gibi unsurlar, bu filmler aracılığıyla görünür kılınmakta ve izleyiciye gerçekçi bir bakış açısı sunulmaktadır. Bu bakımdan sinema, eğitimin bireysel ve toplumsal dönüşüm üzerindeki etkisini yansıtan güçlü bir araçtır. Öğretmen temalı filmler, öğretmenlerin iletişim becerileri, liderlik rolleri ve rehberlik özellikleri aracılığıyla öğrencilerin yaşamlarında nasıl bir fark oluşturduklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle söz konusu filmler eğitimin dönüştürücü gücünü anlamak açısından önemli bir inceleme alanı olarak değerlendirilebilir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, öğretmen temalı filmlerde yer alan eğiticilerin öğrenci ve toplum düzlemindeki yerini ve rolünü belirlemektir. Aynı zamanda çalışmada eğitimin sosyal yönlerine de yer verilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen temalı filmlerin eğitimin sosyal boyutuna, öğretmen-öğrenci ilişkisine ve eğitimde iletişimin rolüne nasıl bir perspektif sunduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı şekilde, bu filmlerde sunulan öğretmen temsillerinin, eğitim sistemine yönelik toplumsal algıları nasıl etkilediği ve ideal öğretmen imgesinin oluşumuna ne ölçüde katkı sağlayabileceği de değerlendirilmiştir. Böylece, film ve medya içeriklerinde sunulan öğretmen temsillerinin öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal bakışı şekillendiren önemli bir araç olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın yanıtını aradığı sorular şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin filmlerdeki rolleri, kişisel özellikleri ve eğitimdeki yeri nasıl anlatılmaktadır?
2. Öğretmen temalı filmlerdeki öğretmenler toplumun eğitim anlayışına nasıl katkı sağlamaktadır?
3. Filmlerde öğretmenlerin eğitimle ilgili vermek istedikleri mesajlar nelerdir?
4. Filmlerdeki öğretmen karakterler bireysel ve toplumsal dönüşüm açısından nasıl bir rol üstlenmektedir?

3. YÖNTEM

İçerik analizi başta toplumbilimlerinde olmak üzere kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla iletişim çalışmalarında önem kazanmıştır (Taylan, 2011). Aynı şekilde, bu yöntem, sinema ve medya metinlerinin incelenmesinde de sıklıkla tercih edilmekte, özellikle film içeriklerinde yer alan karakter, tema ve anlatı yapılarını sistematik biçimde çözümlenmeye imkân tanımaktadır. Bu doğrultuda içerik analizi, öğretmen temalı filmlerde sunulan eğitici figürlerin belirli kategoriler altında sınıflandırılmasını ve bu figürlerin temsil ettiği anlamların ortaya çıkarılmasını mümkün kılmaktadır.

Bu araştırmada öğretmen temalı filmlerde yer alan öğretmen karakterleri; kişisel özellikler, mesleki yeterlilikler, iletişim biçimleri, sınıf içi roller ve toplumsal konumları açısından analiz edilmiştir. Elde edilen veriler belirlenen temalar çerçevesinde kodlanmış ve benzerlikler ve farklılıklar doğrultusunda yorumlanmıştır. Böylece filmlerde sunulan öğretmen temsillerinin hangi yönlerden idealize edildiği, bu temsillerin hangi yönlerden eleştirel bir bakış açısı sunduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca içerik analizi yöntemi sayesinde öğretmen karakterlerinin öğrencilerle kurdukları ilişkilerin niteliği, öğretim süreçlerinde benimsedikleri yaklaşımlar ve eğitim ortamındaki güç dinamikleri de incelenmiştir. Bu durum, film ve medya ürünlerinde yer alan öğretmen temsillerinin pedagojik ve toplumsal bağlam içerisinde değerlendirilmesine de olanak sağlamıştır. Bu doğrultuda şu filmler incelenmiştir:

1. Ölü Ozanlar Derneği (Dead Poet Society) / Yönetmen: Peter Weir / Yıl: 1989 / Başrol Öğretmen: John Keating
2. Her Çocuk Özeldir (Taare Zameen Par) / Yönetmen: Aamir Khan / Yıl: 2007 / Başrol Öğretmen: Ram Shankar Nikumbh
3. Özgürlük Yazarları (Freedom Writers) / Yönetmen: Richard LaGravenese / Yıl: 2007 / Başrol Öğretmen: Erin Gruwell
4. Hıçkırık (Hichki) / Yönetmen: Siddharth P. Malhotra / Yıl: 2018 / Başrol Öğretmen: Naina Mathur
5. Koro (Les Choristes) / Yönetmen: Christophe Barratier / Yıl: 2004 / Başrol Öğretmen: Clément Mathieu
6. Sınıf (Entre les murs) / Yönetmen: Laurent Cantet / Yıl: 2008 / Başrol Öğretmen: François Marin
7. İki Dil Bir Bavul / Yönetmen: Orhan Eskiköy, Özgür Doğan / Yıl: 2008 / Başrol Öğretmen: Emre Aydın
8. Kara Tahta (Takhte Siah) / Yönetmen: Samira Makhmalbaf / Yıl: 2000
9. Can Dostum (Good Will Hunting) / Yönetmen: Gus Van Sant / Yıl: 1997 / Başrol Öğretmen: Prof. Gerald Lambeau ve Psikolog Sean Maguire

10. Öğretmenler Odası (The Teachers' Lounge) / Yönetmen: İlker Çatak / Yıl: 2023 / Başrol Öğretmen: Carla Nowak

4. BULGULAR

4.1. Ölü Ozanlar Derneği

Filmde başrol öğretmen karakteri olan John Keating, geleneksel eğitim anlayışının dışında konumlanan ve öğrencilerine ilham vermeyi amaçlayan bir edebiyat öğretmeni olarak öne çıkmaktadır. Keating, klasik ve katı kurullarla yönetilen Welton Academy adlı seçkin erkek lisesinde görev yapmaktadır. Alışılmış öğretim yöntemlerinin ötesine geçerek öğrencilerin bireysel düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmakta, onları sorgulamaya, farklı bakış açıları kazanmaya ve kendi potansiyellerini keşfetmeye teşvik etmektedir. Bu yönüyle öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir öğretmen profilinden ziyade öğrencilerin içsel gelişimlerine rehberlik eden bir eğitimci modeli sunmaktadır.

4.1.1. Öğretmen Figürü ve Eğitim Anlayışı

Öğretmen John Keating, geleneksel ve ezbere dayalı eğitim anlayışına eleştirel bir duruş sergileyen, öğrencilerin bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmayı amaçlayan yenilikçi bir öğretmen modeli olarak dikkat çekmektedir. Keating, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarına odaklanmak yerine kendilerini tanımalarına, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerine ve özgür bir şekilde düşünebilmelerine önem vermektedir. Bu yönüyle Keating, eğitimi bireyin kendini gerçekleştirme yolculuğu olarak ele almaktadır. Filmde öğretmenin eğitim anlayışını en çarpıcı biçimde yansıtan ifadelerden biri “*Günü yakalayın çocuklar. Hayatımızı sıra dışı kılın.*” şeklindedir. Öğretmen, bu yaklaşımıyla öğrencilerini kendi hayatlarının sorumluluğunu üstlenmeye teşvik etmekte ve onları sıradanlığın ötesine geçmeye yönlendirmektedir. Böylece eğitim sürecinin bireysel farkındalık ve dönüşüm üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. Keating’in öğrencilerini kendi yollarını çizmeye yönlendirmesi okulun katı yönetim anlayışı ve geleneksel eğitim sistemiyle çatışmasına neden olmaktadır. Onun cesur ve alışılmışın dışındaki öğretim yaklaşımı bazı kesimler tarafından takdir edilse de mevcut düzeni tehdit ettiği gerekçesiyle eleştirilere de maruz kalmaktadır. Bu durum, eğitimde yenilikçi yaklaşımlar ile geleneksel sistem arasındaki gerilimi ortaya koymaktadır. Ancak bu özgürleşme süreci filmde trajik gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Keating her ne kadar filmin sonunda okuldan ayrılmak zorunda kalsa da öğrencilerinin onun düşünce dünyasını ve eğitim felsefesini sürdürmeye devam etmesi karakterin kalıcı etkisini ortaya koymaktadır.

4.1.2. İletişim ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

John Keating’in öğrencileriyle kurduğu iletişim biçimi, geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisinden belirgin şekilde ayrılmaktadır. Keating tarafından otoriter ve tek yönlü bir öğretim anlayışı yerine öğrenciyi merkeze alan ve rehberlik temelli

bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu bağlamda öğretmen, bilgiyi aktaran bir otorite figürü olmaktan çok, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini teşvik eden ve onların düşünsel gelişimlerine eşlik eden bir kolaylaştırıcı rol üstlenmektedir. Böylece sınıf ortamı, öğrencilerin aktif katılım gösterdiği, düşüncelerini özgürce dile getirebildiği bir iletişim alanına dönüşmektedir.

Filmde Neil Perry, Keating'in etkisiyle tiyatroya olan ilgisini fark etmiş ve bu doğrultuda harekete geçmiştir. Ancak ailesinin baskıcı ve yönlendirici tutumu bu bireysel yönelimin trajik bir sonla sonuçlanmasına neden olmuştur. Bu durum, bireyin kendi kimliğini inşa etme süreci ile toplumsal ve ailesel beklentiler arasındaki çatışmayı ortaya koymaktadır. Keating'in öğrencilerine kazandırmaya çalıştığı "*kendi yolunu seçme cesareti*" bu gerilimli yapı içerisinde hem dönüştürücü hem de riskli bir süreç olarak yansıtılmaktadır. Öğretmenin "*Şiir okumamızın ve yazmamızın sebebi hoş görünmesi değildir; insan olduğumuz içindir.*" şeklindeki ifadeleri de onun iletişim yaklaşımını yansıtan önemli ifadelerden biri olarak görülmektedir. Bu ifade, eğitimin yalnızca akademik bilgi aktarımından ibaret olmadığını aynı zamanda bireyin duygusal, estetik ve düşünsel yönlerini geliştiren bütüncül bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Keating'in pedagojik yaklaşımında dikkat çeken bir diğer unsur ise öğrencilerin dünyaya farklı perspektiflerden bakmalarını teşvik etmesidir. Sınıfta masaların üzerine çıkarak etrafı farklı bir açıdan gözlemlemeleri gibi sembolik uygulamalar bu düşünsel dönüşümün somut örnekleri arasında yer almaktadır. Bu tür yöntemler, öğrencilerin alışılmış kalıpların dışına çıkmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir. Filmde Öğretmen Keating'in öğrenciler üzerindeki etkisi onların daha özgür, yaratıcı ve sorgulayıcı bireyler hâline gelmeleri açısından önemli bir başlangıç noktası oluşturmaktadır. Bu bireylerin, uzun vadede daha açık fikirli ve yenilikçi bir toplumsal yapının oluşumuna katkı sağlayabilecek potansiyele sahip oldukları ima edilmektedir. Film, bireysel özgürlük ile toplumsal normlar arasındaki bu karmaşık ilişkiyi ortaya koyarak eğitimin dönüştürücü gücünü göstermektedir.

4.1.3. Bireysel Dönüşüm

Filmde öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisi özellikle Neil Perry ve Todd Anderson üzerinden belirgin biçimde ortaya konulmaktadır. Todd Anderson başlangıçta içe kapanık, kendini ifade etmekte zorlanan ve özgüven eksikliği yaşayan bir öğrenci profili sergilemekteyken öğretmenin yönlendirici ve destekleyici yaklaşımı sayesinde zamanla kendine güven duyan ve düşüncelerini ifade edebilen bir bireye dönüşüm göstermiştir. Todd'un şiir okuduğu sahnede öğretmenin sergilediği rehberlik odaklı yaklaşım bu dönüşümün en dikkat çekici örneklerinden birini oluşturmaktadır. Öğretmenin "*Düşünme, sadece cevap ver.*" şeklindeki ifadesi, öğretmenin öğrenciyi ezbere düşünmeye zorlamak yerine onun içsel potansiyelini açığa çıkarmayı hedefleyen pedagojik tutumunu yansıtmaktadır. Keating bu yaklaşımıyla öğrencinin kendi sesini bulmasına

imkân tanımakta ve onun düşünsel üretim sürecine aktif katılımını teşvik etmektedir. Böylece öğrenci, dışsal baskılardan uzaklaşarak içsel farkındalığını geliştirme fırsatı bulmaktadır. Öğretmenin bu destekleyici ve cesaretlendirici tutumu Todd'un özgüven kazanmasında belirleyici bir rol oynamıştır.

4.1.4. Toplumsal Dönüşüm

Filmde geleneksel eğitim anlayışı ile yenilikçi pedagojik yaklaşım arasında belirgin bir çatışma söz konusudur. Okul yönetimi disiplin, itaat ve otoriteyi merkeze alan katı bir eğitim modeli benimserken John Keating bu anlayışa karşı çıkarak bireyin özgür düşünmesini ve kendi potansiyelini gerçekleştirmesini savunmaktadır. Bu karşıtlık, eğitimin ideolojik boyutlar taşıyan bir alan olduğunu da ortaya koymaktadır. Filmde bu yaklaşımı yansıtan önemli ifadelerden biri "*Kim ne derse desin, kelimeler ve fikirler dünyayı değiştirebilir.*" şeklindedir. Bu söz, eğitimin toplumsal dönüşüm üzerindeki etkisini güçlü bir biçimde vurgulamaktadır. Keating'in öğrencilerine aktardığı bu düşünce, bireylerin sahip oldukları fikirler aracılığıyla mevcut düzeni sorgulayabileceklerini ve değişim yaratabileceklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda eğitim, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek toplumsal dönüşümün önünü açan bir süreç olarak görülmektedir. Keating'in eğitime yaklaşımı, bireyin aktif katılımını esas alan ve düşünsel özgürlüğü teşvik eden ilerlemeci eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Bu anlayış, öğrenciyi pasif bir alıcı konumundan çıkararak, sorgulayan, üreten ve dönüştüren bir özne hâline getirmeyi amaçlamaktadır.

4.2. Her Çocuk Özeldir

Film, öğrenme gücüyle yaşayan bir öğrencinin iç dünyasının bir öğretmen tarafından keşfedilmesini merkeze almaktadır. Filmde, öğrenme gücüyle yaşayan Ishaan Awasthi'nin eğitim sürecinde karşılaştığı zorluklar ve bu durumun onun psikolojisi üzerindeki etkileri ele alınmaktadır. Geleneksel eğitim sistemi içerisinde başarısız olarak etiketlenen bu öğrenci aslında farklı bir öğrenme biçimine sahiptir ancak yeterince anlaşılmamaktadır. Filmin öğretmen karakteri Ram Shankar Nikumbh, öğrencisinin yaşadığı bu durumu bir eksiklik ya da yetersizlik olarak değerlendirmemektedir. Aksine, her bireyin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduğu anlayışından hareket ederek Ishaan'a özgü bir öğretim yaklaşımı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda öğretmen, öğrencinin güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya odaklanmakta ve onun potansiyelini keşfetmesine rehberlik etmektedir. Bu yönüyle film, eğitimin tek tip bir süreç olmadığını, bireysel farklılıkları dikkate alan esnek ve öğrenci merkezli yaklaşımların önemini vurgulayan bir örnek sunmaktadır.

4.2.1. Öğretmen Figürü ve Eğitim Anlayışı

Öğretmen Ram Shankar Nikumbh, her öğrencinin kendine özgü öğrenme özelliklerine sahip olduğu anlayışını temel alan öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımını temsil etmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencileri tek tip bir

başarı ölçütüne göre değerlendirmek yerine onların bireysel farklılıklarını dikkate alarak potansiyellerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Böylece eğitim süreci, standartlaştırılmış bir yapıdan uzaklaşarak bireyin ihtiyaçlarına duyarlı bir hâl almaktadır. Filmde öğretmenin eğitim anlayışını açık biçimde ortaya koyan temel ifadelerden biri *“Her çocuk özeldir.”* şeklindedir. Bu ifade, eğitimin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması gerektiğini vurgulamaktadır. Nikumbh’un yaklaşımı, öğrencilerin yalnızca akademik performanslarına göre değerlendirilmesine karşı çıkan, onların duygusal, bilişsel ve yaratıcı yönlerini birlikte ele alan bütüncül bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bunların yanında öğretmenin velilere yönelik olarak söylediği *“Yarışmayı bu kadar seviyorsanız yarış atı yetiştirin. Neden çocuk sahibi oluyorsunuz?”* şeklindeki sözleri çocukların bireysel özellikleri ve gelişim hızları dikkate alınmaksızın yalnızca akademik başarı üzerinden değerlendirilmesine yönelik eleştirel bir bakış açısını yansıtmaktadır.

4.2.2. İletişim ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Filmde öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim, öğrenme sürecinin en temel belirleyicilerinden biri olarak ele alınmaktadır. Ram Shankar Nikumbh, öğrencisi Ishaan Awasthi ile kurduğu iletişimde empatiyi merkeze almakta ve onun yaşadığı öğrenme güçlüğüne anlamaya yönelik bir yaklaşım sergilemektedir. Bu yönüyle empati, filmde öne çıkan ve öğretim sürecini şekillendiren temel duygusal unsurlardan biri olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenin iletişim yaklaşımını yansıtan önemli mesajlardan biri *“Diğer çocuklar gibi okuyup yazamıyor diye düşünemediği anlamına mı gelir?”* şeklindedir. Bu mesaj, öğretmenin öğrenciyi yalnızca akademik performans üzerinden değerlendirmedeğini ortaya koymaktadır. Nikumbh, bu yaklaşımıyla öğrencinin sahip olduğu farklılıkları bir eksiklik olarak değil anlaşılması gereken bir durum olarak ele almaktadır.

4.2.3. Bireysel Dönüşüm

Filmde Ishaan Awasthi, öğrenme güçlüğü nedeniyle eğitim sistemi içerisinde başarısız bir öğrenci olarak etiketlenmekte ve çevresi tarafından yeterince anlayamamaktadır. Ancak öğretmenin destekleyici ve anlayış temelli yaklaşımı sayesinde Ishaan’ın özgüveninde belirgin bir artış gözlemlenmekte ve özellikle sanatsal alandaki yeteneği görünür hâle gelmektedir. Bu süreç, öğrencinin potansiyelinin doğru pedagojik yaklaşımlarla ortaya çıkarılabileceğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu açıdan filmde bireysel dönüşüm sürecini başlatan dikkat çekici yaklaşımlardan biri öğretmenin öğrencilere deneme yapmaktan korkmamalarını söylemesidir. Bu yaklaşım, öğrencinin başarısızlık algısını yeniden yapılandırarak öğrenme sürecine yönelik motivasyonunu artıran bir bakış açısını temsil etmektedir. Öğretmen, bu yaklaşımıyla öğrencinin hatalar yaparak öğrenmesini teşvik etmektedir. Böylece

Ishaan'ın öğrenmeye karşı geliştirdiği olumsuz tutumları zamanla yerini daha olumlu ve katılımcı bir yaklaşıma bırakmaktadır.

4.2.4. Toplumsal Dönüşüm

Filmde geleneksel eğitim anlayışının öğrencileri standart başarı ölçütleri çerçevesinde değerlendiren yapısı eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Bu anlayışta öğrenciler, bireysel farklılıkları göz ardı edilerek tek tip bir başarı normuna göre sınıflandırılmakta ve bu durum özellikle farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip bireyler açısından dezavantajlı sonuçlar doğurmaktadır. Buna karşılık Öğretmen Ram Shankar Nikumbh, öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerini dikkate alan kapsayıcı ve esnek bir eğitim yaklaşımını savunmaktadır. Bu yaklaşım ise “*Her çocuğun kendi yetenekleri vardır. Er ya da geç hepsi öğrenir. Her birinin kendi hızı vardır. Eşit olmayan beş parmak bir eli oluşturur.*” şeklinde ifadesini bulmuştur. Böylece öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farklı hızlarda ilerleyebileceği gerçeği ve standartlaştırılmış değerlendirme sistemlerinin yetersizliğini gözler önüne sermektedir.

4.3. Özgürlük Yazarları

Özgürlük Yazarları adlı filmde çeşitli sosyal ve bireysel sorunlarla karşı karşıya kalan öğrencilerin toplum tarafından dışlanması ve “umutsuz vaka” olarak etiketlenmesi temel temalardan biri olarak ele alınmaktadır. Bu öğrenciler, içinde buldukları sosyo-kültürel koşullar nedeniyle eğitim sistemi içerisinde başarısız olarak değerlendirilmekte ve çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Öğretmen Erin Gruwell ise öğrencilerin yaşadığı bu başarısızlık durumunu bir yetersizlik ya da eksiklik olarak görmemektedir. Aksine, bu durumun uygun pedagojik yaklaşımlar ve destekleyici bir eğitim ortamı ile dönüştürülebileceğine inanmaktadır. Bu bağlamda öğretmen, öğrenciyi merkeze alan bir anlayış benimseyerek onların bireysel değerlerini fark etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Gruwell'in yaklaşımı, öğrencilerin yalnızca akademik performanslarına göre değerlendirilmesine karşı çıkarak onların yaşam deneyimlerini ve duygusal dünyalarını eğitim sürecine dâhil etmektedir. Böylece öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, değerli hissedebilecekleri ve aidiyet geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulmaktadır.

4.3.1. Öğretmen Figürü ve Eğitim Anlayışı

Erin Gruwell, öğrencilerin içinde buldukları sosyal çevre, önyargılar ve travmatik deneyimlerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini dikkate alan öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını temsil etmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin yaşadıkları sosyal ve duygusal sorunları eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmektedir. Öğretmen öğrencilerin potansiyellerine güçlü bir şekilde inanmakta ve onların gelişimine yönelik kararlı tutumunu açıkça ortaya koymaktadır. Gruwell, öğrencilerin başarısızlıklarını bireysel yetersizlikler üzerinden açıklamak yerine bu durumun arkasında yatan

sosyal ve çevresel etkenleri anlamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda öğretmen, öğrencilerle empati kurarak onların yaşadığı zorlukları görünür kılmakta ve bu sorunların aşılabilir olduğuna dair bir farkındalık oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimin bireyin sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimini destekleyen çok yönlü bir dönüşüm alanı olduğunu göstermektedir. Erin Gruwell'in pedagojik tutumu, öğrencilerin kendilerine olan inançlarını yeniden kazanmalarına katkı sağlamıştır. Bunun yanında Erin Gruwell'in "*Öğrenciler sorumluluk almaya teşvik edildiğinde değişimin aktörleri hâline gelirler.*" diyerek öğrencileri değişimin öznesi hâline getirdiği görülmektedir.

4.3.2. İletişim ve Öğretmen- Öğrenci İlişkisi

Filmde öğretmen ile öğrenciler arasında kurulan açık, samimi ve güven temelli iletişim, öğrenme sürecinin en belirleyici unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Erin Gruwell, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmak amacıyla günlük yazma etkinlikleri gibi katılımcı yöntemler kullanmakta bu sayede öğrencilerin yaşadıkları travmatik deneyimleri paylaşımlarına imkân tanımaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin duygusal iyileşme süreçlerini destekleyen bütüncül bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Öğretmen, bu yaklaşımıyla öğrencileri pasif dinleyiciler olmaktan çıkararak, öğrenme sürecinin aktif katılımcıları hâline getirmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, öğretmenin onları daha yakından tanınmasına ve ihtiyaçlarına uygun pedagojik stratejiler geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Yine aynı şekilde öğretmenin "*Saygı görmek için önce saygı göstermek gerekir.*" şeklindeki yaklaşımını öğrencilerine benimsetmesi filmin başında öğrenciler arasında görülen birbirlerini düşman olarak görme davranışından vazgeçmelerine yardımcı olur.

4.3.3. Bireysel Dönüşüm

Filmde öğrenciler başlangıçta birbirlerine karşı önyargılı, gruplaşmış ve iletişime kapalı bireyler olarak tasvir edilmektedir. Farklı etnik kökenler, sosyal çevreler ve yaşanmışlıklar, öğrenciler arasında mesafe oluşturarak sınıf içinde çatışmalı bir atmosferin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ancak Öğretmen Erin Gruwell'in uyguladığı öğrenci merkezli ve empati temelli öğretim yöntemleri sayesinde bu durum zamanla değişim göstermektedir. Öğretmen bu yaklaşımını "*Aslında birbirimizden çok da farklı değiliz.*" cümlesiyle ifade etmektedir. Bu ifade, öğrencilerin farklılıklarına rağmen ortak bir insanlık paydasında buluşabileceklerini fark etmelerini simgelemektedir. Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenciler, önyargılarını sorgulamaya başlamakta ve birbirlerinin yaşam deneyimlerini anlamaya yönelik bir empati geliştirmektedir. Böylece sınıf ortamı, çatışma alanı olmaktan çıkarak karşılıklı anlayış ve saygının geliştiği bir öğrenme topluluğuna dönüşmektedir. Yine aynı şekilde okul idarecilerinden birinin söylemiş olduğu "*Birine eğitim istemeyi öğretmezsin.*" şeklindeki öğretmen Erin Gruwell'i eleştiren sözlerin aksine Erin Gruwell, film

boyunca bunun tersini kanıtlamaya çalışır ve öğrenciler zamanla okumaya ve öğrenmeye ilgi duyarlar.

4.3.4. Toplumsal Dönüşüm

Özgürlük Yazarları adlı filmde eğitim, toplumsal eşitsizliklerin ve önyarguların aşılmasında etkili bir araç olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin farklı sosyal, kültürel ve ekonomik arka planlardan gelmeleri, sınıf içinde çeşitli çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmakta bu durum da eğitim sürecini etkilemektedir. Ancak Erin Gruwell, bu çatışmaları göz ardı etmek yerine anlamaya çalışan ve çözüm üretmeye odaklanan bir yaklaşım benimsemektedir. Öğretmen, öğrencilerin yaşadığı sosyal gerçeklikleri eğitim sürecine dâhil ederek bu sorunların dönüştürülebileceğine inanmakta bu yaklaşımını da “*Bir sınıfı değiştirebilerseniz bir toplumu değiştirebilirsiniz. Yeterince toplumu değiştirirseniz dünyayı değiştirebilirsiniz.*” şeklinde ifade etmektedir. Öğretmenin bu bakış açısı eğitimi, toplumsal değişiminde ve gelişmesinde bir mekanizma olarak konumlandırmaktadır.

4.4. Hıçkırık

Hıçkırık adlı filmde Öğretmen Naina Mathur karşılaştığı önyargılara ve engellere rağmen mesleki kararlılığını sürdürmektedir. Naina, bireysel farklılıkların bir engel değil aksine bir güç kaynağı olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Toplumun ve eğitim sisteminin önyargılı bakış açısına rağmen öğretmenlik idealinden vazgeçmemesi onun güçlü bir rol model olarak konumlanmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmen, öğrencilerin yaşamlarına dokunan, motivasyonlarını artıran ve kendilerine olan inançlarını güçlendiren bir rehber niteliği taşımaktadır. Filmde öğretmenin etkisi özellikle dezavantajlı öğrencilerle kurduğu ilişki üzerinden belirginleşmektedir. Öğretmenin öğrencilerinin sosyal ve ekonomik koşullarını göz önünde bulundurarak onların potansiyellerini ortaya çıkarmayı hedeflediği ve bu süreçte sabır, empati ve kararlılık gibi temel değerleri ön plana çıkardığı görülmektedir.

4.4.1. Öğretmen Figürü ve Eğitim Anlayışı

Öğretmen Naina Mathur, öğrencilerin akademik performanslarından önce bireysel farklılıklarının anlaşılması gerektiğini savunan bir eğitim anlayışını temsil etmektedir. Öğretmen, kendi farklılığını kabul ederek bunu bir güç unsuru hâline getirmekte ve aynı zamanda da öğrencilerinin bireysel özelliklerini zenginlik olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, toplum tarafından dışlanan bireylere yönelik önyarguların sorgulanmasına ve kırılmasına katkı sağlamaktadır. Naina'nın öğretmenlik süreci, engelli bireylerin de toplumsal hayata aktif biçimde katılabileceğini ve başarı elde edebileceğini ortaya koyan bir örnek sunmaktadır. Bunların yanında Naina Mathur, geleneksel eğitim sisteminin sınırlarını aşarak öğrencilerine ulaşmak için alternatif ve esnek öğretim yöntemleri geliştirmektedir. Bu durum, eğitimin tek tip bir yapıya

indirgenemeyeceğini ve her öğrencinin farklı öğrenme biçimlerine sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenin bireyselleştirilmiş yaklaşımı öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin katılımını sağlamak ve onların potansiyellerini ortaya çıkarmaktadır. Naina'nın bu bakış açısı öğrenme sürecinin öğrencinin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Filmde öğretmen figürü üzerine dikkati çeken bir başka yaklaşım ise Naina Mathur tarafından "*Kötü öğrenci yoktur, sadece kötü öğretmenler vardır.*" şeklinde ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin başarısızlıklarının öğrencilerden çok eğitim sistemine ve öğretmenlerin yaklaşımına bağlı olduğunu savunmaktadır.

4.4.2. İletişim ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Filmde öğretmen ile öğrenciler arasında kurulan iletişim, güvene dayalı ve destekleyici bir yapı sergilemektedir. Naina Mathur, öğrencilerinin maruz kaldığı sosyal dışlanmayı anlamaya çalışan ve bu deneyimlere empatiyle yaklaşan bir öğretmen profili çizmektedir. Bu doğrultuda öğretmen, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri ve değerli hissedebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturmayı hedeflemektedir. Filmde öğretmenin öğrencilerine yönelik "*Bugünden itibaren bu korkular sizin gücümüz olacak, zayıflığınız değil.*" şeklindeki ifadesi ise öğrencilerin sahip oldukları dezavantajların farklı bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde güçlü yönleri dönüşebileceğini göstermektedir. Naina'nın bu yaklaşımı öğrencilerin kendilerine yönelik algılarını yeniden şekillendirmekte ve onların özgüven kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul ederek bu farklılıkları öğrenme sürecinin bir parçası hâline getirmektedir.

4.4.3. Bireysel Dönüşüm

Filmde dezavantajlı olarak nitelendirilen öğrencilerin başlangıçta okul sistemine uyum sağlamak zorlandıkları görülmektedir. Bu öğrenciler hem akademik hem de sosyal açıdan çeşitli güçlüklerle karşılaşmış ve mevcut eğitim yapısı içerisinde geri planda kalmışlardır. Ancak Öğretmen Naina Mathur'un destekleyici ve birey odaklı yaklaşımı sayesinde öğrencilerin özgüvenlerinde belirgin bir artış gözlemlenmiş, bu durum akademik performanslarına da olumlu şekilde yansımıştır. Böylece eğitim sürecinin, doğru yönlendirildiğinde bireysel gelişimi destekleyen bir araç olduğu ortaya konulmaktadır. Filmde işlenen eğitim anlayışını "*Eğitim notlardan ibaret değildir, öğrenme sürecidir.*" şeklinde ifade etmek mümkündür. Bu ifade, eğitimin yalnızca sınav sonuçları ve notlar üzerinden değerlendirilmesinin yetersizliğine işaret etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin gelişimlerinin çok boyutlu bir perspektifle ele alınmasını ve bireysel ilerlemelerinin dikkate alınmasını ortaya koymaktadır. Yine aynı şekilde filmde ifade edilen "*Okulun dışındaki hayat, sınav yaptığında soruları derslere göre sormaz.*" sözü öğrencilere gerçek hayat şartlarını hatırlatan önemli bir felsefeyi yansıtmaktadır. Film tam da bu felsefe doğrultusunda okulların bireysel olarak öğrencileri hayata hazırlanması fikrini işlemektedir.

Filmde öğretmenin bireysel olarak dönüşümünü sağladığı öğrenci ise 9F sınıfının en sorunlu ve otoriteye en çok karşı çıkan öğrencilerinden olan Aatish olmuştur. Aatish yoksulluk, dışlanma ve okul yönetiminin önyargıları nedeniyle eğitime karşı mesafeli bir tutum sergilemekteyken Naina Mathur onun potansiyelini görmeye çalışır. Böylece ilerleyen süreçte Aatish'in derslere karşı ilgisi artar, öğretmenlere ve okula karşı olumsuz tutumu azalır, kendine olan güveni artar ve sınıfın liderlerinden biri olarak arkadaşlarını motive eder.

4.4.4. Toplumsal Dönüşüm

Film, eğitim sisteminde fırsat eşitliği meselesini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bireylerin eğitim olanaklarına eşit düzeyde erişememesi, filmde öne çıkan temel sorun alanlarından biri olarak dikkat çekmektedir.

4.5. Koro

Filmin ana karakteri olan Clément Mathieu, cezalandırıcı ve katı disiplin anlayışının hâkim olduğu bir yatılı okulda görev yapmaya başlamaktadır. Bu okul ortamında öğrenciler, baskı ve otorite temelli bir sistem içerisinde yetiştirilmekte ve bireysel gelişimleri büyük ölçüde sınırlandırılmaktadır. Mathieu, bu geleneksel ve sert disiplin anlayışına alternatif olarak öğrencilerin bireysel potansiyellerini merkeze alan bir yaklaşım benimsemektedir. Özellikle müzik aracılığıyla öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân tanınması onların içsel dünyalarını keşfetmelerine ve duygusal gelişimlerini desteklemelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda müzik, sanatsal bir etkinlik olmanın ötesine geçerek, eğitsel ve dönüştürücü bir araç olarak kullanılmaktadır. Öğretmenin bu yaklaşımı, öğrencilerin özgüven kazanmalarına, sorumluluk duygusu geliştirmelerine ve grup içinde aidiyet hissetmelerine katkı sağlamaktadır.

4.5.1. Öğretmen Figürü ve Eğitim Anlayışı

Öğretmen Clément Mathieu, cezaya dayalı geleneksel eğitim anlayışının karşısında, öğrencilerin duygusal gelişimini önceleyen bir pedagojik yaklaşımı temsil etmektedir. Okul Müdürü Rachin'in "*etki-tepki*" eksenli sert, otoriter ve baskıcı tutumuna rağmen Mathieu, öğrencilerin iç dünyalarını anlamaya çalışan ve onların bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmaya yönelik yöntemler geliştiren bir öğretmen profili çizmektedir. Bu yaklaşım, eğitimin bireyin gelişimini destekleyen çok yönlü bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Filmde ön plana çıkan mesaj "*Önemli olan onları cezalandırmak değil, onlara rehberlik etmektir.*" şeklinde ifade edilebilir.

4.5.2 İletişim ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Filmde öğretmen ile öğrenciler arasında kurulan iletişim güven, anlayış ve karşılıklı saygı temeline dayanmaktadır. Mathieu, öğrencilerle kurduğu ilişkide onların güçlü yönlerini keşfetmeye odaklanmakta ve özellikle müzik aracılığıyla

kendilerini ifade etmelerine imkân tanımaktadır. Bu durum, öğrencilerin duygusal açıdan kendilerini güvende hissettikleri bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Mathieu, bunu yaparken de “*Müzik onları bir araya getirebilir.*” düşüncesini ön plana almaktadır. Bu da müziğin yalnızca sanatsal bir etkinlik olmadığını, aynı zamanda öğrenciler arasında bağ kuran, iletişimi güçlendiren ve grup aidiyetini artıran bir araç olduğunu göstermektedir. Öğretmenin iletişim odaklı yaklaşımı, öğrencilerin davranışlarında olumlu değişimlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

4.5.3. Bireysel Dönüşüm

Filmde öğrenciler başlangıçta disiplin sorunları yaşayan, uyum sağlamakta zorlanan bireyler olarak tasvir edilmektedir. Ancak öğretmenin müzik temelli etkinlikleri sayesinde öğrencilerin özgüvenlerinde belirgin bir artış gözlemlenmiş ve olumlu davranış değişimleri ortaya çıkmıştır. Film boyunca Clément Mathieu, sorunlu ve birbirleriyle çatışan öğrencileri bir koro etrafında toplamaktadır. Özellikle Pierre Morhange adlı öğrencinin müzik yeteneğinin keşfedilmesi, öğretmenin öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarma rolünü somut bir biçimde göstermektedir. Filmde öğretmenin Pierre Morhange hakkında söylemiş olduğu “*Onun bir yeteneği var, bu çok açık*” ifadesi, öğretmenin öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanan yaklaşımını yansıtmaktadır. Böylece eğitim süreci, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine imkân tanıyan bir gelişim alanına dönüşmüş, öğrenciler arasında dayanışma gelişmiş, disiplin sorunları azalmış ve aidiyet duygusu oluşmuştur.

4.5.4. Toplumsal Dönüşüm

Filmde otoriter ve cezalandırıcı eğitim anlayışı ile insancıl ve kapsayıcı eğitim yaklaşımı arasında belirgin bir karşıtlık bulunmaktadır. Okul müdürü disiplin ve cezayı ön planda tutarken Mathieu, öğrencilerin sevgi, anlayış ve destek yoluyla gelişebileceğini savunmaktadır. Bu durum eğitimde önemli bir çatışma alanı oluşturmaktadır. Bu noktada filmde geçen “*Pierre özel bir çocuk ve gelişmesi için elimden geleni yapacağım.*” ifadesi öğretmenin öğrenciye olan inancını ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanında ayrıca film, eğitimin yalnızca akademik başarıyı hedefleyen bir süreç olmadığını, aynı zamanda bireyin karakter gelişimini destekleyen, toplumsal uyumu güçlendiren ve eşitlikçi bir yapı inşa eden bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

4.6. Sınıf

Film, Paris’te çok kültürlü bir yapıya sahip bir devlet okulunda geçmektedir. Filmde başroldeki Öğretmen François Marin, belirli sınırlar ve kurallar çerçevesinde hareket eden bir eğitimci olarak tasvir edilmektedir. Film, öğretmenin öğrencileriyle kurduğu ilişkiyi, sınıf içi dinamikleri ve eğitim sürecinde yaşanan zorlukları gerçekçi bir biçimde ele almaktadır. Öğretmen

François Marin, geleneksel anlamda otoriter bir öğretmen olmamakla birlikte sınıf düzenini sağlamak ve öğretim sürecini sürdürebilmek adına belirli kurallar koyan bir yaklaşım benimsemektedir. Ancak bu yaklaşım, öğrencilerin farklı kültürel geçmişleri, sosyal deneyimleri ve bireysel özellikleriyle zaman zaman çatışma hâline girmektedir. Bu durum, eğitim sürecinin tek yönlü bir kontrol mekanizmasıyla yönetilemeyeceğini ortaya koymaktadır.

Filmde öğretmenin yaşadığı deneyimler, öğretmenin mutlak bir otorite figürü olmadığını, aksine sınıf içindeki çok katmanlı ilişkiler ağı içerisinde sürekli müzakere eden bir konumda bulunması gerektiğini göstermektedir. Öğretmen her ne kadar öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratmayı hedeflese de bireysel ve toplumsal dönüşümün her zaman istenilen düzeyde gerçekleşmeyebileceği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle film, eğitimin sınırlarını ve öğretmenin etkisinin koşullara bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymaktadır.

4.6.1. Öğretmen Figürü ve Eğitim Anlayışı

François Marin, farklı kültürel ve sosyal geçmişlere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta öğretmenlik yapan bir eğitimci olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik eden ve onların düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanıyan demokratik bir eğitim anlayışı benimsemektedir. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli eğitimin temel ilkeleriyle örtüşmekte ve öğrenme sürecinin etkileşim temelli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenin öğrencilerini derse dâhil etme çabası onun eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bu çaba, öğretmenin öğrencileri pasif dinleyiciler olmaktan çıkarmaya çalıştığını göstermektedir. Ancak film, öğretmeni idealize edilmiş bir kurtarıcı figür olarak sunmamakta aksine eğitimin toplumsal sorunlarla iç içe geçtiği, dönüşümün her zaman kolay ve mümkün olmadığı gerçekliğini gözler önüne sermektedir.

4.6.2. İletişim ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Filmde iletişim, eğitim sürecinin en belirleyici unsurlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen ile öğrenciler arasında zaman zaman anlaşmazlıklar yaşansa da karşılıklı etkileşime dayalı bir öğrenme ortamı sürdürülmektedir. Öğretmen, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân tanımakta ancak bu süreçte iletişim sorunlarının da kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Örneğin öğretmen, Khoumba'ya okuma yaptırmak ister ancak Khoumba bunu reddeder. Yine yılsonunda öğretmen öğrencilere ne öğrendiklerini sorar. Henriette ise hiçbir şey öğrenmediğini söyler. Buna benzer örneklerin sayısı az değildir. Filmdeki öğretmen-öğrenci iletişimi adına en güzel örneklerden biri ise öğretmen ile Souleymane arasında geçer. Yazılı ödevlerde başarısız olan Souleymane, kendini yazıyla değil fotoğraflarla ifade eder. Öğretmen bu çalışmayı reddetmek yerine kabul eder ve sınıfta sergiler. Bu olay öğrencinin güçlü yönünü fark etmeye çalışan bir öğretmen yaklaşımını gösterir.

4.6.3. Bireysel Dönüşüm

Filmde öğrencilerin sahip olduğu farklı sosyal ve kültürel özelliklerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediği görülmektedir. Öğretmen bu farklılıkları dikkate alarak sınıf içinde daha demokratik ve kapsayıcı bir ortam oluşturmayı hedeflemektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaya çalışır ve onların bireysel farkındalık kazanmalarını destekler. Ancak film, bu dönüşümün her öğrenci için aynı düzeyde gerçekleşmediğini göstererek eğitimin sınırlılıklarına dikkat çekmektedir.

4.6.4. Toplumsal Dönüşüm

Film, eğitim ortamının toplumsal yapıdan bağımsız olmadığını ortaya koymaktadır. Sınıf içerisinde yaşanan tartışmalar kültürel farklılıkların, sosyal eşitsizliklerin ve kimlik temelli gerilimlerin eğitim sürecine nasıl yansıdığını gözler önüne sermektedir.

4.7. İki Dil Bir Bavul

Filmde meslek hayatına yeni başlayan Emre Aydın isimli bir öğretmenin karşılaştığı zorluklar ele alınmaktadır. Öğretmen, farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin bulunduğu bir bölgede göreve başlamakta ve öğrencilerle ortak bir dil konuşmaması nedeniyle ciddi iletişim problemleri yaşamaktadır. Bu durum, eğitim sürecinin dil ve kültür gibi temel unsurlarla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Dil engeli, öğretmenin öğrencilerle etkili iletişim kurmasını zorlaştırmakta ve öğrenme sürecinin sağlıklı ilerlemesini engellemektedir. Bu açıdan film, eğitim, dil ve kültür kavramlarının birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceğini göstermektedir.

4.7.1. Öğretmen Figürü ve Eğitim Anlayışı

Öğretmen Emre Aydın, meslek hayatına yeni başlamış idealist bir eğitimci olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen, Türkçe bilmeyen öğrencilerle eğitim sürecini yürütmeye çalışırken hem pedagojik hem de iletişimsel açıdan önemli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu durum sınıf ortamında ortaya çıkan dil engelini eğitimin niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Öğretmenin eğitim anlayışı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamaya yönelik çabaları üzerinden şekillenmektedir. Bu doğrultuda öğretmen, görsel materyallerden yararlanma, tekrar etme ve sade anlatım teknikleri kullanarak öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine katkı sağlamaya çalışmaktadır.

4.7.2. İletişim ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Filmde iletişim, eğitim sürecinin en temel belirleyicisi olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin farklı diller konuşması, sınıf ortamında çeşitli iletişim problemlerine yol açmaktadır. Bu durum, eğitimin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını aynı zamanda etkili iletişim kurma becerisi

gerektiren bir süreç olduğunu göstermektedir. Öğretmen, sözlü iletişimin yetersiz kaldığı durumlarda jest ve mimiklerden yararlanarak alternatif iletişim yolları geliştirmeye çalışmaktadır. Filmde iletişim sürecini yansıtan önemli bir durum öğretmenin öğrencilerle anlaşabilmek için tahtaya resimler çizmesi ve nesnelere göstererek öğretmeye çalışmasıdır. Bu yaklaşım, iletişimin yalnızca sözlü dil ile sınırlı olmadığını ve öğretmenin pedagojik esnekliğini ortaya koymaktadır.

4.7.3. Bireysel Dönüşüm

Filmde öğretmen, mesleki deneyim kazandıkça öğrencilerle iletişim kurma konusunda gelişim göstermektedir. Süreç içerisinde sabır göstermeyi öğrenmekte ve öğrencilerin öğrenme hızına uyum sağlamaya başlamaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başlamasıyla birlikte sınıf içi etkileşim artmakta ve öğrenme süreci daha verimli bir hâl almaktadır. Bu durum öğretmenin bireysel gelişim sürecine işaret etmektedir. Filmde bireysel dönüşümü yansıtan bir başka durum ise öğretmenin zamanla öğrencilerin dilini ve kültürünü anlamaya çalışmasıdır. Bu yaklaşım, öğretmenin empati becerisinin geliştiğini ve eğitimin karşılıklı öğrenme sürecine dönüştüğünü göstermektedir. Öğrencilerden ise Zülküf'ün gelişimi dikkat çekicidir. Zülküf başlangıçta Türkçe ile ciddi sorun yaşar, öğretmenle iletişim kurmakta zorlanır ve derse karşı isteksiz görünürken zaman geçtikçe Türkçe kelimeleri kullanmaya, öğretmenle daha rahat iletişim kurmaya ve sınıf etkinliklerine daha fazla katılmaya başlar.

4.7.4. Toplumsal Dönüşüm

Film, eğitimde fırsat eşitliği konusunu ele almaktadır. Farklı dil ve kültüre sahip öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamaya çalışmaları eğitimin toplumsal boyutunu göstermektedir. Eğitim sürecinin yalnızca akademik bir faaliyet olmadığı aynı zamanda kültürel uyum ve toplumsallaşma süreci olduğu filmde ortaya konulmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin eğitim sürecine katılımını artırmak için çaba göstermekte ve kültürel farklılıkları anlamaya yönelik bir yaklaşım benimsemektedir. Bu yaklaşım da toplumsal ilerlemeyi hedeflemektedir.

4.8. Kara Tahta

Kara Tahta adlı filmde merkezde yer alan öğretmenlerden biri Said'dir ancak film yalnızca Said'i değil sırtlarında kara tahtalar taşıyan bir grup gezici öğretmeni konu edinir. Bu nedenle filmde öğretmen figürü tek bir karakterle sınırlı değildir. Filmde bazı idealist öğretmenlerin çocukları eğitim hayatına kazandırma çabası ve içinde bulunduğu toplumsal koşullara çözüm üretme süreci ele alınmaktadır. Filmdeki öğretmenler birer eğitimci olmalarının yanında toplumsal sorumluluk taşıyan ve bulunduğu çevrede dönüşüm başlatmayı hedefleyen bir rehber olarak görülmektedir. Bu bağlamda film, eğitimin bireysel gelişimin ötesinde toplumsal değişimi de mümkün kılan bir araç olduğunun altını

çizmektedir. Filme adını veren “kara tahta” ise idealist bir öğretmenin eğitimin dönüştürücü gücüne olan inancını simgeleyen bir metaforudur.

4.8.1. Öğretmen Figürü ve Eğitim Anlayışı

Filmin genelinden çıkarılacak yargıya göre eğitim, yaşamın her alanında gerçekleşebilecek dinamik bir olgudur. Savaş ve yoksulluk gibi zorlayıcı koşullar altında yaşayan bireylere ulaşmaya çalışan öğretmenler, eğitimin mekândan bağımsız ve temel bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Filmde öğretmenlerle köylüler arasında geçen “*Biz öğretmeniz, okuma yazma öğretmek istiyoruz.*” şeklindeki ifade öğretmenlerin eğitimi bireylere ulaştırma konusundaki kararlılığını ve eğitimin evrensel bir hak olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

4.8.2. İletişim ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Filmde öğretmenler ve öğrenciler arasında kurulan iletişim oldukça sınırlıdır. Öğrencilerin zor yaşam koşulları nedeniyle eğitime karşı isteksiz oldukları görülmektedir. Öğretmenler iletişim kurabilmek için çeşitli yollar denemekte ve öğrencileri eğitimin önemine ikna etmeye çalışmaktadır.

4.8.3. Bireysel Dönüşüm

Filmde öğretmenin etkisiyle belirgin biçimde değişen ve dönüşüm yaşayan bir öğrenci örneği yoktur. Burada öğrencinin dönüşümünden çok öğretmenin gerçeklikle yüzleşmesi anlatılır.

4.8.4. Toplumsal Dönüşüm

Film, eğitimin toplumsal eşitsizlikler karşısındaki önemini ortaya koymaktadır. Savaş ve yoksulluk gibi etkenler nedeniyle eğitime erişimin zorlaşması eğitimin temel bir hak olduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir. Filmde verilen temel mesaj “*Eğitim, bireyin toplumsal hayata katılımını sağlayan önemli bir araçtır.*” şeklinde özetlenebilir. Bu bağlamda film, eğitimin yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda toplumsal gelişim ve dönüşüm açısından da kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

4.9. Can Dostum

Can Dostum adlı filmde, hapisten yeni çıkan ve bir temizlik görevlisi olarak çalışan üstün matematiksel zekâyâ sahip Will Hunting karakterinin potansiyelinin keşfedilme süreci ele alınmaktadır. Bu süreç, bireyin sahip olduğu yeteneklerin fark edilmesiyle başlamaktadır. Filmde Sean Maguire ve Gerald Lambeau adlı karakterler, öğretmen ve rehber rolünü üstlenerek Will’in yalnızca akademik yeteneklerini değil aynı zamanda duygusal ve psikolojik yönlerini de geliştirmeye yönelik bir süreç başlatmaktadır. Bu bağlamda film, eğitimin yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı olmadığını, bireyin yaşamının her alanında gerçekleşebilen bir öğrenme süreci olduğunu vurgulamaktadır.

4.9.1. Öğretmen Figürü ve Eğitim Anlayışı

Filmde Sean Maguire, klasik öğretmen rolünün ötesine geçerek bireyin duygusal gelişimini destekleyen bir rehber olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımda eğitici figür, öğrencinin yalnızca akademik başarısına odaklanmak yerine onun kendini tanınmasına ve potansiyelini gerçekleştirmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Böylece eğitim süreci, bireyin içsel farkındalığını geliştiren çok boyutlu bir yapıya dönüşmektedir.

4.9.2. İletişim ve Rehberlik Süreci

Filmde Sean Maguire ile Will Hunting arasında kurulan iletişim, eğitimin dönüştürücü gücünü açık biçimde göstermektedir. Eğitici figür, empati temelli bir yaklaşım benimseyerek öğrencinin geçmiş travmalarını anlamaya çalışmış ve onun kendini ifade etmesine imkân tanımıştır. Filmde Sean Maguire ile Will Hunting arasında geçen “*Bu senin suçun değil.*” şeklindeki diyalog, eğitimin duygusal boyutunu ve etkili iletişimin bireysel dönüşümdeki rolünü vurgulamaktadır. Öğrenci, bu süreçte kendini ifade edebilme ve duygusal yüklerinden arınma fırsatı bulmuştur.

4.9.3. Bireysel Dönüşüm

Will Hunting, yüksek akademik kapasitesine rağmen geçmiş yaşantılarının etkisiyle potansiyelini tam anlamıyla kullanamamaktadır. Ancak eğitici figürün destekleyici ve yönlendirici yaklaşımı sayesinde birey, kendi hayatı üzerinde söz sahibi olabilecek özgüvene ulaşmıştır.

4.9.4. Toplumsal Dönüşüm

Filmde bireyin eğitim sürecinin sosyal çevresi, yaşam deneyimleri ve geçmiş yaşantılarıyla şekillenen bir süreç olduğu görülmektedir. Eğitici figür, öğrencinin içinde bulunduğu toplumsal koşulları dikkate alarak rehberlik etmiş ve bu doğrultuda bireyin gelişimine katkı sağlamıştır. “*Hayatımı seçimlerin belirler.*” şeklinde filmde verilen temel mesaj, eğitimin bireyin yaşamını ve dolayısıyla da toplumun yaşamını yönlendirme ve şekillendirme gücünü ortaya koymaktadır.

4.10. Öğretmenler Odası

4.10.1. Öğretmen Figürü ve Eğitim Anlayışı

Öğretmenler Odası adlı filmde Öğretmen Carla Nowak, adalet ve eşitlik ilkelerine bağlı, idealist bir öğretmen profili olarak karşımıza çıkmaktadır. Filmde öğretmen, öğrenciler arasında yaşanan bir hırsızlık olayını çözmeye çalışırken etik değerleri ile okul yönetiminin beklentileri arasında kalmaktadır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin etik sorumlulukları da içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir.

4.10.2. İletişim ve Okul Ortamı

Filmde hem öğretmen ile öğrenciler arasında hem de öğretmenler ile okul yönetimi arasında iletişim sorunları görülmektedir. Okul ortamında yaşanan iletişim sorunları, başlangıçta küçük olan bir olayın giderek büyümesine neden olmaktadır. Bu durum eğitim kurumlarında sağlıklı iletişimin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Filmde öğrenme sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için güven ortamının temel bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır. Buna en güzel örnek hırsızlık olayını araştırma yöntemi konusunda ortaya çıkar. Okul yönetimi ve bazı öğretmenler, hırsızlığı ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilerin çantalarının aranması gibi yöntemlere başvururken Carla Nowak, öğrencilerin suçlu ilan edilmeden önce korunması gerektiğini düşünür ve bu uygulamaları etik açıdan sorgular.

4.10.3. Bireysel Dönüşüm

Filmde öğretmen, yaşanan olaylar karşısında mesleki değerlerini sorgulamak zorunda kalmaktadır. Carla Nowak, adalet duygusu ile kurumsal baskılar arasında bir denge kurmaya çalışmakta ve bu süreçte mesleki kimliğini yeniden değerlendirmektedir. Bu durum da öğretmen karakterinde bireysel dönüşümü sağlamıştır.

4.10.4. Toplumsal Dönüşüm

Film, eğitim ortamının toplumsal yapıdan bağımsız olmadığını göstermektedir. Okul içinde yaşanan olaylar toplumdaki güven, adalet ve sorumluluk gibi temel değerlerin eğitim kurumlarına nasıl yansıdığını ortaya koymaktadır. Filmde eğitimin değer kazandırma süreci olduğu temel mesaj olarak verilmektedir. Bu bağlamda film, öğretmenin toplumsal değerlerin aktarılmasında önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmen temalı filmler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda belirli temalar oluşturulmuştur. Analiz bulguları, öğretmen figürünün hem bireysel hem de toplumsal dönüşüm süreçlerinde önemli bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. İncelenen filmler çerçevesinde öne çıkan başlıca temalar; iletişim, öğretmenin rehberlik rolü, bireysel farklılıkların dikkate alınması, eğitimin dönüştürücü gücü, toplumsal eşitsizlikler ve eğitimde etik değerlerdir.

Araştırma kapsamında incelenen tüm filmlerde öğretmen-öğrenci iletişiminin öğrenme sürecinin temel belirleyicilerinden biri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin açık, empatik ve destekleyici iletişim kurmaları, öğrencilerin akademik başarılarını ve özgüvenlerini olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin *Ölü Ozanlar Derneği* filminde John Keating'in öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerine imkân tanınması iletişim temelli pedagojik yaklaşımı yansıtmaktadır. Benzer şekilde *Özgürlük Yazarları* filminde Erin Gruwell'in günlük yazma etkinlikleri ile öğrencilerin deneyimlerini paylaşmalarını

sağlaması iletişimin dönüştürücü rolünü ortaya koymaktadır. Buna karşılık *İki Dil Bir Bavul* ve *Sınıf* adlı filmlerde iletişim sorunlarının eğitim sürecini doğrudan etkilediği görülmekte, bu durum eğitimin bir yandan da etkili iletişim süreci olduğunu göstermektedir.

İncelenen filmlerde öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran bireyler olmadığı aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyen bir rehber rolü üstlendikleri belirlenmiştir. *Can Dostum*'da Sean Maguire karakteri öğrencinin duygusal gelişimine odaklanırken *Hıçkırık* filminde Naina Mathur öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak onların potansiyellerini ortaya çıkarmaktadır.

Filmlerde öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına, ilgi alanlarına ve yeteneklere sahip olduğu vurgulanmakta, bu farklılıkların dikkate alınmasının öğrenme sürecinin niteliğini artırdığı görülmektedir. *Her Çocuk Özeldir*'de disleksiye sahip bir öğrencinin durumu geleneksel eğitim anlayışının yetersizliğini ortaya koyarken, *Özgürlük Yazarları*'nda kültürel farklılıkların öğretim yöntemlerini şekillendirdiği görülmektedir. Bu bulgularsa bireyselleştirilmiş eğitimin önemini ortaya koymaktadır.

Filmler, eğitimin bireyin yaşamını değiştirebilecek güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin özgüven kazanmaları, kendilerini tanımaları ve potansiyellerini gerçekleştirmeleri bu dönüşümün temel göstergeleri arasında yer almaktadır. *Ölü Ozanlar Derneği*'nde özgür düşünme becerisi gelişirken, *Can Dostum*'da bireyin kendi yaşamına yön verebilme becerisi kazandığı görülmektedir.

Filmler eğitimin yalnızca bireysel gelişimi değil toplumsal dönüşümü de desteklediğini göstermektedir. *Kara Tahta*'da eğitimin temel bir hak olduğu vurgulanırken, *Özgürlük Yazarları*'nda farklı sosyal gruplar arasında empati gelişimi toplumsal dönüşümün göstergesi olarak sunulmaktadır. Bu bağlamda eğitim, toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasında önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Filmlerde öğretmenlerin benimsediği eğitim anlayışlarının belirli etik ve ideolojik temellere dayandığı görülmektedir. *Sınıf* filminde demokratik sınıf yapısı, *Öğretmenler Odası* filminde adalet ve güven kavramları ön plana çıkmaktadır. Bu durum, eğitimin yalnızca bilgi aktarımı değil aynı zamanda değer kazandırma süreci olduğunu göstermektedir.

6. SONUÇ

Eğitim en genel anlamıyla bireyin davranışlarında istenilen yönde değişiklikler oluşturmayı amaçlayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreç, farklı disiplinlerle etkileşim içerisinde gelişmekte olup söz konusu disiplinler arası yapı öğrenmenin daha anlamlı ve kalıcı hâle gelmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda özellikle sanat alanı içerisinde yer alan sinema, sahip olduğu görsel ve işitsel zenginlik sayesinde eğitim sürecine önemli katkılar sunmaktadır. Eğitim

ile sinema arasındaki etkileşim, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleyen güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir. Sinema, yalnızca bir eğlence aracı olmanın ötesinde, bireylere farklı yaşam deneyimleri sunarak empati kurma becerilerini geliştirmektedir. Görsel ve işitsel unsurların birlikte kullanılması öğrenme sürecini daha etkili kılmakta ve bilgilerin daha kalıcı biçimde edinilmesine olanak tanımaktadır.

Sinema, eğitim sürecinde soyut kavramların somutlaştırılmasına, toplumsal değerler konusunda farkındalık oluşturulmasına ve bireylerin farklı bakış açıları geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Film karakterleri, olay örgüleri ve temalar aracılığıyla öğrenciler sorumluluk, adalet, empati, özgüven ve toplumsal bilinç gibi değerleri dolaylı olarak içselleştirebilmektedir. Bu durum, eğitimin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığını aynı zamanda bireyin duyuşsal ve sosyal yönlerini kapsayan bütüncül bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle eğitim ve öğretmen temalı filmler öğretmenlik mesleğinin önemini, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğini ve eğitimin birey yaşamındaki dönüştürücü gücünü etkili bir biçimde yansıtmaktadır. Bu filmler, öğretmen adayları ve öğrenciler açısından mesleki farkındalık oluşturmakta ve eğitime yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda da (Kalender ve Özenç Yasemin 2023; Polat ve Akcan 2017; Namaz 2023; Akıncı Yüksel 2015; Üstün ve Korkmaz 2021; Altunbay ve Alaca 2021; Eren 2020) benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen filmler bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğretmen figürünün hem bireysel hem de toplumsal dönüşüm süreçlerinde önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları iletişim, benimsedikleri öğretim yöntemleri ve sahip oldukları eğitim anlayışları, öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Filmlerde öğretmen karakterlerinin çoğunlukla idealist, rehberlik eden ve öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmaya çalışan bireyler olarak sunulması öğretmenlik mesleğinin toplumsal önemini vurgulamaktadır.

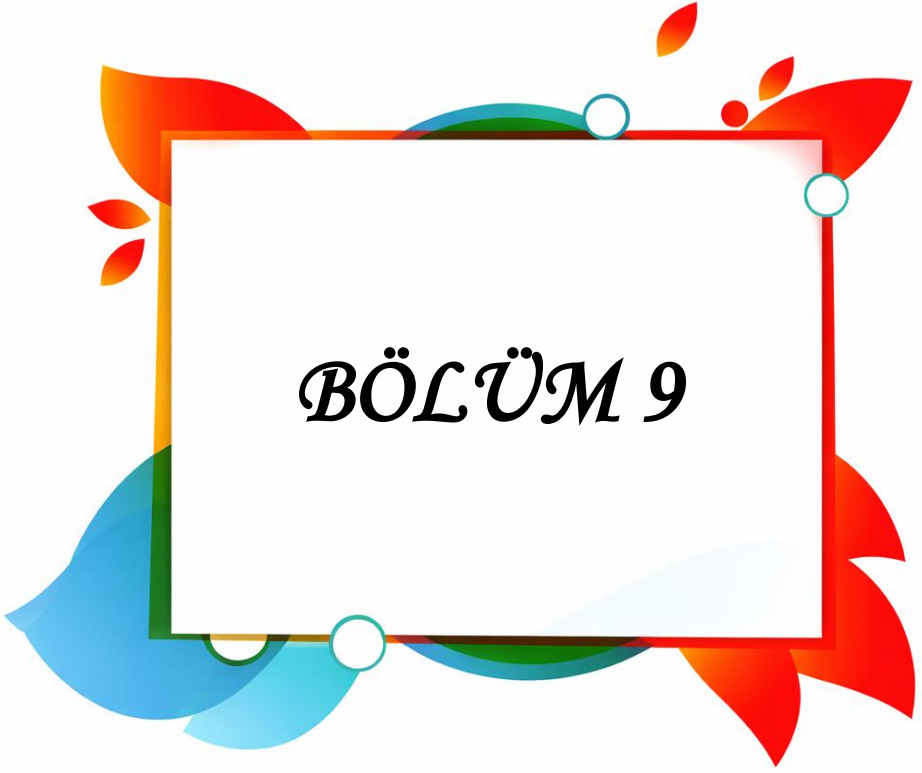
Sonuç olarak öğretmen temalı filmler, eğitimin yalnızca bilgi aktarımına indirgenemeyeceğini, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini birlikte ele alan çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu filmler aracılığıyla öğretmenlerin bireysel ve toplumsal dönüşümde üstlendikleri rol daha görünür hâle gelmektedir. Bu doğrultuda sinema, eğitim sürecini destekleyen etkili bir öğretim materyali ve pedagojik araç olarak değerlendirilebilir. Eğitim ortamlarında bilinçli ve amaçlı biçimde kullanılan filmler, öğrenme sürecini zenginleştirmekte, öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlamakta ve eğitimin etkililiğini artırmaktadır. Bu filmler aracılığıyla aynı zamanda görevde olan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına da idealist öğretmen örnekleriyle rol modeller sunulabilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akıncı Yüksel, N. A. (2015). Kültürel bir ürün olarak Türkiye’de sinema filmlerinde okul, öğretmen ve öğrenci temsilleri. *Global Media Journal Turkish Edition*, 6(11), 1-17.
- Altunbay, M. ve Alaca, J. (2021). Öğretmen temalı filmlerde sunulan “ideal öğretmen” modeli. *Millî Eğitim*, 50(230), 409-422.
- Barratier, C. (Yönetmen) (2004). *Les choristes (Koro)* [Film]. Pathé Renn Productions.
- Cantet, L. (Yönetmen). (2008). *Entre les murs (Sınıf)* [Film]. Haut et Court.
- Çatak, İ. (Yönetmen) (2023). *The Teachers' Lounge (Öğretmenler Odası)* [Film]. if... Production.
- Çelikkol, Ö. & Kalaycı, I. (2014). The satisfaction levels of teachers on putting into practice about professional development study. *European Journal of Research on Education, Special Issue: Contemporary Studies in Education*, 103-108.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, S. (2020). Toplumsal değişme ve eğitim: bilgi, mekân, aktörler, süreçler ve araçlar (bilgi sosyolojisi bağlamında bir değerlendirme). *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 5(2), 60-82.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eskiköy, O. ve Doğan, Ö. (Yönetmen) (2008). *İki Dil Bir Bavul* [Film]. Perişan Film ve Bulut Film.
- Fennell, H. A. (2013). Reel stories of teaching: film and teacher education. *Action in Teacher Education*, 35(5-6), 445-461.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Giroux, H. A. (2002). *Breaking into the movies: film and the culture of politics*. Blackwell Publishers.
- Johnson, S. M., Birkeland, S., Kardos, S. M., Kauffman, D., Liu, E. & Peske, H. G. (2001). Retaining the next generation of teachers: The importance of school-based support. *Harvard Education Letter*, 17(4), 6-8.

- Kalender, S. ve Yeşilbaş Özenç Y. (2023). Eğitim içerikli filmlerin okul yöneticisi ve öğretmen nitelikleri açısından değerlendirilmesi, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 1049-1072.
- Khan, A. (Yönetmen) (2007). *Taare Zameen Par* (Her Çocuk Özeldir) [Film]. Aamir Khan Productions.
- LaGravenese, R. (Yönetmen) (2007). *Freedom Writers (Özgürlük Yazarları)* [Film]. Paramount Pictures.
- Makhmalbaf, S. (Yönetmen) (2000). *Takhte Siah (Kara Tahta)* [Film]. Makhmalbaf Film House.
- Malhotra, S. P. (Yönetmen) (2018). *Hichki (Hiçkırık)* [Film]. Yash Raj Films.
- Mitchell, C. & Weber, S. (1999). *Reinventing ourselves as teachers: beyond nostalgia*. Falmer Press.
- Monaco, J. (2004). *Bir film nasıl okunur? Sinema dili, tarihi ve kuramı* (Tufan Göbekçin Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Nakache, O. & Toledano, É. (Yönetmen). (2011). *Intouchables (Can Dostum)* [Film]. Gaumont.
- Namaz, Y. (2023). Eğitim ve eğitimci temalı filmlerin bibliyografisi ve eğitim temalı üç filmin analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 10(1), 369-394 <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1163325>
- Oruç, Ş. ve Sarıbudak, D. (2015). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim içerikli filmlerin eğitim ortamlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(1), 19-41.
- Polat, S. ve Akcan, E. (2017). Eğitim temalı filmlerin çok kültürlü eğitim açısından analizi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), p. 475-504 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12108>.
- Saettler, P. (2004). *The evolution of American educational technology*. Emerald Publishing Inc. <https://doi.org/10.1088/1751-8113/44/8/085201>.
- Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylan, H. H. (2011). Sosyal bilimlerde kullanılan içerik analizi ve söylem analizinin karşılaştırılması. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 63-76.
- Üstün, A. ve Korkmaz, B. (2021). Mesleki gelişim açısından eğitim içerikli filmlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 62-78.

Weir, P. (Yönetmen) (1989). *Dead Poets Society (Ölü Ozanlar Derneği)* [Film].
Touchstone Pictures.



Akılcı Olmayan İnançlar, Atılganlık, Psikolojik İyi Oluş ve Sosyal Kaygı: Kuramsal Bir Çerçeve

Uğur Saruhan¹ & Fikret Gülaçtı²

1. Sosyal Kaygı

Ergenlik dönemi, bireyin duygusal ve sosyal açıdan hızlı değişimler yaşadığı, kimlik gelişiminin hız kazandığı ve toplumsal aidiyet duygusunun şekillendiği kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde arkadaşlık ilişkileri, bir gruba ait olma ve akranları tarafından kabul görme gereksinimi ergenler için önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla ergenlik, bireyin hem kimliğini oluşturduğu hem de toplumsal aidiyet duygusunun temellerini attığı bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Milenkova & Nakova, 2023). Bu dönemde bireyin en önemli gelişimsel görevlerinden biri, ebeveynleriyle olan ilişkilerini yeniden düzenleyerek akranlarıyla daha derin ve karşılıklı etkileşime dayalı bağlar kurmaktır (Parlaz vd., 2012). Ergen, ebeveynlerine duyduğu duygusal bağı yeniden yapılandırırken, akran ilişkileri aracılığıyla da kimlik, aidiyet ve sosyal yeterlik duygusunu inşa eder (Atak, 2011). Bu bağlamda Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre ergenlik, bireyin kimliğe karşı rol karmaşası çatışmasını yoğun biçimde yaşadığı ve çevresindekiler tarafından izlenme ile değerlendirilme duygusuna karşı daha hassas hale geldiği bir dönemdir (Erikson, 2014). Dolayısıyla sosyal ilişkilerdeki hassasiyet ve başkalarının kendisini olumsuz değerlendireceğine yönelik beklentiler, bireyin sosyal ortamlarda kaygı yaşamasına zemin hazırlayabilir.

Sosyal kaygı, bireyin sosyal ortamlarda başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceği, küçük düşeceği veya eleştirileceği beklentisiyle yaşadığı yoğun korku, gerginlik ve kaçınma eğilimiyle karakterize bir duygusal durumdur (APA, 2022). Başkalarının ne düşüneceğine, olumsuz izlenim bırakma olasılığına ya da reddedilme ihtimaline dair bu bilişsel odaklanma, ergenin sosyal etkileşimden kaçınmasına ve toplumsal aidiyet duygusunun zayıflamasına neden olabilmektedir (Davis, 2023). Nitekim meta-analiz bulgularına göre ergenlerde sosyal kaygı bozukluğunun yaygınlığı yaklaşık yüzde sekiz olarak raporlanmış (Salari vd., 2024); tanı kriterlerini karşılamayan ancak belirgin sosyal kaygı

¹ Öğr. Gör. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Sağlık Bakım Hizmetleri, ORCID: 0000-0003-3275-3448

² Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ORCID: 0000-0002-3200-1994

belirtileri gösteren ergenlerin oranının yüzde elliye kadar ulaşabildiği bildirilmektedir (Walder vd., 2025).

Sosyal kaygı ergenlerin sosyal işlevselliklerini, benlik saygılarını ve psikolojik iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkileyen çok boyutlu bir psikolojik risk faktörü olarak değerlendirilebilir. Bilişsel boyutta; felaketleştirme, zihin okuma ve aşırı genelleme gibi çarpıtılmış düşünce örüntüleri, bireyin sosyal durumları tehdit olarak yorumlamasına yol açmaktadır (Clark ve Wells, 1995). Davranışsal boyutta; sosyal ortamlardan kaçınma, göz temasından kaçınma ve sessiz kalma gibi güvenlik davranışları kısa vadede kaygıyı azaltır gibi görünse de uzun vadede sosyal kaygıyı pekiştirmektedir (McManus vd., 2008). Fizyolojik boyutta ise kalp çarpıntısı, terleme, titreme ve yüz kızarması gibi bedensel belirtiler, bireyin başkaları tarafından fark edileceği korkusuyla kaygıyı daha da artırabilmektedir (APA, 2013). Sosyal kaygı yalnızca yüz yüze etkileşimlerle sınırlı kalmayıp dijital ortamlarda da süregelmektedir. Sosyal medya platformlarında beğeni ve değerlendirilme baskısı, ergenlerde sosyal kaygı düzeyini artırabilecek önemli bir çevresel etken olarak değerlendirilmektedir (Bardakçı ve Arslan, 2021).

1.1. Sosyal Kaygının Oluşumu ve Gelişimi

Sosyal kaygı, çocukluktan yetişkinliğe uzanan süreç boyunca farklı biçimlerde görülebilen ve birden fazla etmenin birlikte rol aldığı karmaşık bir olgudur (Rapee ve Spence, 2004). Alan yazında sosyal kaygının ilk belirtilerinin çoğunlukla ilkökul döneminde gözlemlendiği bildirilmektedir. Çünkü Henderson ve Zimbardo (2010), çocukların bu yıllardan itibaren sosyal değerlendirmeye ve sosyal tehditlere karşı duyarlılık geliştirdiklerini belirtmektedir. Nitekim 6–16 yaş aralığında çocuklarla yapılan bir çalışmada, sosyal kaygıya ilişkin endişelerin 6 yaşından itibaren belirginleştiği ve zaman içinde sabit bir seyir izlediği saptanmıştır (Campbell, 1996). Benzer biçimde Scaini vd., (2014) yürüttüğü meta-analiz çalışmasında, değerlendirilen araştırmaların büyük bölümünün 7–8 yaş civarında sosyal kaygı belirtilerini rapor ettiği görülmektedir. Sosyal fobinin gelişimsel seyrinin izlendiği diğer bir meta-analizde ise bozukluğun genellikle 15 yaşından önce başladığı bildirilmiştir (Lijster vd., 2017). Türkiye örneğinde yapılan çalışmalar da bu eğilimleri desteklemektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmalarda, 9–11 yaş grubundaki çocuklarda belirgin sosyal kaygı düzeyleri gözlenmiştir (Teke vd., 2020; Teke & Sürücü, 2020). Benzer şekilde Aybay (2009) tarafından yapılan bir çalışmada 8–12 yaş aralığındaki çocukların sosyal fobi belirtileri sergilediği bildirilmiştir. Bu bulgulara göre, sosyal kaygının kökenlerinin çoğu zaman çocukluk döneminde şekillendiği söylenebilir. Sosyal kaygının gelişiminde kalıtsal yatkınlık ve mizaç özellikleri önemli bir başlangıç noktası oluşturmakta ve aile üyelerinde kaygı bozukluğu öyküsü bulunan bireyler ile davranışsal ketlenme eğilimi gösteren ergenler, sosyal kaygı açısından daha yüksek risk taşımaktadır (Scaini

vd., 2014). Ebeveyn tutumları da sosyal kaygının gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır; aşırı koruyucu, eleştirel veya kontrol edici ebeveyn yaklaşımları, çocuğun bağımsız sosyal deneyimler kazanmasını sınırlayarak sosyal ortamlarda kendine güven geliştirmesini zorlaştırabilmektedir (Rapee, 1997).

Çevre ve öğrenmeye dayalı faktörler de sosyal kaygının oluşumunda ve sürdürülmesinde kritik bir rol üstlenmektedir. Klasik koşullanma sürecinde, bireyin nötr bir sosyal uyaranla olumsuz bir yaşantının eşleşmesi sonucunda bu uyaran artık korku tepkisini otomatik biçimde tetikleyebilmektedir (Mineka ve Zinbarg, 2006). Sosyal ortamlardan kaçınma davranışı, kısa vadede kaygıyı azaltarak pekişir ve uzun vadede sosyal kaygının döngüsel biçimde sürdürülmesinin temel mekanizmalarından birini oluşturur (Özdemir Önder & Ünal, 2025). Bilişsel düzeyde ise olumsuz sosyal deneyimler, bireyin kendisine ilişkin işlevsel olmayan inançlar geliştirmesine neden olabilmektedir (Doğan, 2009; Karaağaç & İmre, 2025). Başkalarının kendisini olumsuz değerlendireceğine dair katı beklentiler tehdit algısını artırarak kaçınma döngüsünü pekiştirebilir (Rodebaugh vd., 2025; Ünal & Önder, 2025).

1.2. Sosyal Kaygının Kuramsal Temelleri

Sosyal kaygının ortaya çıkışını ve sürdürülme mekanizmalarını açıklamaya yönelik farklı kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar arasında en kapsamlı açıklamayı sunan çerçevelerden biri, bilişsel-davranışçı kuram olup bu kuramın en önemli özel formülasyonu Akılcı Duygucu Davranışçı Terapi (ADDT)'dir.

Akılcı Duygucu Davranışçı Terapi (ADDT) ve Sosyal Kaygı

Albert Ellis (1977) tarafından geliştirilen ADDT, bireylerin duygusal sıkıntılarının yaşanan olaylardan değil, o olaylara yükledikleri irrasyonel anlamlardan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Kuramın temelini oluşturan A-B-C modelinde; A tetikleyici olayı, B bireyin bu olaya ilişkin inançlarını, C ise ortaya çıkan duygusal ve davranışsal sonuçları temsil etmektedir (Dryden vd., 2003). Sosyal kaygı bağlamında bu irrasyonel inançlar genellikle "herkes tarafından beğenilmeliyim", "hata yaparsam değerimi kaybederim" veya "reddedilirse dayanmam" biçimindedir. Bu inançlar, bireyin sosyal ortamlarda değerlendirilme korkusu, reddedilme beklentisi ve felaketleştirme eğilimi yaşamasına neden olabilmektedir (Ellis, 1994). ADDT'ye göre terapötik hedef, bu irrasyonel inançların sorgulanarak daha esnek ve gerçekçi alternatiflerle yer değiştirmesidir; bu süreç "koşulsuz öz kabul" ilkesiyle desteklenmektedir.

Bilişsel Model

Clark ve Wells (1995) tarafından geliştirilen bilişsel modele göre, sosyal kaygı yaşayan bireyler dikkatlerini dış dünyadan çok kendi içsel performanslarına yönlendirmektedir. Bu öz odaklı dikkat, bireyin dışarıdan nasıl görüldüğüne ilişkin aşırı farkındalık ve kendini sürekli izleme davranışı yaratmaktadır. Bunun

yanında, karşı tarafın olumsuz değerlendireceğine dair kesin algıyla başkalarının tarafsız yüz ifadelerini bile tehdit olarak yorumlama eğilimi belirgin biçimde görülmektedir. Rapee ve Heimberg (1997) ise sosyal kaygının, bireyin zihninde oluşturduğu idealize "gözlemci imgesi" ile kendi performansı arasındaki algılanan tutarsızlıktan kaynaklandığını öne sürmektedir.

Sosyal Bilişsel Kuram

Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramı, sosyal kaygıyı bireyin bilişsel süreçleri, çevresel etkenler ve kişisel özellikler arasındaki karşılıklı belirleyicilik ilkesiyle açıklamaktadır. Bu yaklaşımda sosyal öz-yeterlik inancı, yani bireyin sosyal etkileşimlerde başarılı olabileceğine dair algısı merkezi bir önem taşımaktadır (Muris, 2002). Sosyal kaygı yaşayan bireyler genellikle düşük sosyal öz-yeterlik algısına sahiptir; bu durum sosyal ortamlardan kaçınmayı pekiştirerek sosyal beceri gelişiminin önünde bir engel oluşturmaktadır (Gaudiano ve Herbert, 2007).

1.3. Sosyal Kaygının Bireyin Yaşamına Etkileri

Sosyal kaygı, bireyin sosyal ilişkilerini, akademik performansını, duygusal dengesini ve genel yaşam kalitesini çok boyutlu biçimde olumsuz etkileyen önemli bir psikolojik risk faktörüdür. Sosyal boyutta; yalnızlık, sosyal izolasyon, düşük aidiyet algısı ve akran ilişkilerinde zorluk temel sonuçlar arasında sayılabilir (Knappe vd., 2015). Akademik boyutta; sınıf içi katılımın azalması, sözel performans gerektiren etkinliklerde başarısızlık korkusu ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonun düşmesi sosyal kaygının belirgin yansımalarıdır (Majeed vd., 2022). Duygusal boyutta ise olumsuz duygulanım, düşük benlik saygısı, kronik stres ve uzun vadede depresyon sosyal kaygının eşlikçisi olabilmektedir (Beesdo vd., 2007). Tüm bu alanlarda yaşanan kısıtlılığın, bireyin kariyer gelişimini, mesleki öz-yeterlik inancını ve geleceğe yönelik beklentilerini de olumsuz etkileyerek yaşam kalitesini genel düzeyde zayıflatabileceği söylenebilir.

2. Akılcı Olmayan İnançlar

Sosyal kaygının ortaya çıkmasında bilişsel değerlendirme süreçlerinin belirleyici bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bireyin çevresel olayları yorumlama biçimi, kaygı düzeyinin şekillenmesinde doğrudan etkili olabilir (Akkuş, 2024). Bu bağlamda öne çıkan en önemli bilişsel değişkenlerden biri akılcı olmayan inançlardır. Akılcı olmayan inançlar; bireyin kendisine, başkalarına ve yaşantılara ilişkin geliştirdiği katı, işlevsiz ve esnek olmayan bilişsel değerlendirme örüntülerini ifade etmektedir (Türkçapar, 1999). Zorunluluk içeren düşünceler, olumsuz yaşantıların felaketlenmesi, düşük engellenme toleransı ve benliğe yönelik genelleyici-etiketleyici değerlendirmeler bu inançların temel özellikleri arasında yer almaktadır (Davison ve Zigheboim, 1987).

2.1. ADDT Çerçevesinde Akılcı Olmayan İnançlar

Akılcı Duygucu Davranışçı Terapi (ADDT), 1950'li yıllarda Albert Ellis tarafından geliştirilmiş; bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri bütüncül biçimde ele alan bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (Ellis, 1999). Kuramın temel varsayımı şudur: bireyin duygusal ve davranışsal tepkileri, doğrudan yaşanan olaylardan değil, bu olaylara ilişkin bilişsel değerlendirmelerden kaynaklanmaktadır. A-B-C modeli bu süreci açıklamaktadır; A tetikleyici olayı, B bireyin olaya ilişkin inançlarını, C ise duygusal ve davranışsal sonuçları temsil etmektedir (David vd., 2005).

ADDT'ye göre akılcı inançlar, bireyin temel yaşam amaçlarına ulaşmasını destekleyen, esnek ve gerçeklik temelli değerlendirmelerdir. Akılcı olmayan inançlar ise "olmalı", "mutlaka", "asla" gibi zorunluluk bildiren katı ifadelerle kendini göstermekte; bireyin yaşam olaylarını esnek biçimde yorumlamasını güçleştirmektedir (Dryden, 2013). Ellis'e (1994) göre bu inançlar üç temel eğilim etrafında şekillenir: bireyin kendisini performansına göre bütünüyle derecelendirmesi, başkalarını genelleştirici biçimde etiketlemesi ve yaşam olaylarını felaketleştirerek katlanılmaz olarak değerlendirmesi. Bu değerlendirme biçimleri yoğun kaygı, öfke, suçluluk ve depresif duygulanımın ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilmektedir (Dryden ve Ellis, 2001).

Terapötik süreç ise A-B-C modelinin genişletilmesiyle D-E-F basamakları aracılığıyla tamamlanmaktadır. D (tartışma-sorgulama) aşamasında bireyin akılcı olmayan inançları mantıksal, kanıtsal ve işlevsel açıdan sorgulanır. E (etkili yeni bakış açısı) aşamasında daha esnek ve gerçekçi inançlar geliştirilir. F (yeni duygulanım) ise bu yeniden yapılandırılmış inançlara bağlı olarak oluşan daha uyumlu duygusal yaşantıyı temsil etmektedir (Koroğlu, 2015).

2.2. Akılcı Olmayan İnançlar ve Sosyal Kaygı

Akılcı olmayan inançların sosyal kaygı ile pozitif yönde ilişkili olduğu hem kuramsal açıdan hem de ampirik araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Sosyal kaygı yaşayan bireylerde sıklıkla gözlenen "herkes tarafından beğenilmeliyim", "hata yaparsam değersizim" veya "diğerlerinin onayı olmadan başarılı olamam" gibi inanç örüntüleri, sosyal değerlendirmeye yönelik tehdit algısını güçlendirmektedir (Beck ve Emery, 2015). Bu katı ve koşullu inançlar, bireyin sosyal ortamlarda küçük düşme ve reddedilme olasılığını felaketleştirmesine ve kaçınma döngüsüne girmesine neden olabilmektedir (Kodak, 2020). Chan ve Sun (2021) irrasyonel inançların değerlendirilme korkusunu artırdığını; Yıldırım vd. (2022) ise bu inançların sosyal durumlarda kaçınma davranışlarını güçlendirdiğini bildirmiştir. Aslam vd. (2026) tarafından yürütülen araştırma da irrasyonel düşünmenin sosyal kaygı üzerindeki etkisini ve bu ilişkiye benlik saygısının düzenleyici rolünü ortaya koymuştur.

Tablo 1. Sosyal Kaygı Yaşayan Bireylerde Gözlenen Bilişsel Çarpıtmalar ve Akılcı Olmayan İnanç Örnekleri

Bilişsel Çarpıtma Türü	Açıklama	Örnek Düşünceler
Felaketleştirme	Sosyal bir durumda yaşanabilecek küçük bir olumsuzluğu büyük bir felaket olarak algılama.	"Sunum sırasında hata yaparsam herkes bana güler."
Zihin Okuma	Diğer insanların kendisi hakkında olumsuz düşündüğünü varsayma.	"Onlar sıkıldılar, kesin beni aptal buluyorlar."
Aşırı Genelleme	Tek bir olumsuz deneyimi tüm sosyal yaşantılara genelleme.	"Bir kere reddedildim, artık kimse beni sevmez."
Etiketleme	Tek bir davranış veya hata üzerinden kendine olumsuz kimlik atfetme.	"O gün konuşamadım, ben başarısız biriyim."
Sosyal Mükemmellik	Her sosyal durumda kusursuz olma, herkes tarafından beğenilme ihtiyacı.	"İnsanların beni her zaman sevmesi gerekir."

Kaynak: Altınışık ve Hacıömeroğlu (2022); Antony ve Swinson (2021); Beck ve Emery (2015); Clark ve Wells (1995); Rapee ve Heimberg (1997).

3. Atılganlık

Sosyal kaygının bilişsel zeminini oluşturan akılcı olmayan inançlar, yalnızca duygusal tepkileri değil, bireyin davranış örüntülerinin oluşumunda da belirleyici rol oynayabilmektedir. Bu bağlamda öne çıkan davranışsal değişkenlerden biri de atılganlıktır. Atılganlık; bireyin duygu, düşünce, tutum ve gereksinimlerini açık, doğrudan ve bağlama uygun biçimde ifade edebilme kapasitesini ifade eden bir kişilerarası yeterlidir (Alberti ve Emmons, 2002; Peterson vd., 2024).

Atılganlık kavramı Türkçe literatürde "girişkenlik", "güvengenlik" veya "kendini ortaya koyabilme" gibi farklı ifadelerle karşılanmaktadır. Kavramın ayırt edici özelliği, ne pasif-çekingen ne de saldırgan bir tavır içermemesidir. Atılgan bireyler; düşünce ve duygularını açıkça ifade edebilir, gerektiğinde "hayır" diyebilir, eleştiriyi yapıcı biçimde değerlendirebilir ve ilişkilerinde dürüstlük ile eşitlik ilkelerini gözetebilir (Sarçam vd., 2013). Bu kişiler, sosyal ortamlarda kendilerini ifade ederken başkalarının haklarını ihlal etmeden sınır koyabilir; böylece hem kendilerini hem çevrelerini daha iyi anlayabilirler (Ker, 2015).

3.1. Atılğanlığın Bileşenleri ve Biçimleri

Atılğanlık sözel ve sözel olmayan iletişim bileşenlerini kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Sözel boyutta; açık ve doğrudan ifade, ben dili kullanımı, talepte bulunabilme, reddetme ve sınır koyabilme ile olumlu ve olumsuz duyguların dengeli biçimde ifade edilmesi öne çıkmaktadır (Eisler vd., 1975). Sözel olmayan boyutta ise ses tonu, göz teması, yüz ifadesi, beden duruşu ve kişisel mesafe gibi unsurların sözel içerikle tutarlı biçimde kullanılması atılğanlığın bütünlüğünü oluşturmaktadır (Pipas ve Jaradat, 2010).

Alan yazında atılğanlık davranışı, Ker (2015) tarafından ortaya konulan sınıflandırmaya göre beş temel biçim içermektedir: (1) **Temel atılğanlık**; bireyin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını doğrudan ve anlaşılır biçimde ifade etmesi. (2) **Empatik atılğanlık**; hem kendi haklarını koruyarak hem de karşısındakinin duygularını gözeterek denge içinde iletişim kurma. (3) **Artan atılğanlık**; ilk ifade karşılık bulmadığında daha kararlı bir biçimde yineleme. (4) **Ben dili kullanarak atılğan davranma**; karşı tarafı suçlamak yerine kendi duygusunu merkeze alan bir iletişim tarzı. (5) **Karşılaştırma ya da yüzleştirme**; karşıdaki kişinin sözleri ile davranışları arasındaki tutarsızlığa dikkat çekme. Bu davranış biçimleri bir arada değerlendirildiğinde atılğanlığın yalnızca bir iletişim biçimi değil, bütüncül bir kişilerarası yeterlik olduğu anlaşılmaktadır (Bayraktaroğlu, 2020).

3.2. Ergenlik Döneminde Atılğanlık

Ergenlik dönemi, kimlik oluşumunun belirginleştiği ve bireyin hem kendisiyle hem de sosyal çevresiyle uyum kurma çabasının yoğunlaştığı bir gelişim sürecidir. Bu süreçte atılğanlık, ergenlerin duygu ve düşüncelerini uygun biçimde ifade edebilmelerini ve kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkabilecek çatışmaları daha sağlıklı yollarla yönetebilmelerini destekleyen temel bir beceri olarak öne çıkmaktadır (Kılınç, 2011). Atılğanlık becerisi yüksek ergenlerin kişilerarası ilişkilerde daha uyumlu davrandıkları, kendilerini daha açık ifade edebildikleri ve karşılaştıkları çatışmaları daha yapıcı biçimde çözebildikleri belirtilmektedir (Konyalı, 2024). Atılğanlık düzeyi düşük bireyler ise sosyal ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusuyla geri çekilme eğilimi sergileyebilir; bu durum sosyal kaygıyı besleyen bir döngüye yol açabilmektedir (Tagay vd., 2018). Dolayısıyla ergenlik döneminde atılğanlık becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin hem psikolojik sağlıklarının korunması hem de sosyal uyumlarının güçlendirilmesi açısından kritik bir önem taşıyabilir (Parfanovych vd., 2022).

3.3. Akılcı Olmayan İnançlar, Atılğanlık ve Sosyal Kaygı

ADDT yaklaşımının temel varsayımıyla örtüşür biçimde, akılcı olmayan inançlar bireyin atılğanlık düzeyi üzerinde hem bilişsel hem de duygusal düzeyde dolaylı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. "Herkes beni sevmeli", "hata yaparsam değersiz olurum" veya "herkesin beni onaylaması gerekir" gibi katı inançlar, bireyin sosyal ortamlarda kendini ifade etmesini zorlaştırarak çekingen,

pasif ya da aşırı uyumlu davranışlara yol açabilmektedir (Kodak, 2020). Bu tür inanç örüntüleri, bireyin başkalarının beklentilerine göre hareket etme ve onaylanma ihtiyacını koruma eğilimini artırarak "çatışmadan kaçınma", "hayır diyememe" ve "duygularını açıkça ifade edememe" biçiminde tezahür eden davranışlara zemin hazırlayabilir (Gümüş Eren, 2006).

Atılganlık ise bu bilişsel çarpıtmaların etkisini azaltan ve öz güveni destekleyen önemli bir koruyucu faktör olarak işlev görebilir (Arrindell vd., 1990). Atılgan bireyler, sosyal ortamlarda kendilerini ifade ederken hata yapma veya reddedilme korkusunu daha az yaşayabilmektedir (Vagos ve Pereira, 2022). Araştırmalar atılganlık ile sosyal kaygı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğunu tutarlı biçimde göstermektedir (Abdolghaderi vd., 2021; Arrindell vd., 1990; Moore vd., 2007; Tagay vd., 2018). Bu bulgular, akılcı olmayan inançların azalmasıyla birlikte atılganlığın güçlenebileceğini ve bu artışın bireyin sosyal ortamlarda daha etkin iletişim kurmasını kolaylaştırarak sosyal kaygıyı azaltabileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla atılganlık, akılcı olmayan inançlar ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide önemli bir aracı mekanizma olarak konumlanabilir.

4. Psikolojik İyi Oluş

Sosyal kaygının bilişsel ve davranışsal boyutlarının yanı sıra duygusal boyutu da ele alınmayı gerektiren bir olgu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda psikolojik iyi oluş, sosyal kaygı üzerinde koruyucu işlev görebilecek önemli bir duygusal kaynak olarak değerlendirilmektedir. Psikolojik iyi oluş kavramı, psikoloji literatürüne Bradburn (1969) tarafından kazandırılmış; sonraları Ryff'in (1989) eudaimonik yaklaşımıyla derinlik kazanmıştır. Pozitif psikoloji perspektifinden Ryff (1989; 1995), psikolojik iyi oluşu bireyin sahip olduğu kapasite ve yetenekleri fark etmesi, potansiyelini geliştirmeye yönelik çaba göstermesi ve işlevsel bir yaşam sürdürebilmesi bağlamında ele almıştır.

4.1. Psikolojik İyi Oluşun Boyutları: Ryff'in Çok Boyutlu Modeli

Ryff ve Keyes (1995) tarafından geliştirilen çok boyutlu model, psikolojik iyi oluşu altı temel boyuttan oluşan bütüncül bir yapı olarak kavramsallaştırmaktadır. Kendini kabul boyutu, bireyin güçlü ve sınırlı yönlerini fark ederek kendisini bütünsel biçimde kabullenmesini ifade etmektedir. Diğerleriyle olumlu ilişkiler boyutu, güvene dayalı, yakın ve anlamlı kişilerarası bağlar kurabilmeyi kapsamaktadır. Özerklik boyutu, kendi değerleri doğrultusunda bağımsız kararlar alabilme ve davranışları dış baskılardan görece bağımsız biçimde düzenleyebilme kapasitesiyle ilişkilidir. Çevresel kontrol boyutu, yaşam koşullarını düzenleyebilme ve ihtiyaçlara uygun çevresel düzenlemeler yapabilme yeterliğini yansıtmaktadır. Yaşam amacı boyutu, bireyin yaşamına anlam yüklemesi ve geleceğe yönelik hedefler belirlemesiyle ilgilidir. Son olarak kişisel gelişim boyutu, yaşam boyu büyümeye açıklık ve potansiyeli gerçekleştirilmeye yönelik çaba göstermeyi içermektedir (Ryff, 1989).

Diener'in (1984) öznel iyi oluş modeli ise psikolojik iyi oluşu duygusal ve bilişsel bileşenleriyle ele almaktadır. Duygusal bileşen olumlu ve olumsuz duygulanımdan oluşurken, bilişsel bileşen bireyin yaşamını bütüncül biçimde değerlendirmesini ifade eden yaşam doyumunu kapsamaktadır. Bu iki model birlikte değerlendirildiğinde, psikolojik iyi oluşun hem anlam ve büyüme odaklı hem de duygu ve doyum odaklı yönlerini kapsayan zengin bir yapı sunduğu görülmektedir.

4.2. Ergenlik Döneminde Psikolojik İyi Oluş

Ergenlik dönemi; bireyin fiziksel, bilişsel ve psikososyal açıdan önemli değişimler yaşadığı, kimlik gelişiminin belirginleştiği ve bireysel potansiyellerin fark edilmeye başlandığı gelişimsel bir evre olarak tanımlanmaktadır (Milenkova ve Nakova, 2023). Bu süreçte psikolojik iyi oluşun desteklenmesi; kimlik gelişimini güçlendiren sosyal etkileşimleri, özerk davranışlar geliştirebilmeyi ve bireysel nitelikleri destekleyen etkinliklere katılımı gerektirmektedir (Gomez-Lopez vd., 2022). Kendi özelliklerini daha gerçekçi biçimde değerlendirebilen ve yaşam hedefleri oluşturabilen ergenlerin kendilerine yönelik algılarının daha olumlu olabildiği ifade edilmektedir (De-Juanas vd., 2020). Buna karşılık gelişim görevlerini yerine getirmekte zorlanan ve yoğun çatışma yaşayan ergenlerin duygusal zorlanmalar yaşayabilecekleri ve bu durumun benlik algısını olumsuz etkileyebileceği bildirilmektedir (Sarkova vd., 2013).

Araştırmalar, psikolojik iyi oluşun öz yeterlik (Kamil ve AL-Hadrawi, 2022), öz şefkat (Topkaya vd., 2022), psikolojik dayanıklılık (Sabouripour vd., 2021) ve yaşam anlamı (Karaçalı & Korkmaz, 2023) gibi değişkenlerle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, psikolojik iyi oluşun yalnızca bir duygusal durum değil, aynı zamanda bireyin işlevsel kapasite, anlamlılık duygusu ve kişilerarası yeterlikle bütünleşen çok boyutlu bir kaynak olduğu söylenebilir.

4.3. Akılcı Olmayan İnançlar, Psikolojik İyi Oluş ve Sosyal Kaygı

ADDT perspektifinden bakıldığında, psikolojik iyi oluş bireyin yaşam olaylarını rasyonel biçimde değerlendirmesi, yani olaylara yönelik tercih, yüksek hayal kırıklığı toleransı, felaketeleştirmeme ve koşulsuz öz kabul gibi bilişsel süreçleri etkin biçimde kullanabilmesiyle yakından ilişkilidir (Balkıs ve Duru, 2022). Akılcı olmayan inançlar ise bireyin duygusal düzenleme kapasitesini zayıflatmakta, psikolojik iyi oluşu düşürmekte ve özellikle sosyal kaygı gibi olumsuz duygusal tepkilerin gelişmesine zemin hazırlayabilmektedir (Balkıs, 2024). Nitekim psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek bireyler, olumsuz değerlendirmeleri kişisel tehdit olarak algılamayabilmekte ve sosyal geri bildirimlere daha dengeli tepkiler verebilmektedir (Aslan ve Bilgin, 2020).

Araştırmalar, psikolojik iyi oluş ile sosyal kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kermen vd. (2016) çalışmasında

psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu belirlemiştir. Aslan ve Bilgin (2020) de psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek bireylerin sosyal kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Uluslararası çalışmalarda da anksiyete ile psikolojik iyi oluş arasında güçlü ve negatif yönde ilişkiler raporlanmıştır (Bahadori Khosroshahi ve Hashemi Nosrat Abad, 2012; Lizarte-Simón vd., 2024). Bu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, psikolojik iyi oluşun bireyin olumsuz değerlendirilme korkusunu azaltarak sosyal kaygıya karşı koruyucu bir tampon mekanizma işlevi görebileceği anlaşılmaktadır.

5. Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Bütüncül Değerlendirmesi

Akılcı olmayan inançlar, atılganlık, psikolojik iyi oluş ve sosyal kaygı arasındaki ilişkiler, ADDT'nin temel ilkeleriyle tutarlı biçimde bütünleşik bir kuramsal çerçeve içinde konumlandırılabilir. Bu çerçevede akılcı olmayan inançların, bireyin sosyal kaygı düzeyini doğrudan değil; öncelikle atılganlık düzeyini zayıflatarak, ardından psikolojik iyi oluşunu azaltarak dolaylı biçimde etkileyebileceği varsayılmaktadır. Başka bir ifadeyle; katı, koşullu ve mükemmeliyetçi inançlar, kendini ifade etme becerisini sınırlayarak atılgan davranışların azalmasına yol açabilir; bu durum da öz saygı, özerklik ve yaşam anlamı gibi psikolojik iyi oluş bileşenlerini zayıflatabilir. Sonuçta birey, sosyal ortamlarda daha fazla olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayabilir ve sosyal kaygı düzeyi artabilir (Ellis, 1995; Oltean vd., 2017).

Bu kuramsal süreç dört temel ilişki zinciri üzerinden açıklanabilmektedir. İlk olarak akılcı olmayan inançlar ile atılganlık arasında negatif yönlü bir ilişki beklenmektedir; katı inanç kalıplarına sahip bireyler, başkalarının onayına bağımlı olduklarından atılgan davranış sergileme kapasitelerini yitirebilirler (Marchezini-Cunha ve Tourinho, 2010). İkinci olarak atılganlık ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişki öngörülmektedir; kendini etkili biçimde ifade edebilen, sınır koyabilen ve haklarını savunabilen bireyler öz saygılarını, özerkliklerini ve kişilerarası doyumlarını koruyabilmektedir (Ateş, 2016; Sarkova vd., 2013). Üçüncü olarak psikolojik iyi oluş ile sosyal kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki beklenmektedir; psikolojik açıdan iyi olan bireyler sosyal tehdit algısına karşı daha esnek ve dirençli bir tutum sergileyebilmektedir (Kermen vd., 2016).

6. Sonuç

Ergenlik döneminde sosyal kaygı; bilişsel, davranışsal ve duygusal süreçlerin karmaşık etkileşimiyle şekillenen, bireyin akademik, sosyal ve psikolojik işlevselliğini ciddi biçimde tehdit edebilecek çok boyutlu bir psikolojik sorun olarak değerlendirilebilir. Bu bölümde ele alınan kuramsal çerçeve, sosyal kaygının yalnızca bir duygu durumu olmadığını; aynı zamanda bireyin inançları, davranışları ve psikolojik kaynakları arasındaki dinamik bir etkileşimin ürünü olduğunu ortaya koymaktadır.

ADDT'nin temel ilkeleri doğrultusunda değerlendirildiğinde, akılcı olmayan inançlar sosyal kaygının bilişsel zeminini oluşturan temel bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır. Bu inançlar; hem atılganlık becerilerini kısıtlayarak hem de psikolojik iyi oluşu zayıflatarak bireyin sosyal kaygıya yatkınlığını artırabilmektedir. Atılganlık, bireyin kendini açık ve dengeli biçimde ifade edebilmesini sağlayan bir kişilerarası kaynak olarak; sosyal ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusuna karşı koruyucu bir işlev üstlenebilir. Psikolojik iyi oluş ise bireyin yaşamına anlam yüklemesi, kendini kabul etmesi ve çevreyle olumlu ilişkiler kurabilmesiyle karakterize olan bu güçlü duygusal rezervi, sosyal kaygıya karşı bir tampon mekanizma olarak görev yapabilir.

Tüm bu kuramsal çıkarımlar birlikte değerlendirildiğinde, lise öğrencilerinde sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik müdahalelerin bilişsel (akılcı olmayan inançların yeniden yapılandırılması), davranışsal (atılganlık becerilerinin geliştirilmesi) ve duygusal (psikolojik iyi oluşun güçlendirilmesi) bileşenleri bir arada ele almasının daha bütüncül ve etkili sonuçlar doğurabileceği düşünölmektedir. Bu bağlamda sosyal kaygının anlaşılmasında akılcı olmayan inançlar, atılganlık ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin birlikte ele alınmasının, ergenlik dönemindeki bilişsel, davranışsal ve duygusal süreçlerin daha kapsamlı biçimde açıklanmasına katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

Teşekkür

Bu bölüm, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı "Akılcı Olmayan İnançlar ile Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkide Atılganlık ve Psikolojik İyi Oluşun Aracılık Rolü" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

KAYNAKÇA

- Abdolghaderi, M., Makvand Hosseini, S., Rezaei, A. M., & Asgharnejad Farid, A. A. (2021). The effectiveness of assertiveness training on social anxiety and social skills in female high school students. *Journal of Research in Psychological Health*, 15(2), 1–15.
- Akkuş, N. (2024). Akılcı olmayan inançlar ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Türkiye.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (2002). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships* (8th ed.). Impact Publishers.
- Altınışık, B., & Hacıömeroğlu, A. B. (2022). Sosyal kaygı bozukluğunun bilişsel davranışçı terapi açısından değerlendirilmesi. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*. <https://doi.org/10.5455/JCBPR.111233>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.
- Antony, M. M., & Swinson, R. P. (2021). *Social anxiety: Strategies for success*. APA.
- Arrindell, W. A., Sanderman, R., Hageman, W. J. J. M., Pickersgill, M. J., Kwee, M. G. T., van der Molen, H. T., & Lingsma, M. M. (1990). Correlates of assertiveness in normal and clinical samples: A multidimensional approach. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 12(3), 153–282.
- Aslam, S., Ahmed, Z., & Qadir, F. (2026). Irrational thinking and social anxiety: The mediating role of self-esteem. *Journal of Behavioral Sciences*, 36(1), 1–18.
- Aslan, M., & Bilgin, M. (2020). Psikolojik iyi oluş ve sosyal kaygı arasındaki ilişki: Üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(86), 45–58.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 3(1), 163–213.
- Ateş, B. (2016). Psikolojik danışman adaylarında atılganlık ve psikolojik iyi oluş. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 56–68.
- Aybay, L. E. (2009). *8-12 yaş grubu kekeme çocukların kaygı, sosyal fobi ve IQ yönünden tetkiki* (Tez No. 250362) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bahadori Khosroshahi, J., & Hashemi Nosrat Abad, T. (2012). Relationship between social anxiety and psychological well-being in university students. *Journal of Health Psychology*, 1(1), 63–72.

- Balkıs, M. (2024). İrrasyonel inançlar ve psikolojik iyi oluş: ADDT perspektifinden bir değerlendirme. *Psikoloji Çalışmaları*, 44(1), 11–28.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2022). Rasyonel ve irrasyonel inançların öznel iyi oluş ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 117–134.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bardakçı, S., & Arslan, G. (2021). Ergenlerde dijital sosyal kaygı ve sosyal medya kullanımı. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(3), 354–366.
- Bayraktaroğlu, D. (2020). Atılganlık ve kişilerarası ilişkiler: Bir gözden geçirme. *Psikoloji Çalışmaları*, 40(1), 29–55.
- Beck, A. T., & Emery, G. (2015). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.
- Beesdo, K., Bittner, A., Pine, D. S., Stein, M. B., Höfler, M., Lieb, R., & Wittchen, H. U. (2007). Incidence of social anxiety disorder and the consistent risk for secondary depression in the first three decades of life. *Archives of General Psychiatry*, 64(8), 903–912.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine.
- Campbell, M. A. (1996). Does social anxiety increase with age? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 6(1), 43–52. <https://doi.org/10.1017/S1037291100001485>
- Chan, S., & Sun, M. (2021). Irrational beliefs and fear of negative evaluation among college students. *Current Psychology*, 40(4), 1851–1858.
- Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69–93). Guilford Press.
- David, D., Szentagotai, A., Eva, K., & Macavei, B. (2005). A synopsis of rational-emotive behavior therapy (REBT); fundamental and applied research. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 23(3), 175–221. <https://doi.org/10.1007/s10942-005-0011-0>
- Davis, K. (2023). Social anxiety in adolescents and the role of peer rejection. *Journal of Adolescence*, 95(1), 14–23.
- Davison, G. C., & Zigheboim, I. (1987). Irrational beliefs in the articulated thoughts of college students with social anxiety. *Journal of Rational-Emotive Therapy*, 5(4), 238–254.
- De-Juanas, A., Melendro, M., & Ruiz-Esteban, C. (2020). Psychological well-being among adolescents. *Current Psychology*, 39, 459–468.

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Doğan, T. (2009). *Bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi* (Tez No. 253280) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dryden, W. (2013). *The ABCs of REBT revisited: Perspectives on conceptualization*. Springer.
- Dryden, W., & Ellis, A. (2001). Rational emotive behavior therapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 295–348). Guilford Press.
- Dryden, W., DiGiuseppe, R., & Neenan, M. (2003). *A primer on rational emotive behavior therapy* (2nd ed.). Research Press.
- Eisler, R. M., Hersen, M., Miller, P. M., & Blanchard, E. B. (1975). Situational determinants of assertive behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(3), 330–340. <https://doi.org/10.1037/h0076717>
- Ellis, A. (1977). The basic clinical theory of rational-emotive therapy. In A. Ellis & R. Grieger (Eds.), *Handbook of rational-emotive therapy* (pp. 3–34). Springer.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy, revised and updated*. Birch Lane Press.
- Ellis, A. (1995). Changing rational-emotive therapy (RET) to rational emotive behavior therapy (REBT). *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 13(2), 85–89.
- Ellis, A. (1999). Why rational emotive behavior therapy is the most comprehensive and effective form of behavior therapy. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 17(2), 85–92.
- Erikson, E. H. (2014). *İnsanın sekiz çağı* (Çev. G. Akkaya). Birey Yayıncılık.
- Gaudiano, B. A., & Herbert, J. D. (2007). Self-efficacy for social situations in adolescents with generalized social anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35(2), 209–223.
- Gomez-Lopez, M., Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Psychological well-being in adolescents: A systematic review. *Journal of Youth Studies*, 25(6), 757–775.
- Gümüş Eren, K. (2006). *Atılgan davranış eğitiminin sosyal kaygıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Türkiye.
- Henderson, L. & Zimbardo, P. (2010). Shyness, social anxiety, and social anxiety disorder. In S. G. Hofmann & P. M. Dibartolo (Eds.), *Social anxiety clinical, developmental, and social perspectives* (pp. 65-92). Elsevier.

- Kamil, L., & AL-Hadrawi, A. H. (2022). The relationship between psychological well-being and self-efficacy. *Journal of Education and Practice*, 13(8), 77–83.
- Karaağaç, M., & İmre, O. (2025). Adverse Childhood Experiences and symptom severity in social anxiety disorder: The role of emotion regulation. *Journal of Interpersonal Violence*, 40(17-18), 4059-4081. <https://doi.org/10.1177/08862605241285409>
- Karaçalı, A., & Korkmaz, M. (2023). Yaşam anlamı ve psikolojik iyi oluş ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 38(92), 123–137.
- Ker, C. R. (2015). Different types of assertive behavior. *International Journal of Social Psychology*, 23(2), 45–62.
- Kermen, U., Doğan, S., & Demirtepe-Saygılı, D. (2016). Ergen psikolojik iyi oluşu, yaşam doyumu ve sosyal kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(77), 1–14.
- Kılınç, M. (2011). Ergenlik döneminde atılganlık eğitiminin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 97–110.
- Knappe, S., Sasagawa, S., & Creswell, C. (2015). Developmental pathways to social anxiety in adolescence: The role of social fears and social anxiety in childhood. *Behaviour Research and Therapy*, 75, 69–76.
- Kodak, A. (2020). Irrational beliefs as a cognitive predictor of social anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 27(3), 355–364.
- Konyalı, H. (2024). Ergenlerde atılganlık becerileri ve kişilerarası ilişkilerdeki yeri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 14(70), 105–120.
- Köroğlu, E. (2015). Akılcı duygucu davranışçı terapi. HYB Yayıncılık.
- Lijster, J. M., Dieleman, G. C., Utens, E. M. W. J., Dierckx, B., Wierenga, M., Verhulst, F. C., & Legerstee, J. S. (2017). Social and academic functioning in adolescents with anxiety disorders: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 207, 109–117.
- Lizarte-Simón, E. J., Martínez-Romero, M. J., Zurita-Ortega, F., & Padial-Ruz, R. (2024). Social anxiety and psychological well-being in university students: A cross-cultural study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(1), 42.
- Majeed, M., Malik, M. A., & Hussain, S. (2022). Social anxiety and academic performance among high school students. *Journal of Educational Psychology*, 114(5), 987–999.
- Marchezini-Cunha, V., & Tourinho, E. Z. (2010). Assertiveness and self-control: Terminology and conceptual distinctions. *The Psychological Record*, 60(4), 649–674.

- McManus, F., Sacadura, C., & Clark, D. M. (2008). Why social anxiety persists: An experimental investigation of the role of safety behaviours as a maintaining factor. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 39(2), 147–161.
- Milenkova, V., & Nakova, A. (2023). Adolescent identity and social belonging. *Social Sciences*, 12(4), 211–224.
- Mineka, S., & Zinbarg, R. (2006). A contemporary learning theory perspective on the etiology of anxiety disorders. *American Psychologist*, 61(1), 10–26.
- Moore, K. K., Hudson, E. E., & Smith, B. F. (2007). The relationship between assertiveness and social anxiety in college students. *Undergraduate Research Journal of the Human Sciences*, 6.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337–348.
- Oltean, H. R., Hyland, P., Vallières, F., & David, D. O. (2017). An empirical assessment of REBT models of psychopathology and psychological health in the prediction of anxiety and depression symptoms. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 45(6), 600–615.
- Özdemir Önder, G., & Ünal, E. (2025). Reddedilme duyarlılığı ile sosyal kaygı arasındaki ilişki üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 581-604. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1524069>
- Parfanovych, I., Kuzmenko, O., & Bodnar, I. (2022). Social competence and assertiveness in adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 1042–1054.
- Parlaz, E., Ünsal, A., Çekiç, S., & Öztürk, A. (2012). Ergenlik dönemi ve özellikleri. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 19(1), 55–63.
- Peterson, M., Hughes, J., & Liao, Y. (2024). Defining assertiveness in contemporary interpersonal contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 50(3), 415–430.
- Pipas, M. D., & Jaradat, M. (2010). Assertive communication skills. *Annales Universitatis Apulensis: Series Oeconomica*, 12(2), 649.
- Rapee, R. M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review*, 17(1), 47–67.
- Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741–756.
- Rapee, R. M., & Spence, S. H. (2004). The etiology of social phobia: Empirical evidence and an initial model. *Clinical Psychology Review*, 24(7), 737–767.

- Rodebaugh, T. L., Grossman, J. T., Tonge, N. A., Shin, J., Frumkin, M. R., Rodriguez, C. R., ... & Piccirillo, M. L. (2025). Avoidance and fear day by day in social anxiety disorder. *Psychotherapy Research*, 35(2), 282-295. <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2297994>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Sabouripour, F., Roslan, S., & Baba, M. (2021). Resilience and psychological well-being: Examining the mediating role of mindfulness. *Frontiers in Psychology*, 12, 605056.
- Salari, N., Ahmadi, M., & Hosseinian-Far, A. (2024). Global prevalence of social anxiety disorder in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(2), 134.
- Sarıçam, H., Yılmaz, E., Gülbahçe, A., Gülbahçe, Ö., & Çardak, M. (2013). İlköğretim II. kademe öğrencilerinde benlik saygısı, atılganlık ve farklı yetenek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1702–1719.
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Geckova, A. M., Katreniakova, Z., & Klein, D. (2013). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 147–154.
- Scaini, S., Belotti, R., & Ogliari, A. (2014). Genetic and environmental contributions to social anxiety across different ages: A meta-analytic approach to twin data. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(7), 650–656.
- Tagay, Ö., Karataş, Z., & Şahin Baltacı, H. (2018). Ergenlerde atılganlık ile sosyal kaygı arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 79–97.
- Teke, E. & Sürücü, A. (2020). Oyun terapisiyle bütünleştirilmiş grupla psikolojik danışmanın ilkököl öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 695-708. <https://doi.org/10.33206/mjss.566539>
- Teke, E., Yılmaz, E. & Sürücü, A. (2020). İlkokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.

- Topkaya, N., Şimşir, Z., & Yıldız, B. (2022). Self-compassion as a predictor of psychological well-being in university students. *Current Psychology*, 41, 2203–2211.
- Türkçapar, H. (1999). Sosyal fobinin bilişsel kuramı ve tedavisi. *Klinik Psikiyatri*, 2, 248–255.
- Vagos, P., & Pereira, A. (2022). Assertiveness, social anxiety, and emotion regulation in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 13, 934563.
- Walder, A., Loughnan, B., & Hodge, M. A. (2025). Subclinical social anxiety in adolescents: Prevalence and psychosocial impact. *Child and Adolescent Mental Health*, 30(1), 12–19.
- Yıldırım, M., Kaynar, Ö., & Cetinkaya, M. (2022). Irrational beliefs and social avoidance in adolescents. *Current Psychology*, 41(8), 5492–5502.